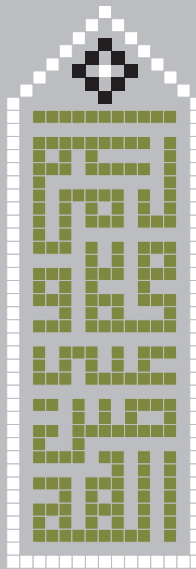


اسماء الوحي والحي



سرشناسه: مینائی، زهرا، ۱۳۶۶-

عنوان و نام پدیدآور: تاریخ فرهنگی مدارس اسلامی:
مواجهه مدارس اسلامی با مدرنیته در دوره پهلوی دوم/زهرا مینائی
مشخصات نشر: تهران: سازمان تبلیغات اسلامی، حوزه هنری،
پژوهشکده فرهنگ و هنر اسلامی، ۱۴۰۳.

مشخصات ظاهری: ۲۶۰ص.

شابک: ۴-۵۴-۵۰۵-۶۲۲-۹۷۸

موضوع:

Madrasahs -- Iran -- History تاریخ -- ایران -- مدارسهای اسلامی

Schools -- Iran -- History تاریخ -- ایران -- مدرسه‌ها

تجدد -- ایران -- تاریخ -- ۱۳۲۰ - ۱۳۵۷

Modernity -- Iran -- History -- 1941 - 1978

ایران -- تاریخ -- پهلوی، ۱۳۲۰ - ۱۳۵۷

Iran -- History -- Pahlavi, 1941 - 1978

شناسه افزوده: سازمان تبلیغات اسلامی، حوزه هنری، پژوهشکده فرهنگ و هنر اسلامی

رده‌بندی کنگره: BP۷/۴

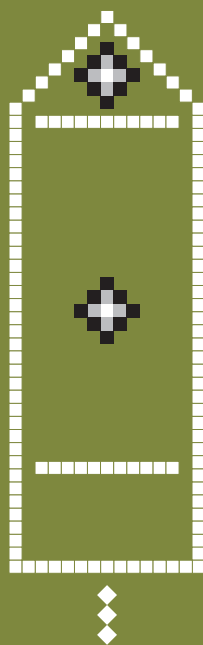
رده‌بندی دیویی: ۷۱/۲۹۷

شماره کتابشناسی ملی: ۹۹۶۶۸۰۲



تاریخ فرهنگی مدارس اسلامی
مواجههٔ مدارس اسلامی با مدرنیته
در دورهٔ پهلوی دوم

زهرا مینائی





اداره کل مطالعات اجتماعی و فرهنگی

پژوهشکده فرهنگ و هنر اسلامی
تاریخ فرهنگی مدارس اسلامی
مواجهه مدارس اسلامی با مدرنیته
در دوره پهلوی دوم
نویسنده: زهرا مینائی

ویراستار: سیما سرشار
طراح جلد و گرافیک: صادق جمالی
صفحه‌آرا: احمد الهی

چاپ نخست: ۱۴۰۴
شمارگان: ۵۰۰ نسخه
شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۵۰۰۵-۰۴-۴



نشانی:
تهران، خیابان سمیه،
حوزه هنری، پژوهشکده
فرهنگ و هنر اسلامی
کد پستی: ۱۵۹۹۷۱۹۵۱۲
شماره تماس: ۹۱۰۸۸۲۷۱



با اسکن
رسمی‌تر از
دیگر آسان
پژوهشکده
آگاه
شسبید

نقل و چاپ نوشته‌ها منوط به اجازه رسمی از ناشر است.

شماره تماس نشر پژوهشکده فرهنگ و هنر اسلامی: ۹۱۰۸۱۰۲۴۲۸

تالیف و تحقیق این اثر با حمایت
معاونت فرهنگی و اجتماعی شهرداری تهران
انجام شده است.



تقديم به
دوورجه ورجه کن زندگی ام
مهديار و مسيحا
که فانوس دريایی مسيرم شدند.



فهرست مطالب



۹ پیش‌گفتار

۱۳ مقدمه



۲۳ فصل نخست؛ فوکو و مواجهه با مدرنیته

۲۹ واژگون‌سازی روایت‌ها

۲۹ ۱. خطای کلیت

۳۰ ۲. خطای منشأ یا آغازگاه

۳۱ ۳. خطای غایت‌گرایی و تکامل

۳۳ ۴. خطای دوگانه‌های کاذب



۳۵ فصل دوم؛ ظهور مدارس اسلامی در چه شرایط تاریخی ممکن شد؟

۳۸ شرایط تاریخی اجتماعی امکان ظهور مدارس اسلامی

۳۹ ۱. مقاومت دین‌داران در مقابل طرد دین

۴۰ ۲. اصلاح جامعه برای رفع فساد

۴۲ ۳. واسازی مفهوم جمعی ناسیونالیسم

۴۳ ۴. شکل‌بندی نیروی جدید متدین

۴۴ - مکانیسم اقتصادی شکل‌بندی نیروی جدید متدین

۴۸ - مکانیسم سازمان‌دهی دین‌داران

۵۲ - مکانیسم سلسله‌مراتبی کردن دین‌داران

۵۵ بازآفرینی دین‌داری با ادراک نوین از جمعی بودن

۵۵ ویژگی‌های درون‌ماندگار دین‌داری جمعی

۵۵ - نشانندن ترقی به جای سعادت به عنوان غایت دین‌داری

۵۹ - تعویض مفهوم گناه با فساد

۶۳ - دگرگونی تعلیم و تربیت اسلامی از کردار فردی به کردار جمعی

۶۸ - بیشینه‌کردن دین‌داری از طریق یکدستی معنایی با اخلاق

۷۱ رؤیت پذیرش‌کردن کودک و نوجوان مسلمان

۷۲ ۱. نامیدن کودک مسلمان در گفتارهای بهداشتی، پزشکی و به‌نژادی به عنوان سرمایه‌ای برای ترقی

۷۴ ۲. نوشتن از کودک و نوجوان مسلمان در گفتارهایی با درون‌مایه فساد در مقابل ترقی

۷۷ لحظات آغازین تولد مدارس اسلامی

۷۷ عباسعلی اسلامی، سوژه شناسای بنیان‌گذار

۷۸ لحظات آغازین تولد مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی؛ طرح تربیت مبلغ

۸۲ مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی؛ تداوم حوزه‌های علمیه

۸۶ فساد و مسئله حجاب و بی‌حجابی، رخدادی برای انتقال گفتار تربیت مبلغ به مدرسه

۸۸ مدارس میسیونری مسیحی، تبار مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی

۹۱	فصل سوم؛ ناپیوستگی های تربیت دین دار در مدارس اسلامی دوره پهلوی دوم
۹۲	چهار ناپیوستگی تربیتی
۹۳	۱. دین دار مروج
۹۶	- تکنیک تکثیر مدارس اسلامی
۹۹	- سوژه مدارس جامعه تعلیمات اسلامی؛ دانش آموز مروج و دانش آموز مبلغ
۱۰۵	۲. آب مرد دین دار
۱۱۶	۳. دین دار علمی
۱۲۱	۴. دین دار تشکیلاتی
۱۳۰	ترسیم عناصر پراکندگی امکان های تاریخی مدارس اسلامی



۱۳۱ فصل چهارم؛ شکل بندی های بس گانه برنامه درسی تربیت دینی

۱۳۴	زمین بازی نبرد نیروها
۱۳۵	شکل بندی ترویج دانش دینی
۱۳۷	۱. مصاف با مبانی گفتمان های رقیب دین با تأکید بر قرآن
۱۴۳	۲. مقابله با دین داری عامیانه و خرافات از طریق دین داری فقهی
۱۴۵	۳. مواجهه با قوانین مدنی برای رفع فساد و رسیدن به ترقی
۱۵۰	شکل بندی اثبات عقلانی دانش دینی
۱۵۳	۱. رویارویی فلسفی با مبانی مارکسیسم و بهائیت
۱۵۵	۲. دین داری عاقلانه برای مصونیت از شکل های مفسدانه زندگی
۱۵۶	۳. اخلاق اسلامی به مثابه برنامه عمومی زندگی در مصاف با قوانین اجتماعی بشری
۱۵۸	شکل بندی تطبیق علمی دانش دینی
۱۶۰	۱. تطبیق علم و دین در مقابله با خرافات دینی و مادیون
۱۶۵	۲. دین داری غیر تقلیدی در مقابل دین داری فقهی
۱۶۸	۳. تقابل با دولت مدرن از طریق اخلاق مبارزاتی
۱۷۳	شکل بندی نظام مند کردن دانش دینی
۱۷۶	۱. بازسازی انسان و دین داری جدید برای طرد قرائت های غیر عادلانه از دین
۱۸۵	۲. طرح نظام های اجتماعی کارآمد در مواجهه با دولت مدرن
۱۹۵	۳. خودسازی برای محیط سازی در مقابل شکل های زندگی فردی
۲۰۲	باهم نگری شکل بندی های دانش دینی در مدارس اسلامی





۲۰۳	فصل پنجم؛ تکنولوژی های سیاسی قدرت در آموزش علم در مدارس اسلامی
۲۰۵	ترویج علم در پیکره اجتماع مسلمانان در مدارس جامعه تعلیمات اسلامی
۲۰۶	یکدست کردن علم و دین
۲۰۷	تداوم علم قدیم در علم جدید
۲۰۸	شیوع علم؛ تکنولوژی سیاسی قدرت
۲۱۰	رویه های کنارگذاری نادان
۲۱۱	واجب بودن کسب علم برای همه مسلمانان
۲۱۲	نقد به روحانیون برای ترویج دانش دینی
۲۱۴	بیداری عقل با دانش دینی
۲۱۶	آموزش انضباطی علم در مدرسه علوی
۲۱۷	ساخت سوژه کمال یافته در علم و دین
۲۱۹	انواع تکنیک های مکانیسم انضباطی
۲۱۹	- کنترل درونی با ایماز الگوی کامل
۲۲۲	- پرکردن لحظات زندگی دانش آموز با علم
۲۲۲	- نظارت علمی
۲۲۵	فردیت بخشی علمی در آزمایشگاه
۲۲۵	آموزش علم؛ روشی برای دین داری در مدرسه کمال
۲۲۶	ناهم سطحی علم برای کشف دین
۲۲۸	تکنیک تطبیق؛ صورت روش شناسانه آموزش علم
۲۲۹	تربیت متخصص نتیجه فایده محوری نسبت علم و دین
۲۳۱	تحمیل دین داری با آموزش علم به کودک، تکنولوژی سیاسی قدرت
۲۳۳	آموزش علمی دختران؛ زن مسلمان در نظام های اجتماعی
۲۳۴	تحصیل اختصاصی دختران، حصار برای دورماندن از فساد
۲۳۶	تحصیل علم به منظور پرورش همسران و مادران شایسته
۲۳۷	آموزش علمی دختران، تحکیم گفتمان عدم اختلاط



۲۴۳	فصل ششم؛ مواجهه مدارس اسلامی با مدرنیته به مثابه تحولی آموزشی
۲۴۴	مدرسه ای کردن دین داری و دوگانگی تعلیم و تربیت اسلامی
۲۴۵	مدرسه ای کردن دین داری و تولد تربیت اسلامی
۲۴۸	دوگانگی و مرزبندی «تعلیم» و «تربیت» اسلامی





پیش‌گفتار

نگاه‌های تاریخی به سبب دوری از وقایع روی داده و سخن‌های رانده شده و آنات در گذشته، همواره در معرض اتهام واقع‌گریزی و واقع‌پوشی و واقع‌سازی است. به قول اخوان ثالث، مورخ هنگامی سروقت ماجرا می‌رود که «دارها برجیده، خون‌ها شسته‌اند...» و تنها ردی کم‌رنگ از خون‌ها باقی مانده است و چشم‌هایی که از شگفتی گرد شده‌اند و دهان‌هایی که دوخته‌اند... و در این میان، همواره قدرت‌ها و نیت‌هایی هستند که می‌خواهند دیروز را به گونه‌ای بخوانند و بشنوند که مؤید امروز آن‌ها باشد.

در این میان، مورخ اغلب یا به مشاطه‌ای زبردست تبدیل می‌شود که باید تاریخ را در پیشگاه وجدان عمومی سرخاب و سفیداب بزند یا به سرزنشگری موجب‌گیر بدل می‌شود که ناگزیر مشروعیت قدرت‌ها و نیت‌های حاضر را به قیمت لگدمال کردن گذشتگان به چنگ می‌آورد. این دو نوع مورخ، دو نوع تاریخ‌نگاری ستایشی و سرزنشی را پیش روی امروز و امروزیان می‌نهند که هیچ‌یک به سبب انقطاع از واقعیت، ارتباط معناداری با مسئله‌ها و چالش‌ها ندارد. در اولی، چالش‌ها روی در نقاب ستایش می‌کشند و دنیای انسانی، دنیایی زیبا و ساده و باشکوه می‌شود که قهرمان‌ها در آن قادرند هر کاری که می‌خواهند انجام دهند و بنیان سعادت بشر را پی افکنند؛ بنیانی که تکیه‌گاه جامعه فعلی نیز به شمار می‌رود و فراتر از این نسبت، جامعه فعلی مأمور است تا آن شکوه و عظمت فراموش شده در پیچ‌وخم تاریخ را بازآفرینی کند. دومی نیز در سویه دیگر ماجرا در پی آن است تا با نفی گذشته و هرچه در آن بوده، آن را نماینده شیطان و دورانش را دوران تاریکی مطلق تصویر کند و زمان فعلی را

به سان نقطه‌ای استثنایی و تاریخ‌ساز جلوه دهد که پیچ تاریخ را رقم می‌زند و دورانی جدید پیش روی بشر می‌آغازد: دورانی سرشار از عدالت و مهر و رفاه. این دو، با وجود تعارض‌های عمیق ظاهری، در فاصله‌گرفتن از واقعیت، با یکدیگر هم‌داستان‌اند و هیچ‌یک در پی فهم و حل چالش‌های زمان حال نیست.

در مقابل این دو نوع تاریخ‌نگاری، «تاریخ بالفعل»^۱ با آغازکردن از زمان کنونی و با نگاه مسئله‌آفرینانه، درمان‌گرانه و چاره‌جویانه، به دنبال آن است تا ریشه‌های مسائل کنونی را در سطح تاریخ بکاود و از ایده‌های درنطفه خفته شده، عقلانیت‌های به‌ظهور رسیده اما بارور نشده، اندیشه‌های بارور سرکوب شده و طرح‌هایی که در مسیر تاریخ مسخ شده و قلب ماهیت شده است، نقاب بردارد و در سایه این پرده‌برداری، مسائل کنونی را با نوری دیگر بنگرد و راه‌های برون‌رفت ممکن پیش روی مردمان این زمان و این مکان بیافریند. شاید از همین روست که فوکو تاریخ‌نگاری نقادانه خود را نوعی فراتر رفتن از حدود خویش‌تن می‌داند و معتقد است اعتلای وجودشناختی، با توسعه فرد و فراتر بردنش از حدود فرهنگی اجتماعی، به کشف ابعاد جدیدی از مسائل منجر می‌شود و در نهایت، اعتلایی در بعد معرفت‌شناختی نیز ایجاد می‌کند (سجادیه، ۱۴۰۰). وجه دیگر تاریخ بالفعل، تاریخی است که نه از گذشته بلکه از اکنون آغاز می‌شود. به اعتقاد فوکو، واکاوی «اکنون» تنها به بیان چیستی «آنچه هستیم» نمی‌پردازد، بلکه «با دنبال کردن خطوط شکنندگی 'اکنون' باید بفهمیم که چگونه آنچه هست دیگر نمی‌تواند آنچه هست باشد» (فوکو، ۱۹۸۳: ۲۵۹). رخ‌نمودن گونه‌های دیگر بودن، در دیالکتیک مداومی امکان‌پذیر می‌شود که این نوع تاریخ‌نگاری میان اکنون و گذشته برقرار می‌کند. در حالی که جای این نوع تاریخ‌نگاری در فضای فکری فرهنگی جامعه ما سخت خالی بود، زهرا مینایی شجاعانه تلاش کرده تا در این اثر، راهی ناسفته را

۱. اصطلاحی فوکویی است به معنای تاریخی که از زمان حال و فعلی آغاز می‌کند.

بیزامید و تربیت دینی مدرسه‌ای نهادینه در جامعه ما را که در خالص‌ترین شکل خود در قالب مدارس اسلامی تکوین یافته و به ظهور رسیده است، مدنظر قرار دهد. مسئله از پرسشی آغاز می‌شود که به ظاهر پاسخش برای همگان مبرهن است: مدرسه اسلامی چه رسالتی بر عهده دارد و در چه شرایط و زمینه‌ای به ظهور رسیده است؟ این پرسش به ظاهر پیش‌پاافتاده، به تدریج و با عبور از لایه‌های مختلف تاریخ و با تأیید شدن نورهای مختلف از منشور تبارشناسی به آن، به تدریج و در اثنای کار، معنایی دیگر می‌یابد و با پرسش‌های دیگری چون مسائل مهم دین‌داران در دوران‌های مختلف تاریخی، معنای تربیت در هر دوره، دینامیک نیروهای سازنده فضای شکل‌گیری مدارس اسلامی و منظومه ایده‌ها و باورها و عمل‌ها و نهادهای تسهیلگر این ظهور مواجه می‌شود. هر پرسش، دنیای جدیدی به روی پژوهش و پژوهشگر می‌گشاید و هم‌زمان افق‌های تازه‌ای پیش روی پرسش نخست و وضعیت اکنون ما گشوده می‌شود. ملاحظه و ردیابی این گشایش‌ها برای خواننده امروزین الهام‌بخشی‌هایی به همراه دارد.

دشواری نخست پیش روی این کار، رویکرد آرشیوی تبارشناسی بود. در تبارشناسی، انبوهی از اسناد و آرشیوها پیش روی محقق قرار می‌گیرد که قرارداد آن‌ها در شبکه‌های کلان معنادار، دشوار است. البته به اعتقاد فوکو، همین آرشیو خاکستری است که تبارشناسی را از آسمان آبی به زمین خاکستری می‌آورد، با واقعیت پیوند می‌دهد و باعث می‌شود واقعیت با همه مهابت و خشونت و پستی و بلندی‌هایش بر تبارشناس ظهور یابد. در این میان، ترسیم شبکه معنادار ارتباطی میان اسناد مختلف، در کشور ما که بیشتر در آن فرهنگ شفاهی جریان دارد تا فرهنگ کتابت، با دشواری بیشتری مواجه است؛ زیرا در بسیاری موارد، نقطه اساسی اتصال بخش، نه در سندی رسمی، بلکه در بیانی نیمه‌رسمی یا ملاقاتی غیررسمی آمده است. در این پژوهش تلاش شده است در درجه نخست، اسناد مختلف شامل اسناد درجه اول و اسناد درجه دوم مرتبط شامل خاطره‌ها و روایت‌ها و تبیین‌ها ملاحظه شود و در درجه دوم، برداشت‌های محقق با برخی

فارغ‌التحصیلان این مدارس در میان نهاد شده تا به نوعی اعتباربخشی شود. دشواری دیگر تبارشناسی، استفاده از زبانی است که بتواند در دنیای کنونی معنا دار باشد و در عین حال در آن حرکت بیافریند و جان‌های خسته گرفتار در کلیشه‌ها را نیروی دوباره‌ای بخشد. این زبان، در عین تجسم بخشیدن به واقعیت‌های به‌تورافتاده، باید از نیرو و طنین کافی برخوردار باشد. برای این کار، تبارشناسی باید بتواند از واژه‌ها و استعاره‌ها بهره‌مناسب گیرد. نویسنده تلاش کرده است با استعاره‌سازی‌های مرتبط و در عین حال ملموس، ایده‌ها و جهت‌گیری‌ها را به صورت تجمع‌یافته انتقال دهد. این استعاره‌ها گاه با خلاقیتی چشمگیر، وجوهی مهم و متنوع را نزد خواننده گرد می‌آورد و گاه به دلیل تمرکز بر بخشی از واقعیت، بخش‌هایی را از نظرویی پنهان می‌دارد و از همین رو، نیازمند دقت نظر بیشتر خواننده است. در عین برخورداری از نقاط قوت فراوان، به نظر می‌رسد سایه‌ی وضعیت کنونی دین و تربیت دینی در جامعه ما بر تفسیر یافته‌های تاریخی این اثر، گاه سنگین شده و ارتباط پژوهش با واقعیت را سوگیری بخشیده است. البته این نوع سوگیری در تبارشناسی‌های فوکویی هم دیده می‌شود؛ اما در عین حال محتاج خوانش انتقادی مخاطبان است. به نظر می‌رسد این اثر در نوع خود، توفیق یافته تا از مدارس اسلامی مهم دوره پهلوی دوم، تاریخی تحلیلی و مسئله‌محور، فراتر از ستایشگری یا سرزنشگری فراهم آورد و فرصتی برای بازاندیشی بر نحوه مدرسه‌داری، نوع مواجهه تربیتی ما با مدرنیسم و نیز چگونگی پرداخت ما به دین و تربیت دینی بیافریند. امیدوارم انتشار این اثر راهی تازه در این فضا خلق کند.

نرگس سادات سجادیه

دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

منابع:

- سجادیه، نرگس سادات، تبارشناسی و تعلیم و تربیت، ویراست دوم، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۴۰۰.
- Foucault, M. (1983). "Discourse and truth: The problematization of parrhesia" (six lectures given by Michel Foucault at Berkeley", Oct-Nov. 1983). Retrieved from korotonomedia3.googlepages.com/MichelFoucault-DiscourseandTruth_The.pdf.



مقدمه



کتاب تاریخ فرهنگی مدارس اسلامی؛ مواجهه مدارس اسلامی با مدرنیته در دوره پهلوی دوم بخشی از رساله دکتری ام در رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت است. اینکه چگونه با وجود همه علاقه‌ام به رشته جامعه‌شناسی در دوره کارشناسی، سر از این رشته درآوردم، قصه‌ای طولانی است؛ اما در نهایت موضوعی که برای رساله دکتری انتخاب کردم، جامعه‌شناسی تاریخی آموزش و پرورش بود. شاید برای شما هم سؤال باشد که آیا من هم در مدارس مذهبی تحصیل کرده‌ام و به دلیل دغدغه‌ای که درباره این مدارس در زندگی خود داشته‌ام به سراغ این موضوع رفته‌ام. باید بگویم خیر. تحصیلات من در مدارس دولتی و نمونه‌دولتی گذشت و شاید به دلیل بودن در این مدارس و تبعیضی که همواره در مقابل مدارس خاصی چون سمپاد، فرهنگ غیرانتفاعی و مدارس مذهبی احساس می‌کردم، موضوع آموزش و پرورش به‌طور کلی و مدارس اختصاصی به‌طور خاص، همواره برایم اهمیت داشت.

در این سال‌ها هربار که موضوع رساله‌ام را در جایی مطرح یا بخشی از آن را ارائه کردم، اولین سؤالی که پرسیده می‌شد همین بود که خودم تجربه‌ای از این مدارس داشته‌ام یا نه. گویی در ذهن پرسش‌کنندگان و شاید برخی دست‌اندرکاران و فارغ‌التحصیلان مدارس خاص، این پیش‌فرض وجود داشت که تنها کسی می‌تواند درباره «ما» نظر بدهد که «از ما» باشد. اگرچه وقتی فرد در موقعیتی زندگی می‌کند، داده‌های نیایی برای فهم چستی حضور در آن فضا

به دست می‌آورد، مطالعه بافاصله و بیرونی کمک می‌کند بسیاری از احساسات منفی و برجستگی‌های عاطفی در روان کسی که در آن محیط بوده است، در ذهن پژوهشگر نباشد. مطالعه‌ای که شش‌هفت سال درباره مدارس اسلامی دوره پهلوی دوم داشتم، مانند دریایی بود که توانستم از ارتفاعی بلند آن را ببینم؛ به طوری که علاوه بر پهنه گسترده‌ای که تاریخ ایران را به ویژه از مشروطه تاکنون و به طور خاص دوره پهلوی دوم دربرمی‌گرفت، امکان دیدن عمق این دریای پهناور را نیز برایم ممکن کرد.

از سال ۱۳۹۲ که در مقطع دکتری پذیرفته شدم، زندگی‌ام پیچ‌وتاب‌های زیادی خورد تا به این لحظه و چاپ این کتاب رسید. دو پسر در این سال‌ها به دنیا آمدند و مسئولیت نگهداری از آن‌ها با نگرارش رساله هم‌زمان شد. در جایگاه زن و مادر، محدودیت‌ها و موانع بسیاری بر سر مسیر علمی‌ام وجود داشت. اگرچه با تولد فرزند اولم، شغلم را رها کردم و تمرکز را بر رساله و تربیت فرزندم گذاشتم، این تصمیم به خصوص در لحظاتی که نگهداری از فرزندم را به افراد یا مهدکودک می‌سپردم، به شکلی دیگر برایم محدودیت ایجاد کرد. استفاده از مرخصی‌های مربوط به زایمان و شیردهی، کمک زیادی بود تا بتوانم با وجود نگهداری از یک نوزاد و یک کودک، مطالعاتم را آهسته و پیوسته در پیش بگیرم. اما فراگیری کرونا و تعطیلی مدرسه‌ها و مهدکودک‌ها تمام برنامه‌ریزی‌های منی را که هم مادر بودم و هم دانشجو، به هم ریخت. چهار ماه را در گنجی این موقعیت ناگهانی گذراندم و روزی با تلنگر دوستی، اقتضائات این رویداد جدید را که جهان را تغییر داده بود، پذیرفتم. بعد از این وقفه، با حضور هرروزه فردی دل‌سوز در کنار فرزندم، اطلاعات بسیاری را که درباره مدارس اسلامی در دست بود مرور کردم؛ اما مانند بسیاری از پژوهشگران، سرگردانی‌هایی را در مسیر پژوهش از سر گذراندم. چون رشته‌ام تاریخ نبود، مجبور بودم بسیار بخوانم و بعد از حدود یک سال و نیم، به خود آمدم و دیدم در دریایی از فیش‌ها

و خلاصه‌های کتاب غرقه‌ام بی‌آنکه سؤالی از سؤالات پژوهش را پاسخ داده باشم. وسواس ذهنی و اطلاعات پراکنده و پیش‌رفتن در مسیری که کسی تاکنون نرفته است، مانند بسیاری از پژوهش‌های کیفی دیگر، فلجم کرده بود. دریایی از داده‌های گوناگون، بیش از آنکه کمک کند، سردرگم می‌کرد. چیزی برای ارائه به استادان راهنما و مشاور نداشتم تا کمک بگیرم. دورهٔ تحصیل مجازی فرزند اولم در پایهٔ دوم دبستان قرار بود شروع شود و فرزند دوم چهارساله بود. در این وضعیت اتفاقی افتاد که در آن لحظه تصور می‌کردم ناگوارترین اتفاق ممکن است. مری فرزندانم که آن سال‌ها در کنارشان بود، از مهر ۱۴۰۰ به دلایلی نمی‌توانست حضور داشته باشد. ده روز مانده به اتمام آن تاریخ، همهٔ فیش‌هایی را که نوشته بودم کنار گذاشتم و نوشتن اولین مقاله‌ام را شروع کردم. متنی هفتادصفحه‌ای بود که پایهٔ اولیهٔ شروع فصل چهارم شد. همین هفتاد صفحه زمینه‌ای شد تا با کمک استاد مشاورم بتوانم مسیر پاسخ به سؤالات پژوهش را از میان دریای داده‌های نوشته‌شده پیدا کنم.

بدین ترتیب فصل دوم کتابی که در دست دارید، نوشته شد: «مدارس اسلامی در چه شرایط تاریخی ممکن شد؟» در این بخش با تمرکز بر مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، توانستم این پرسش را در دو بخش پاسخ دهم. در بخش نخست با بررسی دو زمینهٔ «بازآفرینی دین‌داری با ادراک نوین از جمعی بودن» و «رؤیت پذیرش کودک و نوجوان»، شرایط تاریخی امکان ظهور مدارس اسلامی را بررسی کردم. سپس به بررسی لحظات آغازین تولد مدارس اسلامی پرداختم. درحالی‌که تفاسیر مختلفی از تبارشناسی وجود دارد، یک تعریف از تبارشناسی این مسئله را روشن می‌کند که «چرا این قصه و نه هیچ قصهٔ دیگری؟» بدین ترتیب، به این سؤالات پاسخ دادم: چرا ایدهٔ مدارس اسلامی در این دوره از تاریخ سر برآورد، نه در هیچ دورهٔ دیگری؟ امکان تاریخی سال‌های آغازین دههٔ بیست چه بود که به ظهور مدرسی منجر شد که علم را پذیرفتند

و در صدد بودند میان علم و دین نسبتی برقرار کنند تا این دو در کنار یکدیگر بنشینند؟ این امکان تاریخی چه ویژگی‌های درون‌ماندگاری^۱ داشت که در نهایت، مدارس اسلامی را ممکن ساخت؟ چرا نسبتی که میان علم و دین برقرار شد، بر کودک و نوجوان اعمال قدرت کرد؟ سپس لحظات آغازین تولد مدارس اسلامی با رویکرد تاریخ‌نگارانه از مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی را بیان کرده و قصهٔ تکین لحظات آغازین شکل‌گیری مدرسهٔ اسلامی را روایت کردم.

بعد از این بود که با تمرکز بر سؤالات پژوهش، فصل چهارم این کتاب را نوشتم و در فریند حک و اصلاح آن، فصل سوم نیز از درونش متولد شد. در پیشنهاد این رساله، سه عنصر، عناصر اصلی مواجههٔ مدارس اسلامی با مدرنیته بود: «شیوه‌های آموزش علوم دینی»، «فراگیری علوم تجربی»، «روش‌های آموزش زبان». در بررسی داده‌های مربوط به این سه عنصر، روش‌های آموزش زبان را حذف کردم؛ زیرا اطلاعات معتبری در این باره وجود نداشت و به نظر می‌رسید این عنصر، عنصر اساسی در مواجههٔ مدارس اسلامی با مدرنیته نباشد. بدین ترتیب، فصل‌های سوم و چهارم و پنجم کتابی که در دست دارید، نوشته شد.

فصل پنجم کتاب را در روزهای آغازین تعطیلات ۱۴۰۱ نگاشتم. در آن روزها همسر و فرزندانم با خانواده‌ام به سفری ده‌روزه رفتند و فرصتی برای جمع‌بندی این فصل فراهم شد. تا آبان ۱۴۰۲ نگارش رساله‌ام پایان یافت و با پذیرش مقاله‌ام در فصلنامهٔ تربیت، در روزهای پایانی تیر ۱۴۰۲ از رساله‌ام دفاع کردم و اکنون این کتاب که بخشی از آن رساله است، روبه‌روی شما قرار داد.

روش‌شناسی انجام این پژوهش، تبارشناسی فوکویی است. اگرچه به‌طور کلی می‌توان ویژگی‌های درون‌ماندگاری در روش تبارشناسی شناسایی کرد، این

روش آنچنان که معروف است، جعبه‌ابزاری برای فهم پدیده‌هاست. بنابراین در هر موضوع و از منظر هر پژوهشگر، ممکن است شکل تکینی به خود بگیرد. بدین ترتیب، قرائت نرگس سجادیه (استاد مشاور رساله‌ام) از فوکو، یکی از قرائت‌های کمک‌کننده بود؛ اما برای اجرای روش فوکو کافی به نظر نمی‌رسید. بنابراین برای فهم چگونگی کار، از قرائت آرش حیدری و عادل مشایخی نیز بهره‌جستم. در نهایت، ترکیبی از این قرائت‌ها و مطالعه کتاب‌های خود فوکو و کتاب‌هایی که روش فوکو را به کار گرفته بود (توفیق و یوسفی و حیدری، ۱۳۹۹) و زمینه خودم در فلسفه و جامعه‌شناسی و علوم تربیتی، قرائتی ترکیبی از روش تبارشناسی فوکو به دست داد که با دیگر قرائت‌ها متفاوت بوده و به این موضوع و این کتاب منحصر است.

باید بگویم از ابتدای تعیین موضوع رساله‌ام، بر دوره پهلوی دوم تأکید کرده بودم و این تعیین دوره، یکی از محدودیت‌های پژوهش پیش رو بود تا بتوان درک عمیق‌تر و گسترده‌تری از مدارس اسلامی این دوره به دست داد. براین اساس، تبارشناسی مدارس اسلامی بدون بررسی این مدارس بعداز انقلاب ناقص است. پیشنهادهای پژوهشی بسیاری برای ادامه و تکمیل این پژوهش می‌توان ارائه کرد: مدارس اسلامی بعداز وقوع گسست مهمی چون انقلاب ۵۷ و استقرار نظام جمهوری اسلامی دچار چه تحولاتی گشت و چه گفتمان‌های جدیدی از دل این گسست بیرون آمد؟ هر گفتمان شناسایی شده در دوره پهلوی دوم، بعداز انقلاب ۵۷ چه تطورات و تبدلاتی پیدا کرد؟ تربیت اسلامی که مدعی شده‌ام از دل مدرسه علوی در دوره پهلوی دوم تحکیم یافت، چه تغییرات و تحولاتی را تاکنون به خود دیده است؟ مرزبندی چگونه در نظام مدرسه‌ای و نظام تعلیم و تربیت ماندگار شد و چه نتایجی را رقم زد؟ به‌طور خاص، گفتمان اختصاصی کردن تعلیم و تربیت بعداز انقلاب در مدارس، چه سوژه‌هایی را خلق کرد و چگونه به مرزبندی‌های اقتصادی و اجتماعی (شکاف

طبقاتی و قشربندی‌های ایدئولوژیک) منجر شد؟ همچنین می‌توان درون‌مایهٔ دروس تربیت دینی بعد از انقلاب و تغییرات و تحولات آن را با توجه به زمینه‌های اجتماعی و اقتصادی بررسی کرد. پرسش جزئی رساله دربارهٔ به‌کارگیری علم را نیز می‌توان در این دوره تحلیل کرد: در نظام تعلیم و تربیت چگونه آموزش علم به کار گرفته شد؟

در این پژوهش تلاش کردم زمین بازی نیروهای مؤثر در دورهٔ پهلوی دوم را در تلاقی با نیروی جدید متدین بررسی کنم و بررسی معارضات نیروهای مذهبی با دیگر نیروها و تأثیری که این نیروها بر تعلیم و تربیت رسمی و دولتی گذاشتند، می‌تواند موضوع پیشنهادی پژوهشی دیگری باشد.

از دیگر محدودیت‌های این پژوهش، بررسی ایستای تبارشناختی بود. اگرچه تبارشناسی از اکنون آغاز می‌شود و به عقب می‌رود تا اولین صورت‌بندی‌ها را بیابد، در این پژوهش به دلیل محدودیت زمانی نتوانستم چندان به پیش از دورهٔ پهلوی دوم بروم. بررسی مواجههٔ انواع نیروهای مذهبی با هرگونه پدیدهٔ تعلیم‌وتربیتی، پیشنهاد پژوهشی دیگری است که به تکمیل این موضوع پژوهشی یاری می‌رساند.

لازم است چند نکته را برای خوانندگان این کتاب روشن کنم. اول این که در این کتاب اگرچه تلاش کرده‌ام مدارس اسلامی را در برخورد با دیگر نیروهای اجتماعی دورهٔ پهلوی دوم در نظر بگیرم، به دلیل گستردگی موضوع، به‌طور خاص از نیروی مذهبی، آن هم نیروهای مذهبی‌ای که در تأسیس مدارس اسلامی این دوره مؤثر بودند، صحبت کرده‌ام. بنابراین این مسئله را مدنظر قرار دهید که نتایج این پژوهش، با توجه به گفتار و مکانیسم‌های این نیروی اجتماعی استنباط شده است و دربارهٔ دیگر نیروها حرفی نمی‌زند. دوم این که شاید پس از خواندن این کتاب احساس کنید تفاوت‌های مدارس اسلامی آنچنان پررنگ است که شباهت‌هایی که این مدارس با یکدیگر دارند دیده

نشده است. این نقد ازسویی درست است. تمام تلاش من در این کتاب این بوده است که بتوانم هر مدرسه را در هر دوره تاریخی و با توجه به ویژگی‌های نیروی اجتماعی مؤسس آن مدرسه بررسی کنم. بدین معنا هر مدرسه پدیده‌ای تکین برای بررسی بوده است که تفاوت‌های آن برایم در مواجهه با نیروهای دیگر اجتماعی و حتی سایر مدارس اسلامی مطرح بوده است. باوجوداین، در فصل دوم و در زیرعنوان «بازآفرینی دین‌داری با ادراک نوین از جمعی بودن»، نشان داده‌ام که این ادراک نوین از دین‌داری که ویژگی‌های درون‌ماندگاری دارد، چگونه شرایط امکان‌پیدایی مدارس اسلامی را در دوره پهلوی دوم رقم زده است. بنابراین آن وجه شباهت یا آن گفتمان کلی که نیرومحرکه ایجاد مدارس اسلامی در طول دوره پهلوی دوم شد، همین دین‌داری جمعی است. نکته آخر این که در این کتاب در نقل‌قول‌های مستقیم، از خط‌الرسم خود مقاله‌ها و کتاب‌ها استفاده کرده‌ام و گاهی ممکن است در این نقل‌قول‌ها نیم‌فاصله رعایت نشده باشد یا کلمات به صورتی نوشته شده باشد که امروزه دیگر مرسوم نیست یا حتی همراه با غلط نگارشی و املائی باشد؛ به این دلیل که اغلب منابع این کتاب، در دوره تاریخی دیگری نوشته شده است. حفظ خط‌الرسم اصلی نوشتارها برایم اهمیت داشت و امیدوارم برای خوانندگان نیز جالب توجه و نشان‌دهنده تغییرات تاریخی زبانی باشد.

در پایان لازم است از افرادی که در این مسیر یاری‌ام کردند قدردانی کنم. به استاد راهنمایم، خانم دکتر ایران‌دخت فیاض، بسیار مدیونم که در پیچ‌وخم‌های تصویب پیشنهاد که به دلیل مخالفت‌ها با موضوع حدود سه سال طول کشید، همچون کوه پشتم بودند و همه تلاششان را کردند تا مخالفت‌ها، باورم را برای انجام این پژوهش متزلزل نکنند و این پژوهش به سرانجام رسد. خانم دکتر نرگس سجادیه زمان بسیاری را برای محتوای روشی این رساله اختصاص دادند و راهنمایی‌های ایشان هر بار مرا در مسیر درستی برای نگارش رساله دکتری قرار

داد. مشاوره‌های آقای دکتر محمدرضا جوادی یگانه از معرفی کتاب، راهنمایی درباره تاریخ اجتماعی ایران و توضیحاتی درباره چگونگی نگارش رساله، برای شروع این رساله و پایان دادن به آن کمک بسیاری کرد. جناب آقای دکتر شالچی در مقام داور رساله، انتقادهای ارزشمندی در جلسه پیش دفاع و دفاع مطرح کردند که تأثیر بسیاری در انسجام این پژوهش داشت. همچنین از دکتر میثم سفیدخوش و دکتر محمد رضایی تشکر می‌کنم که در آغاز نگارش رساله جلسه‌های مشورتی مفیدی با آن‌ها داشتم.

استادان نادیده‌ای که از طریق آثار و صوت کارگاهشان با آن‌ها آشنا شدم، چون مهدی یوسفی، ابراهیم توفیق و عادل مشایخی، کمک بسیاری کردند تا بتوانم شناخت روشی از فوکو پیدا کنم و گذرگاه حیرانی از این روش را از سر بگذرانم. بیش از همه دکتر آرش حیدری بود که کارگاه‌ها، نوشته‌ها و آثارشان یاری‌ام کرد که صورت‌بندی خود را از روش فوکو پیدا کنم و در این رساله به کار گیرم. همچنین از رسول جعفریان به دلیل نگارش کتاب ارزشمند جریان‌های سیاسی مذهبی دوره پهلوی دوم بسیار سپاسگزارم. این کتاب را که حدود ۱۵۰۰ صفحه بود، دو بار با دقت خواندم و از آن فیش‌برداری کردم که سبب شد تصویر روشنی از جریان‌های مذهبی در دوره پهلوی دوم، در ذهنم شکل بگیرد.

افراد برجسته دیگری نیز بودند که همدلانه و دوستانه در پیشبرد رساله کمک کردند. هنگام نگارش پیشنهاد با آقای مصطفی کریمخان زند گفت‌وگوهای ایمیلی بسیاری درباره موضوع و سؤال‌های رساله داشتم که ایشان با صبوری به ذهن آشفته‌ام پاسخ دادند. در آغاز نگارش فصل چهارم رساله، آقای امیر راغب با خواندن بخشی از رساله و نظرهای ارزشمندشان به من قوت قلب دادند. آقای علی اشرف فتاحی به سؤال‌های تمام‌نشده‌ام درباره حوزه علمیه و نیروهای مذهبی دوره پهلوی دوم، بی‌دریغ و با سعه صدر پاسخ دادند. گپ‌های

علمی با آقای دکتر محمد ملاحباسی در چند جلسه در شروع موضوع و در پایان رساله، ایده‌های ارزشمندی در روند و پایان دادن به رساله در اختیارم گذاشت. فاطمه مینایی و محمد منصور هاشمی، همسرش، رساله‌ام را خواندند و با نظرهای خود دل‌گرم کردند. محمد ضیایی به سؤال‌های بی‌انتهایم دربارهٔ مدرسهٔ علوی با شکیبایی پاسخ دادند و منابع ارزشمندی از این مدرسه در اختیارم گذاشتند. دکتر علیرضا دوستدار پیشنهادهایی برای معادل‌سازی انگلیسی مفهوم‌سازی‌هایم ارائه دادند. حسن اجرایی با بازخوردهای انگیزه‌بخش از محتوا و اصلاحات ویرایشی متن رساله، مرا مدیون خود کردند. از فارغ‌التحصیلان مدارس اسلامی، به خصوص مدرسهٔ علوی، تشکر می‌کنم که با گپ و گفت‌هایی دربارهٔ مدرسه، ایده‌هایم را در نظرگاهشان سنجدیم و منشأ طرح ایده‌هایی برایم شدند. در انتها لازم است از حسن روزی طلب، مدیر مرکز اسناد انقلاب اسلامی، تشکر کنم که مصاحبه‌های منتشرنشده و ارزشمندی از مدرسهٔ رفاه و کمال در اختیارم گذاشتند.

در آخر، از رفقا و خانواده‌ام متشکرم؛ دوستانم که در ناامیدی‌ها به حرف‌هایم گوش دادند، هنگام هیجان ایده‌ای فکری، اگرچه برایشان خسته‌کننده بود، آن را با علاقه شنیدند، هنگام غم و اندوه غم‌گسارم بودند و برای ادامه دادن به این مسیر، قوی‌ام کردند: زهرا محسنی فرد، معصومه توکلی، فاطمه صالحی، امین اسلامی و فاطمه علوی یگانه. در پایان، از پدر و مادرم سپاسگزارم که در این نه سال، نبودن‌هایم را به رسمیت شناختند و کمک‌های مادی و دعای خیرشان را از من دریغ نکردند. از الیاس قنبری، همسرم، ممنونم که این همه سال مشوقم بود و یاری‌ام کرد تا بتوانم این رساله را به اتمام برسانم. امیدوارم مهدیار و مسیحا، پسرانم، مرا ببخشند که مادر تمام‌وقتی برایشان نبودم.

زهرا مینائی

اسفند ۱۴۰۲



فصل نخست؛
فوکوو مواجهه بامدرنیته



در آغاز این پژوهش، پرسشی که ذهنم را به خود مشغول کرده بود، این مسئله بود که در هیاهوی سنت و مدرنیته، در چه نقطه‌ای باید ایستاد. مدارس اسلامی به مثابه بدنی که نقطه برخورد مجموعه‌ای از نیروهای بس‌گانه آن چیزی است که به سنت و مدرنیته نسبت داده می‌شود، برای پاسخ به سؤال بالا برآیم اهمیت پیدا کرد. بنابراین مدرسه اسلامی تبدیل شد به کانون موضعی قدرت و دانشی که برای پاسخ به این مسئله تکینگی^۱ دارد. با مرور ادبیات نظری مربوط به سنت و مدرنیته، بر آن شدم تا رویکرد ذات‌گرایانه به مدرنیته را کنار بگذارم؛ یعنی رویکردی که سنت و مدرنیته را کلیتی واحد و شیء فی‌نفسه می‌داند و وجود ویژگی‌های بنیادین و اصول و مبانی و ارزش‌های خاصی مانند سکولاریسم، اومانیسم و رفورم دینی را ذاتیات مدرنیته فرض می‌گیرد.

با این حال، خود این دو واژه، یعنی مدرنیته و سنت، مفهومی برای تفسیر موقعیت ویژه ایرانیان است. اگر تجدد را برخلاف نظریه فراگیر ماکس وبر^۲، نه فرآورده «خرد غربی» بلکه «فراساخته روند آمیزش و پیوند فرهنگ‌ها... و پیدایش تجربیات نوینی در بازنگری و بازاریابی آینده‌نگرانه خویش» (توکلی طرقي، ۱۳۸۱: ۷) تعریف کنیم، الگوهایی چندگانه در مواجهه با مدرنیته و بازتفسیر خویش مطرح می‌شود. برخی اقشار در زمان‌های مختلف به همسان‌سازی

1. singularity

2. Max Weber

خود با دیگری (مدرنیته) و برخی به ناهمسان‌سازی خود با دیگری (سنت) پرداختند. این الگوها به صورت دو مفهوم «تجدد» و «سنت» صورت‌بندی شده است؛ اما باید توجه داشت که در این نگرش، آنچه «سنت و فرهنگ اصیل» شناخته می‌شود، خود، مفهومی نوساخته است که در مقابله با روش‌های دیگر ایجاد شده است (همان). بنابراین اساساً به نظر می‌رسد پرسش مدرنیته و سنت، پرسشی رهنز است و حتی در میان نظریه‌پردازان نظریهٔ تجدد ایرانی که مدعی رد رویکرد ذات‌گرایانه به مدرنیته و سنت هستند، ته‌نشینی از این ذهنیت دیده می‌شود.

فوکو، نظریه‌پردازی که ابژه‌ها را در بس‌گانگی‌شان بررسی می‌کند و به شدت ضدذات است، چهارچوب نظری و روشی مناسبی برای رهاشدن از بت‌های ذهنی‌ای که تاریخ معاصر ایران را ذیل سنت و مدرنیته می‌فهمند، در اختیار ما قرار می‌دهد. با این حال، باید پذیرفت که تمامی تغییرات و تحولات تاریخ معاصر ایران تحت تأثیر مواجهه با چیزی غریب، ناآشنا، متغیر، سلطه‌گر، خشونت‌آمیز، پیچیده، بس‌گانه و نامشخص بوده است که برای فهم آن نام «مدرنیته» بر رویش گذاشته‌اند. بنابراین در این کتاب کوشیدم به جای فرض مفهومی به نام مدرنیته، برای این سؤال‌ها پاسخی بیابم: در پدیدهٔ تکینی مانند ظهور مدارس اسلامی، چه اتفاقی رخ داده است؟ چه نیروهای ناسازگاری در زمین بازی این دوره نقش بازی کرده‌اند؟ چه آغازگاهی در تولد این مدارس مؤثر بوده است؟ نیروهای مختلف چگونه جابه‌جا شدند و از جای دیگر سر برآوردند؟ چه رخدادهایی در تغییر شکل و جابه‌جایی نیروها مؤثر بود؟ چه مکانیسم اقتصادی‌ای به کار افتاد؟ چه گفتارهایی تولید شد و چه رویه‌های قدرتی در بازی قدرت‌ها نقش داشت؟ چه ابژه‌ای مورد توجه قرار گرفت و چه سوژه‌ای

خلق شد؟ دانش چگونه شکل بندی شد؟ علم در هر مدرسه چگونه و با چه استراتژی قدرتی به کار گرفته شد؟

فوکو (۱۳۹۲) در این پژوهش کمک کرد تا مدرنیته را به عنوان یک پیشینی تاریخی تعلیق کنم و از کل بازی انگاره‌هایی که درون مایه پیوستگی را تنوع بخشیده‌اند، مانند انگاره سنت و مدرنیته، خلاص شوم. نیز کمک کرد که برای فهم نسبت خودمان و مدرنیته، در جست‌وجوی بی‌پایان خاستگاه با ارجاع به اصالت نباشم؛ یعنی پژوهش‌هایی را که روشن‌فکران و تصمیم‌خاص افراد را به عنوان واضعان تجدد معرفی می‌کند و در نظریه‌های آن‌ها به دنبال پاسخ به پرسش نسبت میان سنت و مدرنیته می‌گردد^۱ یا روشن‌فکرانی خاص، مانند تقی‌زاده یا ملکم‌خان را صاحبان نبوغ در وضع مدرنیته در ایران معرفی می‌کند، مرجعی برای چستی مدرنیته قرار ندهم. همچنین سبب شد در این فرض که مدرنیته ناشی از انگاره نفوذ است،^۲ به چشم تردید بنگرم و مدرنیته را حتی به عنوان راهی برای پیشرفت و تکامل که انگاره بسیاری از نظریه‌پردازان است^۳ نپذیرم و اصطلاحاتی همچون عقب‌ماندگی یا نیمه‌توسعه‌یافته یا موقعیت درحال‌گذار را به کار نگیرم. تمامی مواردی که ذکر آن رفت، مطالعه مدرنیته و سنت در چیزی جز گردآوری رشته‌ای از رویدادهای پراکنده و مرتبط‌کردن با یک اصل واحد سازمان‌دهنده ذیل انگاره‌ای معنایی یا ویژگی‌ای ذاتی بود که میان پدیده‌های هم‌زمان و متوالی یک دوره، پیوندهای نمادین برقرار می‌کند و تلاش

۱. از آن جمله می‌توان به آثار افرادی چون بروجردی (۱۳۹۲)، رضوی (۱۳۷۹)، کاظمی (۱۳۸۷)، حقدار (۱۳۸۲)، آزاد (۱۳۷۹ و ۱۳۸۰)، بهنام (۱۳۹۴)، قیصری (۱۳۹۳)، میلانی (۱۳۸۷)، حائری (۱۳۹۲) و جهان‌نگلو (۱۳۹۵) اشاره کرد.
 ۲. رک به: عبدالهادی حائری، نخستین رویارویی اندیشه‌گران ایران با دو رویه تمدن بورژوازی غرب، ج ۶، تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر، ۱۳۹۴.
 ۳. برای نمونه، رک به: صادق زیباکلام، سنت و مدرنیته؛ ریشه‌یابی علل ناکامی اصلاحات و نوسازی سیاسی در ایران عصر قاجار، ج ۴، تهران: روزنه، ۱۳۸۲.

کردم تمامی آن‌ها را رها کنم. نیز کمک کرد تا برش‌بندی‌ها یا گروه‌بندی‌هایی را که با آن‌ها آشناییم، به نقد بکشم و نیروی مذهبی، سنت‌گرایان، بنیادگرایان، محافظه‌کاران، روحانیون، علما، اسلام‌گرایان و حتی مدرسه‌ اسلامی به‌عنوان یک کلیت را مفهومی واحد نفهمم و آن را بس‌گانه در نظر بگیرم و با تعلیق این شکل‌های بی‌واسطه پیوستگی، از مواجهه یک پدیده با چیزی که به نام مدرنیته می‌شناسیم، فهم نوینی پیدا کنم. نتیجه تعلیق این شکل‌های بی‌واسطه پیوستگی در این رساله، آزاد شدن کل یک عرصه از همه گزاره‌های واقعی در پراکندگی رویدادی‌شان شد. بنابراین به‌جای اینکه پیرسم مثلاً «نظام آموزشی سنتی چگونه می‌تواند با نظام آموزشی مدرن سازگار شود؟» یا «مدارس اسلامی چگونه فضای سکولار دوره پهلوی دوم را اسلامی کرد؟» یا «مبانی فلسفی مدارس اسلامی چه دلالت‌های تربیتی‌ای دارد؟» یا «نیروی مذهبی چگونه توانست با تعلیم و تربیت وارداتی مقابله کند؟»، مجموعه متناهی و محدودی از زنجیره‌های زبان‌شناختی را که صورت‌بندی شده‌اند، به‌عنوان حوزه رویدادهای گفتمانی بررسی کردم و پرسیدم: چه شد که مدارس اسلامی پدید آمد، نه پدیده دیگری؟ فوکو به من آموخت که برای بررسی مسئله مدرنیته یا تغییر به‌سمت مدرن‌شدن، نمی‌توان به شرح نظریه‌های دیگران پرداخت یا از خود نظریه داد. تمام ادبیات پژوهشی شکل‌گرفته حول مسئله سنت و مدرنیته، مالمال از پیش‌فرض‌هایی است که باید نقد شود. تاریخ و زندگی بشری، پاسخ دم‌دستی و کوتاه و یک خطی ندارد و نمی‌توان با ارجاع به سنت و مدرنیته به آن پاسخ داد. تاریخ چنان پیچیده است که با کنارنشستن و اندیشیدن و خواندن نظریه‌هایی چند از صاحب‌نظران مُد هر دوره، نمی‌توان به چین‌خوردگی‌های آن پی برد. باید به دل تاریخ زد؛ همچون دزدهای سرگردنه که تصادفی هر کاروانی را تصرف می‌کردند و تک‌به‌تک همه را لُخت می‌کردند، اموالشان را واریسی می‌کردند، وسایل ارزشمندشان را به غنیمت می‌بردند و هربار در هر حمله، اموالی

که به دست می‌آوردند متفاوت با بار دیگر بود. باید پدیده‌ها را بررسی کرد و روابط نیروهایی را که در ظهور پدیده‌ای مؤثر بوده است، به تصویر کشید تا بتوان فهمید هر پدیده چگونه ظهور کرده، دستخوش تغییر شده و به چه چیزی تبدیل شده و چگونه در وضعیت امروز اثر گذاشته است.

بررسی چگونگی مدرن شدن ایران مانند آینه تکه شده‌ای نیست که با بررسی هر تکه و کنار هم قراردادن تکه‌های خرد شده بتوان در نهایت به تصویری واحد رسید. تغییرات در ایران مانند گوی آینه‌ای چندضلعی در اتاق آینه‌ای است که بازتاب نورهای مختلف و متفاوت دارد و با هر حرکت، این انعکاس نیز تغییر می‌کند و انعکاس‌های متفاوت دوباره در زمان دیگر به اضلاع برمی‌گردد و رنگ دیگری می‌گیرد. هر زمان، هر چرخش، هر نور، چیز جدیدی خلق می‌کند که متفاوت با رنگ‌های قبلی است؛ اگرچه نوری که به آن بازگشته و شکل چرخش گوی و زمانی که گوی در چرخش است، در رنگی که در نهایت ایجاد می‌کند مؤثر است. همه چیز به هم وابسته و درعین حال گسسته است. هر پدیده ظهوری تکین دارد؛ اگرچه تاریخ آن و تباری که آن را ساخته است، در بودنش حضور دارد. تاریخ مانند امواجی است که پیوسته به آینده می‌رسد، ولی شکل جدید به خود می‌گیرد. همچون صداهایی است که همیشه می‌ماند، اما تغییر می‌کند؛ و مدرنیته چیزی نیست جز تغییراتی حاصل از رابطه قدرت‌های مختلف در زمان‌های متفاوت و مکان‌های مختلف که پدیده‌هایی بس‌گانه را در تاریخ خلق می‌کند؛ پدیده‌هایی که تلاش می‌کنند خود را از زیر بار هر لفظی که می‌خواهد آن‌ها را پیوسته کند، رها کنند و فریاد زنند که موجودیتی تکین و منحصر به فردند. با وجود این، در بررسی‌های تاریخی از پدیده‌های مختلف و به‌طور خاص تعلیم و تربیت، خطاهایی چند صورت می‌گیرد که متأثر از تمامی پیش‌فرض‌هایی است که پیش از این نام بردم. در ادامه، قصد دارم این خطاهای تاریخی را برشمارم و روایتی واژگون از مدارس اسلامی ارائه دهم.

واژگون‌سازی روایت‌ها

پیش‌فرضی که در آغاز این پژوهش داشتیم، این بود که مدارس اسلامی در رقابت با مدارس دولتی رضاخانی تأسیس شد و تلاش سنت‌گرایان برای اسلامی‌کردن مدارس مدرن و سکولار پهلوی بود؛ اما تبارشناسی مدارس اسلامی نشان داد این مدارس با قبول کلیت مدرسه دولتی و علوم تجربی، تلاش متدینان جدید برای مواجهه با مدرنیته در مدارس اسلامی بوده است که هم تعلیم و تربیت را تغییر داده است و هم دین‌داری را.

در ایجاد این تصور از «مدارس اسلامی» چند خطا در روایت از تاریخ و خوانش تاریخی پژوهشگران از این مدارس نقش دارد: «خطای کلیت» که به نادیدنی شدن تکثر در نیروهای مذهبی منجر می‌شود، «خطای منشأ یا آغازگاه» که مدرسه را پدیده‌ای غربی و مدارس دولتی پهلوی را تقلیدی از آن می‌داند، «خطای غایت‌گرایی» که هرگونه اصلاح مذهبی را در راستای تقابل با رژیم پهلوی دوم و حرکتی تکاملی در وقوع انقلاب اسلامی در نظر می‌گیرد و «خطای دوگانه‌های کاذب» که مفاهیم سنت و مدرنیته را ساخته است و به فهم پیشینی از پدیده‌های منحصر به فرد منجر می‌شود. در ادامه، هریک از این خطاها را توضیح خواهم داد.

۱. خطای کلیت

خطای کلیت، ناشی از فرض وجود تعریفی پیشینی و ذاتی در نیروها و پدیده‌های متکثر تاریخی است. برخی از نویسندگان با اتخاذ رویکردی ذات‌گرایانه و باور به جوهری اصیل و ذاتی درباره پدیده‌های مختلف، مانند غرب، استعمار، مذهبی‌ها و نظام سلطه، دچار خطای کلیت می‌شوند؛ یعنی به جای اینکه پدیده‌ها را به صورت تاریخی ببینند، آن‌ها را کلیتی واحد می‌دانند که ویژگی‌های پیشینی دارند. براساس این خطا، مجامع مذهبی و متولیان سنتی آموزش و پرورش ایران

یا «سنت»، کلیتی واحد فرض شده‌اند که در هر دوره تاریخی، مواجهه یکدستی با پدیده‌های مدرن دارند. مثلاً در دوره‌ای دست به طرد و نفی و تحریم مدارس جدید زدند و حفظ آموزش و پرورش سنتی را وجهه همت گذاشتند، اما بعد از شهریور ۱۳۲۰ و دوره‌ای غفلت و انفعال، همگی رویکردی جدید اتخاذ کردند و به مقابله با تعلیم و تربیت وارداتی پرداختند (علم‌الهدی، ۱۳۸۶: ۱۱۳). همچنین با ساخت اصطلاحاتی چون «سنت‌گرایان و تجدیدطلبان» درگیری خیالی میان دو گروه یکدست شده از نیروهای اجتماعی بس‌گانه را بررسی می‌کنند و مسائلی را بر تعلیم و تربیت بار می‌کنند (مشفق، ۱۳۹۰) که ناشی از خطای کلیت است. در این پژوهش نشان می‌دهم نیروهای مذهبی در هر دوره، نه نیروهایی واحد بلکه نیروهایی بس‌گانه هستند که در درون خود رویکردهای متفاوتی در زمینه هرگونه پدیده جدید تعلیم و تربیتی اتخاذ می‌کنند.

۲. خطای منشأ یا آغازگاه

خطای آغازگاه بر این تصور مبتنی است که آغاز یک پدیده، کامل‌ترین شکل آن پدیده است. بنابراین برای فهم پدیده باید سراغ آغاز آن رفت. این خطا پدیده را ایستا می‌بیند و آغاز آن را بهترین نمونه آن در نظر می‌گیرد و به تحولات و تطوراتی که آن پدیده در طول تاریخ طی می‌کند و تغییراتی که دارد، توجهی نمی‌کند. بدین ترتیب، ویژگی‌هایی را که پدیده‌ای در منشأ پیدایش خود دارد، در تمامی طول تاریخ به آن پدیده نسبت می‌دهد. مثلاً ویژگی‌های مدرسه در اروپا را به ویژگی‌هایی که مدرسه جدید در ایران دارد، تعمیم می‌دهد بدون اینکه به تفاوت‌هایی که این دو پدیده در طول تاریخ داشته‌اند توجه کند. در این خطا، تفاوت و وضعیت آن پدیده در زمان و مکان مشخص، تحت تأثیر ویژگی‌های منشأ، رؤیت‌ناپذیر می‌شود و پدیده در سایه آن منشأ دیده می‌شود. مثلاً در روایت از نظام تعلیم و تربیت، بدون توجه به ویژگی‌هایی که مدرسه جدید در ایران دارد و

براساس آن کار می‌کند، با نسبت دادن صفت سکولاربودن و تقلیدی و وارداتی بودن نظام آموزش و پرورش، چیزی بر آن بار می‌شود که توانایی فهم پیچیدگی‌ها و چین‌خوردگی‌های نظام تربیتی را در طول تاریخ از ما می‌گیرد. براساس این خطا مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی در مقابل نظام آموزشی‌ای تأسیس شده که با الگوهای غربی به ایران وارد شده است (شکوری و دارا، ۱۳۹۰) و چون در برنامه مدارس جدید، از برنامه مدارس اروپایی تقلید شده است و مواد درسی آن‌ها نیز از برنامه آن‌ها پیروی می‌کند، مطابق با نیازها و خواست‌های جامعه ایران نیست و تقلیدی ناقص از معلومات غربی است و زمینه اجرای آن‌ها در کشور فراهم نبوده و به ناموزونی فرهنگی، سیاسی و اقتصادی نهادها منجر شده است (کریمی‌پور، ۱۳۸۱: ۶۱). نتیجه این خطا داشتن نگاه خیروشری و بایدونبایدی یا ممنوع‌ومجازی است که با سکولارزدیدن مدرسه، مدارس اسلامی را الگویی موفق برای اسلامی‌کردن مدارس مدرن در نظر می‌گیرد بدون آنکه تلاش کند چستی این مدارس را به درستی بفهمد (کریمی‌پور، ۱۳۸۰). بدین ترتیب، در این پژوهش نشان می‌دهم که نه تنها مدارس اسلامی جوهری متضاد با مدارس مدرن ندارد، بلکه تبار مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی که با شعار «تبلیغ و ترویج دین» ظهور کرد، به مدارس میسیونری مسیحی برمی‌گردد. همچنین آموزش علم در تمامی این مدارس بدون تغییر در درون‌مایه آن صورت گرفته است.

۳. خطای غایت‌گرایی و تکامل

وقتی روایت‌های تاریخی به خدمت غایتی در آینده یا امروز دربیاید و گذشته براساس آن غایت، خوانش شود، خطای غایت‌گرایی رخ می‌دهد. بدین ترتیب، تاریخ، حرکتی تکاملی در نظر گرفته می‌شود که رو به سوی غایتی دارد و هر کردار و گفتاری در تاریخ برای رسیدن به این غایت است. در روایت‌های تاریخی از مدارس اسلامی، این خطا درباره انقلاب اسلامی صورت گرفته است.

انقلاب اسلامی و عواملی که تصور می‌شود در وقوع این انقلاب تأثیر داشته، غایت در نظر گرفته شده است و تاریخ مدارس اسلامی با رویکردی سیاسی روایت می‌شود. روایت روشن‌نهاد (۱۳۸۴) نمونه‌ای از روایت سیاسی از مدارس اسلامی است که تأسیس مدارس اسلامی را بخشی از مبارزه‌های هدف‌دار و منظم نیروهای مذهبی در مقابل اقدام‌ها و سیاست‌های دین‌زدایانه رضاشاه تلقی می‌کند که در نهایت «به نهادینه شدن هرچه بیشتر تعلیم دینی و آموزه‌های انقلابی کمک شایانی» می‌کند (همان: ۱۳). در این روایت‌ها دانش‌آموزان این مدارس تنها به صورت افرادی روایت می‌شوند که «حماسه پانزدهم خرداد را به وجود آوردند و تداوم بخش نهضت اسلامی مردم ایران بودند» (مؤمن، ۱۳۸۵: ۱۲۶). علم‌الهدی (۱۳۸۶) با استناد به مبارزه عباسعلی اسلامی، مؤسس مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، بر جریان پرنفوذی مبتنی بر جدایی دین از سیاست در مدارس تقلیدی بعد از این مدارس تأکید می‌کند (یعنی مدرسه علوی) که هر نوع مبارزه سیاسی را مخل فعالیت مدارس در نظر می‌گیرد و این مسئله را به نوعی انحراف از اهداف مدارس اسلامی در نظر می‌آورد. بدین ترتیب، با ارتکاب خطای غایت‌گرایی، هرگونه حرکت اصلاحی در تعلیم و تربیت را با خوانشی سیاسی در راستای وقوع انقلاب اسلامی در نظر می‌آورد. حمید کرمی‌پور و متیو شنون (۲۰۲۰) مدعی‌اند «اصلاح‌طلبان روحانی، روشن‌فکران عادی و بازرگانان بازار، با بوروکراسی پهلوی، برای ترویج دیدگاه آموزشی و سیاسی که اقتدار دولت را زیر پا می‌گذارد، درگیر شدند». آن‌ها از طریق قدرت مالی و فرهنگی خود، شبکه‌ای از مدارس خصوصی مذهبی را ایجاد کردند که توانست به خمینی کمک کند و این‌گونه جامعه‌تعلیمات اسلامی و شبکه گسترده‌تر مدارس مذهبی خصوصی نه تنها برای مدارس دولتی بلکه برای دولت پهلوی و نهاد سلطنت جایگزینی جعل کردند (حمید کرمی‌پور و متیو شنون، ۲۰۲۰). در تفسیر این پژوهش‌ها از مدارس اسلامی، هرگونه حرکت و اقدامی ازسوی نیروهای

مذهبی، حرکتی تکاملی و در تضاد و تقابل با رژیم پهلوی در نظر گرفته می‌شود که در نهایت، به وقوع انقلاب اسلامی منجر شده است. در مقابل خطای غایت‌گرایی و دیدگاه تکاملی به تاریخ، در این پژوهش تلاش می‌کنم تاریخ را تاریخ گسسته و پاره‌پاره‌ای روایت کنم که تکاملی بودن حرکت تاریخ را به نقد می‌کشد و مدارس اسلامی را بس‌گانه می‌بیند؛ به طوری که این مدارس در هر دوره در واکنش به نیروهای اجتماعی متفاوتی ظهور کرده‌اند. مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی در فضای باز بعد از ۱۳۲۰ با خارج کردن آموزش دینی از نهاد روحانیت و همگانی کردن دانش دینی، بر محمل همان مدارس رضاخانی و تحت نظارت وزارت فرهنگ رژیم پهلوی شکل گرفت. دو مدرسه علوی و مدرسه کمال در فضای تاریخی اجتماعی کودتای ۱۳۳۲ پا گرفت. همچنین در این رساله، مدرسه رفاه را به عنوان مدرسه‌ای بررسی کرده‌ام که در بستر گفتمان روحانیون انقلابی شکل گرفت؛ اما مسئله این است که تمامی مدارس اسلامی را دارای یک غایت و در تکامل برای وقوع یک رخداد در نظر نگرفته‌ام.

۴. خطای دوگانه‌های کاذب^۱

خطای دوگانه‌های کاذب به معنی ساختن دوشق‌ها در تفسیر پدیده‌های تاریخی است. به طوری که هیچ فضای مشترک یا هیچ منطقی خالی‌ای میان آن‌ها باقی نماند (فیشر، ۱۹۷۰). یکی از بارزترین و رایج‌ترین نمونه‌های دوگانه‌سازی، همان‌طور که پیش از این توضیح دادم، دوگانه سنت و مدرنیته است. در این دوگانه، هر اتفاقی که در ایران معاصر افتاده است، دارای مؤلفه‌های پیشینی سنتی و مؤلفه‌های پیشینی مدرن در نظر گرفته می‌شود. مثلاً در پژوهش کیانی‌نژاد (۱۳۷۵) با عنوان بررسی جریان‌های فکری مؤثر در سیر تکوین نظام

1. false dichotomy

آموزش و پرورش رسمی ایران، انگارهٔ نفوذ در کنار ویژگی‌های پیشینی‌ای مانند اومانیسم، سکولاریسم، فراماسونری و ناسیونالیسم منجر می‌شود جهت‌گیری غربی بر آموزش و پرورش ایران تأثیر بگذارد. همچنین دهقانچیان (۱۳۹۰) در پایان‌نامهٔ خود با عنوان بررسی رویکرد تعاملی در مواجهه با چالش میان سنت و مدرنیته (تجدد) و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت ایران، سنت و مدرنیته را همچون تخته‌سنگی در نظر می‌آورد که ویژگی‌های ذاتی دارند و به صورت مکانیکی می‌توان خوبی‌ها و بدی‌های هرکدام را گرفت و ترکیب جدیدی ساخت. گویی امر اجتماعی لگوی رنگی کودکان است. همان‌طور که پیش از این بیان کردم، در این رساله تلاش می‌کنم این خطای تاریخی را رها کنم و مواجههٔ مدارس اسلامی با مدرنیته را مواجههٔ پدیده‌ای تکین در نظر بگیرم که به تغییر در دین‌داری و تعلیم و تربیت منجر شده است.



فصل دوم؛
ظهور مدارس اسلامی
در چه شرایط تاریخی ممکن شد؟



مقدمه

پرسش اصلی فوکویی در تبارشناسی، از این مسئله است که شرایط امکان تاریخی ظهور یک پدیده، در اینجا مدارس اسلامی، چیست یا به عبارت دیگر چگونه مدارس اسلامی ممکن شد. مفهوم شرایط امکان^۱ در مقابل معنا^۲ مطرح می‌شود. از دید فوکو، در پژوهش تبارشناختی نباید به دنبال دلالت برویم، بلکه لازم است شرایط امکان را بررسی کنیم (فوکو، ۱۳۸۴ ب) که در اینجا یعنی شرایطی تاریخی که به ظهور مدارس اسلامی منجر شده است. بدین منظور باید ببینیم لحظات آغازین ظهور مدارس اسلامی که همان مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی است، در چه شرایط تاریخی اتفاق افتاده است. پس ابتدا باید شرایطی تاریخی را بررسی کنیم که مدارس اسلامی را ممکن کرد. این شرایط، وضعیتی را توضیح می‌دهد که دین‌داری با ادراک نوینی از جمعی بودن بازآفرینی می‌گردد. پس از آن، ویژگی‌های درون‌ماندگار این دین‌داری جمعی را ذیل چهار ویژگی تبیین می‌کنم. سپس چیزی را بررسی می‌کنم که سبب شده است نیروی جدید متدین، کودک و نوجوان مسلمان را در این دوره رؤیت‌پذیر کند. در بخش بعد، لحظات آغازین تولد مدارس اسلامی را با رویکرد تاریخ‌نگارانه از مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی بیان می‌کنم.

1. condition of fassility

2. signification

به نظر می‌رسد در آغاز دهه بیست، «دین‌داری» مانند گذشته به صورت فردی نبود، بلکه با ادراک نوینی از جمعی بودن بازآفرینی^۱ شد که توانست لحظات آغازین ظهور مدارس اسلامی را رقم بزند. شرایطی تاریخی که ادراک نوینی از جمعی بودن را در ذهنیت نیروی مذهبی ساخت، نوعی دین‌داری را بازآفرید که برخلاف دین‌داری مناسکی، فردی، ساکن در زمان حال، روزمره و جاری در کردارهای افراد جامعه، دارای ویژگی‌های درون‌ماندگاری متفاوت با دین‌داری پیشین بود. این ویژگی‌ها به شرح زیر است:

۱. نشانیدن ترقی به جای سعادت به عنوان غایت دین‌داری؛

۲. تعویض مفهوم گناه به فساد؛

۳. دگرگونی تعلیم و تربیت اسلامی از کردار فردی به کردار جمعی؛

۴. پیشینه‌کردن دین‌داری از طریق یکدستی معنایی با اخلاق.

امکان تاریخی «دیدنی شدن کودک و نوجوان مسلمان» به عنوان مخاطب این دین‌داری جمعی که در موقعیت ویژه تاریخی امکان یافت، دومین شرط تاریخی ظهور مدارس اسلامی است. این ادراک نوین از جمعی بودن، کودک و نوجوان را در دو درون‌مایه از گفتارهای مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی به گفتار درآورد:

۱. نامیدن کودک مسلمان در گفتارهای بهداشتی، پزشکی و به‌نژادی به عنوان سرمایه‌هایی برای ترقی؛

۲. نگاشتن کودک و نوجوان مسلمان در گفتارهایی با درون‌مایه فساد در مقابل ترقی. در بخش بعد، لحظات آغازین تولد مدارس اسلامی را با رویکرد تاریخ‌نگارانه از مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی بیان کرده و قصه تکین لحظات آغازین شکل‌گیری مدرسه اسلامی را روایت کرده‌ام. در این قصه شرح می‌دهم که چگونه عباسعلی اسلامی اولین مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی را تشکیل داد

و لحظات آغازین تولد مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی را در طرح تربیت مبلغ دیده‌ام. سپس توضیح می‌دهم که مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی چگونه تداوم حوزه‌های علمیه است، نه مدرسی که اسلامی شده‌اند. سپس به رخدادی اشاره می‌کنم که برای انتقال گفتار تربیت مبلغ به مدرسه بود؛ که زن و حجاب است. درنهایت، مدارس میسیونری مسیحی را تبار مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی معرفی کرده‌ام.

شرایط تاریخی اجتماعی امکان ظهور مدارس اسلامی

اگرچه شرایط تاریخی ۱۳۲۰ به بعد، در ادامه دو دهه پیش از آن و اقدامات دین‌ستیزانه رضاشاه در دوره پهلوی اول رقم خورد و باوجود حفظ برخی مواضع در زمینه کنارگذاری دین در دوره پیشین، وجود فضا و امکان‌هایی برای تحرک نیروی مذهبی منجر شد شرایط تاریخی تکینی به وجود بیاید و ادراک نوینی از جمعی بودن را در ذهن نیروی مذهبی دهه بیست صورت‌بندی کند. در ادامه، این شرایط تاریخی را در چهار برش تاریخی بررسی می‌کنم: نخست، در آغاز دهه بیست، دین‌داران در مقابل طرد دین مقاومت کردند. دوم، فساد اخلاقی به‌عنوان مسئله‌ای مطرح شد که به بحرانی شدن جامعه منجر می‌شد و از این منظر توجه نیروهای مذهبی را به خود جلب کرد و انگیزه‌ای برای اصلاح جامعه به دین‌داران داد که از ایده گسترش اخلاقیات در جامعه حمایت می‌کرد. سوم، شرایط تاریخی به‌گونه‌ای رقم خورد که دین‌داران، ناسیونالیسم را به‌عنوان مفهومی جمعی و سازی کردند و ادراک نوینی از جمعی بودن را با بازآفرینی معنای دین‌داری رقم زدند. چهارم، شکل‌بندی نیروی جدید متدین، امکان مهمی را در ظهور مدارس اسلامی رقم زد. این شکل‌بندی با سه مکانیسم اقتصادی، سازمان‌دهی دین‌داران و سلسله‌مراتبی کردن دین‌داران ممکن شده است.

۱. مقاومت دین‌داران در مقابل طرد دین

در شهریور ۱۳۲۰ ایران اتفاقات بسیاری را پشت سر نهاده بود. شکست در جنگ‌های ایران و روس شکلی از احساس کاستی در ایرانیان پدید آورد که در ادامه به طرح ایده عقب‌ماندگی منجر شد. این ایده و چالش حکومت قاجار با مظاهر مدرنیته و روابط خارجی، لزوم اعزام دانشجویان به فرنگ را رقم زد. وجود مدارس میسیونری، بازگشت دانشجویان اعزامی، تأسیس دارالفنون و فراگیری زبان‌های خارجی، طبقه نوساخته روشن‌فکران را پدید آورد که با داشتن احساس کاستی و تجربه زیسته از دنیای رنگارنگ و شگفت‌انگیز فرنگ، عقلانیت جدیدی را برای انتقاد از وضعیت ایران و نهادهای بنیادین فرهنگی رقم زدند. این انتقادات با گسترده‌شدن صنعت نشر و روزنامه‌ها و ترسیم تصویری دست‌چندی از دنیای فرنگ، در جامعه نشر یافت و خواسته‌های جدیدی را مطرح کرد که در انقلاب مشروطه متبلور شد و در نیروهای اجتماعی بس‌گانه، مطالبات متفاوتی را رقم زد. استقرار حکومت سکولار رضاشاه، نهادهایی نو را پدید آورد و نهادهای سنتی دیگری را تضعیف و تقویت کرد. در نهایت، با اشغال ایران در جنگ جهانی دوم و دخالت نیروهای خارجی در تعیین حاکم و حکومت ایران، گسست شهریور ۱۳۲۰ به وقوع پیوست. یکی از نهادهایی که با پشت‌سرگذاشتن تمامی این حوادث در شهریور ۱۳۲۰ تضعیف شد، نهاد دین بود. به دنبال تضعیف دین و تزلزل حاکمیت دین در جامعه، دین‌داران در فضای باز بعد از شهریور ۱۳۲۰ دست به مقاومت زدند و زمینه تاریخی اجتماعی ظهور مدارس اسلامی را فراهم کردند.

تمامی وقایعی که بر شمردم، شکل جدیدی از عقلانیت را در مواجهه با دین ایجاد کرد که مبتنی بود بر پرسش از اصول دین، نقد جایگاه روحانیت در مقام مرجع دین‌داری، نگاه انتقادی به دین عرفی، انتقاد از کفایت‌نداشتن دین در پاسخ به مسائل روز، فرض‌گرفتن دین به عنوان مسبب اصلی عقب‌ماندگی از تمدن غربی و تضاد ماهوی علم و دین در راه ترقی. بنابراین موقعیت پیشین دین

در جامعه به دلیل تبدیل شدن به ابژه تفکر و پرسش و انتقاد ایرانیان، تغییر کرد و از سریر قدرت پایین کشیده شد؛ درحالی که تا پیش از آن، دین برای عامه مردم نه موضوعی برای تفکر و تأمل بلکه شکلی از زندگی بود که جهان افراد را تشکیل می داد و همان طور که ماهی در آب زندگی می کند و آب را چیزی جدای از خود نمی بیند، دین داران نیز در جهان دینی با مناسبات خاص خودشان زندگی می کردند بدون آنکه درباره دین تأمل کنند.

چند صورت کنارگذاری، در ایجاد این موقعیت برای نهاد دین مؤثر بود:

۱. منازعه گفتمان های رقیب دین، مانند بهائیت، کسروی گرایی، اندیشه مادی گرایانه مارکسیستی و بنیان های داروینیستی؛

۲. غلبه گفتار برتری علم برای ترقی به جای دین برای سعادت و در نتیجه تضاد علم و دین؛

۳. نظام طرد از طریق ایجاد ممنوعیت با به حاشیه راندن روحانیون و برخی مناسک دینی (فوران، ۱۳۹۵)؛

۴. برقراری دستگاه کنارگذاری دین از طریق تعلیم و تربیت رسمی، متمرکز، حکومتی، ایدئولوژیک، ملی گرا، باستان گرا و ضد دین (مناشری، ۱۳۹۷).

این صورت های کنارگذاری اگرچه وضعیت دین را متزلزل کرد و جایگاه دین را از سریر قدرت به زیر کشید، هم هنگام این امکان را برای دین داران فراهم کرد که دین داری را به ابژه تفکر تبدیل کنند و آن را سوژه بازاندیشی انتقادی خود قرار دهند. این بازاندیشی انتقادی، شکلی از مقاومت را در مقابل این صورت های کنارگذاری ایجاد کرد که شرایط تاریخی ظهور مدارس اسلامی را فراهم نمود.

۲. اصلاح جامعه برای رفع فساد

تزلزل حاکمیت دین در جامعه در کنار رخدادهایی که حاصل سیاست های دین زبایانه پهلوی اول بود، به وضعیتی منجر شد که متدینان جدید نام

«استیلاي فساد اخلاقي» بر آن نهادند. تصویب قوانینی مانند قانون بالارفتن سن ازدواج، تحصیل اجباری و کشف حجاب زنان، به اختلاط در جامعه کشید و زنان را بدون حجاب برای تحصیل به جامعه آورد و در وضعیتی که جوانان اجازه ازدواج در سنین کم را نداشتند، منجر شد روابط جنسی خارج از قاعده ازدواج سنتی رواج یابد.^۱ به رسمیت شناختن فروش مشروبات الکلی و اجازه تأسیس مراکز قماربازی نیز چیزی را که متدینان فساد می‌نامیدند، علنی‌تر کرد. مفهوم فساد، مفهومی یکدست‌کننده بود که از نقد به کردارهای زنان، روابط جنسی، نوشیدن مشروبات الکلی و قماربازی تا رعایت نکردن اخلاقیات فردی و جمعی، فساد مالی و وابستگی به کشورهای خارجی را دربرمی‌گرفت.^۲ این مفهوم برای متدینان جدید مفهومی مرکزی و انگیزه‌بخش شد تا جامعه را اصلاح کنند و برای دستیابی به این اصلاحات، از راه حل بازانديشي دين بهره ببرند.

اگر تا پیش از این در گفتمان رقیب دین، علم عامل سعادت بشری معرفی می‌شد، با بروز این وضعیت، حفره‌ای گشوده شد تا اخلاقیات عامل سعادت افراد طرح گردد. بنابراین علم که پیش از این خود را در تضاد با دین قرار می‌داد، دیگر کارآمد نبود. پس شرایط تاریخی، امکان به‌گفتار درآمد ایده‌ای را مطرح کرد که در آن علم بدون اخلاقیات و بدون ایمان، به بروز این شکل از فساد منجر می‌شد و دامن تمامی ایرانیان را می‌گرفت. دین‌داران با یکدست کردن دین و اخلاق تلاش کردند ایده گسترش اخلاقیات برای رفع فساد در جامعه را از آن خود کنند و شرایط تاریخی برای پدیدآیی ظهور مدارس اسلامی فراهم شد.

۱. «کثیری از جوانان مسلمان، با وجود نیاز حاد به تشکیل خانواده و زندگی خانوادگی، در عزوبت و تجرد به سر می‌بیزند و در مقابل آمار فساد و فحشا در بین مسلمانان رو به تزاید و فزونی داشت!» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۱۷۳).

۲. در ادامه درباره مفهوم فساد بیشتر بحث خواهد کرد.

۳. واسازی مفهوم جمعی ناسیونالیسم

بعد از وقوع جنگ جهانی دوم، گسستی^۱ در تاریخ ایران اتفاق افتاد. اشغال ایران و فروپاشی ارتش رضاشاه، اقدام‌ها و ادعاهای او را در ذهن ایرانیان از اعتبار انداخت.^۲ رضاخان هم‌راستا با گفتمان جهانی ناسیونالیسم، سال‌ها تلاش کرده بود ادراک نوینی از جمعی بودن را در مفهوم ملت و کشور در ذهن ایرانیان بسازد و با کردارهای غیرگفتمانی، مانند تشکیل ارتش ثابت و منظم و با تکیه بر نیروی نظامی، این ایده را به کار بیندازد؛ اما ایده ناسیونالیسم با تکه‌تکه شدن وطن و تقسیم آن بین روسیه و انگلیس و منطقه بی طرف، در ذهن ایرانیان خدشه دار شد. ارتش که نمادین‌ترین کردار غیرگفتاری ایده ناسیونالیسم بود از هم فروپاشید، ایران نه به عنوان کشوری با مرزهای مشخص بلکه به عنوان مفهومی نوین که با تلاشی چندساله مفهومی یکپارچه‌کننده برای هویت ایرانیان شده بود، به دست نیروهای خارجی تکه‌پاره شد و این‌گونه، مصداق این ادراک نوین جمعی از هم گسست. در این وضعیت تاریخی، دین‌داران گفتارهای زیادی را با تأکید بر عدم تفرق و حفظ اجتماع مسلمانان، در نشریه‌های خود نشر دادند و تلاش کردند ادراک جمعی ناسیونالیسم را بر معنای دیگری سوار کنند. با ایجاد این گسست تاریخی ناشی از جنگ جهانی دوم، اشغال ایران، قحطی و تجزیه طلبی، حفره‌ای^۳ باز شد تا در وضعیتی که گفتمان‌های مسلط

۱. گسست، فضاهاى خالی از گفتمان مسلط و گران‌بار از کردارهای غیرگفتاری و عرصه صحنه‌آرایی قدرت‌های مختلف و هم‌وردی آن‌هاست. در نقاط گسست، معانی متعارض و متضاد با هم بودی در کنار هم، فضای مبهم و لغزانی ایجاد می‌کند که گفتمان غالب توانایی حضور در آنجا را ندارد. گسست حالت تاریخی ویژه‌ای است که در اثر سربرآوردن معانی واژگون شده ظهور می‌کند (سجادیه، ۱۳۹۴).

۲. بازرگان به عنوان یک ایرانی درباره احساس خود هنگام فروپاشی ارتش، از بهتی حرف می‌زند که تمامی سربازان پادگان‌ها را دربر گرفته بود (نجاتی، ۱۳۷۷).

۳. حفره از دید فوکو رخنه‌هایی لایه‌لایه صفحات گفتمانی است که کردارهای غیرگفتمانی، آن‌ها را ایجاد می‌کند و شرایط ظهور گفتمان‌های دیگر را فراهم می‌سازد. حفره، موقف‌هایی تاریخی است

ناسیونالیستی و سکولاریستی رضاخانی به حاشیه می‌رفت، نیروهای مسلمان و متدین بتوانند گفتمان خود را به گفتار در بیاورند. پس در این وضعیت آشوبناک و بحرانی، نیروی مذهبی تلاش کرد با نسبت دادن دال مرکزی وحدت و اتحاد به امر دیگری مانند دین، به تداوم این مفهوم جمعی کمک کند. در وضعیتی که ناسیونالیسم نظامی رضاخانی که مایه غرور ملی ایرانیان بود، متزلزل شد، روحانیت بر حفظ و نگهداری از ملت مسلمان با تکیه بر دین و اخلاق و ایمان و حفظ وحدت تأکید کرد (اسلامی، ۱۳۹۴). همچنین بعد از اتمام جنگ جهانی و کنفرانس صلح و طرح گفتمان صلح، متدینان تلاش کردند نسخه‌ای از اسلام همه‌مکانی و همه‌زمانی را به عنوان طرحی برای صلح مطرح کنند. در این وضعیت که علم یکی از هم‌دستان اصلی در بروز جنگ‌های جهانی محسوب می‌شد و دچار تزلزل در موقعیت والای خود شده بود، نیروی مذهبی با تأکید بر اتحاد متأثر از گفتمان ناسیونالیستی، گفتارهایی درباره تکمیل‌کنندگی دین در کنار علم و اصلاح مفاسد اجتماعی در ترکیب علم و دین به نگارش درآورد. در ادامه، لازم است به تدقیق در چگونگی شکل‌گیری نیروی مذهبی جدید بپردازیم.

۴. شکل‌بندی نیروی جدید متدین

برخلاف رویکردی که افراد و نیات آن‌ها را در شکل‌دهی به تغییرات و تحولات جامعه تعیین‌کننده می‌داند، در رویکرد این کتاب مکانیسم‌های جمعی است که امکان تاریخی ظهور مدارس اسلامی را ممکن می‌سازد. پس در دهه بیست، به‌کارافتادن مکانیسم‌های جمعی برای مقاومت دین‌داران در مقابل طرد دین، ضروری شد. این مکانیسم‌ها به حرکت درآمد تا نیروی نوساخته‌ای را در میان نیروهای مذهبی

که در آن‌ها شرایط تغییر گفتمان پدید می‌آید؛ جدال گفتمان‌های مختلف و غلبه یکی از گفتمان‌ها در یک دوره (سجادیه، ۱۳۹۴).

ایجاد کند که در طول دورهٔ پهلوی دوم به تأسیس مدارس اسلامی همت گماشت. کردارهای گفتاری و غیرگفتاری نیروی مذهبی، حاصل ارادهٔ فردی افرادی مانند عباسعلی اسلامی و حاج سراج انصاری و دیگر سرشناسان بازار نبود؛ بلکه عقلانیت قدرت، عقلانیت تاکتیک‌هایی بود که در سطح محدودی، صریح و زنجیره‌وار و متکثر در آن عمل می‌کرد و در نهایت، سامانه‌هایی کلی و جمعی را شکل می‌داد. از منظر فوکو، روابط قدرت، نیت مند و درعین حال غیرسوپرژکتیو هستند؛ یعنی قدرتی بدون مجموعه‌ای از مقاصد و اهداف وجود ندارد، اما به معنای این نیست که قدرت نتیجهٔ انتخاب یا تصمیم‌گیری سوژهٔ فردی، مانند طبقهٔ حاکم یا گروه اداره‌کننده، است (فوکو، ۱۳۸۴ الف). پس نیروی مذهبی این امکان را دارد که اهداف و مکانیسم‌هایی مانند مکانیسم اقتصادی و بوروکراتیک را کشف کند؛ اگرچه فردی برای طراحی آن وجود نداشته باشد. بدین ترتیب، این مکانیسم‌ها را که نیروی جدید متدین را شکل‌بندی می‌کند، نمی‌توان به افراد نسبت داد و باید آن را در عقلانیتی جمعی فهم کرد و این‌گونه به نظام اقتصادی، سازمانی و بوروکراتیک پنهان در پس مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی و سایر انجمن‌ها و نشریه‌های مذهبی در این دوره پی برد که شرایط لازم برای ظهور مدارس اسلامی را ممکن کردند. اگرچه تاکنون بر شرایط تاریخی شهریور ۱۳۲۰ تأکید کرده‌ام، شکل‌بندی نیروی جدید متدین در تمامی دورهٔ پهلوی دوم ادامه داشت. در اینجا سه مکانیسم اقتصادی، مکانیسم سازمان‌دهی و مکانیسم سلسله‌مراتبی مؤثر در شکل‌بندی این نیرو در طول دورهٔ پهلوی دوم را توضیح می‌دهم.

الف) مکانیسم اقتصادی شکل‌بندی نیروی جدید متدین:

نظامی اقتصادی که نیروی جدید متدین را شکل داد، از تغییرات و تحولات اقتصادی دورهٔ رضاشاه ممکن شد. این وضعیت اقتصادی، برای بازاریان آن دوره سه موقعیت را به وجود آورد: نخست، تجمع سرمایه در دست‌ان سرشناسان مذهبی بازار، دوم، هم‌بستگی اقشار مختلف بازاریان به دلیل رابطهٔ خصمانه با

دولت و سوم، به رسمیت شناختن تحصیل در مدارس جدید به عنوان مسیری جایگزین برای آینده شغلی فرزندان به دلیل کسادی بازار. وضعیت بازار در زمان پهلوی اول و پهلوی دوم به دلیل واردات بسیار زیاد و رواج فرهنگ تجمل‌گرایی، وضعیتی بود که به متمول شدن طبقه پیشه‌ور و بازرگان منجر شد. با این حال، این وضعیت مطلوب، در دستان افراد کمی بود. «۷۵ درصد فروشگاه‌های کوچک تنها توسط یک نفر اداره می‌شد. بازار در دستان چند بازرگان بزرگ بود و بعد بازرگانان متوسط و کوچک» (فوران، ۱۳۹۵) و خرده‌طبقات دیگر بازار، مانند شاگردمغازه‌ها، پادوها و بساط‌داران، وضعیت اقتصادی خوبی نداشتند. بنابراین با تجمیع سرمایه در دست سرشناسان مذهبی بازار مواجهیم^۱.

اگرچه در خلال دوره سرمایه‌داری دولتی، بازاریان سود بردند و کنترل سه‌چهارم عمده‌فروشی، دوسوم خرده‌فروشی و کنترل منبع مهم اعتبارات بخش خصوصی را در اختیار داشتند و بازرگانان بازار می‌توانستند به حیات خود ادامه دهند، در مقایسه با بخش سرمایه‌داری به دلیل وجود بانک‌ها و افزایش فروشگاه‌های زنجیره‌ای و مراکز خرید جدید که عمدتاً در دستان سرمایه‌داران وابسته به دولت بود، رونق پیشین را نداشتند. بدین ترتیب، رابطه خصمانه‌ای میان بازار و دولت ایجاد شد. وجود این رابطه تخصم‌آمیز میان بازار و دولت سبب شد این قشر از طریق خرید کلی، حمایت متقابل و نظام اعتباری مستقل (قرض‌الحسنه) هم‌بستگی اجتماعی پیدا کند (همان). بازاریان به کودتای ۲۸ مرداد و قرارداد نفتی کنسرسیون ۱۳۳۳ش معترض بودند و دولت در مقابل، با وضع مقررات

۱. ماده ۱۰ اساسنامه انجمن جامعه‌تعلیمات اسلامی نشان‌دهنده به رسمیت شناختن کثرت مشاغل برای سرشناسان مذهبی بازار است. در این ماده آمده است: «اعضاء هیئت مدیره مرکزی جامعه که به علت کثرت مشاغل از حضور در تمام جلسات معذورند به پاس خدمات سابقه عضو وابسته هیئت مدیره مرکزی محسوب و فقط حق حضور در جلسات و شرکت در مذاکرات را دارند ولی عدم حضور آنان در تعیین اکثریت جلسات موثر نخواهد بود» (اساسنامه، فروردین ۱۳۳۳).

درباره عضویت، مالیات‌ها و نمایندگی بازار، بر بازاریان اعمال قدرت می‌کرد. با این اقدامات، بازاریان معتقد بودند دولت و بازرگانان سرمایه‌دار بزرگ، دشمن مشترکشان هستند. بدین ترتیب، اقشار گوناگون بازار بیش از آنکه بر اثر فاصله درآمدی رودرروی هم قرار گیرند، احساس هم‌بستگی بازار را تقویت می‌کردند. پیشه‌وران، بازرگانان و روحانیان، در واقع، هسته ائتلافی مردمی بودند که با شعار اتحاد گرد هم آمده بودند و این هم‌بستگی در سطحی بود که ساواک نمی‌توانست در میان بازاریان نفوذ کند؛ زیرا بازرگانان، پیشه‌وران و شاگردمغازه‌ها همگی یکدیگر را می‌شناختند و با خانواده‌ها و سوابق شغلی یکدیگر آشنا بودند (همان). تجمیع سرمایه در دستان سرشناسان مذهبی بازار در کنار شعار هم‌بستگی میان بازاریان در مقابل دشمن مشترک، موقعیتی را برای بازرگانان متمول فراهم کرد که از بقیه اقشار بازار حمایت مالی کنند. این حمایت مالی که در گفتار جامعه‌تعلیمات اسلامی با تاسی از اتحاد و با درون‌مایه دینی، نام «جهاد مالی» به خود می‌گیرد، استراتژی تعلیم و تربیت را برای این نیروی جدید به کار می‌اندازد. در دوره پهلوی دوم یکی از مهم‌ترین مسیرها برای موفقیت افراد در آینده، تحصیل در مدارس جدید و ورود به دانشگاه بود (مناشری، ۱۳۹۷). طرح ایده جهاد مالی برای ایجاد اتحاد در بازار و ایجاد نیروی جدید متدین، به دلیل تغییر الگوی شغلی در این دوره است؛ یعنی تغییر الگوی شغلی از الگوی سنتی (که شغل پدر به پسر منتقل می‌شد) به الگوی شغلی جدید (که با تحرک اجتماعی از طریق تحصیلات اتفاق می‌افتاد). این مسئله در کنار کسادی بازرگانی، منجر شد مسیر شغلی فرزندان

۱. «در وضعیت فعلی بهترین جهاد مالی آنست که ثروتمندان و خیرخواهان بتاسیس دارالایتام‌ها و مدارس همت‌گمارند و یتیمان را از معابر عمومی جمع‌آوری نموده خوراک و پوشاک و منزل دهند و با تمام قوا در تعلیم و تربیت دینی و فرهنگی آنان همت‌گمارند تا علاوه بر اینکه آبروی مملکت حفظ شود این اطفال بی‌سرپرست بوسیله سرپرستی مریبان متدین و فاضل در آتیه نزدیکی مردانی خدمتگذار بکشور یا زنانی خانه‌دار و مربی فرزندان لایق بوجود آیند» (گلشن، شهریور ۱۳۳۱: ۱).

بازرگانان تغییر کند و از طریق تربیت در مدارس اسلامی به دنبال کسب دانش و مشارکت در قدرت و سهم خواهی از آن بروند. بنابراین بیکاری، بی ثباتی وضعیت اقتصادی و کساد بازار، این قشر را به فکر انداخت تا مسیر شغلی فرزندان خود را از مسیرهای دیگری که در جامعه مطرح بود (یعنی تعلیم و تربیت) فراهم کنند. بنابر آنچه گفته شد، این سه عامل در کنار یکدیگر، یعنی تجمیع سرمایه در دستان سرشناسان مذهبی بازار، هم بستگی اجتماعی قشر بازار با تکیه بر شعار اتحاد و احساس نیاز به مسیرهای اقتصادی جدید از طریق تحصیل و ورود به دانشگاه برای فرزندان، این ایده را طرح کرد که برای تقویت مسیرهای تحرک اجتماعی خارج از شغل وراثتی و کسب شغل های متفاوت برای فرزندان، لازم است قشر سرمایه دار بازار با پشتیبانی مالی و سازمان دهی مدارس اسلامی، از قشر فرودست بازار برای تقویت هم بستگی اجتماعی، حمایت کند. این کار با مشارکت روحانیون انجام شد و نیروی جدید متدین را شکل داد.

رضاشاه با اِعمال سیاست سکولاریزاسیون، مکتب خانه ها را بست و مواضع روحانیون را در زمینه های قضایی و آموزشی مسدود کرد. با کنترل دولت بر موقوفه ها، منبع مالی دیگر روحانیون از بین رفت و روحانیون به بازار و تولید خرده کالایی به عنوان منبع سیاسی و مالی متکی شدند. اکثر روحانیون در این دوره فقیرتر شدند (فوران، ۱۳۹۵). بدین ترتیب، مدارس اسلامی علاوه بر اینکه فرزندان قشر فرودست بازار را حمایت می کرد، با ایجاد فرصت شغلی جدید برای روحانیون طبقات پایین، مانند طلاب، حامی این قشر نیز بود.^۱ روحانیون

۱. در گزارش ساواک درباره مدارس جامعه تعلیمات اسلامی آمده است: «در مدارس جامعه، ... مردم متعصب، اطفال خود را به این مدارس میفرستند و در اثر تبلیغات آنان، دیگر حاضر نیستند کودکان خود را به مدارس دولتی بفرستند. اطفال اشخاص بازاری در این مدارس درس میخوانند، در این مدارس کمتر از شعائر ملی و شاهنشاهی نام برده می شود. بیشتر معلمین آنان، طلبه های معلم و طرفدار میلانی و خمینی و نواب هستند» (آرشیو مرکز اسناد انقلاب اسلامی، پرونده شماره ۱۹۱۶-۱۵۳).

محتوای دروس تعلیمات دینی را ارائه می‌کردند و عهده‌دار امور اجرایی و مدیریت مدارس بودند و فرزندان بازاریان از این خدمات استفاده می‌کردند. بازاریان سرشناس نیز این نظام را با اعطای ساختمان و هزینه‌های جاری، حمایت مالی می‌کردند و این‌گونه بود که مدارس اسلامی در چرخه اقتصادی منسجمی قرار گرفت. بدین ترتیب، یکی از مهم‌ترین دلایل گسترش اعجاب‌آور مدارس جامعه تعلیمات اسلامی در سطح کشور طی ده سال (حدود ۱۲۰ واحد مدرسه در کل کشور)، چنین مکانیسم اقتصادی ای بود. در سایه چنین نیروی اقتصادی ای بود که سازمان‌دهی دین‌داران از طریق سازمان‌ها و مدارس ممکن شد.

ب) مکانیسم سازمان‌دهی دین‌داران:

تولد و گسترش شگفت‌انگیز سازمان‌ها و انجمن‌های مذهبی در دوره پهلوی دوم، به‌منظور یکسان‌سازی دین‌داری مسلمانان صورت گرفت. اگرچه ایده گروه‌بندی‌های مخفی برای کنش‌های سیاسی و جنبش‌ها و شورش‌های مذهبی سیاسی، سنتی طولانی در ایران دارد، اولین انجمن‌ها در شکل‌های متعدد آن، در طول دوره مشروطه برای سازمان‌دهی نیروهای سیاسی طراحی شدند. انجمن‌هایی که خود را عمدتاً انجمن‌های اسلامی می‌نامیدند (مانند کانون اسلام، کانون نشر حقایق اسلامی، اتحادیه انجمن‌های اسلامی دانشجویی در اروپا) از سال ۱۳۲۰ گسترده شدند. این انجمن‌ها به دلیل داشتن رویکرد خودکفا به اسلام، اساس جنبش مدرن اسلامی را در ایران پایه‌گذاری کردند (بیات و الگار و هانوی، ۲۰۱۲). گسترش عجیب و وسیع انجمن‌ها و احزاب بعد از فضای باز سیاسی اجتماعی شهریور ۱۳۲۰، از یک طرف، واکنشی به فضای مستبدانه و سرکوب هرگونه جنبش و آزادی اجتماعی و برجیدن احزاب و انجمن‌های سیاسی و مذهبی در دوره رضاخان بود و از طرف دیگر، بازگشت به دوره مشروطه با لزوم

تأسیس احزاب در حکومت مشروطه به شمار می‌آید. «اسلام سازمان لازم دارد» (موسوی، ۱۲ و ۱۹ مرداد ۱۳۲۴) تیترو یادداشت در نشریه آیین اسلام است که مسئله مهمی را بیان می‌کند. در این یادداشت‌ها با مقایسه وضعیت موجود و رؤیای جمعی عصر طلایی اسلامی، تفاوت این دو دوره را در «تفاوت اخلاقی و روحیات اجتماعی مردمان و نداشتن ملکات فاضله و عقاید مرضیه» در دوره فعلی و «سرگستگی و حیرانی» (همان: ۳) می‌بینید. این سرگستگی و بی‌اخلاقی و وضعیت فسادآمیز فقط «با توکل و مجاهدت جمعی از مردان مؤمن با بصیرت و شجاع» از بین خواهد رفت «مشروط باینکه با قدم‌های محکم و نقشه کامل و سازمان صحیح طی گردد» (همان) «تا بتوان مشکلات عالم اسلام را رفع و آرزوهای مسلمین را برآورد» (موسوی، ۱۹ مرداد ۱۳۲۴). در این گفتار، دینی که به سازمان درنیامده باشد، مانند شمشیر زنگ‌زده‌ای است که مساجد عالی آن «بانی فاسد الاخلاق و هزاران اعمال ننگین دیگر شده» و موقوفات آن «با کمال کثافت و ابتذال و بدون هدف و برنامه و سیستم علمی و معلم و غیره به عکس نیات موجدینشان، عاطل مانده است» و بقاع آن «مرکز خرافات و شیادی گردیده است». بدین ترتیب، با نشان دادن وضعیت فسادآمیزی که به سقوط اخلاقی مسلمانان منجر شده است، شکل دین‌داری بدون سازمان نیز نقد می‌شود و این نوع دین‌داری عامل بی‌اخلاقی و فساد و خرافات مطرح می‌شود و تنها شکل دین‌داری، دین‌داری سازمان‌یافته معرفی می‌گردد.

یکی از گام‌های دیگر در سازمان‌دهی دین‌داران، رویکردهای انتقادی به حوزه علمیه برای ایجاد تمرکز در روحانیون و تأسیس وزارتخانه و نظارت مرکزی و ایجاد تشکیلات و پراگرام درسی و شیوه تدریس در آن بود که به نظر می‌رسد متأثر از تمرکزگرایی رضاخانی ایجاد شد. محمدباقر کمره‌ای نامه‌ای به آیت‌الله سیدابوالحسن اصفهانی نوشت و ایجاد انتظام کار تبلیغ و روحانیون را درخواست کرد و تأسیس وزارت امور مذهبی را پیشنهاد داد. حاج سراج انصاری نیز با نقد

به سازمان روحانیت و تبدیل آن به ابزار جدید دفاع از دین، به روش‌های مختلف بر سازمان‌دهی حوزه‌های علمیه ازسوی مراجع تأکید می‌کرد که عبارت بود از: نگارش یادداشت‌هایی چون «سازمان روحانی چگونه باید تشکیل شود؟» (۱۳۲۴) و «انتظام و اصلاح روحانیت» (۱۳۲۴) در نشریهٔ آیین اسلام، دخالت در امور سیاسی برای جلوگیری از رواج فحشا و منکر و تهیهٔ رژیم تشکیلات روحانیون و تهیهٔ مبلغ با اسلوب جدید، تأکید بر بازسازی تشکیلات روحانیون، ایجاد مجمع مرکزی روحانیون و تشکیلات روحانیون مطابق عصر حاضر^۱ بدین ترتیب، نیروی جدید متدین با تأکید بر این تمرکز و سازمان‌دهی، درخواست می‌کند که نظارت بر تمامی شکل‌های دین‌داری مردم و مناسک آن‌ها دائمی و پیوسته باشد: «در مراکز روحانیت و شعبه‌ها باید اصول انتظاماتی تهیه شود تا در امور ازدواج و لوازم سعادت‌مندی زنان و شوهران و اصلاح اجتماعی خانواده‌ها و اطفال و تشییع جنازه و کفن و دفن و مجالس عززا و ماتم‌سرایی سیدالشهداء و سایر بزرگان دین، طبق موازین شرعیه عمل شود» (جعفریان، ۱۳۹۶: ۱۹۱).

این شدت از دقت و نظارت نیروی جدید متدین بر دین‌داران و تأکید بر سازمان‌داشتن دین‌داری در چند سال اول دههٔ بیست، ازسویی به گسترش

۱. در این مقاله به امور زیر تأکید می‌شود: انتظام تشکیلات مذهب و تعیین مرجع عموم متدینان در نقاط مختلف کشور تا از ورود افراد نااهل جلوگیری شود، انتخاب مجتهدین برای تقلید عوام و فتوای احکام و تدریس علوم دینیّهٔ عالیه و رسیدگی به امور معیشت و احوال داخلی و خارجی، ترویج معارف قرآن و رد شبهات و ارسال مرشدین به بلدان و تأمین زندگانی ایشان، تهیهٔ انتظامات برای مساجد و معابد و ائمهٔ جماعات و مجامع دینیّه و مشاهد انبیا و... انتظام در مدارس علمیهٔ مذهبی با هدف تربیت علمای دین و فقهای مجتهد و قضات عالم و عادل و ناطقین خوش‌بیان، وجود بازرس اصلاح امور و دانشمندان باتقوا برای امتحانات، تهیهٔ انتظامات برای اموال خیریه و وجوهات بریه با نظارت دقیق، ادارهٔ بازرسی از اوقاف خیریه و نظارت بر متولی‌ها، نظارت دانشمندان دین بر نشریات و مطبوعات برای شکایت از بیانات مخالف دین و مذهب، انتظام احوال سادات و نظارت بر وجوهات شرعیه و اموال خیریه و خمس و زکات (جعفریان، ۱۳۹۶).

بس‌گانه سازمان‌های دینی منجر می‌شود و ازسوی دیگر، از نظر نیروی جدید مذهبی، نتایج ناسازگاری، مانند تفرقه، به بار می‌آورد. در واقع، گفتار سازمان‌یافتن دین به صورت پارادوکسیکالی بر کردار انجمن‌های مذهبی سنجاق می‌شود و از نظر نیروی جدید مذهبی، به تفرقه منجر می‌گردد. بدین ترتیب، بعد از حدود شش سال نظارت نیروی جدید متدین بر دین‌داران، مفهوم «اتحاد» ظهور می‌کند که مفهومی دیگر برای نظارت بیشتر بر این سازمان‌هاست. حاج سراج انصاری در چندین یادداشت در مجله آیین اسلام توضیح می‌دهد که بعد از شهریور ۱۳۲۰ عده‌ای از مردم به احزاب و عده‌ای به هیئت‌های عزاء و مجالس قرائت قرآن و وعظ و خطابه پیوستند و شکاف بزرگی میان ملت ایجاد شد. گروه سوم با تقلید از احزاب سیاسی، به نام دین و اسلام و مذهب، انجمن‌هایی با اساسنامه و مرام‌نامه تشکیل دادند و به تهمت و افترا و فحاشی و دشمنی در میان خود مشغول شدند که به نفاق و تفرقه کشید (انصاری، ۱۴ اسفند ۱۳۲۶). بدین ترتیب، نیروی جدید مذهبی بیش از پیش تلاش کرد این نتیجه ناسازگار را با توسل به مفهوم اتحاد، رفع کند. تولد سازمان «اتحادیه مسلمین» به دست حاج سراج انصاری نشان می‌دهد چگونه نیروی جدید متدین برای به‌کردار آوردن گفتار اتحاد میان مسلمانان، با تأسیس سازمان مرکزی و ناظر، برای نظارت بیشتر بر دیگر سازمان‌ها و ارائه روایت مطلق از دین‌داری دست به اعمال قدرت می‌زند. بدین ترتیب، با تولد سازمان‌ها و انجمن‌های مذهبی، نیروی جدید متدین تلاش می‌کند با مکانیسم سازمان‌دهی دین‌داران و با انتقاد از روحانیون برای برقراری همین مکانیسم، دست به طرح روایت یکدست جمعی از حقیقت دین بزند و ماهیت خود را به عنوان نیروی جدید، در میان نیروهای دیگر مذهبی به گفتار درآورد. علاوه بر سازمان‌دهی دین‌داران، تکنیک بوروکراتیزه‌کردن در اتحادیه مسلمین و انجمن‌های دیگری مانند انجمن جامعه تعلیمات اسلامی، شکل دیگری از مکانیسم‌های جمعی را برای تحقق نیروی جدید متدین به کار می‌اندازد.

ج) مکانیسم سلسله‌مراتبی کردن دین‌داران:

بوروکراتیک کردن یا مکانیسم حاکم کردن ساختار سلسله‌مراتبی در میان دین‌داران، یکی دیگر از مکانیسم‌هایی است که به شکل‌بندی نیروی جدید متدین منجر شد. این مکانیسم را می‌توان در کردهای گفتاری مکتوب در اساسنامه‌های انجمن‌ها و مؤسسات فرهنگی و نقد نیروی جدید متدین به حوزه‌های علمیه دید. هم‌ریختی یا سلسله‌مراتب بوروکراتیک یعنی هر عنصر، بالادست شماری از عناصر و پایین‌دست عناصری دیگر است که روابط مختلف ناسازگار و متعارض در آن‌ها وجود ندارد. در این روابط جایی برای عاملان و نقش‌های مختلف باز می‌شود (مشایخی، ۱۳۹۵). برای مثال، ویژگی هم‌ریختی و بوروکراتیک کردن دین‌داران، در نقد متدینان جدید به حوزه‌های علمیه و درخواست از این نهاد برای ایجاد این سلسله‌مراتب و بوروکراسی دیده می‌شود: «تهیه دوائر ارتباطی در مرکزها و شعبه‌ها برای تقویت اخوت دینی بین شعبه‌های هر محلی با محل دیگر و هر مرکزی با مراکز دیگر و هر شهری با شهرهای دیگر و حتی هر فردی با افراد دیگر به هر وسیله که ممکن شود برای نشر محبت و الفت و اصلاح ذات‌البین و تراسل و تواصل حتی با فرق مخالفان دین و مذهب برای تخفیف کینه و عداوت و زیادت دوستی و حسن معاشرت و تبادل منفعت و حتی با دوائر رسمی حکومت‌ها برای قضای حوائج اخوان و دفع ظلم و تعدی از ضعفا و بیچارگان» (جعفریان، ۱۳۹۶: ۱۹۲).

یکی از قوانین مصوب در دهه بیست این بود که هر مدرسه و نشریه در دوره پهلوی دوم، به انجمنی دارای اساسنامه متصل باشد. این قانون، امکانی فراهم کرد که نیروی جدید متدین به نوشتن اساسنامه برای تأسیس مدارس اقدام کند. در اساسنامه جامعه‌تعلیمات اسلامی می‌توان تشریح جزئی مسائل و حسابداری منضبط مالی و ثبت و ضبط تمامی هزینه‌ها و دریافتی‌ها را دید. بدین ترتیب، این شکل از عقلانیت بوروکراتیک و ویژگی هم‌ریختی، در اساسنامه

جامعه‌تعلیمات اسلامی با ۳۷ ماده دیده می‌شود که در بسیاری از بندهای آن بر کار منظم و صحیح و حسابداری منظم تأکید شده است. در این اساسنامه تعداد اعضای هیئت‌مدیره و چگونگی حضور، جایگزینی، محدودهٔ اختیارات و... به روشنی بیان شده است. سلسله‌مراتب افراد با تعیین حدود قدرت هیئت‌مدیره، در مراتب بعدی شعبات و اختیارات آن‌ها و چگونگی نظارت هیئت‌مدیره بر آن‌ها و در مرتبهٔ بعد کمیسیون‌های چهارگانه (کمیسیون فرهنگی، کمیسیون مالی، کمیسیون تبلیغات و نشریات، کمیسیون سازمان) وجود دارد. در مادهٔ ۲۳ این اساسنامه شاهد کثرت نقش‌ها هستیم که ویژگی دیگر هم‌ریختی نظام بوروکراتیک است. «هیئت‌مدیره مرکزی جامعه از بین اعضاء خود با اکثریت آراء یک مدیر و یک یا دو معاون و یک یا دو منشی و یک حسابدار و یک تحویلدار تعیین، ولدی‌الاقضاء ممکن است اشخاص دیگری به نام ناظر مالی و امین مالی و تحصیلدار و بازرس»، خزانه‌دار کل و مدیرعامل انتخاب کند و حدود وظایف و اختیارات هریک را به دقت تشریح می‌کند (اساسنامه، فروردین ۱۳۳۱: ۳۴ و ۳۵). جامعه‌تعلیمات اسلامی همچنین گزارش‌های مالی خود را دقیق در نشریهٔ تعلیمات اسلامی آورده است^۱ که ناشی از عقلانیت بوروکراتیک این انجمن است. بدین ترتیب، مکانیسم سلسله‌مراتبی و ساختارهای بوروکراتیک و تعریف نقش‌های مختلف در درون سازمان‌ها، پویایی حاکم بر سازمان‌های نیروی جدید متدین را توضیح می‌دهد و این افراد را در رویهٔ مخصوص به خود شکل‌بندی می‌کند.

۱. این گزارش‌ها نشان می‌دهد هزینه‌های این مرکز از محل وجوه اعانه‌های مرکزی، محل وجوه حق کارمندی، هزینهٔ مطبوعات از محل فروش مطبوعات و هزینه‌هایی نیز از محل صندوق اعانه تأمین می‌شد. فهرست این هزینه‌ها در گزارش‌های نشریه صرف این موارد می‌شد: «خرید نوشت‌افزار، حقوق معلمین، حقوق خدمتگزاران، نوشت‌افزار مانند کاغذ، پاکت، هیزم، هزینه شرکت در مجلس‌ترحیم و جشن‌ها، خرید نفت، ایاب و ذهاب، بخاری، کرایه میز و صندلی، جشن، خرید اثاثیه، هزینه جلسات هیئت‌مدیره، مخارج متفرقه آگهی در روزنامه، پیش‌قسط تلفن، حمل کتاب، مسافرت شاگردان به قم، بهای تمبر پست و مخارج تلگراف، هزینه طبع تقویم سال، قبوض درآمد، هزینه کرایه مکان آموزشگاه، هزینه میز و صندلی، کتاب‌هایی که جهت جایزه و استفاده به دانش‌آموزان» (بیان دوساله، خرداد ۱۳۳۱).

با بوروکراتیک شدن دین‌داران و حاکم شدن ساختار سلسله‌مراتبی در میان نیروی جدید متدین، فرد در نقش عامل، عاملیت خود را تا حد زیادی از دست می‌دهد و این نیروی اجتماعی به جای مبتنی بودن بر مؤسس و افراد شاخص، بر این اپراتورهای جمعی متکی است. به دلیل به‌کارافتادن همین مکانیسم‌های جمعی به جای افراد است که عباسعلی اسلامی به عنوان مؤسسی قدرتمند، از دههٔ چهل به بعد، جایگاه خود را در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی آشکارا از دست می‌دهد (کلهر، ۱۳۶۹).

با توجه به آنچه گفته شد، نیروی جدید متدین تلاش کرد در منازعه با عواملی که به تزلزل حاکمیت دین در جامعه منجر شد، به سخن درآید. بدین ترتیب، مقاومت خود را در مقابل طرد دین این‌گونه به کردار درآورد. نخست، از طریق ایدهٔ ترویج دین با قرائت خاصی از دین‌داری با تأکید بر حفظ اتحاد و عدم افتراق به عنوان مفهومی جایگزین یا موازی برای ناسیونالیسم و اعتقاد به اصول شیعهٔ جعفری در مقابل جریان بهائیت و کسروی‌گرایی و آموزش اصول عقاید دینی در مقابل گفتمان مادی‌گرایی مارکسیستی، به منازعه پرداخت. دوم، با طرح ایدهٔ تکمیل‌کنندگی علم و دین و طرح فساد علم بدون اخلاق، با گفتمان تضاد علم و دین و برتری علم برای ترقی نسبت به دین، مناقشه کرد. سوم، با تأکید بر روحانیون به عنوان نگهبان ملت، در راستای خنثی کردن تضعیف روحانیون قدم برداشت و با خرافات دین عامه مبارزه کرد و در نهایت، در مقابل تعلیم و تربیت رسمی، متمرکز، حکومتی، ایدئولوژیک، ملی‌گرا، باستان‌گرا و ضد دین، دست به تأسیس مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی (به دست عباسعلی اسلامی در سال ۱۳۲۲) و دیگر مدارس اسلامی زد. همهٔ این عوامل، بستر ظهور مدارس اسلامی را فراهم کرد. بدین ترتیب، دین‌داری با ادراک نوینی از جمعی بودن بازآفرینی شد و شرایط تاریخی لحظات آغازین ظهور مدارس اسلامی را فراهم کرد. این ادراک نوین از دین‌داری جمعی، ویژگی‌های درون‌ماندگاری دارد که در ادامه به آن‌ها می‌پردازم.

بازآفرینی دین‌داری با ادراک نوین از جمعی بودن

در حالی که تفاسیر مختلفی از تبارشناسی وجود دارد، یک تعریف از تبارشناسی این مسئله را روشن می‌کند که «چرا این قصه و نه هیچ قصه دیگری؟» بدین ترتیب، می‌توان پرسید چرا ایده مدارس اسلامی در این دوره از تاریخ سر برآورد، نه در دوره دیگری. امکان تاریخی سال‌های آغازین دهه بیست چه بود که به ظهور مدارس منجر شد که علم را پذیرفتند و در صدد بودند تا میان علم و دین نسبتی برقرار کنند که این دو در کنار یکدیگر بنشینند؟ این امکان تاریخی چه ویژگی‌های درون‌ماندگاری داشت که در نهایت، مدارس اسلامی را ممکن ساخت؟ چرا نسبتی که میان علم و دین برقرار شد، بر کودک و نوجوان اعمال قدرت نمود؟ نخست، به نظر می‌رسد در آغاز دهه بیست، «دین‌داری» نه مانند گذشته به صورت فردی، بلکه با ادراک نوینی از جمعی بودن بازآفرینی شد که توانست لحظات آغازین ظهور مدارس اسلامی را رقم بزند. دوم، امکان تاریخی «دیدنی شدن کودک و نوجوان مسلمان» به عنوان مخاطب این دین‌داری جمعی است که در شرایط ویژه تاریخی امکان یافت. در ادامه توضیح می‌دهم که این ادراک نوین از جمعی بودن چه ویژگی‌های درون‌ماندگاری دارد و چگونه کودک و نوجوان دیدنی شدند.

- ویژگی‌های درون‌ماندگار دین‌داری جمعی

شرایطی تاریخی که ادراک نوینی از جمعی بودن را در ذهنیت نیروی مذهبی ساخت، نوعی دین‌داری بازآفرید که برخلاف دین‌داری مناسکی، فردی، ساکن در زمان حال، روزمره و جاری در کردارهای افراد جامعه، دارای ویژگی‌های درون‌ماندگاری متفاوت با دین‌داری پیشین بود. این ویژگی‌ها به شرح زیر است:

نشان دادن ترقی به جای سعادت به عنوان غایت دین‌داری:

پیش از این دوره، سعادت در متون فلسفی کلاسیک، «کمال مطلوب و غایت ذاتی انسان» (برخواه، ۱۳۹۶: ۴۸۸) تعریف شده بود و حول آن در معنا و

مفهوم و مصداق، نظریه‌های متفاوتی شکل گرفته بود. با این حال، تمامی این نظریه‌ها رویکردی فردی به سعادت داشتند و آن را ذیل انسان سعادت‌مند تعریف می‌کردند. پس از آنکه نیروهای متجدد در دورهٔ مشروطه مفهوم ترقی را مطرح کردند، طلیعهٔ ادراک نوینی از جمعی بودن برای رسیدن به سعادت پدیدار گشت و نیروی جدید متدین، متأثر از دانشمندان اسلام‌شناس اروپایی، به بازسازی این مفهوم پرداخت و با ترسیم تصویری از شکوه و عظمت تمدن اسلامی، آن را به رؤیایی «جمعی» تبدیل کرد و نام ترقی را بر آن نهاد. ترقی در این مفهومی که نیروی متدین آن را بازسازی کرده بود، به معنی «اعادهٔ سیادت از دست‌رفتهٔ مسلمین» (صدیقی، فروردین ۱۳۳۱) بود. متدینان این رؤیای جمعی را غایتی برای اصلاح وضعیت فسادآمیز موجود معرفی کردند. بدین ترتیب، ترقی که مفهومی «جمعی» بود، جایگزین مفهوم «فردی» سعادت گشت. اولین شرط سعادت‌مندی، ایمان به خداوند و قبول دین است و با عهدهٔ فردی و شخصی اتفاق می‌افتد؛ درحالی‌که مفهوم ترقی، مفهومی جمعی است که جامعه را چه دین‌دار و چه بی‌دین به سمت وسوی مشخصی می‌برد. بنابراین ناظر بر هدفی جمعی است.

ایدهٔ ترقی ایده‌ای متجددانه از زمان فتحعلی‌شاه قاجار بود و با پرسش‌هایی آغاز شد که عباس میرزا دربارهٔ دلیل شکست در جنگ مقابل روسیه مطرح کرد. ایرانیان دلیل این شکست را در نبودِ نوسازی ارتش می‌دیدند و این دلیل سرمنشأ نیاز به ترقی بود. احساس حیرت در مواجههٔ پرسش‌برانگیز با فرنگ، به احساس عقب‌ماندگی منجر شد و ایدهٔ ترقی را پررنگ‌تر کرد. این ایده دغدغهٔ صنف تازه‌ای از فرزندان دیوانیان و لشکریان و درباریان شد که از مدرسهٔ دارالفنون فارغ‌التحصیل شده بودند و طبقهٔ منورالفکرها را تشکیل می‌دادند (آدمیت، ۱۳۵۱). این طبقه از طریق آشنایی با علوم و ارزش‌های اروپایی با تعلیم‌دیدن در دارالفنون یا اعزام به خارج برای تحصیل، به طرح مفاهیمی مانند نظم، قانون، آزادی، عدالت و برابری پرداخت و زمینهٔ وقوع انقلاب مشروطه را فراهم آورد. اگر

تا پیش از تشکیل دولت مدرن، پادشاهان عموماً مهم‌ترین وظیفه خود را تأمین امنیت حکومت خود می‌دانستند، در این زمان بود که مفهوم پیچیده‌تری چون ترقی مطرح شد که دلالت‌های متفاوتی داشت و بر مفاهیم پیرامونی دیگری تکیه می‌کرد و جایگاه حاکمیت را تغییر می‌داد و خواستار دیوان‌سالاری، آموزش و پرورش همگانی، تخصص در جایگاه حکومتی و عوامل دیگر بود.

اگرچه بعد از شکست از روسیه، بر سر اصل ترقی توافقی بین‌الذّهانی وجود داشت، از زمان مشروطه بر سر مصادیق ترقی در میان علما اختلاف نظر حاکم بود که این اختلاف‌ها به صورت مواضع متفاوت در مشروطه و بعد از آن بروز کرد. ترقی به عنوان مفهومی متجددانه در میان مردم گسترش یافت؛ به طوری که در آستانه دهه‌های بیست و سی، مفهومی جاافتاده و قبله‌آمال و آرزوهای نه‌تنها روشن‌فکران بلکه بسیاری از اصناف و طبقات بود. اگرچه هنوز برخی علما در مقابل هرگونه مفهوم و پدیده جدیدی مقاومت می‌کردند، نیروی مذهبی در این دوره با قبول کلیت ترقی و تعالی به عنوان غایت مسیر جامعه، بازخوانی جدیدی از این مفهوم به دست می‌دهد و رنگی متفاوت به آن می‌زند که در پیوند با تاریخ و فرهنگ ایران و اسلام است.

نیروی مذهبی برای بازخوانی معنای ترقی، بارها و بارها گفتارهای جریانی از دانشمندان اروپایی را بازگویی می‌کند که با رویکردی پدیدارشناسانه و در مخالفت با رویکردهای سوپرنکتیو شرق‌شناسانه به اسلام می‌نگرند. در این خوانش نیروی مذهبی از نظریه‌های پدیدارشناسانه دانشمندان اروپایی، علم که عامل ترقی اروپاست، از تمدن اسلامی سرچشمه گرفته است^۱ و برای ترقی

۱. «دکتر گوستاو لوبون در کتاب تاریخ تمدن اسلام و عرب مینویسد: 'در گذشته ما شاگردانی از جمع شاگردان مدارس مسلمین بوده‌ایم. هنگامی که مسلمانان، جهان را به نور علم و صنایع خویش منور داشته بودند، بر ما اروپاییان از منفذ سوزن نیز نور علم و دانش نمی‌تابید و در ظلمت جهالت و نادانی غوطه‌ور بودیم'» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۳۶۱).

باید به آن وضعیت رسید. ترسیم تصویر شکوه و عظمت دوره طلایی تمدن اسلامی، غایت مشترکی برای اصلاح وضع موجود می‌شود. در این دوره شاهد تراکم گفتار در نشریه‌های متدینان دربارهٔ همین «اسلام» هستیم که بر کلیت واحدی معلق در زمان دلالت دارد. نشریه‌های زیادی با نام پرچم اسلام، دنیای اسلام، الاسلام، منادی اسلام، آیین اسلام، پرتوی اسلام و نور اسلام دیده می‌شود که نشان از همین رؤیای جمعی دارد. بنابراین ترقی وضعیتی نیست که به دلیل عقب‌ماندگی از کاروان تمدن غرب باید در پی آن بود؛ بلکه وضعیتی است که مسلمانان در نتیجهٔ دورافتادن از تمدن اسلامی، آن را گم کرده‌اند و امروز با کم‌وکاست‌هایی، در دستان اروپاییان است. بدین ترتیب، ترقی به‌عنوان مفهومی متجددانه و فرنگی، هم پذیرفتنی است و هم ناپذیرفتنی. پذیرفتنی است چون در ذات و بنیان خود، مخالف اسلام نیست بلکه از اسلام نشئت گرفته است و پذیرفتنی نیست چون اروپاییان با حذف اسلام از آن، وضعیتی انحراف‌آمیز و فسادآور ایجاد کرده‌اند. این‌گونه است که این مدینهٔ فاضله می‌تواند علاوه بر اینکه غایتی خیالی در آینده باشد (که از گذشته می‌آید)، مهم‌ترین درون‌مایهٔ انتقاد از وضعیت حال را نیز در خود داشته باشد. اینجاست که مفهوم فساد به کمک نیروی مذهبی می‌آید تا وضعیت موجود را نقد کند. در بخش بعدی بیشتر به بحث فساد می‌پردازم.

ترسیم تصویر عصر طلایی تمدن اسلامی، هم برای بی‌دینان و هم برای دین‌داران بهترین دلیل است که می‌توان به ترقی مدنظر فرنگی‌ها رسید بدون آنکه عوارض تمدن آن‌ها، یعنی فساد، را به همراه داشته باشد (اسلامی، ۱۳۹۴). بدین ترتیب، نیروی جدید متدین با بازآفرینی مفهوم ترقی و کنارزدن مفهوم سعادت، تلاش می‌کند خطاب دین را از دین‌داران گسترده‌تر کند و آن را به تمامی انسان‌ها تعمیم دهد. اگر سعادت معطوف به شخص دین‌دار است، ترقی مفهومی جمعی و خطاب به غیرمسلمانان نیز هست. بدین ترتیب، تراکم گفتار

ترقی در درون مایهٔ نیروی جدید متدین، به رسمیت شناختن دیگری غیرمسلمان و قبول تکثر است و بدین‌گونه با نام‌بردن از ترقی به‌عنوان مسیر و هدفی که جامعه باید به‌سوی آن به‌صورت جمعی حرکت کند، به‌نوعی توانشی در اشکال زندگی ایجاد می‌کند و با جمعی‌کردن دین‌داری برای تمامی انسان‌ها، زندگی را متکثر می‌سازد. در مقابل این سرنوشت جمعی، گفتار نیروی جدید متدین، مانعی جمعی نیز در راه رسیدن به ترقی خلق کرد و آن را «فساد» نامید که عاملی برای نشان‌دادن ضرورت این بازآفرینی بود.

تعویض مفهوم گناه با فساد:

تا قبل از این دوره، دین‌داران از گناه منع می‌شدند. گناه، فعلی مقطعی بود که هر مسلمان به‌صورت شخصی و فردی در زمانی مشخص آن را انجام می‌داد و مبلغان دینی وظیفه داشتند انسان‌ها را از انجام آن منع کنند؛ اما در دهه‌های بیست و سی، نیروی جدید متدین شکل جدیدی از تغییر ماهیت انسانی را به‌گفتار درآورد که خود را در مفهوم «فساد» نشان می‌داد و وضعیت جدیدی را رقم می‌زد که آن قوم را به‌سوی انحطاط می‌برد.

همان‌طور که گفته شد، فساد در گفتار نیروی جدید متدین، مفهوم یک‌دست‌کننده‌ای است برای تمام کرده‌ها در جامعه که از منظر آنان، دین را به حاشیه می‌راند؛ کرده‌هایی مانند پوشش زنان و کردار آن‌ها در محیط‌های مختلط، روابط جنسی خارج از ازدواج، قماربازی، نوشیدن شراب، رعایت نکردن اخلاقیات فردی و جمعی، فساد مالی و وابستگی به کشورهای خارجی. اما این موضوع را که چگونه این کردارهای غیردینی و به‌صراحت حرام با کردارهایی که به حوزهٔ اخلاقیات و سیاست مرتبط است، مانند رعایت نکردن اخلاقیات فردی و جمعی و فساد مالی و وابستگی به کشورهای خارجی، یک‌دست می‌شود و همگی مفهومی به نام فساد ایجاد می‌کند، باید در معنای فساد از منظر متدینان این دوره جست‌وجو کرد. برای فهم این واژه در بستر تاریخی اجتماعی آن، لازم

است یکدستی مفهوم فساد را از بین ببریم و بینیم این مفهوم یکدست‌کننده، چه طبقه‌بندی و پایگان‌بندی‌ای را در خود جای داده است. در گفتار متدینان دهه‌های بیست و سی، مفسد اجتماعی شامل کارهای حرام، عوامل محرک شهوت، بی‌اخلاقی اجتماعی و تسلیم‌شدن در برابر بیگانگان است. انجام کارهای حرام شامل قماربازی، مصرف و فروش مشروبات الکلی و مواد مخدر، رشوه‌خواری و رباخواری است. در اینجا با تغییر لحن مواجهیم که به جای آنکه این مسائل را طبق ادبیات علمایی رایج، «گناه» بنامد، آن‌ها را تحت مفهوم کلی‌تری به نام «فساد» قرار می‌دهد. عوامل محرک شهوت که عموماً ارتباط مستقیمی با «زن» دارد، شامل موسیقی، سینماها و نمایش‌خانه‌ها و رمان‌ها و تصانیف و اشعار موهوم و شهوات‌انگیز و فحشا، لختی و بی‌قیدی زنان و رقاص‌خانه‌ها و فاحشه‌خانه‌ها (نواب صفوی، ۱۳۹۸) است. در این گفتار توصیه می‌شود «برای حفظ عفت عمومی و جلوگیری از فساد اخلاق با هرگونه عواملی ناپسندیده که محرک شهوات غریزی‌اند مبارزه» شود (ق، خرداد ۱۳۳۱)؛ زیرا به قول مشهور، شهوت قوه مشترک انسان و حیوان است و چون فساد، در واقع، درغلتیدن در نقص و موجودیت حیوانی است، هرآنچه محرک شهوت است، درون مفهوم فساد قرار می‌گیرد. عامل سوم شامل بی‌اخلاقی اجتماعی، از جمله دروغ، چاپلوسی، مداحی، دزدی، خیانت، اخاذی و رشوه (نیک‌سیر، مرداد ۱۳۳۱: ۲۲) است که عموماً در ارتباط با افراد دیگر صورت می‌گیرد و به پرورش رذایل منجر می‌شود و انسان را از آن حالت کمال خارج می‌کند و در درجات نقص قرار می‌دهد. درنهایت، تسلیم‌شدن به بیگانگان و ازدست‌دادن استقلال، مساوی «استیلای فساد اخلاقی» است (گلشن، خرداد ۱۳۳۱: ۲۶) و استعمار برای تحت سلطه درآوردن ملت، به نشر فساد و فحشا می‌پردازد (اسلامی، ۱۳۹۴: ۱۰۱). دلیل اینکه فساد در مقابل بیگانگان سر فرومی‌آورد، این است که وی طبیعت ثانویه پیدا کرده (اسلامی، تیر ۱۳۲۳) و خوی او انسان‌زدایی شده و مستعد

قبول بی‌اخلاقی و خوارشدن در مقابل بیگانگان است. بدین ترتیب، از طرفی با قرارگرفتن این مفاهیم ناهمگن، یعنی رذیلت‌های اخلاقی و عدم استقلال در کنار گناهان کبیره و صغیره، این درون‌مایه‌ها دچار تغییر معنایی شده و بدون آنکه با لحن خطابه‌های روحانیون پیش از این، لفظ گناه به آن‌ها اطلاق شود، لحن آن بازسازی^۱ می‌شود و رنگ ممنوعیت دینی به خود می‌گیرد و از طرف دیگر، فساد با بی‌دین و بی‌اخلاق در یک تقسیم‌بندی جای داده می‌شود. نیروی جدید متدین با خلق مفهوم فساد و کنارزدن مفهوم گناه، تلاش می‌کند دعوی خود را از دین‌داران فراتر برد. اگر گناه معطوف به شخص دین‌دار است، فساد مفهومی جمعی و خطاب به غیرمسلمانان است و هشدار به آن‌هاست که چگونه با روی‌گردانی از دین، عامل افزایش فساد شده‌اند که گریبان همهٔ افراد جامعه را می‌گیرد. این فرارفتن از خطاب به مؤمنان و مشمول شدن تمامی افراد جامعه به فساد و بی‌اخلاقی، مفهومی از شر مشترک را برای تمامی ملت می‌سازد که با وجود دینی بودن، شامل حال تمامی افراد می‌گردد و جمعی است.

گفتارهای مرتبط با مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی در دهه‌های بیست و سی نشان می‌دهد مفهوم فساد با ایدهٔ ترقی و تعالی مرتبط است. فساد جمعی است که وضعیت جامعه را بحرانی نشان می‌دهد و آن را قابل مقایسه با آن گذشتهٔ طلایی می‌کند و این مسئله لزوم رسیدن به غایت مشترک، یعنی ترقی، را فراهم می‌آورد. در نگاه عباسعلی اسلامی، فساد در «طبیعت یک قوم» اثر می‌کند و «به ناپاکی و ضعف بر تمام طبقات» (اسلامی، تیر ۱۳۲۳) منجر می‌گردد. اعتقاد به اینکه هر قومی طبیعتی دارد، اثر فساد را جمعی می‌کند و این جمعی بودن باعث می‌شود فساد در مقابل ترقی و تعالی قرار گیرد. در اینجا عباسعلی اسلامی باز هم به تصویر عصر زرین تمدن اسلامی بازمی‌گردد و از قومی مثال می‌زند

که در فساد و بربریت غرق بودند و «اسلام» آن‌ها را از این وضعیت نجات داد. «کدام قوه و اراده و استقامت و همت در طریق تعلیم و تربیت در صفحات تاریخ نشان دادند که توانسته باشد مانند اسلام قومی جاهل و وحشی و بداخلاق و متعصب و خون‌خوار را که نمونه آن کمتر در تاریخ عالم دیده شده در مدت ۲۲ سال چنان آنان را ورزیده علم و شهامت و شجاعت و متخلق به اخلاق حسنه نماید که در مدت قلیلی شرق و غرب عالم را بنور علم و معرفت و حقیقت و صنایع و حرف روشن نماید و مساکین و بیچارگان را از پنجه خونین زمامداران آن دوره برهاند و نهصد سال در عالم سیادت و سلطنت نمایند» (اسلامی، ۱۳۲۳).

در این دهه در پیش روی نیروی متدین، همان قوم جاهل و وحشی و بداخلاق سر برآورد؛ قومی که روزی به کمک اسلام «از حضيض ذلت باوج عزت و جلال» رسید، ولی «تمام آنها را پشت سر گزارده با فریب دشمن اسلام... به اضمحلال و نیستی» (هیوی، اردیبهشت ۱۳۳۱) کشانده شد و وضعیت فسادآمیز ایجاد کرد که نقطه مقابل ترقی بود. وقتی فساد جمعی صورت گیرد، ملت به سمتی غیر از ترقی می‌رود. گویی فساد و ترقی دو روی یک سکه هستند و روی آمدن هر سمت سکه، نفی روی دیگر آن است. با این مفهوم از فساد و ترقی، عباسعلی اسلامی به نقد وضعیت موجود ایران می‌پردازد و آن را فسادآمیز می‌داند و به دنبال راه‌حلی است که این وضعیت را تغییر دهد و اصلاح کند.

بدین ترتیب، «فساد جمعی» به تغییر طبیعت یک قوم منجر شده و همان‌طور که قوم به صورت جمعی به ترقی می‌رسد، با تغییر طبیعت و درافتادن در طبیعت ثانویه نیز به فساد می‌افتد و این‌گونه مسیرش برای رسیدن به ترقی سد می‌شود. دلیل عقب‌ماندگی و نرسیدن جمعی ملت، چه مسلمان و چه غیرمسلمان، به این معنای جدید از ترقی، درافتادن به این شر مشترک است. بنابراین با خلق مفهوم فساد جمعی در مقابل گناه، ضرورت اتخاذ رویکردی جمعی برای رسیدن به غایت ترقی عقلانی می‌شود.

دگرگونی تعلیم و تربیت اسلامی از کردار فردی به کردار جمعی:

استراتژی‌ای که نیروی جدید متدین برای رسیدن به این هدف جمعی (یعنی ترقی) و رفع شر مشترک (یعنی فساد) به کار انداخت، تعلیم و تربیت بود؛ بدین ترتیب که معنای تربیت را از کرداری فردی به کرداری جمعی بازسازی کرد. تعلیم و تربیت در گفتار نیروی مذهبی، بر مفهومی متجددانه دلالت دارد که در پیوند با ترقی است و از آمال و آرزوهای مشروطه نشئت گرفته و ناظر بر معنای جمعی است، نه معنای فردی. پیش از مشروطه، تربیت در خدمت دو گروه بود: از طرفی مخصوص شاهزادگان و اعیان و اشراف و از طرف دیگر، برای مردم عامه. گروه اول از تربیت برای خدمت اداری و دیوانی دولتی و گروه دوم از تربیت برای داشتن حداقل سواد و خط برای رفع نیازهای شخصی و شغلی و دینی، مانند حل و فصل صورت حساب‌های مالی در مشاغل و توانایی خواندن قرآن، استفاده می‌کردند. بدین ترتیب، تا پیش از مشروطه تعلیم و تربیت مهارتی فردی بود که هرکس متناسب با طبقه و صنف خود آن را کسب می‌کرد و مسئولیت اصلی آن بر عهده نهادهای کوچک جامعه، مانند خانواده، قبیله یا شهر و روستا بود که عمدتاً با به‌کارگیری طلاب و روحانیون متحقق می‌شد. در ادامه توضیح می‌دهم که تعلیم و تربیت در دوره مشروطه چگونه معنای ویژه‌ای یافت که به خدمت جامعه درآمد و تعلیم و تربیت ملت، وظیفه اصلی حاکمیت و مسیر اصلی در راه ترقی ملت قلمداد شد.

یکی از نخستین کسانی که بر سواد عامه رعیت و فراگیری علوم توسط ملت تأکید کرد، میرزا تقی خان کاشانی، پزشک دربار در ۱۲۸۹ و تحصیل‌کرده دارالفنون بود. وی تربیت را راه ترقی (در معنی متجددانه آن) می‌دانست که از پذیرفتن قوانین تعلیم و تعلم معلمان اروپا به دست می‌آمد. بنابراین از منظر میرزا تقی خان کاشانی، این شکل از تربیت، با خواندن و نوشتن و میل به یادگیری گسترده در سطح عامه مردم پیوند خورد و این‌ها زمینه ترقی را فراهم

کرد (میرزا تقی خان کاشانی، ۱۳۹۷). نهادی که وظیفه تأسیس مدارس را بر عهده داشت، دولت بود. روزنامه‌های دوره مشروطه با مقایسه آمار و وضعیت مدارس جدید و بودجه‌های دولتی اختصاص یافته به تأسیس مدارس در کشورهای اروپایی و آسیایی، مانند مصر و عثمانی و ژاپن، بر وظیفه دولت در زمینه تعلیم عامه و تشویق عوام‌الناس برای کسب علم و دوری از جهل، تأکید می‌کردند (آدمیت، ۱۳۵۱). تا پیش از این، وظیفه تعلیم و تربیت بر عهده نهادهای کوچکی بود که تربیت را با استفاده از دانش سنتی متحقق می‌کرد؛ اما روشن‌فکرانی مانند میرزا یوسف خان مستشارالدوله با تفکیک «علم معاد» از «علم معاش»، تعلیم و تربیت جدید را متفاوت با علوم دین دانستند و علوم دینی را در مقایسه با علوم صنایع و معاش اهل فرنگ، مانند چراغ در مقابل آفتاب و قطره در کنار دریا در نظر آوردند (مستشارالدوله، ۱۳۰۳). بنابراین روشن‌فکران مشروطه با طرح سواد همگانی برای رسیدن به ترقی، تعلیم و تربیت را هم در معنای «علم معاش» بازسازی کرده و هم از کرداری فردی به کرداری همگانی و جمعی تبدیل کردند.

نیروی مذهبی در دهه بیست با وجود تضادی که در دوره مشروطه میان علم معاد و علم معاش وجود داشت، این معنای متجددانه از تعلیم و تربیت را وام گرفت و معنایی جمعی از تربیت را مدنظر قرار داد. یکی از گزاره‌های بدیهی در گفتار عباسعلی اسلامی که آن را «قانون کلی و ناموس طبیعت و سنت الهیه» می‌داند، این است که تربیت نیکو، امری اجتماعی است. تربیت در این دوره با رویکردی متجددانه معنایی جمعی می‌یابد و در گفتار متدینان، درباره طبقات و اصناف متفاوت جامعه و در ارتباط با ترقی و تعالی به کار گرفته می‌شود. پس «هر طبقه بر حسب مرتبه خود در اکتساب کمالات... تکافر و توازن و تعادل»ی ایجاد می‌کند که «برحسب قانون تناسب طبع» همگی را به ترقی و تعالی می‌رساند. بنابراین «کمال ترقی هر صنفی مربوط بترقی سایر اصناف

است». عباسعلی اسلامی «اساس و پایه ترقی و تعالی» را «منوط بتعلیم و تربیت صحیح» (اسلامی، ۱۳۲۳) می‌داند. پیش از این توضیح دادم که نیروی مذهبی معنای ترقی را بازسازی کرد و به معنای سیادت از دست رفته اسلام به کار برد. بدین ترتیب، تعلیم و تربیت متجدد و جمعی برای این مفهوم دینی شده از ترقی به کار گرفته شد.

با این حال، نیروی مذهبی بدون مداخله در مفهوم تعلیم و تربیت نمی‌توانست آن را به خدمت مفهوم جمعی دین‌داری درآورد. پس در آن زمان با استقراض مفهوم شر مشترک، یعنی فساد، تعلیم و تربیت را هم راه حل رفع فساد دانست و هم منشأ ایجاد آن؛ یعنی هم‌هنگام که تعلیم و تربیت برای «نجات از هر مفسده» لازم است و «بدون آن رهائی از مفاصد اخلاقی محال» شمرده می‌شود (اسلامی، ۱۳۲۳)، همچنین تربیت بر یک قوم تأثیر می‌گذارد و وضعیت فسادآمیزی در تمامی شئون کشور ایجاد می‌کند: «کانون واقعی فساد و علت‌العلل تمام بدبختی‌ها، تعلیمات سوء و تربیت‌های فاسده در این کشور است که با دست‌های مرموز در کار بوده... به جای آنکه مدارس افراد عقیف و عادل و عالم تحویل جامعه دهد یک عده جوان بواهلوس و شهوت‌ران و پشت‌هم‌انداز و دروغگو و بی‌مایه و بی‌عنایت به مبانی دین و ایمان» (گلشن، فروردین ۱۳۳۱) تحویل می‌دهد.

بدین ترتیب، نیروی مذهبی، متناظر با مفاهیم جمعی فساد و ترقی، دوگانه تعلیم و تربیت سوء و نیک را نیز اختراع کرد. تعلیم و تربیت نیک راه ترقی می‌پیماید و تعلیم و تربیت سوء، سدی در راه ترقی و عامل ایجاد فساد است. درحالی‌که به نظر می‌رسد تعلیم و تربیت معنایی مثبت و رشددهنده در ذهن دارد، برای نیروی مذهبی دهه بیست، شکلی از تعلیم و تربیت وجود داشت که در تقابل با تعلیم و تربیت نیک، به فساد منجر می‌شد. اختراع این دوگانه در تناظر با دو مفهوم جمعی از ترقی و فساد، به تعلیم و تربیت نیز معنایی جمعی می‌بخشید و استفاده

نیروی مذهبی از تعلیم و تربیت به عنوان استراتژی جمعی را عقلانی می‌ساخت و نهاد دین را شایسته برعهده‌گرفتن این مأموریت نشان می‌داد. بدین ترتیب، تعلیم و تربیت به عنوان استراتژی مشترک، چنان اهمیتی یافت که انسانیت انسان، به تربیت وابسته شد: «انسان انسان است بتربیت و هیچیک از اقوام عالم اگرچه نیم‌وحشی باشند بالمره از تربیت بی‌بهره نیستند. اگر کسی انسان را در حین تولد بنظر اعتبار بنگرد خواهد دانست که زیست او بدون تربیت از جمله محالات است و اگر امکان آن فرض شود لاشک زندگانی او در این حالت بدتر از حیوانات خواهد بود» (اسلامی، ۱۳۲۳) و با استناد به آیه ۱۷۹ سوره اعراف، «هُم قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَ هُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَ هُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ» (همان)، دوگانه انسان و از حیوان پست‌تر را می‌سازد. بدین ترتیب، با انسان‌زدایی از انسان تربیت نشده، استراتژی جمعی مشترک نیروی مذهبی به کار می‌افتد.

عباسعلی اسلامی درباره وضعیت طبیعی بحث می‌کند تا بتواند تربیت نیک و تربیت سوء را توضیح دهد؛ بدین ترتیب که در وضعیت طبیعی، تربیت نیک، طبیعت «را از نقص بکمال و از خست بشرف» می‌رساند و تربیت بد یا سوء تربیت «حالت اصلیه طبیعت را تغییر داده موجب تنزل و انحطاط آن» و علت «تمام نواقص و زشتی است» (همان). این تعابیر، تعابیری فلسفی نیست که ناظر بر وضعیت واقعی جامعه نباشد؛ بلکه عباسعلی اسلامی این انتقادات را درباره وضعیت مدارس مطرح می‌کند و به صراحت تعلیم و تربیت نیک را به «تعلیمات اسلامی» نسبت می‌دهد. حاصل تربیت بد مدارس «جامعه‌ای محکوم به زوال» و «استیلاي فساد اخلاقی، مساوی از دست‌دادن سیادت و استقلال» است (اسلامی، ۱۳۲۳). بنابراین «پریشان‌حالی و بیچارگی و ناتوانی در جمع طیبیات مسلمین نخبه و ما ملت نجیبه باستانی ایران بواسطه نفوذ اجانب و سوء تربیت زمامداران

نالایق ارائه نموده است و هر یک از مسلمانان چشم براهند که از کجا بارقه تعلیم و تربیت اسلامی ظاهر و اصلاح عقول و نفوس مسلمانان را نماید» (همان). به بیان دقیق‌تر، در این وضعیت فسادآمیز که حاصل این تربیت بد و موجب دورشدن از راه تعالی و ترقی است، حیات اصلی به دست ارباب عقول عالیله بازمی‌گردد و «آن فساد را که سبب زوال و اضمحلال بود... برونق^۱ و بهجت اصلی خود برمی‌گردانند و عمری دوباره بقوم خود می‌بخشند و عز و شرف و ترقی اصناف آنرا بازمی‌گردانند» (همان) و این‌گونه، فساد در تربیت برطرف می‌شود. بنابراین «بهترین راه اصلاح مفاسد، اجراء تعلیمات صحیحه دینی و نیکوترین باقیات الصالحات، تربیت اطفال جوانان متدین و فاضل می‌باشد» (گلشن، فروردین ۱۳۳۱). بدین ترتیب، نیروی مذهبی این معنای جمعی از تعلیم و تربیت را با ساختن دوگانه تربیت نیک و تربیت سوء، از آن خود کرد. همان‌طور که مشروطه وظیفه تعلیم و تربیت را بر عهده دولت گذاشت، نیروی جدید مذهبی این وظیفه را بر دوش دین نهاد و با انتقاد از وضعیت موجود با درون‌مایه فساد، معنی تربیت را که عموماً معنایی در راستای رشد و بهبود دارد، واژگون کرد و با دوقطبی‌سازی، دو معنای متضاد از آن استخراج نمود؛ به طوری که تربیت سوء فساد می‌زاید و تربیت نیک راه ترقی می‌پیمود و هر دوی این معانی، جامعه را در کرداری جمعی تغییر می‌داد، نه فردی. بدین ترتیب، تعلیمات اسلامی، تربیت نیکو معرفی شد. فهم کارکرد تربیت نیک در گرو فهم مفهوم اخلاق در این دوره است.

۱. در خط‌الرسم مقاله‌های نشریه‌های دوره پهلوی دوم، گاه «به» به صورت چسبان می‌آید. در این کتاب سعی کرده‌ام این خط‌الرسم‌ها را تغییر ندهم و برای حفظ امانت در متن، در نقل قول‌های مستقیم عین این اشکالات را آورده‌ام.

بیشینه‌کردن دین‌داری از طریق یکدستی معنایی با اخلاق:

نیروی مذهبی، جمعی بودن دین‌داری را در دورهٔ پهلوی دوم فقط به جمع ملت محدود نکرد، بلکه کوشید تا با یکدستی معنایی دین‌داری با قوانین اخلاقی، معنای دین را بیشینه کند. بدین منظور دین باید وضعیتی فرضی را ترسیم می‌کرد که در وضعیت موجود مفقود بود. در بخش زمینه‌های تاریخی اجتماعی ظهور مدارس اسلامی اشاره کردم که به دلیل جنگ جهانی دوم و یورش کشور انگلیس و روسیه به ایران و قحطی ناشی از این تهاجم، هرج و مرجی ایجاد شد که به بروز بی‌اخلاقی در جامعه کشید. علم از سریر قدرت به زیر کشیده شد و به عنوان عاملی در بروز جنگ، جایگاه بی‌چون و چرای خود را از دست داد. در چنین اوضاعی بود که «اخلاق» به عنوان عاملی مفقود در جامعه طرح شد و گره‌گاز طرح ایده‌ها و مفاهیم نیروهای بس‌گانه در جامعه گشت. مارکسیست‌های وطنی «اصول اساس اخلاق پرولتاری» را در مقابل اخلاق بورژوازی مطرح و ترجمه کردند. دین‌داران نیز برای آنکه بتوانند در حفرهٔ به وجود آمده از رخدادهای تاریخی، طرح خود را مطرح کنند، با تغییر معنایی در دین، آن را به صورت پدیده‌ای ارائه دادند که ضامن ایجاد اخلاق در جامعه است. این تغییر معنایی منجر شد دین نه مختص به مسلمین بلکه برای همگی افراد جامعه در رسیدن به ترقی لازم باشد. بدین ترتیب، نظم و تمدن هر اجتماعی با «صبر افراد در آن در برابر تمایلات و شهوات» مربوط شد و «اجتماع هر قدر در برابر تمنیات و هوسرانیهای پست و نامنظم افراد بیشتر مقاومت نشان دهد مقامش بالاتر و والاتر» (ح.ص، م، خرداد ۱۳۳۱: ۳) معرفی شد و «تنها نیرویی که میتواند یک قوم بزرگ را سر بلند نماید، فضیلت و کمال صحت مبانی اخلاقی می‌باشد. زیرا در مردمیکه انصاف و جوانمردی، شرافت و درستی، حق شناسی و حق‌گوئی و رعایت حقوق دیگران مفهومی نداشته باشد، بدی‌ها جایگزین اعمال خیر و کردار نیک خواهد شد و شیوع این نوع بیماری خائمان برانداز

اجتماعی، سقوط و بدبختی ابدی آن مردم را نیز در پی خواهد داشت... در این میان [در] قومی که با فقدان تربیت صحیح... زشت‌ترین اعمال و رذائل و فحشاء عمومیت پیدا کرده در منجلاب تیره‌بختی و سیاه‌روزی نابود خواهند شد» (موسوی هرنزدی، شهریور ۱۳۳۱).

این فرارفتن از مسلمانان و توصیه دین به صورت ابزاری برای تمامی بشر، سبب شد دین در مواجهه با گفتمان بین‌المللی صلح بعد از جنگ جهانی دوم و برگزاری کنفرانس‌های صلح به منظور تصویب منشور حقوق بشر، به‌عنوان یکی از گفتارهای پیشنهادی عرضه شود. بدین ترتیب، نیروی مذهبی آیه ۱۰۳ سوره عمران، «وَ اغْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا» را شعار جامعه‌تعلیمات اسلامی و مجله‌تعلیمات اسلامی و سرلوحه مقاله‌های خود قرار داد و با تعریف پیشینه از مخاطب دین «برای نجات از پریشانی و بدبختی که جامعه بشریت فعلا در سراسیمه آن رو بزوال میرود» (ملکی، فروردین ۱۳۲۳: ۱۶)، دین را به صورت دستورهایی جامع برای رسیدن به سعادت ابدی و «نجات جامعه بشری... از این پرتگاه نیستی» پیشنهاد می‌کند. در این نوشتار بر جامعیت دستوره‌های قرآن تأکید شده است که «وظائف فردی و اجتماعی افراد بشر و راه ترقی و تعالی و تکامل آنها را بسوی سعادت و نیل بدرجات عالیة انسانیت» به‌عنوان مقررات عادلانه‌ای برای اداره اجتماع بشری مطرح می‌کند. با این مقررات عادلانه «با از بین بردن نفاق و کینه ورزی‌ها و کوشش در نشر اخلاق حسنه و صفات ممدوح انسانی یعنی محترم شمردن جان و مال و ناموس و کشور و حقوق انفرادی و اجتماعی تمام افراد بشر بدون توجه بنژاد و ملیت آنها میتوان صلح نهائی را که بشر در آرزوی آنست پیدا نمود و باین جنگها و خونریزها خاتمه داد و صلح و صفا و برادری و مساوات را در تمام کشورهای جهان بمرحله عمل آورد» (همان: ۱۷). بدین ترتیب، اخلاق به‌عنوان قوانین و مقررات عادلانه که با استمساک از قرآن به دست می‌آید، خطاب

دین را فراتر از مسلمانان می‌برد و خود را به صورت طرح صلح جهانی مطرح می‌کند. بنابراین دین با تعریفی فراتر از اشخاص دین‌دار و جهانی کردن معنای آن و پیشنهادش به عنوان طرح صلح برای تمامی جهانیان، در معنای اخلاق بازآفرینی می‌شود. پس دین به مثابه اخلاق، ناظر بر جمعی فراتر از مسلمانان و حتی دین‌داران است؛ زیرا این طور تصور می‌شد که تمامی جوامع بشری، چه دین‌دار و چه بی‌دین، به اخلاق نیاز دارند و دین تنها با این تعریف بود که امکان پیدا می‌کرد به عنوان طرحی برای همه جهانیان ارائه شود.

همان‌طور که گفته شد، استراتژی جمعی مشترک نیروهای مذهبی در این دوره، تعلیم و تربیت اسلامی بود. بدین ترتیب، بازسازی دین‌داری به مثابه قوانین اخلاقی در نسبت با علم و در بستر تعلیم و تربیت اسلامی و مدرسه طرح می‌شود و معنای اخلاقی از دین است که با علم نسبت برقرار می‌کند. آیت‌الله بروجردی در بازدید از مدارس جامعه تعلیمات اسلامی تأکید می‌کند اگر دستورهای اسلام در همه مدارس در کنار آموختن علوم جدید اجرا شود «کاملاً امر زندگی و دنیای ایشان را نیز تأیید و کمک می‌نماید. زیرا همینکه افراد جامعه دیندار و با ایمان باشند، دارای امانت و صداقت خواهند بود و آنگاه در هر مقام و هر کاری که قرار گیرند وظیفه خود را بدرستی و خوبی انجام داده و از خیانت و نادرستی پرهیز می‌کنند» (دانش آشتیانی، مرداد ۱۳۳۱). آیت‌الله بنی‌صدر در یادداشتی که برای دبستان علمیه همدان نوشت، این مدرسه را بهترین خدمت «در راه تربیت اخلاقی و تعلیمات دینی اطفال مسلمین» معرفی کرد (بایگانی و آرشیو مجتمع آموزشی علمی اسلامی همدان، به نقل از کلهر، ۱۳۶۹). همین مدرسه در اطلاعیه امتیاز دبیرستان، هدفش را «بالا بردن سطح افکار عمومی و تعالیم معالم عالییه اسلامی و بسط دین و دانش و توسعه اخلاق حسنه و فضیلت» دانست (دفتر مرکزی جامعه تعلیمات اسلامی تهران، به نقل از کلهر، ۱۳۶۹).

رؤیت پذیرشدن کودک و نوجوان مسلمان

یکی دیگر از شرایط امکان تاریخی ظهور مدارس اسلامی، رؤیت پذیرشدن کودک و نوجوان مسلمان است. کودک و نوجوان مسلمان چنان اهمیتی می‌یابد که گویی در ابتدا و با بیشترین اولویت باید آن‌ها را با دین‌داری مجهز کرد و شبهات آنان را برطرف نمود. در این دوره تراکم گفتاری دربارهٔ مسائل جوانان دین‌دار و پاسخ به شبهات آنان در دین‌داری دیده می‌شود. در ادامه بررسی می‌کنیم که کودک و نوجوان مسلمان در چه درون‌مایه‌هایی از گفتارهای مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی «نامیده می‌شوند» و چگونه به گفتار درآمده‌اند.

پیدایش طفولیت را می‌توان با تنظیم و ترتیب کردارهایی چون آبله‌کوبی به دلیل گسترش وبا و طاعون در زمان قاجار دانست (کریم‌خان‌زند، ۱۳۹۱). همچنین گسترش مدارس میسیونری که مخاطب خود را کودکان قرار داد، موجب شد به کودک توجه شود. در نهایت، در زمان مشروطه با تراکم گفتارهایی دربارهٔ اهمیت تعلیم و تربیت ملت، کودک و نوجوان اهمیت یافتند. بدین ترتیب، کودک برای نیروی مذهبی نیز دیدنی شد و با یک تأخر زمانی، در دهه‌های بیست و سی، نیروی جدید متدین دربارهٔ کودک و نوجوان مسلمان، تراکم گفتار به وجود آورد.

با بررسی گفتارهای مربوط به نیروی جدید متدین در این دوره، می‌توان انبوه گفتارها دربارهٔ جوانان و کودکان مسلمان را مشاهده کرد. اسلامی بسیاری از منبرهای خود را به موضوع «تزکیه و تربیت نسل جوان» معطوف می‌داشت (اسلامی، ۱۳۹۴: ۳۶۶). در نشریهٔ تعلیمات اسلامی نیز یک صفحه از نشریه در اختیار دانش‌آموزان بود تا در صورتی که نظری دربارهٔ اصلاحات نشریه دارند، با استناد به دلیل و با امضای خودشان در آن چاپ شود (گلشن، فروردین ۱۳۳۱). این گفتارها با درون‌مایه‌های دینی و با استناد به تاریخ اسلام، بر

اهمیت جوانان در اسلام تأکید دارد.^۱ برای فهم اینکه کودک و جوان مسلمان چگونه در این دوره تاریخی، فردیت می‌یابند باید به انواع گفتارهایی توجه کرد که کودک مسلمان را می‌نامند و از او سخن می‌گویند.

۱. نامیدن کودک مسلمان در گفتارهای بهداشتی، پزشکی و به‌نژادی

به‌عنوان سرمایه‌ای برای ترقی^۲:

یکی از انواع گفتارهایی که کودک مسلمان از خلال آن نامیده می‌شود، متونی است که دربارهٔ مسائل بهداشتی و پزشکی و به‌نژادی است. لحظه‌های آغازین توجه به کودک را می‌توان در لحظات ظهور مدارس جدید در ایران پیگیری کرد. کودک در بافت مدرسه، در یکی از لحظات آغازین، در زمانی سوژهٔ شناسایی قرار گرفت که مصلحان آموزش و پرورش جدید، به انتقاد از وضعیت اسف‌بار بهداشتی در مکتب‌خانه‌ها پرداختند. این انتقادات سبب شد مفهوم متفاوتی از «حفظ الصحه» پدید آید که همراه با پیدایی سبک جدیدی از زندگی، متأثر از فراگیرشدن بیماری‌های وبا و طاعون و تنظیم و ترتیب کردارهایی مانند آبله‌کوبی، به رواج دانش پزشکی فرنگی منجر شد و درنهایت، ادراک نوینی از طفولیت را ایجاد کرد. همهٔ این عوامل، وضعیتی را پدید آورد که اولین گفتمان تعلیم و تربیت جدید در ایران با رؤیت‌پذیرکردن «کودک» امکان ظهور و قوام یافت. با توفیق نیافتن اصلاح در طب سنتی و مشخص شدن ناکارآمدی و بی‌اعتباری طب سنتی و دانش سنتی «حفظ الصحه» و درنتیجه، رواج دانش غربی پزشکی، امکان حذف مکتب‌خانه در سال‌های آینده و ظهور مدارس جدید فراهم

۱. رک به: اسلامی، تیر ۱۳۲۳ و استناد به اهمیت پرورش جوانان از منظر امام علی (ع).

۲. در این بخش ترقی را به همان معنایی به کار برده‌ام که نیروی جدید متدین استفاده می‌کرد؛ یعنی بازگشت به عصر طلایی تمدن اسلامی.

شد (کریمخان زند، ۱۳۹۱). بدین ترتیب، کودک از ابتدا در بستر دانش پزشکی و مسائل بهداشتی، با ظهور مدارس جدید پیوند داشته است؛ اما در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی مسئله بهداشت از این منظر مورد توجه است که ذیل مفهوم ترقی و با درون‌مایه‌ای دینی مطرح می‌شود. در نشریه تعلیمات اسلامی گفتارهای بهداشتی عموماً با درون‌مایه‌ای دینی بر لزوم رعایت بهداشت به‌عنوان تکلیف دینی و شرط ایمان تأکید دارند و رعایت نکردن آن بزرگ‌ترین گناه بیان می‌شود (اکرامی، فروردین ۱۳۳۱).^۱ این درون‌مایه دینی در تلاقی با دانش پزشکی، کودک را ذیل مفهوم ترقی رؤیت‌پذیر می‌کند و به او فردیت می‌بخشد. کودک، سرمایه اجتماعی یا نابغه‌ای است که با رعایت بهداشت در گستره جامعه می‌توان از این سرمایه بهره برد؛ «زیرا درحقیقت پایه و اساس جامعه را کودکان آن جامعه تشکیل می‌دهند و مادامیکه از روی دستورات دقیق علمی و موازین کلی بهداشتی، سلامتی و اعتدال مزاجی کودکان رعایت نشود نخواهیم توانست شالوده یک جامعه مترقی را پیریزی کنیم» (همان). ترقی همان‌طور که در این کتاب نیز به آن پرداخته شده است، اهمیت ویژه‌ای در گفتار مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی دارد. بنابراین ذیل مباحث بهداشتی، علاوه بر اینکه بر رعایت بهداشت کودکان به‌عنوان سرمایه‌های ایجاد ترقی تأکید می‌شود، متأثر از فضای نژادگرایانه بعداز

۱. «کودکانی را که در خانواده‌ها و یا در اجتماع موجود، کم‌ارزش دانسته و چندان توجهی به حفظ صحت و تندرستی آنان نمی‌کنند... در موقع ابتلاء به بیماری در معالجه وی کوشش لازم را ننموده و در بهبودش تسامح می‌ورزند. در نتیجه بزرگترین گناه را مرتکب می‌شوند... در صورتیکه با توجه به اهمیت موضوع و آشنا بودن به مقررات بهداشتی و با عملی نمودن دستورات طبی کودکان سالم و مستعد بیمار آورده به مصداق (عقل سالم در بدن سالم است)... در احکام دینت اسلام که هزاران نکات مهم علمی و اجتماعی را مضمن است در تحت عنوان «بنی الاسلام علی النظاره» افراد با ایمان را در مقابل مراعات دستورات بهداشتی که حفظ نظافت اساس آنرا تشکیل می‌دهد، مسئول قرار داده و توجه به بهداشت و نظافت را از شرایط ایمان دانسته و مراعات آنرا لازم شمرده است» (اکرامی، فروردین ۱۳۳۱: ۲۷).

جنگ جهانی دوم و رویکردهای به‌نژادی، گفتارهایی در باب «وراثت و شرایط بهداستی ازدواج» نیز طرح می‌گردد که بر ممنوعیت ازدواج‌های فامیلی تأکید می‌کند. کودک در این گفتارها انسانی بالقوه برای «تقویت نسل‌های آینده» و «اولاد سالم و قوی» برای تأمین «کثرت نفوس که از مهم‌ترین عوامل موفقیت و امتیاز جامعه و یا کشور» (اکرامی، خرداد، ۱۳۳۱: ۱۷) است، محسوب می‌شود.

۲. نوشتن از کودک و نوجوان مسلمان در گفتارهایی با درون‌مایه فساد در مقابل ترقی
پیش از این بیان شد که فساد یکی از ویژگی‌های درون‌ماندگار دین‌داری جمعی است که در ارتباط با ترقی معنا می‌دهد و مانعی بر سر راه ترقی است. گفتار دیگری که کودک و نوجوان مسلمان از خلال آن تشخیص می‌یابد، گفتارهایی است که از مواجهه کودک و نوجوان با فساد و ترقی خلق می‌شود. کودک و نوجوان در این گفتارها از طرفی با نگاهی سرمایه‌ای و کارکردی در نقش نیروی بالقوه نابغه و سرمایه برای ترقی ملت و از طرف دیگر، در نقش نیروی بالقوه برای نشر فساد در جامعه به نگارش درمی‌آیند. در مسئله اول، همه‌فهم‌کردن تعلیم و تربیت اسلامی در میان تمامی کودکان مسلمان، یکی از زمینه‌های پرورش نوابغ است: «اغلب نوع فکری اشخاص زبده از دوران کودکی معلوم نبوده بلکه با سیر تدریجی و طی مراتب علمی بمرحله تکامل می‌رسد و مورد استفاده جامعه می‌گردد» (اکرامی، فروردین ۱۳۳۱). از طرف دیگر، در این گفتارها براساس معنایی که فساد دارد و پیش از این بیان شد، کودک و نوجوان همچون آینه‌ای است که هم به راحتی از فساد متأثر می‌شود و هم اگر تحت تعلیم و تربیت اسلامی صحیح قرار گیرد، فردی باایمان می‌گردد: «موضوع تربیت قشر جوان از اهم مسائلی است که مورد توجه پیشوایان دین و ائمه هدی صلوات الله علیهم بوده است» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۲۱). عباسعلی اسلامی سخن خود را با حدیثی از پیامبر اکرم موجه می‌کند: علیکم بالاحداث فانهم اسرع الی الخیرات؛ یعنی بر

شما باد پرداختن به نوجوانان؛ زیرا شتاب ایشان در گرایش به نیکی‌ها بیشتر است (همان). اگرچه جوان به نیکی گرایش دارد، فساد نیز از جوانان آغاز می‌شود: «هر کسی خواست در دنیا باطل را رواج دهد از طبقه اطفال و جوانان شروع نمود چون اینان قابلتر برای تربیت و تکامل می‌باشند و برای آینده خلق شده‌اند و قلب صاف آنان چون آئینه می‌درخشد و از هر رنگی فوراً متاثر شده و پایدار می‌ماند چنانچه مشهور است 'العلم فی الصغر کالتقش فی الحجر' 'من لم يتعلم فی صغره لم يتقدم فی کبره'» (اسلامی، تیر ۱۳۲۳). به یتیمان نیز از هر دو جنبه توجه می‌شود؛ هم در نقش خدمتگزاران مملکت: «ثروتندان و خیرخواهان به تاسیس دارالایتام‌ها و مدارس همت‌گمارند و یتیمان را از معابر عمومی جمع‌آوری نموده خوراک و پوشاک و منزل دهند و با تمام قوا در تعلیم و تربیت دینی و فرهنگی آنان همت‌گمارند تا علاوه بر اینکه آبروی مملکت حفظ شود این اطفال بی‌سرپرست بوسیله سرپرستی مریبان متدین و فاضل در آتیه نزدیکی مردانی خدمتگذار بکشور یا زنانی خانه‌دار و مری فرزندان لایق بوجود آیند» (گلشن، شهریور ۱۳۳۱) و هم در جایگاه نیروی مستعدی برای نشر فساد: «یتیم به ارگانیزی می‌ماند که قابلیت بیشتری جهت ابتلا به امراض مختلف دارد. فقدان پدر یا مادر و (بخصوص پدر) انواع کاستی‌ها و کمبودهای روحی را برای یتیم موجب می‌شود و این کمبودها زمینه‌ای مساعد برای گرایش به تباهی‌ها فراهم می‌آورد» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۴۳۲). به همین دلیل است که جامعه‌تعلیمات اسلامی یکی از مأموریت‌های خود را «تاسیس پرورشگاه‌ها برای یتیمان و بیمارستانها برای درمان عمومی و انجام سایر امور خیریه به طرز نوین با رعایت موازین شرعی» (اساسنامه، فروردین ۱۳۳۱) قرار داده بود. با استفاده از این درون‌مایه‌های دینی، تکنیک مطرودسازی به کار می‌افتد و با اعلام وجود ناهنجاری‌ها، کودکانی با تربیت بد را فاسد و بی‌اخلاق و کودکانی با تربیت نیک را با ایمان و مقدس‌نشان می‌دهد تا با مرزبندی کودک با ایمان با

کودک فاسد، ضرورت احیای این تربیت بد به منزلهٔ رذیلت توجیه شود و ضرورت تأسیس مدارس اسلامی را برای تربیت این کودکان عقلانی سازد: «دختران و پسران دسته دسته کتابها را زیر بغل گذاشته و راه مدرسه را در پیش گرفته بودند. میرفتند درس بخوانند تحصیل علم و ادب کنند ولی حرکات ناشایست آنها، خنده ها و متلک های ناخوشایند آنها، صحبت ها و ناسزاهای غم انگیز آنها، مارا متاثر ساخته و روح مارا گرفتار درد و الم کرده بود... این دانش آموزان [دانش آموزان مدارس جامعه تعلیمات اسلامی] غیر از آنهایی بودند که در راه دیده بودیم. در قیافه معصوم و در پیشانی بلند اینها آثار شوم و منحوس تزویر و ولگردی و بازیگوشی دیده نمیشد. و در قلوبشان جز پاکی و صداقت و ایمان بخدا؛ چیزی نقش نبسته بود زیرا تربیت و تعلیم صحیح دیده اند و در مدرسه ای تحصیل علم و ادب می کنند که همه جا را پاکی و درستی و ایمان پروردگار، نورانی و روشن کرده است» (انصاری، مرداد ۱۳۳۱: ۳۲).

کودک مسلمانی که این چنین در گفتار مدارس جامعه تعلیمات اسلامی، فردیت می یابد، کودک «مسئول» در قبال جامعه است؛ اما برخلاف مسئولیت ملی گرایانه، مسئولیتی دینی بر دوش او گذاشته می شود: «اسلام برای اینکه از قدم اول روح خداپرستی و حس مسئولیت و وظیفه شناسی را در افراد جامعه بیدار کند باولیا اطفال دستور داده است: کودکان غیرمکلف خود را بعبادت تمرینی وادارند. کودکی که بخداوند یکتا ایمان آورد و خویش را در برابر پروردگار خود مسئول شناخت، هرگاه اتفاقاً قدمی برخلاف بردارد، احساس شرمندگی و ندامت نموده و فوری با زبان فطرت و درونی خود از خدای دانای خویش معذرت بخواهد ممکن نیست چنین کودکی در دوران حیات یعنی موقعی که عضویت اجتماعی پیدا می کند خیانت نماید» (گلرو، خرداد ۱۳۳۱: ۲۰).

مسئول بودن کودک مسلمان در قبال این ادراک نوین از جمعی بودن دین، جز با رؤیت پذیرشدن کودک و نوجوان مسلمان و فردیت بخشی به آنها ممکن نمی شد.

لحظات آغازین تولد مدارس اسلامی

تا اینجا در این باره بحث کردیم که شرایطی تاریخی که مدارس اسلامی را ممکن کرد چگونه در نسبت با ایجاد ادراک نوینی از دین داری جمعی، امکان پذیر شد. در ادامه، قصه تکین لحظات آغازین شکل گیری مدرسه اسلامی را روایت می کنیم. این قصه شکل گیری اولین مدارس جامعه تعلیمات اسلامی را به دست عباسعلی اسلامی شرح می دهد. مدارس جامعه تعلیمات اسلامی، زنجیره ای از مدارس بود که نیروی جدید متدین، به خصوص به همت عباسعلی اسلامی، بنیان گذاشت. این مدارس طی ۳۷ سال دوره پهلوی دوم به ۱۸۳ شعبه و ۸۰،۰۰۰ شاگرد (اسلامی، ۱۳۹۴؛ مؤمن، ۱۳۸۵) رسید که حدود ۱۲۰ شعبه در ده سال اول تأسیس شد. پیش تر توضیح دادم که نیروی جدید متدین چگونه با مکانیسم های اقتصادی و با سازمان دهی و سلسله مراتبی کردن دین داران شکل گرفت. این نیرو با مشارکت روحانیون در یکی از مهم ترین اقدامات خود، از طریق مدارس اسلامی بر جامعه اعمال قدرت کرد و مدارس مختلفی را در سراسر کشور با عناوین متفاوتی مانند مدرسه جعفری در تهران، مجتمع آموزش علمی اسلامی همدان و مدرسه دوشیزگان اسلامی تأسیس نمود. روایت قصه لحظات آغازین تولد مدارس جامعه تعلیمات اسلامی که اولین نوع از مدارس اسلامی بود، بخش مهمی از تبارشناسی است. در ادامه تاریخ این لحظات را همچون قصه ای نظری بیان می کنیم که هم زمان رویکردی پژوهشی نیز به تاریخ تأسیس مدارس اسلامی دارد.

- عباسعلی اسلامی، سوژه شناسای بنیان گذار

عباسعلی اسلامی یکی از واعظان مطرح در دهه سی بود. وی از پیشروان نیروی جدید متدین بود که انتقاداتی به نیروهای محافظه کار مذهبی داشت. او پس از

تحصیل در مدرسه‌ الواعظین هند و متأثر از این مدرسه، به این باور رسید که «ترویج و تبلیغ دین» هدف اصلی نیروهای مذهبی است و تلاش کرد در این راستا، فعالیت‌های اجتماعی متفاوتی را انجام دهد. در سال ۱۳۲۲ جمعیت پیروان قرآن را تأسیس کرد و به این ترتیب، بنیان زنجیره مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی گذاشته شد که طی ده سال به حدود ۱۵۰ مدرسه رسید و تا پایان دوره پهلوی دوم ۱۸۰ مدرسه در اقصانقاط کشور تأسیس شد. نشریه تعلیمات اسلامی نیز ذیل سازمان جمعیت پیروان قرآن در چندین شماره منتشر شد. عباسعلی اسلامی در این شماره‌ها مقاله‌هایی به چاپ رسانده است که گفتارهای مهمی برای فهم فضای اجتماعی نیروهای جدید متدین است.

- لحظات آغازین تولد مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی؛ طرح تربیت مبلغ

ادراک نوین از دین‌داری جمعی سبب شد جایگاه و مأموریت روحانیون در دهه بیست تغییر کند که با گفتارهای انتقادی درباره عملکرد روحانیون و هدف حوزه علمیه همراه بود. عباسعلی اسلامی یکی از منتقدان جدی روحانیت بود و این نهاد را همچون چراغ، روشنگر، پیشاهنگ، پیشرو و پرچمدار می‌دانست که «وظائف دشوار دارد که تسامح برنمیدارد! قصور و یا خدای نکرده تقصیر در این زمینه، کیفر دردناک الهی را همراه خواهد داشت که از آن به خدا پناه می‌بریم» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۳۳). همان‌طور که پیش از این توضیح دادم، نیروی جدید متدین برای روحانیون، وظیفه نظارت و کنترل بر بدن‌ها و زندگی مردم را قائل بود. بنابراین گام مهم در پیشوایی و رهبری و رأس مسئولیت برادران روحانی، ارتقای سطح فکری و آموزش معالِم دین به مردم بود: «وظیفه عالم متعهد است که با تعالیم خویش، در تغذیه معنوی امت بکوشد، نادانسته‌ها را به آنان بیاموزد، خفتگان را بیدار، بیداران را هشیار و هشیاران را به حرکت وادار نماید. چنین امتی که به دین خدا بصیر و بیناگشته است، پیشتاز امت‌ها

خواهد گردید. راز نهفتهٔ اعتلای گذشتهٔ مسلمین جز بینایی و بصیرت به معارف الهی و التزام به احکام دین مبین نبوده است» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۳۵). تفاوت رویکرد عباسعلی اسلامی را در تغییر جایگاه روحانیون با یادآوری نگاه او به فساد می‌توان به درستی فهمید. از نظر او وضعیت فساد گسترده در جامعه، دین و مردم مسلمان را به خطر انداخته است و لازم است روحانیون برای این مسئله فکری کنند: «دوستان روحانی من نگویند که 'عالم مثل کعبه است که زیارت می‌شود و او زیارت نمی‌کند' یعنی همانگونه که مردم باید به زیارت کعبه روند باید به سوی علم عالم نیز بیایند نه آنکه عالم سوی ایشان رود. آری، مثل عالم مثل کعبه است، اما اگر مثل عامی نیز مثل غریق باشد که در حال هلاکت و نابودی است، آیا می‌توان وی را به حال خود رها نمود و نظاره‌گر هلاکت وی بود؟» (همان: ۳۱۹). همین مسئله که وضعیت «عامی» را هلاکت‌بار می‌بیند منجر می‌شود که «عالم» از جایگاه فرانسائی خود پایین بیاید و به سوی عامی رود. از دل این نگاه، ایدهٔ «طرح تربیت مبلغ» بیرون می‌آید: «متأسفانه امر تبلیغ با کمال اهمیت و عظمت خویش نزد اعظام روحانیت و اکابر اهل دین جایگاهی عظیم و منیع نیافته است. خدای نیاورد روزی را که... این مهم را سبک شمارند و آنرا به کسانی واگذارند که صلاحیت و قابلیت لازم را فاقدند در این صورت باید در انتظار نتایج و آثار شوم این اقدام ناصواب نشست» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۳۶۹). بدین ترتیب، اسلامی برای دفاع از طرح «تأسیس مدارس تربیت مبلغ» به نجف رهسپار شد و نزد آقا سیدابوالحسن اصفهانی، از مقاصد تربیتی و تبلیغی این طرح گفت و قول امداد فکری یا امکانات مالی به او دادند. اسلامی بعد از آن، پیش آیت‌الله العظمی قمی رفت و اهداف طرح و مسائل مطروحه را بیان کرد. او نیز تأیید و موافقت کامل نمود. اما تنی چند از منبری‌های تهران همراه جمعی از روحانیون مقیم کربلا نزد سیدابوالحسن رفتند و لب به تعریض و بدگویی گشودند که فریب اسلامی را نخورد، او داعیهٔ بزرگی

دارد و بر آن است که با برپایی تشکیلات خویش با حوزه‌های علمیه معارضه کند و از اقبال جوانان به حوزه‌ها و تعلم معارف حوزوی ممانعت به عمل آورد و او گماشته و جاسوس انگلیسیان است و برای اهداف بیگانه تلاش می‌کند. با تمام این‌ها سید ابوالحسن از جریان پیشرفت کار مدارس اسلامی سؤال می‌کرد و در دیداری، اسلامی را مورد مرحمت قرار داد (همان: ۳۶۵). بنابراین شاهد مخالفت‌ها و موافقت‌ها با ایده عباسعلی اسلامی درون حوزه هستیم. اسلامی، در واقع، داعیه تغییر اهداف حوزه را داشت و به جای «تربیت فقیه» بر «تربیت مبلغ» تأکید می‌کرد. همچنین قصد داشت دانش دینی را در جامعه و میان «عوام» نشر دهد و مخالفت‌هایی که با وی می‌شد، از این منظر بود.

برای درک درست منحصربه‌فرد بودن اقدامی که عباسعلی اسلامی در نشر دانش دینی در میان عوام انجام داد، باید توجه داشت که پیش از این، انتقال دانش دینی به صورت همگانی، فقط از طریق منبر و مسجد و مجالس مذهبی انجام می‌شد: «آنچه شاید برای اکثر آشنایان و دوستان شگفت‌انگیز می‌نمود بی سابقه بودن این روش در آموزش و پرورش معارف مذهبی بود... اما در دهه‌های گذشته که کلیه فعالیت‌های مربوط به تربیت و تعلیم دینی مختصر به مجالس وعظ و خطابه بود ناگاه بپاخاستن و با امکاناتی زیر صفر به تشکیل کلاس دست یازیدن و به علاوه معارف و حقایق دینی را در قالب درس و بحث پی ریختن و ارائه کردن البته شگفتی‌زا و اعجاب‌برانگیز بود!» (همان: ۳۲۷ و ۳۲۸). اسلامی درباره این ضرورت می‌گوید: «فعالیت‌های گذشته تربیتی جوانان که در مشهد به انجام رسانده بودم و نیز آشنایی نزدیک با برنامه مدرسه الواعظین هندوستان مرا به این نتیجه رهنمون گشته بود که آموزش معارف الهی به گروه جوان و نوجوان جز از طریق برنامه کلاسیک نه ثمربخش است و نه خوش فرجام» (همان: ۳۲۱). بدین ترتیب، اسلامی اولین مدرسه شبانه‌روزی را با چهار اتاق شروع کرد که در عید فطر اعلام شد. همچنین کلاسی در پایگاه مبارک

مسجد برای سوادآموزی به بی‌سوادان دایر گردید. اطلاعیه تأسیس مدرسه آموزش عقاید و معارف در روز عید فطر اعلام شد که در آن تعلیم عقاید و احکام و اخلاق برپا بود و با استقبال غیرمنتظره حاضران روبه‌رو شد. بعد از استقبال عمومی از این اقدام، به خصوص استقبال جوانان و نوجوانان، وی جلسات خطابه و موعظه راهفتگی و مستمر تشکیل داد. سپس به دعوت حاج شیخ محمدتقی آملی یکی از کلاس‌های درسی که در خانه تشکیل می‌شد، در مسجد مجد برگزار گردید. باین حال، همچنان جریان‌های دیگری در میان روحانیون، با این طرح مخالف بودند. آملی با ابراز تأسف، به بیان این مخالفت‌ها پرداخت: «برخی دوستان بر من خرده گرفته‌اند که چرا از برنامه تبلیغی-فرهنگی آقای اسلامی حمایت کرده‌ام و دلسوزانه اظهار داشته‌اند که این عمل در شان آملی نیست!» (همان: ۳۳۳). تأکید بر نزول جایگاه روحانیت ناشی از نگرانی درباره تغییر هدف حوزه و نشر دانش دینی میان عامه مردم برای تربیت مبلغ بود. اسلامی لزوم این تغییر جایگاه روحانیت در نزدیکی به مردم و مسائل آن‌ها را به این دلیل حیاتی می‌دانست که اسلام را در خطر نابودی می‌دید و «دوام و پایداری فرهنگ و منش اسلام» را «جز از طریق آموزش و تعلیم این فرهنگ و تعمیم آن میان آحاد امت و تحقق آن در کردار اسلامیان» نمی‌دید و با تعریض به نهاد روحانیت و نقد نگاه اسکولاستیکی و حاکمیت تفکر مدرسی، اسلام را دینی برای عمل و رفتارکردن می‌دانست «نه مجموعه‌ای از اندیشه‌ها برای انباشتن در کتاب‌ها و اذهان» (همان: ۳۳۴). پس ضرورت عمومی‌کردن دانش دینی میان مردم برای تغییر عمل و رفتار، عقلانی می‌شود. اسلامی با فروش خانه‌های خود در مشهد و خرید خانه‌ای در تهران، کلاس‌ها را در خانه خود تشکیل داد. وی این‌طور روایت می‌کند: «نخستین تجربه ما با موفقیت روبه‌رو گشته بود. استقبال عموم و به خصوص جوانان و نوجوانان از اقدام ما، دوستان را بر آن داشت تا در اندیشه توسعه و تکمیل طرح شوند و به رفع نواقص آن

همت نگارند» (همان: ۳۲۹). بدین ترتیب، عباسعلی اسلامی تلاش کرد کار خود را توسعه دهد و با الگوگیری از مدرسه‌الواعظین هند که خود در آن تعلیم دیده بود، به فکر تأسیس مدرسه‌ای برای تربیت مبلغ افتاد.

- مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی؛ تداوم حوزه‌های علمیه

مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی اولین نوع از انواع مدارس اسلامی در دهه بیست بوده است. این مدارس با هدف «تبلیغ و ترویج دین»^۱ تأسیس شد. در بررسی لحظات آغازین تأسیس مدارس اسلامی می‌توان این پرسش را مطرح کرد که چرا طرح «تربیت مبلغ» برکردار مدارس اسلامی نشسته و مانند مدرسه‌الواعظین هند، به مدرسه‌ای حوزوی تبدیل نشده است. برای فهم این مسئله باید تاریخ تأسیس مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی را روایت کنیم. عباسعلی اسلامی در زندگی‌نامه خودنوشت خود، سفری را روایت می‌کند که در آن به دیدار آیات عظام مهمی از جمله خوانساری، حجت، صدر، فیض و بروجردی می‌رود و مسئله تأسیس جامعه‌تعلیمات اسلامی و فعالیت‌های آن را به میان می‌آورد. وی با همان رویکرد فسادستیز، به ترسیم وضعیت فسادآور

۱. از اساسنامه جامعه‌تعلیمات اسلامی: به منظور تعلیم و تربیت افراد با اصول عقاید و آداب و اخلاق اسلامی و ترویج مذهب حقه جعفری و تثبیت ایمان در قلوب افراد جامعه در خردادماه ۱۳۲۲ در اثر مجاهدت و زحمات عده‌ای از متدینین جمعیتی به نام جامعه‌تعلیمات اسلامی به وجود آمده است. ماده ۵- هدف و منظور جامعه تبلیغ و ترویج دین حنیف اسلام و مذهب شیعه اثنی عشری طبق احکام قرآن مجید و سنن حضرت پیغمبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم و ائمه طاهرین سلام الله علیهم اجمعین و تقلید از اعلم علمای امامیه است بطریق زیر:

الف- تعلیم و تربیت اطفال و سایر افراد بوسیله تأسیس کودکستان‌ها، دبستان‌ها، دبیرستان‌ها، مدارس عالی و سایر مدارس فنی طبق موازین شرعی و تشکیل کلاس‌های اکابر شبانه و روزانه و تهیه معلمین فاضل و کارآزموده تاسیسات مزبور فعلاً برای داخله کشور ولدی‌الاقتضاء برای سایر کشورها خواهد بود (اساسنامه جامعه‌تعلیمات اسلامی؛ فروردین ۱۳۲۳).

مدارس دولتی و اهمیت امر تعلیم و تربیت می‌آغازد و آگاهی نوجوان از موارث فکری مذهبی خویش و آشنایی او با نظام فرهنگی اسلام را در این مدارس خالی می‌بیند و مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی را دارای برنامه‌ای می‌داند که در آن «نوجوان توأم با موازین علمی نوین و مبانی اکتشافات و یافته‌های دانش بشری همچنین با فرهنگ غنی دینی آشنا شود». سپس به این نکته اشاره می‌کند که «هجوم ادیان و مکاتب مختلف علیه اسلام و به خصوص تشیع... میکوشند تا اصول و مبانی دینی را مورد انتقاد و نکوهش قرار دهند و به انحای مختلف خدشه بر مبانی ایمانی مردم وارد سازند... آیا اینک که جامعه اسلامی و آیین تشیع از جانب افکار مسیحیت، یهود، بهائیت، صوفیگری، طبیعیت‌گرایی (مادیگری) و نیز اندیشه‌های متظاهر به عرفان و برخی پندارهای فلسفی و... مورد تهدید واقع شده است، نباید برای مقابله و رویارویی با این تهدیدات چاره‌ای اندیشید؟... یا این همه خصومت و دشمنی کافی نیست برای آنکه ما نیز درصدد برآیم و با این تبلیغات مسموم مقابله کنیم؟ به عقیده اینجانب گام نخست در این مبارزه تاسیس مدرسه‌ای برای تربیت مبلغ است تا پرورش یافتگان آن چون سرباز خط مقدم جبهه همواره در مصاف دشمنان اندیشه و فکر و آرمان الهی مهیا باشند» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۴۴۴). اما این طرح برای علما، حکم جایگزینی با هدف اولیه حوزه، یعنی فقهت، را داشت. آیت‌الله فیض ضمن اشاره به سابقه وجود چنین ایده‌ای در میان روحانیون در زمان آیت‌الله العظمی حائری، این مسئله را مورد قبول آیت‌الله نمی‌داند؛ زیرا «ممکن است این امر در نهایت به فقهت و اجتهاد لطمه وارد آورد و قاطبه طلاب متوجه امر تبلیغ شوند و از اجتهاد و تفقه در دین باز مانند». با وجود آنکه برخی علما، مانند آیت‌الله خوانساری، این طرح را نیاز احیای اسلام و دیانت می‌دانند و بیان می‌کنند: «اگر ما، اعظام روحانیت، فقط در احکام فرعیه مستغرق شویم در آن صورت دینی برپا نخواهد ماند تا ما آیت‌الله آن باشیم!» (اسلامی،

۱۳۹۴: ۴۴۵)، در نهایت، علمای دیگری، مانند آقای صدر، انجام این طرح را در حوزه‌های علمیه، عملی نمی‌بینند^۱ و آیت‌الله بروجردی نیز به عباسعی اسلامی توصیه می‌کند با پرهیز از رسمیت بخشیدن به این برنامه، استعدادهایی را برای تبلیغ پیدا کند و آن‌ها را آموزش دهد. بدین ترتیب، با طرد و رد طرح تربیت مبلغ در حوزه‌های علمیه، این ایده جابه‌جا شده و در مدارس اسلامی سربرآورد. بنابراین می‌توان گفت مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، بیش از آنکه گسستی از مدارس دولتی یا مقاومتی در برابر این مدارس باشد، تداوم حوزه‌های علمیه در شکل‌های متجددانه آن است، نه شکل اسلامی از مدارس دولتی و سکولار پهلوی. این تداوم را می‌توان در شکل‌های متناقض و متعارض پشتیبانی کردن و پشتیبانی نکردن علما از مدارس اسلامی دید؛ یعنی اگرچه طرح تربیت مبلغ به دلیل تغییر اهداف حوزه با مقاومت مواجه می‌شود، در موارد بسیاری، این پدیده را مراجع تقلید و علمای بزرگ حمایت مالی می‌کنند. مثلاً آیت‌الله بروجردی اجازه داده بود از وجوهات و سهم امام به این مدارس داده شود تا مصروف توسعه و گسترش مدارس دینی گردد (کرمی‌پور، ۱۳۹۸) و این تأییدی است بر اینکه مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی را می‌توان تداوم حوزه‌های علمیه در نظر آورد.

از دید تبارشناختی، جابه‌جایی طرح تربیت مبلغ از حوزه‌های علمیه به نهاد مدرسه را می‌توان این‌گونه توضیح داد که اگرچه حوزه‌های علمیه نمی‌توانند نقد به حوزه و تغییر را در درون این سازمان بپذیرند، می‌توانند با شکل‌های نرم‌تر تغییرات و اصلاحات موافقت کنند. مثلاً اسلامی در حضور حضرت آیت‌الله العظمی گلپایگانی سه برنامه اصلاحی را بیان می‌کند: «(۱) برقراری یک

۱. «اگر از این جمع متوقع اعانه و امداد هستی مایوس باش، زیرا اگر اقدامات ما در اصلاح امور مسلمین و سامان اسلام نافذ و موثر بود، روزگار اسلام و مسلمین بهتر از این بود» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۴۴۶).

نظم درسی و آموزشی در برنامهٔ طلاب به نحوی که هریک از آقایان طلاب ملزم شوند دروس فراگرفته را نزد استاد امتحان دهند. (۲) تاسیس مدرسهٔ الواعظین برای تربیت مبلغ (۳) تشکیل مدارس مبتنی بر تعلیم و تربیت اسلامی برای آموزش و پرورش نوجوانان. حضرت آیت‌الله در پاسخ فرمود: «اما مطلب نخست نه فقط طرح آن مفید فایده نیست، بلکه شما نیز به اتهام از هم پاشیدگی حوزهٔ علمیه متهم می‌شوید! ولی موضوع دوم و سوم را تعقیب کنید» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۴۴۳، پاورقی). بدین ترتیب، حوزه‌های علمیه با نقدهایی که نیروی جدید مذهبی مطرح می‌کرد مقابله می‌کند و اگر تغییری در حوزهٔ قم نیز اتفاق می‌افتد (مانند تأسیس مدرسهٔ فیضیه و مدرسهٔ حقانی) از جانب نیروهای رسمی روحانی درون حوزهٔ قم است، نه نیروهای روحانی خارج از این نهاد، ولی همچنین از طرح‌هایی که خارج از نهاد روحانیت در تلاش است تا پایه‌های اسلام را تقویت کند، حمایت می‌کند. بدین ترتیب، این دو عرصه، پیوندی پارادوکسیکال با یکدیگر دارند. از طرفی، حوزهٔ علمیه در مقابل تغییرات بنیادین از سوی نیروی جدید متدین مقاومت می‌کند و از طرف دیگر، در پیوندی پارادوکسیکال با این مقاومت، از این مدارس به عنوان مدرسی در راه ترویج و تبلیغ دین، حمایت می‌نماید.

تبلیغ و گسترش دانش دینی با هدف تربیت مبلغ در میان عوام با تشکیل جلسه‌های هفتگی خطابه و موعظه و توسعهٔ آن‌ها در مساجد و اماکن مختلف، اولین لحظات خود را تجربه کرد. سپس طرح تأسیس مدرسه‌ای برای تربیت مبلغ دین در میان علما، سرکوب شد و این ایده بر محمل مدارس نوین منتقل گشت. در این جابه‌جایی باید به رویدادی توجه کرد که مدرسهٔ مدرن را به صورت کالبدی برای اجرایی کردن طرح تربیت مبلغ، رؤیت پذیر کرد و آن رویدادی بود که به مسئلهٔ بدن زن و حجاب مرتبط می‌شد.

-فساد و مسئله حجاب و بی حجابی، رخدادی برای انتقال گفتار تربیت مبلغ به مدرسه تعیین مکان و انتشار گفتار تربیت مبلغ در مکانی معین، یعنی مدرسه، با خواست قبلی و انتخاب صورت نگرفت، بلکه ناشی از رخدادی بود که از اهمیت فساد و مشخصاً فساد ناشی از بی حجابی و تبلیغ آن و وهن حجاب اتفاق افتاد. روزی یکی از بانوان پیغام آورد که در دبستان و دبیرستان دخترانه ایران، نمایشنامه‌ای به اجرا درآمده که در آن مسئله حجاب را استهزا کرده‌اند و اشعار هجو و نقد حجاب خوانده‌اند. بدین منظور، عباسعلی اسلامی، در منبر خانه حاج آقای خرازی، از تجار معنون و متدین، درباره حجاب این‌گونه حرف زد: «لبه تیز تیغ گفتارم جایگاه والای حجاب در فرهنگ و معارف اسلامی، نقش حجاب در ارزش دادن و ارج گذاردن به مقام زن، سنجش و مقایسه جوامع بهره‌مند از حجاب با مجتمعات آلوده به برهنگی است.» این بحث واکنش‌های تندی را در جامعه ایجاد کرد و سبب شد در روزنامه‌ها این سخنان را به باد دشنام بگیرند. حتی عباسعلی اسلامی به جرح و قتل تهدید شد. بنابراین به نظر می‌رسد مسئله انتقاد به تبلیغ فرهنگ بی حجابی یکی از اصلی‌ترین گره‌گاه‌های تعارضات نیروهای مختلف قدرت در جامعه بوده که در بستر مفهوم فساد مطرح شده است. نیروی جدید متدین در حمایت از سخنرانی عباسعلی اسلامی واکنش نشان داد و حدود سیصد تن از اولیای دانش‌آموزان دبیرستان ایران، نزد وی آمدند و گفتند: «آقای اسلامی! ما دیگر اجازه نخواهیم داد که فرزندانمان به چنان دبیرستانی بروند، اما اینک چه راه حلی در پیش روی ما می‌نهد؟ آیا دختران ما یکباره ترک درس و مدرسه گویند؟ یا محیط دیگری را برای ادامه تحصیلشان پیشنهاد مینمایید؟... البته من در آن زمان محیط مناسبی را در نظر نداشتم که به ایشان معرفی کنم، ولی این امر موجب گردید که به تاسیس مدارس دخترانه نیز جداً بیندیشم؛ اندیشه‌ای که در آینده به تشکیل دبیرستان دوشیزگان اسلامی انجامید» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۳۳۸). به نظر

می‌رسد همین رویداد، اسلامی را بر آن داشت که به جای قناعت به جلسات هفتگی، به تأسیس مدارس ببیندیشد که دانش دینی در کنار دروس فرهنگی (مصوب وزارت فرهنگ) در آن تدریس شود. دلیل دیگری که نشان می‌دهد طرح تأسیس مدارس دخترانه مذهبی، لحظه منازعه نیروهای مختلف مذهبی است، مخالفت‌های متدینان با اسلامی در زمینه تأسیس این مدارس است. این مخالفت‌ها را می‌توان ذیل مفهوم یکدست‌کننده فساد فهمید. اسلامی را انگلیسی و خائن می‌خوانند که همان‌طور که پیش از این توضیح داده شد، یکی از معانی در مفهوم یکدست‌کننده فساد است. همچنین او و پیروانش را متهم به فساد مالی می‌کنند. در نهایت، درباره تأسیس مدارس دخترانه به او تهمت فحشا و فساد جنسی می‌زنند. این مخالفت‌ها به خوبی نشان می‌دهد که فساد چگونه هم‌زمان گره‌گام موافقان و مخالفان مدارس اسلامی شده است. بدین ترتیب، ایده تأسیس مدرسه دخترانه را می‌توان یکی از لحظات آغازین تولد مدارس اسلامی دانست. دقیقاً در این لحظه است که نیروی جدید متدین با همکاری روحانیون و با مشارکت یکدیگر، دست به تأسیس یک مؤسسه می‌زنند: «اقدام قاطع برادران ایمانی در بیرون آوردن دخترانشان از مدرسه ایران ما را جداً بر آن داشته بود که محیط مناسبی جهت آموزش و پرورش دختران ایجاد کنیم» (همان: ۳۴۵). بدین ترتیب، مدرسه «دوشیزگان اسلامی» تأسیس شد که اکثر دانش‌آموزان مدرسه ایران در این آموزشکده به تحصیل پرداختند. اینکه چگونه تحصیل زنان صد سال پیش از این، مغایر با سنت و اسلام در نظر گرفته می‌شد و جناحی از روحانیون با اعلام فتوایی مبنی بر مخالفت قواعد اسلام شیعه با تأسیس مدارس دختران، با ایجاد مدارس دخترانه به سبک جدید مخالفت کردند (ترابی‌فارسانی، ۱۳۷۸) و دست‌خط داشتن زنان را عامل رواج فساد دانستند ولی در این لحظه تاریخی، این کردار واژگون شده و تأسیس مدارس دخترانه به عنوان راهی برای عدم اختلاط و جلوگیری از فساد

پیشنهاد می‌شود، بحثی مفصل است که باید در پژوهش دیگری بدان پرداخت؛ اما می‌توان گفتار تأسیس مدارس اسلامی دخترانه را از لحظات آغازین ظهور مدارس اسلامی در نظر آورد.

- مدارس میسیونری مسیحی، تبار مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی

فهم تبار یک پدیده در گفتار بنیان‌گذاران مدارس اسلامی، به فهم لحظات آغازین شکل‌گیری مدرسه اسلامی یاری می‌رساند. به نظر می‌رسد تبار مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، مدارس مبشران مسیحی است که با گسترش تعلیم و تربیت جدید از طریق مدارس میسیونری می‌کوشید دین مسیحیت را تبلیغ کند. تربیت باطل و نشر مفاسد و آرای سوء، از اطفال و جوانان‌هایی شروع می‌شود که قلب‌هایی همچون آینه دارند و از هر رنگی متأثر می‌شوند. بدین ترتیب، مبشران مسیحی «برای نشر زبان و مذهب خود بافتتاح مدارس و تعلیم و تربیت اطفال پرداخته و تظاهر نوع دوستی نمودند و هر قدم مفاسد اخلاقی که منظور نظر آنان بود در جامعه نشر دادند. یعنی حس وطن‌پرستی و ایمان را بتدریج از میان بردند و جوانان بی‌تجربه را دمخوش آمال و آرزوهای خود نمودند و مثل موریانه تدریجاً اخلاق حسنه و مذهب حق را از میان بردند» (اسلامی، تیر ۱۳۲۳). در گفتار عباسعلی اسلامی به صراحت اشاره می‌شود که اولین آغازگاه‌هایی که جوانان و کودکان را مخاطب خود انتخاب کردند، مدارس میسیونری بودند. در گفتارهای دیگر، از دستگاه تبلیغات نصاری نام برده می‌شود که به نام مدرسه و بیمارستان و مؤسسات خیریه که به «ترویج» شهوت‌رانی و رذالت‌ها منجر می‌شد (طالقانی، ۱ دی ۱۳۲۵). دقیقاً همین‌گره‌گاه است که مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی را به مدارس میسیونری پیوند می‌دهد؛ یعنی «ترویج و تبلیغ دین». با آنکه هیئت مبلغان پروتستان آمریکایی با هدف تغییر مذهب اقلیت‌های مسیحی اقدام به تأسیس مدارس با تعالیم مذهبی کرد، در

مقابل، مدارس میسیونری لازاریستی فرانسوی زیرکانه با حذف دروس مذهبی برای مسلمانان و آموزش زبان فرانسه و علوم جدید، مسلمانان را نیز جذب کرد. مدارس آلیانس فرانسه با نداشتن سمت‌گیری مسیحی یا یهودی و تدریس علوم و فارسی و عربی افزون بر ارائهٔ فرانسهٔ ناب، موجب شد مسلمانان بیشتری از این مدارس استقبال کنند (رینگر، ۱۳۸۱). بنابراین با وجود اینکه مدارس مسیحی مخاطب خود را مسیحیان می‌دانستند، بقیهٔ مدارس خارجی در عمل مسلمانان را نیز پذیرا بودند و تلاش می‌کردند از طریق تعلیم و تربیت، اهداف سیاسی و اجتماعی خود را در پیش گیرند. با این توضیحات می‌توان پی برد که هدف مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی و مدارس خارجی، هر دو، تبلیغ و ترویج دین بود. اگرچه در دههٔ بیست این مسئله بین این دو نوع مدرسه مشترک بود، از ابتدا سبب شد علما و روحانیون به مدارس مسیحی رویکرد منفی پیدا کنند. این نگاه بدبینانه را می‌توان در فتوایی که میرزای نائینی در بهمن ۱۳۰۱ نگاشته است دید: «قرن‌هاست که صلیبیان برای محو کلمه طیبه اسلام و قرآن، نیزنگ‌ها به کار برده... به هیچ وسیله به مقصود خود نائل نشدند جز از همین طریق تشکیل مکاتب و مدارس که به ادراج مبانی طبیعی مذهبان در اصول تعلیمات، تخم بی‌دینی و لامذهبی را در ضمائر سادهٔ ابنای مسلمین کاشته، به طوریکه آرزو داشتند به مقصود خود رسیدند و چنانچه به تبدل دو سه طبقه جز دهری مذهب و داروینی مشرب در تمام صفحه ایران دیده نخواهد شد... و علی‌هذا بردن اطفال بی‌گناه که مواهب و ودایع الهیه‌اند به چنین کارخانه‌های بی‌دینی و اعانت و ترویج آن‌ها بآئ وجه کان و صرف یک درهم مال بر آنها از اعظم کبایر و محرمات و تیشه زدن به ریشه اسلام است» (منظورالاجداد، ۱۳۷۹: ۶۰). رویکرد سلبی از طریق طرد و حذف مدارس جدید در دورهٔ قاجار، با تأکید بر قاعده‌ای که در گفتار عباسعلی اسلامی دیده می‌شود، به پذیرش و رویکرد ایجابی تبدیل شد و آن، قاعدهٔ «مقابله و معاوضهٔ به مثل» بود.

همان‌طور که توضیح داده شد، استیلای فساد اخلاقی در جامعه، شرایطی تاریخی را ایجاد کرد که نیروی جدید متدین موقعیت هلاکت‌باری را تصویر کند که باید برای از بین بردن آن کوشید. مدارس مسیحی به‌عنوان مکانی برای تربیتی که تربیت سوء به شمار می‌رفت، یکی از آغازین خاستگاه‌هایی بود که این وضعیت را ایجاد کرد. اسلامی بعد از اشاره به مدرسی که مسیحیان تأسیس کرده بودند، تأکید می‌کند باید: «اولیاء اطفال و صاحبان عقل و دانش و پیشوایان ما بیدار شده و این آثار ننگین آنانرا متاثر نموده بچشم خود بنگرند و علل و موجبات آن را دریافته و در مقام جبران برآیند و چاره نیست جز معاوضه به مثل یعنی از همان راه که آنان وارد شده‌اند ما داخل شویم و با کمال جدیت، در مقام تعلیم و تربیت نسل آینده برآیم و از اهل دانش و بینش، استفاده فکری نمائیم که ترقی و تعالی نسل آینده در اینست» (اسلامی، ۱۳۲۳: ۱۴). بدین ترتیب، با استفاده از قاعدهٔ مقابلهٔ به مثل، در راه تربیت نیک بکوشند و با این همه دشمنی مقابله کنند و مدرسی برای تبلیغ دین تأسیس نمایند (اسلامی، ۱۳۹۴: ۴۴۴). بنابراین اشارات فراوان عباسعلی اسلامی دربارهٔ مدارس خارجی که نقطهٔ آغاز شروع فساد در میان ملت مسلمان از طریق ترویج و تبلیغ دین و بر بستر تعلیم و تربیت است و لزوم عمل به قاعدهٔ معاوضهٔ به مثل، این فرض را در ذهن پرزنگ می‌کند که تبار مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی را می‌توان در مدارس میسیونری مسیحی دید.



فصل سوم؛
نایب‌وستگی‌های تربیت دین‌دار
در مدارس اسلامی دورهٔ پهلوی دوم



مقدمه

بررسی عمیق تمامی مدارس منسوب به مدرسه اسلامی در دوره پهلوی دوم، در این کتاب کاری دشوار بوده است. به همین دلیل چهار مدرسه از مدارس اسلامی این دوره را به عنوان نمونه آرمانی بررسی کرده‌ام. اگرچه دین‌داری جمعی، به وحدت گفتمان در مدارس اسلامی منجر می‌شود، این وحدت در ناپیوستگی شیوه‌های موضوع‌شدگی دین‌داران در هر مدرسه صورت‌بندی می‌گردد. فوکو معتقد است وحدت گفتمان را دگرگونی موضوعات و گسستی که بین آن‌ها ایجاد شده است رقم می‌زند. بدین ترتیب، توصیف پراکندگی شیوه‌های موضوع‌شدگی، تمامی شکاف‌هایی که این ابژه‌ها را از هم جدا می‌کند و صورت‌بندی قانون توزیع آن‌ها و سنجیدن فواصلی که میان آن‌ها حاکم است (فوکو، ۱۳۹۲: ۵۶)، ناپیوستگی‌های تربیتی در گفتمان مدارس اسلامی را نشان می‌دهد. بنابراین در این فصل به این پرسش پاسخ خواهیم داد: ناپیوستگی‌های تربیتی شیوه‌های موضوع‌شدگی دین‌داران در مدارس اسلامی چیست؟

چهار ناپیوستگی تربیتی

در ادامه چهار ناپیوستگی تربیتی در طول دوره پهلوی دوم را توضیح خواهیم داد. از ۱۳۲۰ تا نهضت ملی‌شدن صنعت نفت در سال ۱۳۳۲ با گسترش مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی روبه‌رو هستیم که با عناوین مختلف در تمامی

کشور تأسیس شد. با بررسی اسناد در دسترس، اولین ناپیوستگی تربیتی به نام «دین‌دار مروج» صورت‌بندی شد. بعداز نهضت ملی‌شدن صنعت نفت تا سال ۱۳۴۲، دو مدرسه دیگر موازی با یکدیگر سربرآورد. یکی از آنها مدرسه علوی است که به نام «آبرمرد دین‌دار» درباره‌اش بحث خواهم کرد. در همین دوره شاهد ظهور مدرسه کمال نیز هستیم که این ناپیوستگی تربیتی را تحت عنوان «دین‌دار علمی» بررسی می‌کنم. بعداز سال ۱۳۴۲ تا وقوع انقلاب اسلامی ایران در سال ۱۳۵۷، مدرسه رفاه تأسیس شد و این مدرسه را تحت نام «دین‌دار تشکیلاتی» تبیین کرده‌ام. در ادامه هریک از ناپیوستگی‌های تربیتی نام‌برده در این دوره را توضیح می‌دهم.

۱. دین‌دار مروج

بعداز شهریور ۱۳۲۰ و برکناری رضاشاه و لغو سیاست‌های استبدادی دین‌زدایانه وی، فضایی بر جامعه حاکم شد که تمامی نیروهای اجتماعی سرکوب‌شده در این دوره، توانستند به عرصه اجتماعی برگردند و فعالیت‌های خود را شروع کنند که حاصل سال‌ها به حاشیه‌رانده شدن بود. در این میان نیروی جدید متدین نیز فعالیت خود را در عرصه‌های نشریه، چاپ کتاب و تأسیس مدارس آغاز کرد. در این دوره جریان‌های فکری و نظری مختلفی تلاش می‌کردند تا دین را ابژه انتقادات خویش قرار دهند و همین وضعیت، به «تزلزل حاکمیت^۱ دین از سریر قدرت در جامعه» منجر شد.

همان‌طور که پیش‌از این گفته شد، مهم‌ترین نگرانی عباسعلی اسلامی، مؤسس زنجیره مدارس اسلامی، این بود که دین دارد از دست می‌رود. با نگاهی

۱. حاکمیت در اینجا به معنای طبقه حاکم و گروه اداره‌کننده نیست؛ بلکه به معنای تزلزل موقعیت و جایگاه دین در جامعه است.

به زندگی نامه خودنوشت و مقاله‌های او در نشریه‌ها و متن سخنرانی‌هایش، می‌توان به حالت اضطرار و نگرانی پنهان در آن‌ها پی برد. عباسعلی اسلامی وضعیت جامعه را وضعیتی هلاکت‌بار می‌دید که از طرفی با خرافات عامه آمیخته و از طرف دیگر، با بی‌دینی گسترده در حال انتشاری همراه بود که به شکلی از فساد جمعی منجر می‌شد (اسلامی، ۱۳۹۴). راه‌حل اسلامی برای گذشتن از این فساد گسترده، توسل به مفهوم متجددانه‌ای به نام «ترقی» به‌عنوان غایت مسیر جامعه بود؛ اما وی این مفهوم را در بستر تاریخ و فرهنگ ایران و اسلام بازخوانی کرده و ترقی را به معنای «اعاده سیادت از دست رفته اسلام» بازسازی کرد. ترسیم رؤیای جمعی شکوه و عظمت دوره طلایی تمدن اسلامی که آغازگاه علمی است که به ترقی اروپا منجر شده است، غایتی برای اصلاح وضع موجود شد. بنابراین بازخوانی، ترقی وضعیتی نیست که به دلیل عقب‌ماندگی از کاروان تمدن غرب باید در پی آن بود، بلکه وضعیتی است که مسلمانان در نتیجه دورافتادن از تمدن اسلامی، آن را گم کرده‌اند و امروز با کم‌وکاست‌هایی در دستان اروپاییان است. بدین ترتیب، ترقی به‌عنوان مفهومی متجددانه و فرنگی، هم پذیرفتنی است و هم ناپذیرفتنی. پذیرفتنی است چون در ذات و بنیان خود، مخالف اسلام نیست بلکه از اسلام نشئت گرفته است و پذیرفتنی نیست چون اروپاییان با حذف اسلام از آن، وضعیتی انحراف‌آمیز و فسادآور ایجاد کرده‌اند. در قدم بعدی، اسلامی «اساس و پایه ترقی و تعالی و نجات از هر مفسده» را «منوط بتعلیم و تربیت صحیح» می‌داند که «بدون آن رهائی از مفاصد اخلاقی محال می‌باشد» (اسلامی، ۱۳۲۳). پس برای اعاده سیادت از دست رفته اسلام و رسیدن به ترقی به منظور رفع فساد باید به تعلیم و تربیت پرداخت.

در قسمت قبل چنین بیان شد که عباسعلی اسلامی با طرح مفهوم محوری «ترقی»، نوعی استراتژی تربیتی به راه انداخت که تعلیم و تربیت اسلامی را از

این وجه که مسیر رسیدن به ترقی و رفع فساد است، با اهمیت می‌کرد. با این ایده بود که طرح «تربیت مبلغ و مروج» را متأثر از مدرسه الواعظین هند که زمانی به تحصیل در آن پرداخته بود، بیان کرد. بنابراین نزد علمای اعلام رفت و این ایده را ارائه داد؛ اما این طرح به دلایلی که یکی از آنها تغییر هدف اصلی حوزه بود، پذیرفته نشد؛ اگرچه در عین حال با اصل ایده مخالفی صورت نگرفت (اسلامی، ۱۳۹۴). وقتی حوزه علمیه عباسعلی اسلامی را به سکوت واداشت، ایده‌اش جابه‌جا شد و بر محمل مدارس جدید نشست. وضعیت فسادآمیز و تهدید دین، موقعیتی اضطراری ایجاد می‌کرد که ضروری بود هرچه سریع‌تر تعداد بسیار زیادی مبلغ تربیت شود. بنابراین لازم بود دانشی که تا پیش از آن در دستان حوزه‌های علمیه بود، به عنوان دانشی همگانی در اختیار کودکانی قرار گیرد که با اجباری شدن تعلیم و تربیت عمومی، به مدرسه می‌رفتند. در این فضا بود که اولین کتاب‌های تعلیمات دینی با هدف آشنایی دانش‌آموزان با دانش دینی نوشته شد. شاید این مسئله امروز بدیهی انگاشته شود؛ اما باید دانست که تا آن زمان رسائل عملیه به زبان عربی یا ثقیل بود و مردم سؤالات فقهی خود را از روحانیون واسط میان مراجع تقلید و مردم و از روحانیون محلی می‌پرسیدند. در واقع، این اقدام، اگرچه با استفاده از میراث مکتوب کلاسیک حوزه‌های علمیه صورت گرفت، به نوعی در راستای حذف و مطرودسازی بخشی از روحانیون و اتصال به سرچشمه اصلی دین و مرجعیت بود. در همین راستا گفتارهای بسیاری نگاشته شد درباره اینکه کسب علم برای تمامی مسلمانان واجب است (همان).

بدین ترتیب، می‌توان گفت یکی از مهم‌ترین تدابیر آرایش و تعویض و جایگزینی مورد استفاده در ناپیوستگی تربیتی «دین‌دار مروج»، درآوردن دانش دینی از دستان بخشی از حوزویان و توزیع و انتشار این گفتار در میان اقشار در حاشیه و طبقاتی بود که پیش از آن دسترسی کمتری به دانش دینی کلاسیک

حوزوی داشتند؛ یعنی عامهٔ مردم و کودکان؛ دو طبقه‌ای که با رویه‌های تقسیم‌بندی، دسترسی کمتری برای کسب دانش دینی داشتند. تقسیم‌بندی رایج عوام و خواص نشان می‌دهد چگونه مردم عادی با استدلال ناشایستگی برای کسب علم دینی، به حاشیه می‌روند. کودکان نیز اگرچه در مکتب‌خانه‌ها حداقلی از دانش دینی، مانند آموزش عم جزء، و شعائری مانند وضو و نماز را کسب می‌کردند، این آموزش‌ها با هدف ادای تکلیف در جایگاه مسلمان بودن به آن‌ها تعلیم داده می‌شد، نه دانشی که کودک را در جایگاه کسب دانش دینی بنشانند.

درواقع، این ناپیوستگی تربیتی، بیش از آنکه به لحاظ درون‌مایه تفاوت جدی با دانش دینی کلاسیک داشته باشد، نظام توزیع متفاوتی را در دانش دینی رقم می‌زند. دانش دینی نه دانشی تخصصی برای قشری خاص بلکه دانشی در نظر گرفته می‌شود که برای تمامی مسلمانان لازم است. بدین ترتیب، ناپیوستگی تربیتی دین‌دار مروج، بازی دگرگونی و تعویضی را به راه می‌اندازد که در آن، دانش دینی را از دستان حوزه‌های علمیه درمی‌آورد و با آرایش و نشاندن آن در دستان نیروی اجتماعی جدید، موقعیت متفاوتی را رقم می‌زند که در نهایت، به خلق پدیده‌ای تکین در عرصهٔ تعلیم و تربیت، یعنی مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، منجر می‌شود و سوژه‌ای منحصر به فرد را در قالب دانش‌آموز این مدارس، خلق می‌کند.

تکنیک تکثیر مدارس اسلامی:

بین تکثیر مدرسهٔ اسلامی و تربیت دین‌دار مروج، نسبت وثیق برقرار است. دین‌داری که مسئولیتش ترویج و تبلیغ دین است، در صورتی می‌تواند جامعه را اصلاح کند که به لحاظ کمی زیاد باشد و بتواند دانش دینی را در میان تعداد بسیار زیادی از کودکان و نوجوانان در زمانی کوتاه گسترده کند. بنابراین تکنیک‌های کسب دانش دینی سابق، دیگر جواب‌گوی چنین قصد و

خواسته‌ای نیست. برای رسیدن به بیشترین نتیجه در کمترین زمان ممکن، مدارس اسلامی تا جای ممکن تکثیر می‌شود تا با استفاده از کالبد مدرسه، دانش‌آموز مدرسه‌ای مسلمان تعلیمات اسلامی یا دانش دینی بیرون‌آمده از دست حوزهٔ علمیه را فرابگیرد و برای مأموریت خود در اقصانقاط جامعه گسیل شود.

بدین منظور نیروی جدید مذهبی برای به‌دست آوردن امکان دسترسی به بدن‌ها و ذهن‌های بیشتر، از ابزار تکثیر مدارس و آموزش گستردهٔ تعلیمات اسلامی به‌صورت منظم و با نظارت کودک در مدرسه و خارج از مدرسه استفاده می‌کند؛ بدین صورت که در این مدارس «علاوه بر تدریس برنامه رسمی وزارت فرهنگ، تعلیمات عملی دینی علما و عملاً آموخته می‌شود و مخصوصاً اخلاق و رفتار دانش‌آموزان مورد مراقبت و نظارت دقیق اولیاء امور قرار می‌گیرد بطوریکه فارغ‌التحصیلان این آموزشگاه‌ها نمونه کاملی از تربیت صحیح اسلامی بوده و از دین و دانش توأماً برخوردار می‌باشند» (دانشور، اردیبهشت ۱۳۳۱). در توصیفات بسیاری که از مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی می‌شود، بر «صف منظم دانشجویان» و «نظم قابل تحسین» آن‌ها (دانشور، اردیبهشت ۱۳۳۱) و «نظم مخصوص و روش موزون» و «نظم و آرامش مخصوص» (دانش‌آشتیانی، مرداد ۱۳۳۱: ۱۸) به‌عنوان ویژگی‌های مطلوب این مدارس تأکید می‌شود؛ اما آنچه بیش از هرچیز، نظارت بر زندگی دانش‌آموز را در این مدارس نشان می‌دهد، «دفترچهٔ ارتباط خانه و مدرسه» است که در مدارس ابتدایی مرسوم بوده است. صفحهٔ اول آن مخصوص ثبت مشخصات دانش‌آموز و آدرس وی بود. سپس نام درس‌های سال تحصیلی به‌ترتیب سه ماه اول و دوم و سوم قرار داشت که نمره‌های درس‌ها در جلوی آن‌ها قرار می‌گرفت. در صفحهٔ پنج این دفترچه که با توصیه‌های مذهبی تزیین شده بود، از والدین خواسته بودند بر تمام رفتار و کردار نورچشمی دقیق شوند و

نکته‌ها و موارد غیرعادی وی را به مدرسه گزارش دهند تا در جلسه شورای خانه و مدرسه مطرح گردد، بلکه راهکارهایی برای درمان و حل آن‌ها یافت شود (دفترچه ارتباط خانه و مدرسه، ۱۳۲۳). بدین ترتیب، علاوه بر اینکه کودک در ساعاتی طولانی در مدرسه حضور داشت و تحت مراقبت و نظارت بود، در ساعات خارج از مدرسه نیز انتظار می‌رفت که اعمال و رفتار او را والدین کنترل و گزارش کنند. این‌گونه بود که دین‌داری کودک وارد حوزه آسیب‌شناسانه (پاتولوژیک) می‌شد و شورای خانه و مدرسه مسئول «درمان» این‌گونه رفتارها بود.

نظارت والدین و اولیای مدرسه کاملاً به رفتارهای دین‌دارانه کودک معطوف بود که با پاداش و مجازات همراه می‌شد: «دانش‌آموزانی که کمتر از ۱۵ سال تمام داشته و به حد بلوغ شرعی نرسیده‌اند از ساعت یک و نیم تا دو و نیم بعد از ظهر در سالن نمازخانه آموزشگاه حاضر شده و با نظم و ترتیب مخصوص در ۳ صف قرار می‌گیرند و از بین آنان یک نفر که بیشتر به حسن خلق و امانت و عدالت ممتاز گردیده به عنوان امام جماعت انتخاب می‌شود و با قرائت صحیح و نماز درست در مقدم صفوف مزبور شروع بآداء نماز و عبادت خداوند تعالی نموده و سایرین به او اقتدا می‌نمایند و تا موقعی که خلاف از نامبرده نبینند دارای این سمت می‌باشند، چنانچه احتمالاً عملی که سلب اعتماد و عدالت از مشارالیه صادر گردیده به ثبوت برسد، دیگری به جای او انتخاب خواهد شد» (دانشور، فروردین ۱۳۳۱: ۲۹). بدین ترتیب، نظارت بر کودک در خانه، به مدارس کمک می‌کرد بخشی از بار تربیتی مدارس بر دوش خانواده گذاشته شود و تکثیر این شکل از نظارت تقسیم شده بین خانواده و مدرسه بود که می‌توانست عمومیت یابد و تعداد زیادی کودک را سوژه این مدارس کند و زمینه پرورش دین‌دار مروج را بر پایه کردارهای مدرسه‌ای فراهم آورد.

سوژه مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی؛ دانش آموزمروج و دانش آموزمبلغ:

اصلاح جامعه، نیتی که مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی در نظر داشت، با استفاده از تکثیر مدارس و آموزش دانش دینی در سطح گسترده، سوژه‌ای خلق کرد که نام دانش آموزمبلغ و دانش آموزمروج بر آن نهاده‌ام. بدین ترتیب، نیروی جدید مذهبی، وظیفه ترویج و تبلیغ دین را بر دوش هر مسلمانی می‌نهد: «آیا سزاوار است که مسلمین جهان بمصداق لایبقی من الاسلام الاسمه فقط باسم مسلمانی دلخوش بوده و بقول یکی از بزرگان مسلمان جغرافیائی باشد یا اینکه باید در حفظ و ترویج تعلیمات اسلامی سعی و جدیت کامل می‌دول دارند؟» (دانشور، فروردین ۱۳۳۱: ۲۱). از نظر اسلامی، مبلغ فقط شامل روحانیون نمی‌شود، بلکه مبلغ که حرفش تبلیغ دین است، شامل «روحانیون، معلمان، مریبان، اولیای تربیتی و همه آنانکه به گونه‌ای در رشد و بهسازی فرهنگ جامعه و پاکسازی آن از عوامل انحطاط و فرومایگی نقش دارند» می‌شود (اسلامی، ۱۳۹۴: ۵۰).

پیش از این گفته شد رؤیت پذیرشدن کودکان و نوجوانان موجب شد این گروه اجتماعی مسئولیت دینی پیدا کنند. با توجه به طرح عباسعلی اسلامی در زمینه تربیت مبلغ که حوزه علمیه طردش کرد و جابه‌جا شد و از مدارس اسلامی سربرآورد، این مدارس تلاش می‌کند دانش آموزمروج و دانش آموزمبلغ پرورش دهد. همان‌طور که پیش از این توضیح دادم، مقاومت دین‌داران در مقابل طرد دین در جامعه، از منازعه و انتقاد کسروی‌گرایان، بهاییان، مارکسیست‌ها و مادی‌گرایان ایجاد شد و ایده تبلیغ و ترویج دین، طرحی برای مبارزه با این وضعیت ضد‌دین‌داری در جامعه بود؛ یعنی ایده ترویج دین به معنای بسط تربیت و آموزش دینی بین دانش‌آموزان نبود، بلکه هدف، تربیت دانش‌آموزانی بود که بتوانند به شبهات درباره مبانی اعتقادی پاسخ دهند، مسائل فقهی را پاسخ گویند و این‌گونه با خرافات مبارزه کنند، با تسلط بر ترجمه و تفسیر قرآن،

دین «حقیقی» را به مردم معرفی کنند و با تسلط بر دانش اخلاقی، با عمل خود در جایگاه دین‌دار، بر دیگران تأثیر بگذارند. بدین ترتیب، دانش‌آموزان مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی با روحانیون و طلاب مقایسه می‌شدند. مثلاً دانش‌آموزی از مدارس شبانه جامعه‌تعلیمات اسلامی در مقابل معلمی در مدرسه دولتی که سخنان ضد‌دین و کفر گفته است، به مباحثه و دفاع از دین می‌پردازد (کله‌ر، ۱۳۶۹). همچنین هدف مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، پرورش دانش‌آموزان هفت تا هجده سال بود تا مانند طلبه‌ها و ناطق‌ها و واعظ‌ها، از حفظ، به بیان فصیح آیات قرآن، احادیث، اخبار، تاریخ اسلام، اصول عقاید، علم اخلاق و فروع احکام بپردازند. دانش‌آموزمبلغ حتی شامل کودکان چهارساله و کودکانی دوشیزگان اسلامی هم می‌شد که «امتحاناتی راجع باصول دین، فروع دین، قرآن مجید از حفظ دادند و اشعاری مبنی بر نصیحت و تهذیب اخلاق خواندند که موجب حیرت و تحسین حاضرین شد» (گلشن، خرداد ۱۳۳۱). درون‌مایه و لحن گرفته‌برداری شده از دانش‌حوزوی، در یادداشت‌های دانش‌آموزی منتشرشده در نشریه تعلیمات اسلامی نیز دیده می‌شود (چیت‌ساز، مرداد ۱۳۳۱).

پس، آن کسی که سخن می‌گوید دانش‌آموز است؛ دختر بچه‌ای کودکستانی تا پسر بچه‌ای دبیرستانی با صدای دورگه. آن‌ها چیزی را به سخن درمی‌آورند که پیش از این طلبه‌ها و روحانیون و علما می‌گفته‌اند و آن‌ها مسئول کاربرد این نوع زبان و لحن بوده‌اند. این جابه‌جایی سوژه از مرد بالغ بالباسی متمایز و احترام‌برانگیز به کودک و نوجوان، شگفت‌انگیزی مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی است. بدین ترتیب، دانش‌آموزمبلغی متولد می‌شود که تکینگی و اعتبارش را از این زبان دریافت می‌کند. نیروی جدید متدین با حمایت مالی بازار و مشارکت روحانیون طبقه پایین در اداره مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی و مدیریت و آموزش دین به کودکان و نوجوانان مسلمان، چنین سوژه‌ای را خلق کرد.

بدین ترتیب، مشخص می‌شود چگونه مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی تداوم حوزه‌های علمیه است. کودکان با فردیت‌یافتگی در روابط قدرت و دانش آن عصر، لحن تبلیغ دین را از روحانیون و علما که دارندگان حق رسمی و سنتی به شمار می‌آیند، می‌گیرند و منزلتی پیدا می‌کنند که پیش از این در جایگاه متولی دین، سابقه نداشته است. اگرچه نیت اصلی عباسعلی اسلامی شاید دقیقاً این نبوده است، مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی در جایگاه یک نهاد، معیارهای صلاحیت و دانش را به صورت قانونی به کودکان و نوجوانان مسلمان می‌دهد و تداوم حوزه‌های علمیه می‌شود. دیگر مردم نیستند که باید به سراغ روحانیون بروند و از آن‌ها پرسش کنند و به آن‌ها گوش فرادهند (مانند رابطهٔ مقلد و شنوندهٔ پای منبر)، بلکه دانش‌آموز مبلغ است که در جامعه مسئول سلامت روحی و نجات از فساد شده است و باید به میان مردم برود و با آن‌ها محاجه کند و شبهاتشان را پاسخ گوید. در اینجا مردم سوژه‌ای پرسشگر هستند که از دین سؤال می‌پرسند و به آن دید انتقادی دارند. دانش‌آموز مروج مسئول کارکردی است که تزلزل دین در جامعه ایجاد کرده و آن حفظ موقعیت دین و تبلیغ آن برای تغییر این وضعیت است.

اعلام رسمی جابه‌جایی لحن و کارکرد جدیدی که به دوش دانش‌آموز مروج گذاشته شده است، بدون اعلام عمومی و به‌نمایش درآمدن آن ممکن نمی‌شود. بنابراین بدن و ذهن دانش‌آموز مبلغ و مروج در زمان‌ها و مکان‌های ویژه‌ای به نمایش درمی‌آید. نمایش کودکان در مراسم‌های ویژه و مذهبی، مانند جشن سالیانهٔ تأسیس جامعه‌تعلیمات اسلامی و ولادت امام زمان و سایر ائمه و پیامبر که در محل دبستان و دبیرستان یا مرکز جامعه‌تعلیمات اسلامی تشکیل می‌شد، آن جایگاه ویژهٔ سوژه بود که در نسبت با گروه‌های مختلف مذهبی، برای نشان‌دادن میزان تسلط و نتیجهٔ مدارس به صحنه آورده می‌شد. در گزارشی از این مراسم می‌خوانیم: «آقای

احمد راسخ مدیر دبستان [به] نمایندگی از طرف هیئت مدیره برنامه جشن را اعلام نمودند و پس از تلاوت چند آیه از قرآن مجید بوسیله یکنفر دانش آموز مجازین خیرمقدم گفتند و سپس یکدسته از نوآموزان کودکان چند سوره کوچک از قرآن و اشعاری مبنی بر اصول دین و اخلاق حسنه از بر خواندند بعد عده‌ای متجاوز از سی نفر دانش آموز شبانه و روزانه سخنرانی‌های بسیار جالبی از اصول عقاید، فروع دین، علم اخلاق، تاریخ اسلام و اثبات بقاء وجود مبارک امام عصر عجل الله تعالی فرجه و احوالات نواب اربعه بیان نمودند. سپس دسته دوم از کودکان امتحانات دیگری در دنباله مواد فوق الذکر دادند و بسیار مورد تحسین حضار واقع شد حتی کسانی که از پشت بلندگو صدای دانش آموزان را خارج از محیط جشن می شنیدند و در مجلس حاضر نبودند چنین تصور میکردند که خطباء و ناطقین زیر دستی مشغول سخنرانی هستند» (بی آزاران، خرداد ۱۳۳۱). فوکو نام این مراسم‌ها را آیین‌های مذهبی می‌گذارد که افراد در آن‌ها گرایش به انتشار گفتار دارند و به کمک اشتراک در مجموعه‌ای واحد از گفتار با وجود کثرت، تعلق متقابل خود را به آیینی معین مشخص می‌کنند و با اذعان به حقایق واحد و پذیرش قاعده‌ای معین، سازگاری با گفتارهای معتبر صورت می‌گیرد (فوکو، ۱۳۸۴ ب). بدین ترتیب، نیروی جدید مذهبی با برگزاری این مراسم‌ها تلاش می‌کند گفتار عمومی کردن دانش دینی را در میان اقشار مختلف مذهبی منتشر کند. در آیین‌های مذهبی، هم گزاره بیانی و هم جان سخن‌گو اهمیت دارد و هر دو از خلال یکدیگر بررسی می‌شود (همان). عمده برگزارکنندگان این مراسم، دانش‌آموزان هستند و می‌توان آن‌ها را همان جان سخن‌گو در نظر گرفت که با فردیت بخشی اهمیت یافته‌اند و در حال انتشار گزاره‌های بیانی دانش دینی هستند؛ دانشی که از انحصار طلاب حوزه‌های علمیه درآمده است و اینک از زبان کودکان کودکانستانی بیان می‌شود. این جشن‌ها، نشانه و بروز و

ابزار تمایزگذار بین هویت جدید مسلمانی است که در حال ظهور است و تعلق طبقاتی خود را با گردهم‌آوردن والدین دانش‌آموزان، بازاریان سرشناس، علما، روحانیون و طبقات دیگر مذهبی نشان می‌دهد. در این مراسم مکانیسم اقتصادی به‌طور مشخص به کار می‌افتد. اساساً یکی از اهداف مهم این مراسم، جمع‌آوری نذورات و کمک‌های علما و بازاریان و مردم برای تأسیس و ادامهٔ کار مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی بوده است (اسلامی، ۱۳۹۴). بنابراین جان‌های سخن‌گو این‌گونه به گفتار دانش دینی درمی‌آیند که در نهایت بتوانند با ایجاد احساس تعلق گروهی و طبقاتی و مذهبی، مکانیسم‌های اقتصادی را به حرکت درآورند. عامل پیوند افراد در این مراسم، همان بیان دانش دینی با تأکید بر تمایز و رویارویی آن با دروس حوزه، مانند تسلط به قرآن و تفسیر آن، و تفاوت در روش، مانند پرسش و پاسخ، (دانش‌آشتیانی، مرداد ۱۳۳۱) است و بدین‌گونه سرسپردگی گفتارها را ایجاد می‌کند؛ هم از طریق اعمال قدرت بر دانش‌آموزان برای سرسپردن در مقام جان سخن‌گو و هم از طریق نشان دادن لحن مشخصی برای این نیروی جدید نوظهور که ابزار تمایز و مرزبندی با حوزه‌های علمیة رسمی نیز هست.

از دانش‌آموز مبلغ نه فقط برای به‌نمایش درآوردن و انتشار گفتار دانش دینی استفاده می‌شد، بلکه این دانش‌آموزان از همان ابتدا، با بیان گفتارهای دانش دینی و به‌رخ‌کشیدن علم دینی، ابزاری برای تبلیغ خود مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی بودند. «درابتدای تأسیس جامعهٔ تعلیمات اسلامی این واقعیت همواره مطمح نظر ما و دوستان بود که شرط موفقیت جامعه، شناساندن صحیح اهداف و مقاصد آن و تبلیغ درست مرامنامه و برنامه‌های آنست تا از این رهگذر اذهان عمومی با این حرکت فکری و فرهنگی و الهی آشنا گردد و توجه عامه بدان معطوف شود» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۴۴۰). اسلامی با استفاده از دانش‌آموزان، از مشاهد مشرفه برای تبلیغ استفاده می‌کرد. بدین ترتیب،

گروهی از تربیت‌شدگان مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی آماده شدند تا بخشی از آموخته‌های خویش را در این کنگره عظیم انسان‌ها ارائه نمایند. با تکرار این تبلیغات «تدریجاً اذهان عموم نسبت به تعلیم و تربیت اسلامی و نیز شیوه جامعه در آموزش و پرورش نوجوانان آشنا میشد» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۴۴۱).

شکل‌بندی دانش، در شرایط مبلغ‌شدن نیز به کار می‌افتد و بخشی از کتاب‌های شرعیات را به خود اختصاص می‌دهد. اگرچه در ابتدا تبلیغ دین را بر هرکسی واجب می‌داند: «ولئن کنتم امه یدعون الی الخیر (باید جمعی از شما باشند که مردم را بنیکی دعوت کنند- آل عمران از آیه ۱۰۰)... بر هر اصلاح طلب بشردوست لازم است که در استوار کردن کاخ اجتماعی بر پایه خلل ناپذیر و صحیح، از دین مقدس اسلام اطاعت و تا می‌تواند آن را تبلیغ کند باشد که بیستن دفتر هرج و مرجی که بشر گرفتار آن است کومکی شود و مردم دنیا نفسی راحت کشیده خوابی آسوده روند» (نوربخش، ۱۳۴۰: ۱۱)، در ادامه با مکانیسم‌های مطرودسازی، دست به طرد و رد دو گروه می‌زند: اول به ساخت «دیگری» دست می‌زند که مبلغ باید در مقابل او شجاعت داشته باشد: «مبلغ دینی باید روی عقیده و حرف خود ایستاده از تهدید دشمن نهراسد، نفس سرد و ملامت از حرارت او نگاهد و هیچ امری را مانع راه و عمل خود نداند. بعبارت دیگر شجاعت ادبی یعنی آزادی فکر و اعتماد بخدا و عفو و گذشت از هر سرمایه برای مبلغ لازمتر و رعایت آن از هر چیز مشکل‌تر است» (نوربخش، ۱۳۴۰: ۱۴) و دوم به طرد درون گروهی دست می‌زند که خود بر واجب بودن تبلیغ برایشان تأکید کرده است: «زیان دعوت نادان برای بیزار ساختن مردم از دینداری بمراتب از فساد دشمن دین بیشتر است.» نادان دعوت‌کننده به دین با دشمن فاسد یا همان «دیگری» که پیش از آن طرد شده است، یکدست می‌شود تا مرز مبلغ با عوام دین‌دار بدون دانش و فاسد جاهل، به خوبی مشخص شود. بدین ترتیب، مبلغ بعد از داشتن عمل و اخلاق باید بر علمی نیز مسلط باشد: منطق، حدیث‌شناسی، علم کلام، علم تفسیر و

دانستن زبان‌های بیگانه (نوربخش، ۱۳۴۰). بنابراین علم، ابزاری برای ایجاد تمایز با دیگری می‌شود تا به دانش‌آموز مبلغ و دانش‌آموز مروج رسمیت دهد و تبلیغ و ترویج دین را با چنین استراتژی‌ای عقلانی کند و در نهایت، این سوژه را بیافریند.

۲. آبرمرد دین‌دار

مدرسه علوی در سال ۱۳۳۵، بعد از کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ و شکست مصدق تأسیس شد. تلاش‌های افرادی چون عباسعلی اسلامی در تأسیس مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی و حاج سراج انصاری در نشریه‌ها و سازمان‌های اسلامی در دهه بیست تا اوایل دهه سی، تا حدودی این ادعا را در جامعه ترویج کرد که دین اگر بازخوانی شود، نه تنها می‌تواند به پرسش‌های عصری پاسخ گوید بلکه می‌تواند جامعه را به سمت ترقی پیش برد. مردمان این دوره به شدت باور داشتند که می‌توان با حرکتی «جمعی»، در جامعه تحول و اصلاح صورت داد و همین باور بنیادین بود که بستر فعالیت‌های بسیار گسترده نیروهای اجتماعی متفاوت را فراهم کرد. شکست دولت مصدق در ملی‌کردن صنعت نفت، دو پیامد اجتماعی داشت. نخست، به گسترش ناامیدی عجیبی در میان مردم منجر شد. باور به حرکت جمعی و پیش‌رفتن در مسیر مشترک، با دودستگی و چندصدایی شدن جامعه در جریان ملی‌شدن صنعت نفت، از میان رفت و به ادراک ناسیونالیستی جمع به عنوان جمع مشترکی که دارای سرنوشت مشترکی است، خدشه وارد شد. با این حال، این تزلزل و ایماژ شکست در ذهن ایرانیان آن دوره، به ظهور فهم جدیدی از «خود» منجر شد که مبتنی بر طرد «عمل جمعی» و روی آوردن به «عمل فردی» در یک قشر خاص بود. در مدارس مذهبی، شکلی از فردیت‌گرایی افراطی اتفاق افتاد که خود را در تأسیس گفتمان‌های پساجامعه‌تعلیمات اسلامی نشان داد. تأسیس مدرسه علوی و مدرسه کمال تقریباً هم‌زمان، با رویکردی خاص‌گرایانه، تبلور این اندیشه جایگزین حرکت جمعی

است. این مدارس با قراردادان سد و مرز و خط‌کشی برای ورود دانش‌آموزان، نسبت به مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، داعیهٔ جدیدی را مطرح کردند. به‌طور خاص، در مدرسهٔ علوی، تصور از جامعه تغییر کرد. اگر در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، جامعه در وضعیت هلاکت و غرق‌شدن بود و تمامی افراد جامعه در یک کشتی نشسته بودند و با موج‌های متلاطم بالا و پایین می‌رفتند، در مدرسهٔ علوی، سرنوشت افراد به هم گره نخورده بود. دیگر، جامعه در حرکتی جمعی به سمت مقصدی نمی‌رفت و قرار نبود نیروی جدید متدین، ملت را نجات دهد. ملت از هم گسسته و به گروه‌های حفظ‌کنندهٔ منافع مشترک تبدیل شده بود. بنابراین در این دوره نیروی جدید متدین فقط وظیفه داشت نیروی اجتماعی و گروهی خود را نجات دهد. جامعه رودخانه‌ای شد گل‌آلود که هر بزرگ‌سالی وارد آن می‌شد، آلوده می‌گشت. بدین ترتیب، اگر در تصویر نیروی جدید متدین در دههٔ بیست بخش‌هایی از کشتی سوراخ شده بود و آب داشت کشتی را پر می‌کرد و مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی وظیفه داشت تعمیرکارانی را تربیت کند که به سراسر جامعه اعزام شوند و این سوراخ‌های مفسده و شبهات را تعمیر کنند و اجازهٔ غرق‌شدن کشتی را ندهند و کشتی را به سمت ترقی سوق دهند، در تصور نیروی جدید متدین بعد از ماجرای ملی‌شدن صنعت نفت، باید کودکان را از این کشتی بیرون آورد و در قایق کوچک و بسته و امن پرورش داد تا آلودگی آب کشتی، آن‌ها را فاسد و مریض نکند. جامعه برای آقای «روزبه»^۱ رودخانه‌ای گل‌آلود بود که کودکان باید در چشمه‌ای زلال در کنار این رودخانه

۱. رضا روزبه، استاد فیزیک و قرآن و مدیر مدرسهٔ علوی تهران، یکی از سوره‌های بنیان‌گذار این مدرسه بود. وی با داشتن تحصیلات حوزوی تا سطح عالی، در رشتهٔ فیزیک نیز تخصص دانشگاهی داشت. بنابراین هم بر علوم جدید تسلط داشت و هم بر علوم دینی. همچنین به دو زبان عربی و فرانسه مسلط بود. وی آثاری چون اثبات جهان ماورا، اثبات وجود خدا، عصمت پیامبران، ولایت، فقه، عربی آسان، روش آسان در تعلیم قرآن و خداشناسی دارد که کتاب عربی آسان از مشهورترین آن‌هاست. وی در سال ۱۳۵۲ درگذشت.

پرورش پیدا کنند و بعد قطره‌قطره وارد جامعه شوند.^۱ مفاسد اجتماعی مانند بیماری بود که لازم بود جامعه با ابتلا به آن به صورت ویژه درمان (تربیت) شود و با رجوع به متخصص، دارو (تعلیم) دریافت کند.^۲ با این حال، استفاده از اصطلاح محیط قرنطینه‌ای برای این مدارس، چندان درست به نظر نمی‌رسد. آن توجه سخت‌گیرانه برای ارزشیابی دانش‌آموزان برای ورود به مدارس، به این دلیل بود که کودک مسلمان دارای هوش و استعداد و خانواده باصالت از قشری خاص باشد که هیچ فساد در درون او وجود نداشته باشد. کودک فاسد مانند میوه فاسدی بود که دیگر میوه‌ها را فاسد می‌کرد. پس باید برای ورود دانش‌آموزان، مرزبندی و خط‌کشی‌های سفت و سختی صورت می‌گرفت تا از ورود کودک فاسد جلوگیری شود.^۳ بنابراین دانش‌آموز در محیط صیانت‌شده مدرسه، بیمار نبود که به قرنطینه یا ایزوله شدن نیاز داشته باشد، بلکه در مقابل

۱. دانش‌آموزان خانواده‌های مذهبی، نیازمند محیطی امن و مذهبی هستند تا خراب نشوند و از دست نروند. «ما یک چشمه‌ای هستیم که در کنار رودخانه و قطره قطره آب صاف را وارد این رودخانه می‌کنیم. ما می‌گفتیم بچه‌های ما هنگام ورود به جامعه، گم می‌شوند؛ می‌فرمودند همین که افراد متدین وارد دانشگاه می‌شوند و متخصص بار می‌آیند، برای ما کافی است؛ تا مردم بدانند دین با علم در تعارض نیست. اگر مردم همین نکته را بفهمند، کافی است» (حدادیان، ۱۳۹۷).

۲. «گاهی ما برای آنکه خود را راحت کنیم می‌گوییم: اینترنت و ماهواره آمده است و نمی‌شود کسی را تربیت کرد! باید دانست که این عذر بدتر از گناه است. وقتی فرزند ما سرما می‌خورد، جوشانده‌ی چهارگُل به او می‌دهیم؛ اما اگر تب داشت، به پزشک محل مراجعه می‌کنیم؛ اگر ریه‌اش عفونی شد، به نزد متخصص امراض ریوی می‌رویم و اگر تشخیص تیفوس داده شد، شورای پزشکان تشکیل می‌دهیم؛ یعنی این‌طور نیست که با شدت یافتن بیماری، وظیفه ما کم‌تر شود! بنابراین، هر چه دشمن قوی‌تر شد، تلاش و فعالیت بیشتری لازم است و امروز که وضع دنیا چنین است باید بیش از گذشته کار کرد» (کرباسچیان، ۱۳۸۴: ۲۷).

۳. «اگر ما بچه پولدارها را قبول می‌کردیم، بدون توجه به اینکه خانواده آن‌ها بدند یا خوب، آن وقت یک نفر از اینها کنار این فارغ‌التحصیلانی که الآن منشأ برکاتی هستند، می‌نشست و اینها هم فاسد می‌شدند. آقای دکتر چهارزی در کتاب ۲۰ مقاله می‌نویسد: یک شاگرد متجاوز یا حسود، یک کلاس را فاسد می‌کند» (جمعی از شاگردان، ۱۳۸۶: ۴۷ و ۴۸).

بیماری و فسادى که بیرون از محیط مدرسه وجود داشت، باید پاسداری می‌شد. مانند گل‌های گلخانه‌ای بود که برای حفاظت از سرما، گرما، طوفان و حمله حیوانات، در محیط بسته نگهداری می‌شدند تا پرورش یابند. ترجیح می‌دهم به جای استفاده از «محیط گلخانه‌ای» که جهت‌داری انتقادی و منفی دارد، از تعبیر «اردوگاهی کردن تربیت دینی» استفاده کنم. مدرسه علوی با اردوگاهی کردن تربیت دینی، کودکان را در محیطی مرزبندی شده، دیوارکشی شده، برنامه‌ریزی شده و کاملاً تحت نظر و مراقبت حفظ می‌کرد تا محیط آلوده بیرون، به درون آن راه نیابد. سپس تربیت اخلاقی و دینی، آن‌ها را در مقابل این مفاسد، واکسینه می‌کرد تا بتوانند در زمان مناسب وارد جامعه پر از فساد شوند.

دومین اثری که جنبش ملی شدن صنعت نفت داشت، تحقق ایده مشارکت در هرم قدرت و تأثیرگذاری بر سرنوشت سیاسی ملت بود که چهار کردار غیرگفتاری در ایجاد این تصویر تأثیر داشت. نخست، کودتای ۲۸ مرداد اگرچه گرد ناامیدی، سرخوردگی، انفعال و انزوا را در نیروی متدین ایجاد کرد، هم‌زمان امید به مشارکت در روابط قدرت و تأثیرگذاری در آن را نیز متحقق ساخت. مصدق با آنکه از نیروهای پر قدرت زمین‌دار و طبقه فرادست جامعه بود، توانست این هرم سفت و سخت را بشکند و وارد رأس بازی قدرت شود و رقیبی برای مهم‌ترین نقش سیاسی مملکت قلمداد گردد. این عمل، نیروی جدید متدین را متوجه این مسئله ساخت که از روابط قدرت کنار گذاشته شده است، ولی می‌توان با تربیت نخبگان و رهبران قدرتمند در عرصه‌های مختلف تخصصی به این شبکه ترک برداشته، نفوذ کرد. دوم، چیزی که این تصور را ایجاد کرد که مشارکت در قدرت از طریق علم و تخصص صورت می‌گیرد، تغییر موضع شاه در کنارگذاری شاهزادگان قاجاری و روی آوردن او به تحصیل‌کردگان هاروارد و آکسفورد بود. این عمل سیاسی شاه، این پیام را به جامعه منتقل کرد که تعلقات متصلب طبقاتی و خونی، عامل تعیین‌کننده در مشارکت در قدرت نیست، بلکه تحصیل در آموزش

عالی و تخصص می‌تواند قواعد قدرت را تغییر دهد. سوم، این کنش در کنار این فرض (که از دوره پهلوی اول ایجاد شد) که «برای تحرک اجتماعی در جامعه باید وارد دانشگاه شد» (مناشری، ۱۳۹۷)، ایده «تربیت نخبه و متخصص» را در این دوره بیش از پیش پررنگ کرد. چهارم، در کنار این مسئله، نگرانی از نفوذ بهاییان که «دیگری» مهمی برای این نیروی اجتماعی در مدرسه علوی محسوب می‌شدند، در رده‌های بالای دیوان‌سالاری و قدرت سیاسی، دغدغه نفوذ به قدرت را در قشر خاصی از نیروی اجتماعی جدید متدین پررنگ‌تر کرد. بدین ترتیب، با طرد ایده عمل جمعی و تلاقی ایده «عمل فردی» با ایده «تربیت نخبه و متخصص» در قشری خاص، این ایده‌ها در ساحت تعلیم و تربیت اسلامی، بدنمذ شد و به پیدایی مدارس پساجامعه‌تعلیمات اسلامی منجر گردید. ویژگی تربیت نخبه و متخصص در تلاقی با ویژگی شخصیتی علامه کرباسچیان^۱ در سخت‌گیری و نظم و وسواس ذهنی که در نهایت، به خلق ایدئال‌گرایانه در او منجر می‌شود، چرخشی گفتمانی را در تربیت شکل می‌دهد که به جای توجه به کمیت مدارس و دانش‌آموزان، بر کیفیت آن‌ها تأکید می‌کند. از نظر او «زده‌بین می‌سوزاند؛ اما هزاران شعاع پراکنده خورشید کاری نمی‌کند» (قیاض‌بخش، ۱۳۹۷: ۱۳۸) پس باید با تمرکز قوا به تربیت دانش‌آموز پرداخت. اما برای این شکل تمرکز، نیازمند داشتن بذر اصیل هم هستیم. «چون بکاری، در زمین اصل کار!... تا بر آید هر یکی را صد هزار» (همان: ۱۳۹). بنابراین از نظر علامه کرباسچیان، کودکان مستعد و باهوش، بذری منحصر به فرد هستند که در زمینی محدود با تمرکز قوا باید

۱. علی‌اصغر کرباسچیان، یکی از اصلی‌ترین سوژه‌های بنیان‌گذار مدرسه علوی بود. وی تحصیلات حوزوی داشت و شاگردی آیت‌الله بروجردی را کرد. وی در همان دوران حضور در حوزه، دغدغه تربیت داشت و رساله توضیح المسائل را به عنوان اولین رساله فقهی فارسی با متن ساده، تألیف کرد. سپس در مسیر تربیت جدی‌تر شد و در سال ۱۳۳۵ دبیرستان علوی را با هدف تربیت افراد متخصص متدین تأسیس کرد. وی باقی عمر خود را وقف مدرسه علوی نمود و در سال ۱۳۸۲ چشم از جهان فرو بست.

پرورش یابد: «یک کسی به من رسید و گفت: 'آقا شما خوب‌ها را جمع می‌کنید، اگر مرید بد‌ها را تربیت کنید!' گفتم: 'ما مرد نیستیم! ما هزار متر زمین داریم، به قانون کشاورزی صد درخت بیشتر نمی‌شود کاشت. آیا آلبالو ترشه و سیب ترشک بکاریم که بعد باید همه را دوربریزیم یا گل‌ابی شاه میوه بکاریم؟ شاگرد قصاب متدین یا آب‌حوض‌کش متدین هم خوب است اما انرژی ما بهتر است صرف چه بشود؟ یک استعداد عالی که فردا استاد دانشگاه بشود و هزارها نفر را تربیت کند یا آب حوض‌کش خوبی بشود؟'» (جمعی از شاگردان، ۱۳۸۶: ۴۷ و ۴۸).

بنابر این ویژگی‌های خُلُقی علامه کرباسچیان، متناظر با دو طرح اجتماعی «عمل فردی» برای قشری خاص و «تربیت نخبه و متخصص»، مدرسه علوی بر پایه دو ایده اصلی ظهور کرد: اول، «صیانت از کودک در حصار» و دوم، «تربیت علمی و اخلاقی سخت‌گیرانه». بنابراین تربیت فردی به این معنا نبود که مدرسه علوی در برابر اصلاح و تغییرات اجتماعی بی‌اعتنا باشد، بلکه کودک را تا گذر از دوره نوجوانی و کامل‌تر شدن عقل و تا وقتی توان تشخیص پیدا کند، در محیطی مرزبندی‌شده صیانت می‌کرد (ضیایی، ۱۳۸۹). سپس در جایگاه متخصص متدینی که الگوی افراد است، وارد جامعه می‌شد.

رویکرد اردوگاهی‌کردن تربیت شامل چند ویژگی است:

۱. دروازه ورود: دروازه به محل ورودی دیوار یا حصار اردوگاه گفته می‌شود. مکان آستانه‌ای برای ورود به کالبد اردوگاه، نیازمند نگرهبانی است که شایستگی افراد را برای ورود به آن با بررسی نام او یا ارائه کارت تأیید کند. بدین ترتیب، در اردوگاه، تمامی کودکانی که وارد می‌شوند، شناسایی می‌شوند و تک‌به‌تک اهمیت دارند. در تربیت اردوگاهی، دانش‌آموزان مدرسه، فرد به فرد با آزمون ورودی هوش و مصاحبه با والدین گزینش می‌شوند. در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی اگرچه کودک از میان گفتارهای مربوط به فساد و ترقی، نامیده می‌شود، ابزاری بالقوه برای رسیدن جامعه به ترقی و فساد است. فردیت‌بخشی در شکل پیشرفته آن، در مدارس

پساجامعه‌تعلیمات اسلامی اتفاق افتاد. مدرسهٔ علوی تلاش کرد قشر خاصی با معیار مبهم «خانوادهٔ اصیل»، وارد این مدارس شود. بنابراین کودک مسلمان نه در شکل عام آن بلکه تک‌تک کودکان مسلمان و اصیل، دارای اهمیت و فردیت می‌شوند و لازم است آن‌ها را برای ورود گزینش کرد و این گزینش با ادراکی از فردیت بخشی به کودک اتفاق می‌افتد و با آزمون ورودی سنجیده می‌شود.

۲. حصار برای صیانت: اردوگاه مکانی بسته پشت دیوارها و حصارهایی است که جلوی ورود افراد بیرون از محیط را می‌گیرد. درحالی‌که دیوار معمولاً مانعی از آجر یا بتن جامد است که جلوی دید و مشاهده را می‌گیرد، حصار فقط مرزها را مشخص می‌کند ولی چشم‌انداز بیرونی، مشخص است. مدرسهٔ علوی همچون حصار است که جلوی ورود آلودگی‌ها و مفاسد جامعه را به درون می‌گیرد؛ اگرچه این مفاسد از دید کودک خارج نیست و کودک درنهایت، آن‌ها را از پشت حصار مدرسه می‌بیند. بنابراین گفتمان مدرسهٔ علوی و زیرمجموعه‌های آن (مانند مدرسهٔ روشنگر)، نه ادامهٔ مدارس دولتی است و نه مانند مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی ادامهٔ حوزه‌های علمیه. آن‌ها همانند مدارس برتر آن زمان، چون خوارزمی و البرز و هدف، مدرسی برای تربیت تخصصی است که هدف آموزشی‌شان ورود و قبولی در دانشگاه و تربیت متخصص در سطوح عالی است. پس می‌توان تبار این مدارس را به دارالفنون برگرداند. دارالفنون با شکلی از نخبه‌گرایی و قبول طبقهٔ شاهزادگان و تربیت آن‌ها برای امور تخصصی و تربیت کادر دولتی، علم جدید و آموزش جدید را پذیرفت. گفتمان تخصص‌گرایی در مدرسهٔ علوی نیز با قبول علم مدرن و هدف‌گذاری برای کسب آن در مدارج عالی، پایه‌های مدرسهٔ خود را بنیان گذاشت.

۳. اجباری نبودن اردو: اجباری نبودن اردو نقطهٔ اختلاف آن با پادگان است. حضور در اردو عموماً اجباری نیست و برنامه‌های آن با وجود طراحی ازپیش تعیین شده، مبتنی بر ایجاد انگیزه برای کودک است. این انگیزه بخشی، به منظور مداخله‌ای تربیتی اتفاق می‌افتد. در اردو سعی بر این است که با تغییر محیط، رفتارهای

گذشته کودک بشکند و رفتارهای جدید جایگزین آن شود. در اردو محیط به شکلی طراحی می‌شود که تقویت ازسوی محیط، به پاسخی برای تغییر رفتار مدنظر منجر شود. بنابراین اهداف تعلیم‌وتربیتی، به منظور تغییر و اصلاح رفتار تعیین می‌شود و در محیط اجرا می‌گردد. اما از آنجاکه اردو براساس اجباری نبودن و ایجاد انگیزه است، لازم است روشی تربیتی اتخاذ شود که بیشترین اثر بدون اجبار را برای ایجاد انگیزه داشته باشد. مدرسه علوی، بدین منظور از روش تربیتی الگومحور استفاده کرد. مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی بیش از آنکه بر تربیت تأکید کند، بر تعلیمات تأکید داشت. از نظر این مدارس، دین‌داری در صورتی ترویج می‌شد که دانش دینی به کودک مسلمان انتقال می‌یافت. بنابراین کسب دانش مساوی با اخلاق و عمل بود. در مدرسه علوی این طور بیان شد که ما به جای تأکید بر گفتار، بر رفتار تکیه می‌کنیم (روشن‌نهاد، ۱۳۸۴). تقویت رفتار در مدرسه علوی از طریق الگو قراردادن معلم برای دانش‌آموز و وجود و حضور بنیان‌گذاران کارزماتیک‌ی مانند علامه کرباسچیان و استاد روزبه ممکن شد. بنابراین تربیت مبتنی بر رابطه میان مرپی و مترپی و عموماً براساس رویکرد الگویی به تربیت است. درحالی‌که در نشریه تعلیمات اسلامی برای مناسکی مانند نماز جماعت، از تعبیر «تعلیمات عملی» استفاده می‌شد (دانشور، اردیبهشت ۱۳۳۱)، در مدرسه علوی تربیت پدیده‌ای رفتاری در معلم و مسئولان مدرسه بود که از آن، به «انحدار» تعبیر می‌شود که در لغت به معنی «به نشیب فرود آمدن» یا «فروشدن» است و علامه کرباسچیان از آن به فروریختن آبشاری عظیم در مقابل باریکه‌ی آبی نحیف تعبیر می‌کند (ضیائی، ۱۳۸۹) و بر انحدار علمی و معنوی و اخلاقی در کنار یکدیگر تأکید دارد.^۱

۱. «رابطه معلم و شاگرد، تشعشع روحی است. التلمیذ سیراً استاذه: یعنی باطن معلم در شاگرد جلوه‌گر می‌شود و تمام خصوصیات روانی معلم به طور ناخودآگاه در شاگرد منعکس است. ... منظور از تأسیس مدرسه و تدریس این نیست که معلمی را به عنوان یک شغل انتخاب کنیم و بشویم معلم حرفه‌ای، بلکه می‌خواهیم پا جای پای انبیا بگذاریم، [پس] قبلاً باید خودمان را بسازیم» (جمعی از شاگردان، ۱۳۸۶: ۳۵ و ۳۶).

به نظر می‌رسد مسئلهٔ تقلید که در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی دچار مسئله‌مندی می‌شود (در بخش شکل‌بندی برنامهٔ درسی تربیت دینی به آن بیشتر می‌پردازم)، در مدرسهٔ علوی جابه‌جا می‌شود و واسطهٔ رابطهٔ شاگرد و معلم می‌گردد. شاگرد مقلد و معلم مجتهد است. شاگرد مرید و معلم مراد است. شاگرد پیرو و معلم پیر است. البته به این معنا نیست که مجتهد حوزهٔ علمیه در این مدارس اهمیتی ندارد، بلکه اهمیت اجتهاد تا بدان پایه است که در تمامی روابط قدرت در مدرسه، جاری می‌شود: رابطهٔ هیئت‌مدیره با معلمان، رابطهٔ معلمان با دانش‌آموزان، رابطهٔ دانش‌آموزان با فقه و مجتهد حوزوی. دانش‌آموز در این ناپیوستگی تربیتی، مقلدی است که باید از بهترین الگوهای تربیتی و علمی پیروی کند و رفتار خود را براساس این الگوها شکل دهد و درنهایت، سوژه‌ای الگو شود. مدرسهٔ علوی، کودکان و نوجوانان مسلمان را ابزار نمی‌کند بلکه کودک را الگو می‌بیند و می‌خواهد او را به ابرمرد تبدیل کند. کودک به چیز جدیدی تبدیل نمی‌شود. به فرد مهمی تبدیل می‌شود در جایگاهی تأثیرگذار و مهم. مدرسه همان متخصصی را خلق می‌کند که در مدارس دیگری چون البرز و هدف و خوارزمی نیز خلق می‌شد؛ اما جنس این متخصص با آن متخصص متفاوت است. این متخصص، هم در تخصص و هم در اخلاق، الگوی خاص و عام و آبرانسان است. بنابراین ازطرفی سوژه‌ای که این مدرسه خلق می‌کند مانند سوژهٔ خلق شده در دیگر مدارس است و ازطرف دیگر، سوژه‌ای که خلق می‌کند، مانند سوژهٔ مدارس دیگر نیست. آن چیزی که سوژهٔ خلق شده در مدرسهٔ علوی را متمایز با دیگر کودکان می‌کند، «بهترین بودن» هم در اخلاق و هم در تخصص است. مدرسهٔ علوی خود را در همان نظام تقسیم‌کار اجتماعی تعریف می‌کند با این تفاوت که چیزی بر آن می‌افزاید: «من مسلمانم!» و مسلمان می‌تواند بهترین متخصص شود و بهترین اخلاق را داشته باشد، پس من بهترینم» (کریاسچیان، ۱۳۹۲).

۴. مکان موقت: ویژگی دیگر اردوگاه این است که مکانی موقت با زمان و مکان

مشخص و محدودی است که کودک وارد آن شده و بالاخره از آن خارج می‌شود. این موقتی بودن رویکرد مهمی را به تربیت در مدرسه علوی رقم می‌زند. کودک از هفت سالگی وارد مدرسه شده و در اواخر نوجوانی از آن خارج می‌شود. هدف اصلی از تربیت در این مدارس، آماده‌کردن کودک برای ورود به جامعه است. کودک صیانت شده در حصار مدرسه، قرار نیست همیشه در این حصار بماند؛ بلکه لازم است در این سال‌ها به لحاظ اخلاقی و علمی چنان تربیت شود که در نهایت، بعد از خروج از این حصار علاوه بر واکنش‌پذیری در برابر آلودگی‌ها بتواند الگو و آبرمندی در تخصص و تدین در جامعه شود و به اعمال قدرت دست بزند و وارد روابط قدرت در جامعه گردد. این کار از طریق اعطای هم‌زمان بینش و دانش صورت می‌گیرد؛ اما چون هدف، آماده‌کردن کودک مسلمان برای ورود به جامعه است، می‌توان تربیت در این مدارس را «تربیت به مثابه تمهید» در نظر گرفت. بدین ترتیب، شاگردان علامه کرباسچیان ترجمه واضح و روشن این هستند که علم و دین در کنار یکدیگر جمع می‌شود و به بهترین شکل درمی‌آید. همان‌طور که علامه نمی‌خواست در چاپ رساله توضیح المسائل حتی یک غلط وجود داشته باشد (کرباسچیان، ۱۳۹۲)، نمی‌خواست در شخصیت شاگردانش هم حتی یک غلط باشد. شاگرد او همان کتاب توضیح المسائل است؛ نشانه‌ای روشن از توضیح دین بدون هیچ نقص و اشتباهی؛ آبرمندی دین دار. شاگردان او آماده می‌شوند وارد جامعه شوند، توزیع شوند و توضیح‌دهنده دین باشند؛ تجسم عملی و الگویی از آن چیزی که فرد مسلمان باید باشد؛ نه در جایگاه مبلغ بلکه در جایگاه‌های تعریف شده جامعه، مانند پزشک، معلم، استاد دانشگاه و مهندس کارخانه. این ایدئال‌گرایی، این بهترین بودن، این بی‌نقص بودن، چنان مسئولیت اجتماعی سنگینی بر دوش دانش‌آموزان و بزرگسالان این مدارس می‌گذارد که دچار عذاب وجدان دائمی می‌شوند. ایماژ الگوی کاملی همچون علامه کرباسچیان، همیشه در پس ذهن آن‌ها سخن می‌گوید: آن‌ها را برحذر می‌دارد، به آن‌ها انگیزه می‌دهد، آن‌ها را سرزنش

می‌کند. آن چیزی که با هدف متدین متخصص در روان دانش‌آموزان کاشته می‌شود، کمال‌گرایی (پرفکشنیسم) همیشگی است که باید سوپرمن زمانه شوند. ۵. مکان معماری شده: اردوگاه مکانی معماری شده با گذرهای ازپیش طراحی شده و ساختمان‌ها و سازه‌های ساخته شده است. مدرسه علوی، برخلاف مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی که از افراد نه‌چندان متخصص برای یادگیری و آموزش استفاده می‌کرد، اهداف و برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی ازپیش تعیین شده و مشخصی داشت که ازطریق سلسله‌مراتبی که در نظام این مدرسه وجود داشت، نظارت می‌شد. بنابراین مانند اردوگاه، مسیرها و سازه‌های مشخص و معماری شده‌ای داشت و برای کودک برنامه‌ منظمی ترتیب داده بود تا تمامی لحظات او را در برگیرد.

۶. امکانات تخصصی: اردوگاه‌ها امکانات عمومی (سرویس بهداشتی، دوش، رستوران و خوابگاه) و امکانات تخصصی (زمین بازی طراحی شده برای یادگیری، سوله‌هایی برای برگزاری همایش و سخنرانی) دارند. مدرسه علوی نیز همیشه تخصصی‌ترین و به‌روزترین امکانات آزمایشگاهی، تغذیه‌ای، لوازم آموزشی، معلمان متخصص، سخنرانان سرشناس، کارگاه‌های مهارت‌ورزی و... را داشته است. ۷. شبانه‌روزی بودن: یکی از تفاوت‌های دیگر مدرسه علوی با مدارس دولتی و مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، در ساعات متمادی و زیادی بود که کودک مسلمان در مدرسه حضور داشت. مدرسه حتی در تابستان برای بچه‌ها برنامه داشت تا مبادا تلاشی که برای صیانت از کودک کرده بود، از دست برود. درواقع، مدرسه خودآگاه تلاش می‌کرد نقش تربیتی خانواده‌ها را بر عهده بگیرد و خانواده‌ها را با نظام تربیتی مدرسه همراه کند. همان‌طور که اردوگاه، شبانه‌روزی است و کودک تمامی ساعات خود را در آن می‌گذراند، مدرسه علوی نیز تلاش می‌کرد به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی کند که دانش‌آموزان هنگام رسیدن به خانه، بعد از انجام تکالیف سنگین بخوابند و فراغت در خانه نداشته باشند.

این ویژگی‌ها نشان می‌دهد اردوگاه همان‌طور که در برنامه‌های تربیتی مدرسه علوی، به خصوص در تابستان، اهمیت دارد، چگونه می‌تواند به عنوان استعاره‌ای از رویکرد این مدرسه به تربیت، راهگشا باشد.

۳. دین‌دار علمی

آنچه به آن آموزش و پرورش جدید می‌گوییم، از اولین مواجهه‌های پرسش‌برانگیز ایرانیان با فرنگ، اهمیت یافت؛ به طوری که یکی از مهم‌ترین محورهای تغییر و تحولات اجتماعی شد. آموزش، از اصلاحات ارتش به دست عباس میرزا و تأسیس دارالفنون به دست امیرکبیر گرفته تا توسعه مدارس دولتی و اعزام به خارج از سوی رضاشاه و محمدرضاشاه، یکی از مهم‌ترین بخش‌های اصلاحات اجتماعی و غلبه بر عقب‌ماندگی و حرکت به سمت مدرن شدن و توسعه یافتگی بود (رینگر، ۱۳۸۱). با بررسی این تاریخ صدوچندساله می‌توان به طور کلی دو گفتمان به منظور پیشبرد این تغییرات مشاهده کرد: یکی، گفتمان توسعه «تعلیم و تربیت همگانی» و دیگری گفتمان «تربیت اختصاصی». توسعه مدارس جدید ابتدایی به دست انجمن معارف، تبلور گفتمان اول و تأسیس دارالفنون ذیل گفتمان دوم در دوره قاجار رقم خورد. رضاشاه با در نظر داشتن هر دو گفتمان، از طرفی، مدارس دولتی را برای ارتقای تعلیم و تربیت همگانی و عمومی برای پسران و دختران ایرانی توسعه داد و از طرف دیگر، با تأسیس دانشگاه تهران و برگزاری سنجش‌های رقابتی، به انتخاب و پرورش جوانان با استعداد با هدف اعزام به خارج و کسب دانش در کشورهای اروپایی دست زد. این دو گفتمان در مدارس مذهبی دوره پهلوی دوم نیز ادامه حیات داد؛ بدین صورت که همه فهم کردن تربیت اسلامی برای کودک مسلمان به مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی منتقل شد و گفتمان تربیت اختصاصی به مدارس علوی و کمال و رفاه منتقل گشت.

مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی که آغازگاه مدارس مذهبی و اولین لحظات تولد این مدارس است، اهمیت زیادی دارد که در جای خود به آن پرداخته‌ام؛ اما در این بخش قصد دارم به این پرسش پاسخ دهم که چگونه از دل مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی که بر مبنای تکثیر حداکثری برای کودک مسلمان بنا شده بود، مدرسه‌های علوی و کمال که به شدت مرزبندی شده است، بیرون آمد. طبق آنچه گفته شد، این چرخش را باید در رویدادی تاریخی اجتماعی دید که ادراک نوینی از فردیت را در ذهن جامعه ایرانی ایجاد کرد: نهضت ملی شدن صنعت نفت ایران. همان‌طور که ناسیونالیسم رضاخان ادراک نوینی از جمعی بودن را با تعیین سرنوشت مشترک گره زد و به تحولات شگرفی، از جمله توسعه مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، منجر شد، نهضت ملی شدن صنعت نفت ایران نیز با ایجاد ادراک نوینی از فردیت افراد و نقش آنان در جایگاه رهبران و نخبگان مؤثر در تعیین سرنوشت و تغییر اتفاقات تاریخی، از طرفی، ادراک نوینی از «نفس فردی» را رقم زد و از طرف دیگر، اهمیت «رهبران و نخبگان» را گوشزد کرد. بدین ترتیب، تأسیس مدرسه کمال را می‌توان واکنش به شکست ملی شدن صنعت نفت ایران و کودتای ۲۸ مرداد دانست. بعد از وقایع شهریور ۱۳۲۰ که فضای باز سیاسی اجتماعی رقم خورد و به پیدایی احزاب و انجمن‌ها در گرایش‌های مختلف سیاسی و فرهنگی و مذهبی منجر شد، حرکتی جمعی برای اصلاح و تغییرات اجتماعی در تمامی ارکان جامعه شکل گرفت. با این حال، در همین زمان، نطفه گفتمان دیگری داشت بسته می‌شد که بعد از کودتای ۲۸ مرداد، سر از حفره بیرون آورد. با بازگشت هیئت‌های اعزامی دانشجویان از اروپا، خواسته‌ای شکل گرفت مبنی بر اینکه متخصصان جایگزین طبقه فرادست سنتی شوند. مهندسان در سال ۱۳۲۱ با هدف و شعار «سپردن کار به دست کاردان» اعتصاب کردند و سدی که نسل قدیم و صاحب مقام و رتبه‌های اداری در برابر نسل جدید ایجاد کرده بود، شکست (بازرگان، ۱۳۷۷). این دو رویداد را می‌توان طلیعه قدرت‌یافتن نخبگان و متخصصان

دانست. بدین ترتیب، با تغییر شعارهای مذهبی که معمولاً آیات قرآن بود، نیز مواجهیم و به جای آیه «واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا» که در دهه های بیست تا سی، پرچم آن بر سر هر کوی و برزنی خورده بود و شعار شده بود و بر حرکتی جمعی دلالت می کرد، شاهد آیه «ان الله لا یغیر ما بقوم حتی یغیروا ما بانفسهم» در سخنرانی های بازرگان^۱ و سرلوحه مرام نامه نهضت آزادی هستیم (همان). اما این تغییر، ناظر بر نفس اشخاص خاصی و برای هدف مشخصی است؛ یعنی تغییر برای کسب استقلال کشور و تربیت متخصص برای این هدف. از آنجاکه «در میدان رقابت دنیا شرط بقا و ترقی هر جامعه استعداد سازندگی و زاینده گی آن جامعه است و در هر کشور دستگاهی که صلاحیت و ماموریت احیا و توسعه و رشد این حس را در افراد دارد تا اندازه ای فرهنگ و بالاختصاص دانشگاه می باشد» تأکید بر تربیت متخصص برای ورود به دانشگاه با هدف «تامین استقلال کشور از راه تقویت حس ابداع و پرورش دانشمندان چاره جوی یا مبتکر» ایده مرکزی تأسیس مدرسه کمال قرار گرفت (بازرگان، ۱۳۲۸).

با وجود این چرخش گفتمانی، مدرسه های علوی و کمال را نمی توان بی توجه به تعلیم و تربیت همگانی مسلمانان دانست؛ بلکه بنیان گذاران این دو مدرسه، اقداماتی در راستای تعلیم و تربیت همگانی مسلمانان نیز انجام داده بودند. علامه کرباسچیان در سال های ۱۳۳۲ تا ۱۳۳۴ رساله توضیح المسائل را براساس فتاوی آیت الله بروجردی در حالی تدوین کرد که قبل از آن احکام شرعی جز از طریق مراجعه به علما و مسئله گویان یا رساله های عربی و فارسی، با عبارات فنی و پیچیده، میسر نبود. وی در این رساله با زبان مردم و بدون تکلف در گفتار

۱. مهندس مهدی بازرگان یکی از سوزده های بنیان گذار مدرسه کمال بود. وی با وجود زندگی سیاسی و نقش های اجرایی در دولت، بر تعلیم و تربیت تأکید داشت. او جزو نخستین گروه محصلان ممتاز اعزامی دولت پهلوی بود و این بخش از زندگی اش، تأثیری شگرف بر دیدگاه های او گذاشت. از وی، آثار و مقالات بسیاری به جای مانده است. او در سال ۱۳۷۳ درگذشت.

و تقید در به‌کارگیری اصطلاحات، سخن گفته است (کرباسچیان، ۱۳۹۲). تدوین این کتاب لحظه‌ای بود که مسیر علامه کرباسچیان را از ماندن در حوزه علمیة رسمی و محدودشدن به تربیت طلبه جدا کرد و به سمت تعلیم و تربیت عامه مردم کشاند؛ اگرچه در نهایت، به دلایلی که در قسمت قبل گفته شد، ناپیوستگی تربیتی، ابرمرد دین‌دار را رقم زد. سحابی^۱ نیز در مقام بنیان‌گذار و مؤسس مدرسه کمال، در دهه بیست «دانشسرای تعلیمات دینی» را با تأکید بر صلاحیت علمی و اخلاقی مدرسان دینی تأسیس کرد (سحابی، ۱۳۷۷ ب). متن‌ها و سخنرانی‌های بازرگان با موضوعات متنوع و با مخاطب عام‌تر در انجمن اسلامی و مساجد نیز نشان از این دغدغه دارد. با این حال، مدرسه کمال نیز با هدف تربیت تخصصی برای ورود به دانشگاه در رقابت با مدارس چون البرز و هدف و خوارزمی شکل گرفت؛ ولی ناپیوستگی تربیتی دین‌دار علمی، بیش از ناپیوستگی تربیتی ابرمرد دین‌دار بر دوش مدارس جامعه تعلیمات اسلامی سوار شد.

اگرچه تمامی مدارس مذهبی دوره پهلوی دوم در پاسخ به مسئله علم و دین تأسیس شد، مسئله «نسبت علم و دین» در نظر بازرگان و سحابی را می‌توان یکی از پرسش‌های بنیادین آن‌ها دانست. بدین ترتیب، در مدرسه کمال نیز مانند مدارس جامعه تعلیمات اسلامی، مسئله نشان‌دادن تطابق علم و دین مطرح است. در مدارس جامعه تعلیمات اسلامی، با شکلی از فرم‌گرایی و ثنویت مواجه هستیم که دروس تجربی وزارت فرهنگ را در کنار دروس سنتی حوزه علمیه قرار داده و شکلی از ثنویت را رقم زده است بدون آنکه تغییری در محتوا

۱. یدالله سحابی یکی دیگر از سوزده‌های بنیان‌گذار مدرسه کمال بود. او از اولین دارندگان مدرک دکتری علوم در رشته زمین‌شناسی است. با وجود فعالیت‌های سیاسی، به آموزش و پرورش علاقه ویژه‌ای داشت. او نیز مانند بازرگان، از دانش‌آموختگان اعزامی به فرانسه بود. وی در سال ۱۳۳۷ با کمک مالی برخی از دوستانش مدرسه کمال را تأسیس کرد که پس از پانزده سال به دلیل مسائل سیاسی بسته شد. کتاب نامدار او خلقت انسان است. وی در سال ۱۳۸۱ دارفانی را وداع گفت.

ایجاد کند؛ درحالی که در مدرسه کمال تغییر در درون مایه دانش دینی را شاهدیم؛ به این شکل که با طرد دانش دینی کلاسیک حوزه‌های علمیه، مانند فقه، دانشی دینی آمیخته با علم تجربی شکل‌بندی می‌شود و دانش دینی در ضمن تدریس همان علوم تجربی، به دانش آموز منتقل می‌گردد.

درحالی که هدف تأسیس مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی «ترویج و تبلیغ دین» بود و این هدف را با استراتژی همه‌فهم کردن دانش دینی بر بستر مدارس جدید پیش می‌بردند، فکر و شعار تأسیس مدرسه کمال «تحکیم دین از راه ترویج علم» (تکمیل همایون، ۱۳۷۷: ۳۵۷) بود. بدین ترتیب، هدف مدرسه کمال این بود که خدانشناسی و معرفت دینی را از راه آشناساختن دانش‌آموزان با علوم جدید شکل‌بندی کند و فارغ‌التحصیلان مدرسه کمال انسان‌های معتقد به مذهب بار آیند و تا پایان تحصیلات دانشگاهی این اعتقادات بر زندگی خانوادگی و اجتماعی آنان تأثیر بگذارد (قاضی، ۱۳۷۷). بنابراین باوجود آنکه مدرسه کمال مانند مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی با تأکید بر «قرآن» به عنوان منبع اصلی قابل فهم برای تمامی انسان‌ها،^۱ نیروی شده بود که می‌کوشید گفتار دینی را از دست روحانیون رسمی درآورد،^۲ شاهد شکلی از واژگون‌سازی گفتمان مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی در مدرسه کمال هستیم؛ یعنی هر دو گفتمان بر ترویج دانش و بر قرآن به عنوان منبع عمومی برای فهم عامه تأکید می‌کند، اما در نهایت، مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، ترویج را در دانش کلاسیک دینی و مدرسه کمال ترویج را در دانش تجربی با فهمی دینی می‌بیند. ترویج در مدرسه کمال نه به معنای فراگیری و شیوع بلکه به معنای شکل خاصی از آموزش علم، مدنظر است.

۱. «در انتخاب سبک تعلیمات [دینی] بهترین راه تاسی بخود قرآن می‌باشد» (بازرگان، ۱۳۳۸ الف: ۱۲).

۲. «اولاً: بحث و هدایت طوری است که بیسوادها نیز از آن بهره مند می‌شوند و بزبان فطری همگان بوده اختصاص بدان‌شمندان و فلاسفه متخصصین ندارد. ثانیاً: رسول (که آموزگاران تعلیمات دینی مأموران او خواهند بود) از خود مردم است یعنی مانند آنها با زبان و منطق آنها و اطلاع احتیاجات خود آنها عمل می‌نماید» (بازرگان، ۱۳۳۸ الف: ۱۳).

بدین ترتیب، دانش‌آموزی که مدرسهٔ کمال پرورش می‌دهد، دین‌داری است که آموزش علمی تخصصی دیده و از طریق علم به حقانیت دین پی برده است.

۴. دین‌دار تشکیلاتی

بعد از شکست ملی‌شدن صنعت نفت ایران و دستگیری مصدق، مفهوم «استبداد» در میان نیروهای اجتماعی مختلف در جامعه رشد یافت که در مدرسهٔ کمال به گفتار مبارزه با ظلم و فساد خارجی و حاکم بر جامعه تبدیل شد. این مفهوم در این گفتمان، بیشتر جنبهٔ سلبی داشت و مفهوم مبارزه را زایید؛ در حالی که بعد از یک دهه و وقوع اتفاقات سال ۱۳۴۲ در واکنش به مخالفت آیت‌الله خمینی با برخی اصول انقلاب سفید و حمله به مدرسهٔ فیضیه و دستگیری امام و تظاهرات ۱۵ خرداد، مفهوم ایجابی با گفتارهایی مربوط به «عدالت» سربرآورد که مختص به نیروهای مذهبی نیز نبود. عدالت به گره‌گاه روابط قدرت در میان نیروهای مختلف اجتماعی بعد از سال چهل شمسوی تبدیل شد که در هر گفتمان، استراتژی‌های متفاوتی را به حرکت درآورد.

مدرسهٔ رفاه در سال ۱۳۴۷ (شفیق، ۱۴۰۰) بعد از بسته‌شدن فضای سیاسی بعد از ترور حسنعلی منصور و دستگیری سران هیئت‌های مؤتلفهٔ اسلامی ظهور کرد. در واقع، استراتژی قدرت در نیروهای مذهبی با محوریت عدالت بعد از سال ۱۳۴۲، ایجاد تشکیلات و سیستماتیک‌کردن مبارزات با ائتلاف هیئت‌های مذهبی در ایران بود که به ترور حسنعلی منصور انجامید. این اتفاق دست و پای مبارزان را برای انجام فعالیت‌های سیاسی بست. به همین دلیل آن‌ها را به این فکر واداشت که تشکیلات خود را در قالب مؤسسه‌ای فرهنگی سامان دهند: «بعد از آنکه قضیه ترور منصور پیش آمد و عده‌ای از سران آنها دستگیر شدند، فکری به نظرمان رسید و آن اینکه ما به عنوان همان جریان که نمی‌توانیم علناً کار را ادامه بدهیم و از طرفی پراکنده‌شدن عده زیادی از افراد مبارز و متعهد و اینهم درست نبود، آمدیم گفتیم یک تشکیلات نیمه علنی درست می‌کنیم در یک

پوشش اجتماعی و آن تشکیلات رفاه را براه انداختیم. موسسه تعاونی و رفاه که این ظاهراً هدف‌هایش کارهای امداد بود، تشکیل صندوق‌های قرض‌الحسنه و تشکیل مدارس بود، اما در باطن ما همان دوستان را جمع کرده بودیم و غیر از کارهای علنی که به صورت کارهای کمکی می‌کردند، کارهای مخفی هم داشتیم... ما از نظر کارهای علنی مدرسه رفاه را بدنبال همان مسئله به وجود آوردیم. البته در این جریان می‌دانید که آقای بهشتی، آقای رفسنجانی و عده دیگری از آقایان و دوستان همکاری داشتند» (باهنر، ۱۳۶۱). بدین ترتیب، مدرسه رفاه در قالب مدرسه‌ای ملی با رویکردی مذهبی مخصوص دختران^۱ تأسیس شد و مسئولان مدرسه نیز به این قضیه آگاه بودند: «مدرسه یک جایی برایشان بود یک محل و مکانی بود که آنجا فعالیت‌هایشان هر چه فعالیت‌های مبارزاتی هم داشتند بیشتر آنجا شکل می‌گرفت» (عریزاده، ۱۳۸۳ الف).

البته اینکه مؤسسه رفاه ذیل پروژه‌ای سیاسی ظهور کرده بود، به این معنا نیست که تعلیم و تربیت اسلامی در مدرسه رفاه امری حاشیه‌ای بوده است؛ بلکه به این معناست که تعلیم و تربیت نیز در این مدرسه ذیل همین پروژه سیاسی معنی دار شده است. براین اساس، تعلیم و تربیت اسلامی همچون ابزار و مدیومی به منظور ایجاد تشکیلات و سیستماتیک کردن مبارزان برای تحقق عدالت است. به نظر می‌رسد در این مسئله، مدرسه رفاه به مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی نزدیک می‌شود. در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، مدرسه ابزاری برای ترویج دین بود و اصل مسئله، تعلیم و تربیت در مدرسه نبود، بلکه ترویج دین بر بستر و ابزار مدرسه بود. در مدرسه رفاه نیز مدرسه همچون تشکیلاتی برای به‌انضباط درآوردن افراد گروهی خاص اهمیت می‌یابد؛ هم برای سازمان دادن به نیروهای مبارز در صف معلمان و مسئولان و هم

۱. شاید یکی از نیات نادیدنی برای انتخاب دخترانه بودن مدرسه همین مسئله بود که تشکیلات سیاسی زیر نام گروه بی‌قدرت و فرودست جامعه، یعنی دختران، بهتر پنهان می‌شود. غیوران (۱۳۸۱) نیز مدرسه رفاه را «پوشش» می‌داند.

برای سامان‌دهی کودکان و تربیت نسل بعد. مدرسه رفاه از این منظر که به گروهی خاص اهمیت می‌دهد، در نقطه مقابل مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی قرار می‌گیرد؛ یعنی مدرسه رفاه از این نظر که به مدرسه رویکردی ابزاری برای پیشبرد اهداف سیاسی سازمان یافته دارد، به مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی نزدیک می‌شود و از این جنبه که تعلیم و تربیت را اختصاصی کرده است، از این مدارس دور می‌شود. اختصاصی بودن و تعیین‌حدومرز در مدرسه رفاه اگرچه با دو مدرسه کمال و علوی شباهت دارد، معیارهای این اختصاصی بودن در مدرسه رفاه، متفاوت با این دو مدرسه است. اگر مدرسه علوی بر اصالت خانوادگی تأکید می‌کند که می‌توان آن را به تعلقات طبقاتی (مذهبی بازاری) تعبیر کرد، معیار ورود معلمان و دانش‌آموزان در مدرسه رفاه، تعلقات تشکیلاتی و گروهی است: «انتخاب معلمین در مدرسه رفاه به اینصورت بود که هر کدام از افراد به وسیله افرادی که مسئولیت‌هایی در مدرسه رفاه داشتند انتخاب شدند» (افراز، ۱۳۸۳؛ غیوران، ۱۳۸۱). همچنین دانش‌آموزان در آغاز تأسیس مدرسه، فقط از فرزندان «پدرهای آشنا و یا بازاری و مهندس و یا اداری و روحانی و کسانی که هم‌رزم بودند» (عربزاده، ۱۳۸۳ الف) پذیرفته می‌شدند. «۲۲ نفر کلاس اول، بچه‌هایی که خود پدرها آنجا در مدرسه سهیم بودند. قرار هم بر این بود که چه دبستان چه دبیرستان بچه‌هایی را که خودشان از کلاس اول تربیت می‌کنند، در مدرسه باشند» (همان). بدین ترتیب، «مدرسه» در مدرسه رفاه مانند مدرسه علوی، اساس تربیتی نیست، بلکه مانند مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، ابزار و بستری برای پیشبرد اهداف اجتماعی و سیاسی است؛ اما برعکس مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی که بر تکثیر مدرسه اسلامی تأکید می‌کرد، با شکلی از خاص‌گرایی تشکیلاتی مواجه هستیم که مبتنی بر ادراک نوینی از دین است. با انتشار کتاب حکومت اسلامی امام خمینی در سال ۱۳۴۸، آلترناتیوی برای حکومت پادشاهی مطرح شد که به ادراک نوینی از دین قطعیت داد و آن را متکامل کرد؛ اگرچه ریشه‌های آن رامی‌توان در پیشینه‌گرایی رویکرد نواب صفوی به دین در دهه بیست دید.

کرده‌های غیرگفتاری مدارس اسلامی

کرده‌های گفتاری مدارس اسلامی

- گفتار فساد در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی

- تراکم گفتار عدم تفرق و حفظ اجتماع مسلمانان و وحدت و اتحاد، با چنگ‌زدن به ریسمان اسلام در نشریه‌های نیروی جدید متدین
- آیه «واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا» در دهه‌های بیست تا سی بر سر هر کوی و برزنی به عنوان شعار و پرچم

- حمایت مالی سرشناسان بازار از مدارس با اعطای ساختمان و هزینه‌های جاری
- ایجاد فرصت شغلی جدید برای روحانیون طبقات پایین، مانند طلاب، و تأمین محتوای دروس تعلیمات دینی و اجرا و مدیریت مدارس

- گفتار جهاد مالی در نشریه‌های متدینان

- تشکیل سازمان‌ها و انجمن‌های دینی و زمینه‌سازی تشکیل مدارس اسلامی

- رویکردهای انتقادی به حوزه علمیة برای ایجاد تمرکز در روحانیت و تأسیس وزارتخانه و نظارت مرکزی و ایجاد تشکیلات و پراگرام درسی و شیوه تدریس در آن به دست حاج سراج انصاری در نشریه‌های متدینان (نشریه آیین اسلام)

کرده‌های گفتاری در تاریخ

کرده‌های غیرگفتاری در تاریخ

- قوانینی مانند قانون بالارفتن سن ازدواج، تحصیل اجباری و کشف حجاب زنان
- به رسمیت شناختن فروش مشروبات الکلی و اجازه تأسیس مراکز قماربازی، تئاتر و موسیقی زنده

- تشکیل دولت ملت در جهان
- اشغال ایران در جنگ جهانی دوم
- ازسوی نیروهای روس و انگلیس
- فروپاشی ارتش رضاشاه

- گفتمان جهانی ناسیونالیسم
- تشکیل ادراک نوین هویت جمعی
- ایرانی در زمان رضاشاه

- تغییر وضعیت بازار در زمان پهلوی اول و پهلوی دوم به دلیل واردات بسیار زیاد و رواج فرهنگ تجمل‌گرایی
- متمول شدن یک طبقه محدود از پیشه‌وران و بازرگانان
- رابطه خصمانه بازار با دولت و هم‌بستگی اقشار مختلف بازار با یکدیگر برای مشارکت و سهم‌خواهی از قدرت
- ازدست دادن شغل و درآمد طلاب و حوزه‌های علمیه به دلیل تعطیلی مکتب‌خانه‌ها و بستن مواضع روحانیون در زمینه‌های قضایی و آموزشی در دوره رضاشاه

- تصرف موقوفه‌ها و زمین‌های وقفی از حوزویان زمان رضاشاه
- تشکیل انجمن‌ها و احزاب در دوره مشروطه برای سازمان‌دهی نیروهای سیاسی
- تمرکزگرایی رضاخانی
- فضای باز سیاسی اجتماعی شهریور ۱۳۲۰
- قانون مصوب دهه بیست که انجمن‌ها، نشریه‌ها و مدرسه‌ها را ملزم به نگارش اساسنامه می‌کرد
- تشکیل انجمن‌های اسلامی (مانند کانون اسلام، کانون نشر حقایق اسلامی، اتحادیه انجمن‌های اسلامی دانشجویی در اروپا)
- پیشنهاد محمدباقر کمراهی در زمینه تأسیس وزارت امور مذهبی، در نامه به آیت‌الله سیدابوالحسن اصفهانی

کرده‌های گفتاری مدارس اسلامی

کرده‌های غیرگفتاری مدارس اسلامی

- بازسازی مفهوم ترقی متأثر از دانشمندان اسلام شناس اروپایی

- رؤیای جمعی بازگشت به شکوه و عظمت تمدن اسلامی با هدف اعاده سیادت از دست رفته مسلمانان در نشریه‌های متدینان جدید

- گفتارهایی در نشریه‌های متدینان درباره تکمیل‌کنندگی دین در کنار علم و اصلاح مفاسد اجتماعی در ترکیب علم و دین

- نگارش کتب شرعیات و تعلیمات دینی در کنار برنامه‌دستی رسمی مدارس

- اختراع دوگانه تعلیم و تربیت سوء و نیک در گفتار نیروی جدید متدین، هم به عنوان راه حل رفع فساد و هم به عنوان منشأ ایجاد آن و تأکید بر تعلیم و تربیت اسلامی

- گفتارهایی در تغییر معنایی دین به عنوان پدیده‌ای که ضامن ایجاد اخلاق در جامعه است

- یکی از گفتارهای پیشنهادی متدینان در طرح گفتمان صلح با ارائه نسخه‌ای از اسلام همه‌مکانی و همه‌زمانی

تراکم گفتار ازسوی نیروی جدید متدین درباره کودک و نوجوان مسلمان با درون‌مایه‌ای دینی

کرده‌های گفتاری در تاریخ

کرده‌های غیرگفتاری در تاریخ

- پرسش‌های عباس میرزا درباره دلیل شکست در جنگ مقابل روسیه
- طرح مفهوم ترقی از دوره مشروطه ازسوی نیروهای متجدد و طبقه
منورالفکرها که بر مفهومی جمعی دلالت می‌کرد
- مطالبه روزنامه‌های دوره مشروطه برای تغییر جایگاه حاکمیت در دوره
مشروطه و برعهده گرفتن آموزش و پرورش همگانی و وظیفه تعلیم عامه و
تشویق عوام الناس برای کسب علم و دوری از جهل ازسوی دولت و تخصص
در جایگاه حکومتی به عنوان مسیر اصلی در راه ترقی و پیشرفت ملت
- تزلزل جایگاه علم به دلیل هم‌دستی در بروز جنگ‌های جهانی و
آشکارشدن روبه‌خشونت آمیز آن

- تربیت ملت و طرح سواد همگانی که
از آمال و آرزوهای دوره مشروطه بود
- طرح میرزا تقی خان کاشانی، پزشک دربار در
۱۲۸۹، در زمینه تربیت با خواندن و نوشتن و میل
به یادگیری گسترده در سطح عامه مردم برای ترقی
- تفکیک «علم معاد» از «علم معاش»
ازسوی میرزا یوسف خان مستشارالدوله

- اعتراض جامعه مذهبی (مانند آیت الله
نورالدین شیرازی، سیدابوالحسن اصفهانی
و آیت الله بروجردی و نماینده وی، آیت الله
فلسفی) به حذف دروس شرعی که در دوره
رضاخان اتفاق افتاد و درخواست برای
واردکردن این دروس در برنامه درسی مدارس
- فروپاشی ارتش رضاشاه

- ترجمه «اصول اساسی اخلاق پرولتاری»
در مقابل اخلاق بورژوازی ازسوی
مارکسیست‌های وطنی
- اتمام جنگ‌های جهانی و برگزاری کنفرانس
صلح به منظور تصویب منشور حقوق بشر
- بروز بی‌اخلاقی در جامعه به دلیل جنگ جهانی
دوم و یورش کشورهای انگلیس و روسیه به ایران و
قحطی ناشی از این تهاجم که به هرج و مرج منجر شد
- فشارهای نیروی جدید متدین بر اجرایی شدن متمم قانون اساسی

- انتقاد مصلحان آموزش و پرورش از
وضعیت اسف بار بهداشتی در
مکتب خانه‌ها در زمان قاجار
- تراکم گفتارهایی درباره اهمیت
تعلیم و تربیت ملت در زمان مشروطه
- دیدنی شدن بدن کودک از طریق تنظیم و ترتیب
کردارهایی چون آبله‌کوبی به دلیل گسترش
وبا و طاعون در زمان قاجار
- گسترش مدارس میسیونری
که مخاطب خود را کودکان قرار داد

کرده‌های غیرگفتاری مدارس اسلامی

کرده‌های گفتاری مدارس اسلامی

- طرح عباسعلی اسلامی
مبنی بر
«تأسیس مدارس تربیت مبلغ»
و داعیه تغییر اهداف حوزه از
«تربیت فقیه» به
«تربیت مبلغ»

- تأسیس مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی
- سفر عباسعلی اسلامی به نجف در زمان مرجعیت
سیدابوالحسن اصفهانی و جلب امداد فکری یا امکانات مالی
- حضور عباسعلی اسلامی نزد آیت‌الله العظمی قمی و
تأیید و موافقت کامل وی
- سفر عباسعلی اسلامی به قم و دیدار با
تنی چند از مراجع و روحانیون بزرگ
- تأسیس مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی و موافقت آیت‌الله خوانساری
با طرح عباسعلی اسلامی در زمینه تربیت مبلغ و مخالفت آیت‌الله فیض،
غیرعملی دانستن این طرح از سوی آقای صدر و به رسمیت نشناختن این طرح در
حوزه از سوی آیت‌الله بروجردی و توصیه به پیگیری آن در خارج از ساختار رسمی حوزه

- تأکید بر اصالت خانوادگی برای ورود
به مدارس در گفتار مؤسسان مدرسه علوی
- تراکم گفتار در تربیت نخبه و
متخصص برای ورود به هرم قدرت

تأسیس مدرسه علوی
با رویکردی خاص گرایانه

- نگارش آیه
«ان الله لا یغیر ما بقوم حتی یریوا ما بانفسهم»
در سخنرانی‌های بازرگان
و سرلوحه مرام‌نامه نهضت آزادی

- تأسیس مدرسه کمال
به دست سحابی و بازرگان

- تأکید بر ایجاد تشکیلات و
سیستماتیک کردن مبارزات با ائتلاف هیئت‌های
مذهبی در ایران در گفتارهای متدینان

- تأسیس مدرسه رفاه
در سال ۱۳۴۷

کرده‌های گفتاری در تاریخ

کرده‌های غیرگفتاری در تاریخ

- تبلیغ دین مسیحیت از طریق مدارس مبشران مسیحی
که با گسترش تعلیم و تربیت جدید تأسیس شد
- وجود ایده تبلیغ و اعزام طلاب به اقصانقاط کشور
در زمان آیت‌الله العظمی حائری
- تحصیل عباسعلی اسلامی در مدرسه‌الواعظین هندوستان
- گسترش حسینیه‌ها و مساجد و فعالیت‌های تربیتی جوانان
در مشهد و سایر شهرها
- ابراز مخالفت تنی چند از منبری‌های تهران همراه جمعی از
روحانیون مقیم کربلا نزد سیدابوالحسن و بدگویی از طرح تربیت مبلغ
- حمایت مالی مراجع تقلید و علمای بزرگ،
مانند آیت‌الله بروجردی، از مدارس اسلامی

- تأسیس دارالفنون به دست امیرکبیر برای تربیت تخصصی
- کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ و شکست مصدق و گسترش ناامیدی میان نیروهای مذهبی
- تغییر موضع شاه در کنارگذاری شاهزادگان قاجاری و روی آوردن او
به تحصیل‌کردگان هاروارد و آکسفورد
- نفوذ بهاییان در رده‌های بالای دیوان‌سالاری و قدرت سیاسی

- شکست نهضت ملی شدن صنعت نفت ایران و کودتای ۲۸ مرداد
- اعزام به خارج از سوی رضاشاه و محمدرضاشاه
- تأسیس دانشگاه تهران و برگزاری سنجش‌های رقابتی
- بازگشت هیئت‌های اعزامی دانشجویان از اروپا
- اعتصاب مهندسان در سال ۱۳۲۱ با هدف «سپردن کار به دست کاردان» و
شکستن سدی که نسل قدیم و صاحب‌مقام و رتبه‌های اداری در برابر نسل جدید ایجاد
کرده بود و نشستن متخصصان به جای طبقه فرادست سنتی

- گفتارهای مربوط
به «عدالت» در میان
نیروهای اجتماعی
مختلف
- مخالفت آیت‌الله خمینی با برخی اصول انقلاب سفید در سال ۱۳۴۲
- حمله به مدرسه فیضیه
- دستگیری امام و تظاهرات ۱۵ خرداد
- ترور حسنعلی منصور و دستگیری سران هیئت‌های مؤتلفه اسلامی

دیگر، مسئله نیروهای مذهبی مانند دهه‌های بیست و سی، نشان دادن مکمل بودن علم و دین نبود، بلکه دین منبعی معرفی می‌شد که قابلیت اداره جامعه در ابعاد و جوه مختلف را داشت. همان‌طور که باور به داشتن تشکیلات و سازمان به صورت کرداری غیرگفتاری، به ظهور مدرسه رفاه منجر شد، ادراک سازمان و نظام با ایده حکومت اسلامی تلاقی کرد و به انتشار گفتارهایی نوین با درون‌مایه دینی انجامید. باور به این ادراک نوین از دین، تلاشی جمعی را برای نظریه‌پردازی در ابعاد مختلف نظامات اجتماعی، مانند نظام اقتصادی، حقوقی، اجتماعی (خانواده و زنان) و تربیتی، رقم زد. باور به تلقی بیشینه از دین که همه ابعاد جامعه باید دینی شود، در کنار ایده چریک‌های توده‌ای و مارکسیستی برای عمل انقلابی و مبارزاتی، سبب شد در میان نیروهای مذهبی تغییر بنیادین ساختاری در جامعه و براندازی نظام شاهنشاهی ضرورت پیدا کند. بدین ترتیب، گفتمان تعلیم و تربیت اسلامی در این مدرسه و متونی که مؤسسان این مدرسه منتشر می‌کردند، فرم نوین نظامات اجتماعی را داشت که هدفش تقویت روحیه تشکیلاتی و مبارزاتی با درون‌مایه رسیدن به عدالت و براندازی نظام ظلم و جور بود و مدرسه رفاه، بستری برای تربیت و به‌سازمان‌درآوردن نیروها و رهبران این مبارزه برای تغییر ساختار جامعه شد و به تربیت دین‌دار تشکیلاتی همت گماشت.

ترسیم عناصر پراکندگی امکان‌های تاریخی مدارس اسلامی

تبارشناسی فوکو پیدایی یک پدیده را با توجه به تکرارها، بازگشت‌ها، جابه‌جایی‌ها، ناپدیدهای و جایگزینی‌های امکان‌های تاریخی مختلف بررسی می‌کند. بنابراین نقاط انتخاب نیروهای اجتماعی مختلف و امکان‌های استراتژیک متفاوتی که می‌آفریند، ممکن است عناصر توزیع، یعنی ابژه‌ها، وجه گزاره‌پردازی، مفاهیم و انتخاب درون‌مایه‌ها را متفاوت کند. در جدول ۱.۳ تلاش کرده‌ام عناصر پراکندگی امکان‌های تاریخی مدارس اسلامی را ترسیم کنم.



فصل چهارم؛
شکل بندی های بس گانه
برنامه درسی تربیت دینی



مقدمه

در طول دوره ۳۷ ساله پهلوی دوم، تحولات اجتماعی و تاریخی شگرفی رخ داد که گسست‌های تاریخی را برای ظهور پدیده‌های جدید رقم زد. همان‌طور که پیش از این گذشت، تقریباً می‌توان گفت در هر دهه یک شیوه موضوع‌شدگی دین‌داری در مدارس اسلامی در این دوره ظهور کرد. متناظر با این ناپیوستگی‌های تربیتی می‌توان شکل‌بندی‌های بس‌گانه برنامه درسی تربیت دینی در این مدارس را نیز صورت‌بندی کرد. در اواسط دهه بیست، به دنبال وقایع تاریخی شهریور ۱۳۲۰ و برکناری رضاشاه و روی‌کارآمدن پسرش، محمدرضاشاه، با لحظات آغازین ظهور مدارس اسلامی در شکل زنجیره مدارس «جامعه‌تعلیمات اسلامی» مواجه هستیم که اولین نسل مدارس اسلامی محسوب می‌شود. بعد از کودتای ۲۸ مرداد و تجربه دولت ملی مصدق، دو مدرسه دیگر از مدارس اسلامی بین سال‌های ۱۳۳۵ تا ۱۳۳۷ متولد شد. یکی «مدرسه علوی» به بنیان‌گذاری علامه کرباسچیان و دیگری «مدرسه کمال» بود که به دست یدالله سبحانی و حمایت مهدی بازرگان بنیان‌گذاری شد. در اواخر دوره پهلوی دوم و ده سال پیش از وقوع انقلاب اسلامی، آخرین ناپیوستگی تربیتی ظهور کرد که نماینده اصلی آن «مدرسه رفاه» در سال ۱۳۴۷ بود. تعداد مدارس اسلامی در این دوره بیش از این چهار مدرسه است؛ اما به نظر می‌رسد این مدارس را می‌توان نمونه آرمانی هریک از ناپیوستگی‌های تربیتی مدارس اسلامی در نظر آورد و سایر مدارس ذیل این مدرسه‌ها قرار می‌گیرد.

بررسی شکل‌بندی‌های بس‌گانه برنامه‌دینی تربیت دینی^۱ با تمرکز بر انواع کتاب‌های تعلیمات دینی تدریس‌شده در مدارس اسلامی، به ترتیب زیر صورت گرفت:

۱. شکل‌بندی «ترویج دانش دینی» از دهه بیست در مدارس؛ جامعه‌تعلیمات اسلامی در کتاب‌های شرعیات کمال‌الدین نوربخش؛
۲. شکل‌بندی «اثبات عقلانی دانش دینی» در مدرسه علوی در کتاب‌های علامه طباطبایی؛
۳. شکل‌بندی «تطبیق علمی دانش دینی» در مدرسه کمال در کتاب‌های بازگان و سحابی؛
۴. شکل‌بندی «نظام‌مندکردن دانش دینی» در مدرسه رفاه و کتاب‌های شهید باهنر.^۲

بررسی کتاب‌های تعلیمات دینی در ناپیوستگی‌های تربیتی مدارس اسلامی، در بخش‌بندی کلاسیک اصول عقاید و شرعیات و اخلاق بحث شده است. علما و فقهای بزرگ اسلام از گذشته‌های دور از این سه بخش برای بخش‌بندی دانش دینی استفاده کرده‌اند؛ بدین صورت که براساس نسبت میان انسان و دین، انسان را دارای سه مرحله وجودی می‌دانند شامل اول عقل و تفکر، دوم امیال و غرایز و عواطف، سوم بدن و اعضا و جوارح؛ و دین نیز برای تنظیم و کنترل و تکامل هر سه مرحله دارای سه بخش است: ۱. عقاید و معارف، ۲. اخلاق، ۳. احکام و دستورهای عملی (منتظری، ۱۳۸۷). بدین منظور در این پژوهش، این سه بخش‌بندی را اساس تحلیل دانش در کتاب‌های تعلیمات دینی مدارس اسلامی قرار داده‌ام. در این بخش تلاش می‌کنم به این پرسش‌ها پاسخ دهم: انواع شکل‌بندی‌های برنامه‌دینی تربیت دینی در دوره پهلوی دوم ذیل سه تقسیم‌بندی رایج، یعنی اصول

۱. در این بخش به بررسی درون‌مایه برنامه‌دینی تربیت دینی، یعنی کتاب‌های تعلیمات دینی، در مدارس اسلامی پرداخته‌ام و با تسامح از لفظ دانش دینی استفاده کرده‌ام.

۲. محمدجواد باهنر از سوره‌های بنیان‌گذار مدرسه رفاه بود. او با داشتن تحصیلات حوزوی، دارای فوق‌لیسانس علوم تربیتی و دکتری الهیات از دانشگاه تهران بود که پس از فارغ‌التحصیلی، به حرفه معلمی روی آورد. وی در کنار تدریس، به تألیف کتاب‌های درسی پرداخت و حدود سی کتاب و جزوه‌تعلیمات دینی را برای تدریس از دوره ابتدایی تا دانشگاه تألیف کرد. وی در سال ۱۳۶۰ در بمب‌گذاری دفتر نخست‌وزیری جمهوری اسلامی ایران ترور شد.

عقاید و شرعیات و اخلاق، در هریک از ناپیوستگی‌های تربیتی مدارس اسلامی چیست؟ این مواجهات تحت‌تأثیر کدام‌یک از نیروهای اجتماعی صورت‌بندی شده است؟ درون‌مایه هر شکل‌بندی از دانش دینی در مقایسه با سایر شکل‌بندی‌ها، چه عناصر و فرم‌هایی را طرد می‌کند و چه عناصری را رؤیت‌پذیر می‌سازد؟ در هر شکل‌بندی، چه جابه‌جایی‌هایی در درون‌مایه‌های هر بخش صورت گرفته است؟ این دانش در بازی حقیقت و خطایی که به راه می‌اندازد، چه نوع دین‌داری را طرد کرده و چه نوع دین‌داری را حقیقت معرفی می‌کند؟ بدین ترتیب، ابتدا زمین‌بازی نبرد نیروها را ترسیم می‌کنم و نیروهای اجتماعی مؤثر در شکل‌بندی برنامه‌دینی در مدارس اسلامی را برمی‌شمارم و سپس در هر شکل‌بندی، درون‌مایه‌ای را تبیین می‌کنم که در مواجهه با این نیروها در هریک از سه بخش اصول عقاید و شرعیات و اخلاق صورت‌بندی شده است.

زمین‌بازی نبرد نیروها

همان‌طور که پیش از این گفته شد، اوضاع تاریخی اجتماعی بعد از شهریور ۱۳۲۰ که حاصل انقلاب مشروطه، چالش حکومت قاجار با مظاهر مدرنیته و روابط خارجی و استقرار حکومت سکولار رضاشاه بود، برای ایرانیان به وضعیتی منجر شد که نام آن را «تزلزل حاکمیت دین از سریر قدرت در جامعه» گذاشته‌ام؛ شکل جدیدی از عقلانیت در مواجهه با دین که مبتنی بود بر پرسش از اصول دین، خدشه‌دار شدن جایگاه روحانیت به‌عنوان مرجع دین‌داری، نگاه انتقادی به دین عرفی، انتقاد از کفایت‌نداشتن دین در پاسخ به مسائل روز، فرض‌گرفتن دین به‌عنوان مسبب اصلی عقب‌ماندگی از تمدن غربی و تضاد ماهوی علم (به‌عنوان راه ترقی) و دین. بنابراین موقعیت پیشین دین در جامعه از آنجاکه ابژه تفکر و پرسش و انتقاد ایرانیان شده بود، تغییر کرد و از سریر قدرت پایین کشیده شد. بدین ترتیب، سه نیروی اجتماعی پیش روی مدارس اسلامی قد علم کرده بود:

۱. ظهورکردن و قوت‌گرفتن گفتمان‌های رقیب دین، مانند بهائیت، کسروی‌گرایی، اندیشه‌ی مادی‌گرایانه‌ی مارکسیستی و بنیان‌های داروینیستی؛
۲. مناقشه‌ی شکل‌های زندگی عامه در دو وضعیت متضاد خرافه و فساد با قرائت رسمی از دین؛

۳. منازعه‌ی دولت مدرن با برقراری دستگاه کنارگذاری دین از طریق دیوان‌سالاری و نهادهای مدرنی چون قوانین و قضاوت.

فوکو فیلسوفی شناخته‌می‌شود که ایده‌ی ارتباط میان شناخت و قدرت را مطرح کرد. وی معتقد است که سوژه‌های شناسنده، ابژه‌های مورد شناخت و وجوه شناخت، همگی نتیجه‌ی کاربردهای اساسی قدرت-دانش و دگرگونی‌های تاریخی آن‌هاست. شناخت «حاصل چیزی است که باید آن را قدرت-دانش نامید و نیز حاصل روندها و مبارزات درون این قدرت-دانش است و اشکال و قلمروهای ممکن شناخت را هم فراهم می‌کنند» (فوکو، ۱۳۸۲: ۶۱ و ۶۲). بدین ترتیب، اگر برنامه‌ی دینی تعلیمات دینی در کتاب‌های مدارس اسلامی را با این نگاه بررسی کنیم، درون‌مایه و قواعد شکل‌گیری دانش در این کتاب‌ها را نتیجه‌ی روابط قدرت و مواجهه‌ها و مقابله‌ها در روابط قدرت و نیروهای اجتماعی درون جامعه خواهیم دید. پس این نیروهای اجتماعی با ایجاد شبکه‌های قدرت و منازعاتی که با هریک از ناپیوستگی‌های تربیتی مدارس اسلامی دارند، در دهه‌های مختلف دوره‌ی پهلوی دوم، شکل‌بندی‌های بس‌گانه‌ای از برنامه‌ی دینی تربیت دینی را رقم زدند؛ یعنی این شکل‌بندی‌ها حاصل منازعاتی است که ناپیوستگی‌های تربیتی در مدارس اسلامی با این نیروهای اجتماعی داشته‌اند و به صورت علم و شناخت صورت‌بندی شده است. در ادامه، این چهار شکل‌بندی برنامه‌ی دینی تربیت دینی در مدارس اسلامی را شرح می‌دهم.

شکل‌بندی ترویج دانش دینی

همان‌طور که گفته شد، ناپیوستگی تربیتی دین‌دار مروج بیش از آنکه از جنبه‌ی درون‌مایه با دانش دینی کلاسیک تفاوت جدی داشته باشد، نظام توزیع

متفاوتی را در دانش دینی رقم می‌زند؛ یعنی درآوردن دانش دینی از دستان بخشی از حوزویان و توزیع و انتشار و ترویج این گفتار در میان اقشار در حاشیه و طبقاتی که پیش از آن حتی در کسب دانش دینی کلاسیک حوزوی نداشتند؛ یعنی عامه مردم و کودکان. بدین منظور نیروی جدید متدین تلاش می‌کند با همه فهم کردن دانش دینی، آن را از انحصار حوزویان خارج کند و هرچه بیشتر در میان مردم و کودکان ترویج دهد. راه حل اسلامی برای نشر و گسترش این دانش، استفاده از بستر مدارس بود. بدین ترتیب، کمال الدین نوربخش در مقدمه کتاب شرعیات (۱۳۴۰) بر افزایش تعداد ساعات تدریس شرعیات برای کلاس ششم اصرار می‌کند؛ زیرا «هوش، کنجکاوی و درک حقیقت برای دانش آموزان این دوره بیدارتر است و برای فهمیدن مطالب دینی تشنه تراند که امثال ما بیشتر گفتار سؤال و جواب با آن‌ها هستیم».

با به حاشیه رفتن روحانیت و کم شدن قدرت این نهاد، نیروی جدید متدین با گفتاری جدید پا به عرصه نهاد و با انتشار کتب و مطبوعات و تأسیس مدارس مذهبی، نقش ویژه‌ای در زمین بازی نیروها در این دوره بازی کرد. بدین ترتیب، اگرچه این نیرو نیروی مذهبی رقیب نیروهای مذهبی دیگر محسوب می‌شد، پشوانه دانشی خود را بر همان آموزش کلاسیکی بنا نهاد که در حوزه‌های علمیه رایج بود. باین حال، بررسی سیر تحولات کتاب‌های تعلیمات دینی از ۱۳۲۰ تا ۱۳۵۷ نشان می‌دهد این کتاب‌ها در راستای استقلال بیشتر از دانش دینی کلاسیک حوزه‌های علمیه، تغییراتی کرد و آغازین کتاب‌های تعلیمات دینی بعد از ممنوعیت تدریس این کتاب‌ها در مدارس دوره رضاشاه، عناصری داشت که امتیاز و تفارق خود را با دانش کلاسیک حوزوی نشان می‌داد؛ زیرا درون مایه‌های مختلف این دانش در منازعه و مواجهه با نیروهای شکل‌بندی می‌شد که در زمین بازی نیروها در زمان پهلوی دوم وجود داشتند و این گونه می‌توانست خود را دانشی متمایز و متفارق نشان دهد. در ادامه، این درون مایه‌ها را بررسی می‌کنم.

۱. مصاف با مبانی گفتمان‌های رقیب دین با تأکید بر قرآن

یکی از مناقشات اصلی آموزش تعلیمات اسلامی به عامه مردم، تزلزل جایگاه تقلید از علمای اعلام نزد مردم بود. عباسعلی اسلامی در این باره چنین بیان می‌کند: «فراگیری اصول عقاید بر هر فرد مکلف که به مرحله تکلیف شرعی می‌رسد واجب است، حتی برخی از فقهای بزرگوار نظیر آیت الله العظمی بروجردی بر این باور بودند که چنانچه در عقد ازدواج طرفین نکاح (زن و مرد) اصول عقاید دینی را مدلل و مستدل ندانند عقد باطل است... گذشته از این نظر، آنچه مورد اجماع عالمان ما در مسئله تعلم اعتقادات می‌باشد عبارت است از اینکه: در اصول عقاید نمیتوان تقلید نمود، بلکه باید به مبانی عقیدتی یقین داشت: نخستین حکم رساله‌های عملیه در این مورد صراحت دارد: عقیده مسلمان به اصول دین باید از روی دلیل باشد و نمیتواند در اصول دین تقلید نماید، یعنی بدون دلیل، گفته کسی را قبول کند... البته ظرفیت و نیز صفای وجودی افراد در مسیر حصول یقین اهمیت و جایگاه مخصوص به خود را دارا است. چه بسا براهینی که برای ما بسیار ساده به نظر آید در نگاه برخی دیگر کمال اتقان و استواری را داشته باشد» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۳۲۳). تلاش اسلامی برای استناد ادعای خود به نظر آیت الله بروجردی، نشان از این دارد که با وجود بیان اینکه عقاید مسلمانان در اصول دین باید از روی دلیل باشد، گویا این قضیه در میان همه متولیان دینی، اجماعی نداشته است.

بدین ترتیب، عامه مردم که تا قبل از این با تقسیم‌بندی عوام و خواص از دایره تشخیص احکام دینی خارج می‌شدند، در این دوره، در جایگاه مجتهد قرار می‌گیرند: «اگر بنیروی اندیشه و فهم و مطالعات خود توانستیم یکی از مطالب اصول دین یا احکام را فهمیده بآن اعتقاد و یقین پیدا کنیم ما را مجتهد گویند. هر گاه پایه اعتقاد و عمل بر گفته دیگری باشد مقلدیم» (نوربخش، ۱۳۲۴). با این حال، در آغاز دهه بیست و نگارش کتاب شرعیات اگرچه تقلید در اصول

دین روا دانسته نشده است، بر تقلید از مجتهد در فروع دین تأکید شده است: «اصول دین را باید باجتهاد و قدرت و آزادی فکر فهمید و پذیرفت اگرچه از راه قرآن و مطالعه اخبار یا گفتار فلاسفه یقین و علم حاصل شود که این نیز اجتهاد است، پس تقلید در اصول دین روانیست (که مثلاً چون پدرم خدا را یکی می‌داند من نیز بیگانگی او معترفم) ولی در فروع دین و احکام، انسان می‌تواند با روشی که برای فهمیدن آنها تعیین شده خود وارد و مجتهد شود و می‌تواند بگفته مجتهدی که در عدالت و دانش و پاکدامنی بر سایر مجتهدین برتری دارد رفتار کند» (همان). در اینجا شاهد مواجهه‌ای تعاملی با مراجع و کنارگذاری بخشی از نیروهای نهاد حوزه هستیم. ازسوی، بر تکثیر و ترویج دانش و رسیدن هرکس به مرحله اجتهاد تأکید می‌شود و ازسوی دیگر، گفتارهایی با موضوع لزوم تقلید از مجتهد (نوری، ۲۴ شهریور ۱۳۲۳) در نشریه آیین اسلام به نگارش درمی‌آید یا در کتاب‌های شرعیات گفته می‌شود: «اگر کسی مجتهد نشد و خود را مسلمان دانست باید بدستور مجتهد گردن نهد» (نوربخش، ۱۳۲۴: ۱۲۰). دلیل این امر تلاش برای حذف طبقه واسط روحانیت میان مردم و مرجعیت است که گاهی خرافاتی را نیز بالای منبرها به اسم دین به مردم ارائه می‌دهند. درواقع، این گفتارهای ناسازگار، ازطرفی، نشان از به رسمیت شناختن عامه مردم برای کسب دانش دینی در سطحی گسترده از مراجع اصلی و حذف طبقه واسط روحانیت دارد و ازطرف دیگر، نیاز این نیرو را به سرمایه فرهنگی و دینی مرجعیت در مدارس جامعه تعلیمات اسلامی نشان می‌دهد.

آموزش اصول عقاید در کتاب‌های شرعیات در مدارس جامعه تعلیمات اسلامی، ازطریق رجوع به متن اصلی قرآن و ترجمه و تفسیر آیات قرآن صورت می‌گرفت. شاید این سؤال پیش بیاید که اگر دین حوزوی، دین داری مورد نظر در کتاب‌های شرعیات مدارس جامعه تعلیمات اسلامی است، پس تفاوت این شکل از دین داری با دین داری معرفی شده ازسوی حوزه رسمی چیست. اگرچه

در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی تأکید می‌شد که آموزش احکام با استناد به دانش کلاسیک علوم حوزوی صورت گیرد، از طرف دیگر، حضور پررنگ قرآن در برنامه‌دستی این مدارس نشان می‌داد این کتاب‌ها در برابر آموزش اختصاصی دانش دینی در حوزه‌های علمیه مقاومت می‌کنند. در واقع، در این دوره، رجوع به متون اصلی (هم متن قرآن و هم متن نهج‌البلاغه)، در رقابت با علم دست‌دومی بود که به واسطه‌ی علما و روحانیون به عامه‌ی مردم داده می‌شد. این مسئله فقط مختص مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی نبود؛ بلکه قرآن یکی از گره‌گاه‌های اصلی منازعات نیروهای مختلف مذهبی در کل دوره‌ی پهلوی دوم شد.^۱ نقد عباسعلی اسلامی درباره‌ی جایگاه قرآن از دو جنبه بود. از طرفی، به روحانیون و حوزه نقد داشت که چرا در کنار آن همه مباحث طویل و عریض اصولی، به تفسیر قرآن و تحقیق حقایق آن بها نمی‌دهند و چرا علما و محققان، درس قرآن و تفسیر ندارند و قرآن در آیات الاحکام خلاصه شده است^۲ (اسلامی، ۱۳۹۴: ۵۰). به نظر می‌رسد این نقد ناشی از تجربه‌ی او در مدرسه‌ی الواعظین هند است که در آنجا علاوه بر دو درس اساسی فقه و اصول، تفسیر قرآن و اصول

۱. از رویکرد علمی به قرآن و استخراج اعجاز علمی از آن و تطبیق قرآن با علم توسط سحابی و پیش‌گویی‌های علمی قرآن و امکان ایجاد قرابت میان علوم و مضامینی از آیات قرآن تا تفسیرهای سیاسی و سمبولیک و انقلابی و مارکسیستی بدون کمک‌گرفتن از متون تفسیری و احادیث از قرآن توسط سازمان مجاهدین خلق و گروه فرقان، از تفسیر زنده از قرآن توسط محمدباقر کمره‌ای و تلفیق برخی از مباحث فلسفی با آیات قرآن توسط جعفر سبحانی و رویکرد محمدحسین طباطبایی به قرآن مجید به عنوان کتابی متضمن کلیات برنامه‌ی زندگی بشر و قرآن‌گرایی طالبانی تا بی‌اعتنایی به حدیث در تفسیر قرآن در جریان تجدیدنظرطلب در شیعه (جعفریان، ۱۳۹۶)، همگی تلاش برای خوانشی نوین از اسلام با توسل به متن اصلی و قرآن بود. همگی این جریان‌ها در راستای پایین‌کشیدن جایگاه روحانیت رسمی از سریر قدرت و همه‌فهم کردن دانش دینی میان عامه‌ی مردمی بود که در نهاد رسمی حوزه نبودند.
۲. این اعتراض همچنین به تغییراتی در حوزه منجر شد. مثلاً آیت‌الله خوبی درس تفسیر را شروع کرد و حاصل آن نگارش کتاب تفسیر البیان شد. اما به تحریک برخی متحجران که علم و فضل راتنها در اصطلاحات اصولی می‌دیدند، این کلاس به تعطیلی کشیده شد (اسلامی، ۱۳۹۴: ۵۰).

عقاید اسلامی و تاریخ ادیان و مکاتب و آموزش اخلاق نیز تدریس می‌شده است (اسلامی، ۱۳۹۴: ۱۵۰). از طرف دیگر، وی از غربت قرآن و معارف اسلامی در جامعه رنج می‌برد و همواره فریاد می‌زد چرا فرد مسلمان نباید با قرآن و تفسیر آن و تاریخ اسلام و سیره امامان و اخلاق و معارف اسلامی آشنا باشد و قرآن را فقط باید در مراسم مذهبی تلاوت کند (همان). بنابراین نقد عباسعلی اسلامی هم به دروس حوزه است و هم به خود روحانیون که در راه آشنا کردن مردم با قرآن تلاشی نمی‌کنند. او آخوند ملاعلی همدانی را مثال می‌زند که از زعامت و مرجعیت و ریاست عامه چشم پوشید و به همدان رفت و حوزه علمی راه‌اندازی کرد و در کنار فقه و اصول، تفسیر قرآن و تحلیل و توضیح کلمات و مفاهیم نهج البلاغه را نیز می‌آموخت. وی در پایان این مثال خطاب به روحانیون تأکید می‌کند که بیش از این، از بی‌خبری عامه از معارف اهل بیت خشنود نشویم و در لزوم پیروی امت از ثقلین تلاش کنیم و این دو امانت را از یکدیگر جدا نسازیم (همان). این بی‌خبری نه تقصیری بر کرده‌ عامه مردم بلکه تکلیفی است بر عهده روحانیون که نه تنها به آن عمل نکرده‌اند بلکه از ناآگاهی مردم خشنود بوده‌اند. بدین ترتیب، رجوع به متن اصلی، به خصوص برای آموزش در میان عامه مردم، مقاومتی است که نیروی جدید متدین در برابر قصد برخی روحانیون بر بی‌خبری عامه داشته است. عباسعلی اسلامی بعد از تغییر جایگاه عامه مردم برای شایستگی در فراگیری قرآن، در شیوه ارائه نیز تغییری می‌دهد و در حالی که دیگر روحانیون تنها بر فنون قرائت و تجوید تأکید داشتند، بر تفسیر و توضیح تعالیم دینی و مفاهیم مذهبی و اصول اخلاقی اسلام در فرایند آموزش قرآن تأکید می‌کند و همین مسئله به استقبال جوانان از برنامه‌های تدریس قرآن منجر می‌شود (اسلامی، ۱۳۹۴).

رویکرد عباسعلی اسلامی در مقام مؤسس مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، از دو جنبه اهمیت می‌یابد: اول، همه‌فهم کردن قرآن و مخالفت با کسانی که قرآن

را فهم ناپذیر برای توده مردم می‌دانند و دوم، تأکید او بر وحدت اسلامی و عدم تفرقه برای بازگشت به تمدن اسلامی با استفاده از قرآن که در نتیجه، به ترویج دانش دینی و قائل بودن به همه‌فهمی قرآن منجر می‌شود.^۱ بدین ترتیب، در شکل‌بندی دانش دینی «تنها نیرویی که عرب خودپسند و مغرور را در برابر شیوایی خود بزانو آورده» و «مردم بیابانگرد، بی انصاف و بی‌علاقه بعالم بشریت را جهان گیر، دادپسند، مهربان، نوع پرور و آدمی دوست پرورش» می‌دهد، قرآن است. قرآن مردم را به دانش جوئی و حقیقت‌پرستی تشویق و «مردم نادان را بسی ملامت می‌کند» و با «موهوم پرستی و عقاید ناروا» مبارزه می‌کند (نوربخش، ۱۳۲۴). این دو گزاره را می‌توان در همه‌فهم‌کردن دانش دینی و بازسازی رؤیای شکوه و عظمت دوره اسلامی با توسل به قرآن که مورد تأکید نیروی جدید متدین است مشاهده کرد.

رویکرد همه‌فهمی قرآن با تراکم استفاده از آیاتی چون «ان هذا القرآن یهدی للتی هی اقوم (همانا این قرآن هدایت می‌کند به راهی که ثابت‌ترین راه است؛ بنی اسرائیل، ۹)» به‌عنوان تنها نسخه‌ای از کلام الهی که طرز تعلیم و تربیت پیغمبر عالی‌مقام در آن منعکس است، در کتاب‌های شرعیات مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی دیده می‌شود (نوربخش، ۱۳۲۴) که نشان‌دهنده به‌رسمیت‌شناختن منبعی غیر از فقه برای قرارگرفتن در مسیر دین است. بدین ترتیب، قرآن اولین درس از تعلیمات دینی است که کودکان اول تا چهارم ابتدایی در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی می‌آموزند: «مواد درسی کلاس‌های

۱. با این حال، نقطه افتراق اسلامی با نیروهای مذهبی قرآن‌گرا و تجدیدنظرطلب در شیعه، در این است که قرآن را در کنار فقه و مفاتیح می‌بینند و به مستقل‌الفهم بودن قرآن بدون نیاز به احادیث قائل نیست و مرجعیت و روحانیت و حوزه‌های علمیه را به‌عنوان مرجعی برای تقلید و رجوع قبول دارد. همچنین او برخلاف نظریات این نیروی فکری، فقه را منبع قابل استناد برای رفع خرافات می‌داند نه قرآن را و این قرائت از دین را می‌توان در کتاب‌های شرعیاتی دید که در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی تدریس می‌شود.

۱-۴ ابتدائی: قرآن و شرعیات، فارسی (خواندن، املاء، انشاء)، تاریخ، جغرافیا، حساب، هندسه، رسم، نقاشی، تعلیم خط، علوم طبیعی، ورزش، اخلاق. مواد درسی کلاس‌های ۵ و ۶ دبستان: قرآن و شرعیات، فارسی (خواندن، املاء، انشاء)، تاریخ، جغرافیا، حساب، هندسه، طبیعی، تعلیم خط، عربی، ورزش و انضباط» (دانشور، خرداد ۱۳۳۱: ۲۸) و این نشان از اهمیت استقلال سوژه تربیت‌شده مدارس اسلامی از طلاب حوزه‌های علمیه دارد.

ضرورت طرح اصول و مبانی عقاید دینی برای عامه مردم، نسبت وثیق با منازعه گفتمان‌های رقیب دین دارد که یکی از آن‌ها مبانی مادی‌گرایانه مارکسیسم است. در این دوره آنچه طرح مباحث عقیدتی را ضروری می‌کند، «نفوذ فرهنگ‌ها و مکاتب مختلف و طرح اشکالات گوناگون از سوی مسلک‌ها» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۳۲۵) است. این گفتمان‌های رقیب، بر فطرت و عقل تأثیر می‌گذارد. بنابراین «موجب گشته است که علف هرزه شک و تردید در باغستان فطرت الهی آدمی سربرآورد و فروغ چراغ عقل رو به کاستی گذارد. بنابراین طرح مباحث عقیدتی برای نسل امروز بنا به توجه به مجموعه عوامل صورت پذیرد» (همان). در مقدمه کتاب شرعیات از نوربخش (۱۳۲۴) با بازگشت به رؤیای گذشته‌گرایانه شکوه و عظمت تمدن اسلامی «اصول دین و فروع دین اسلام دو اسلحه مبرزی بود که زور و زر بمسلمین داد و آنها را نیرومند ساخت». در این گفتار نیز دانش دینی به اسلحه‌ای تعبیر شده است که در دل مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، به دانش به‌عنوان تکنولوژی سیاسی قدرت تبدیل می‌شود تا بتوان با آن نیرومند شد و سیادت از دست‌رفته تمدن اسلامی را به دست آورد. درنهایت، آن چیزی که در مقابل سایر گفتمان‌هایی که در تقابل با دین ادعای پیشرفت کشور و ملت را دارند، قد علم می‌کند و خود را چون دارو برای «بیمار لب گور ملت» معرفی می‌کند، توحید و اصول عقاید است: «داروی همه دردهای اجتماعی را باید از

داروخانه توحید خریداری کرد و بیمار لب‌گور ملیت خویش را بنیروی توحید و عملیات طبیبانه وظائف دینی از مرگ نجات داد! و بالاخره در زیر لوای توحید می‌توان خوش‌آرمید و آسوده خفت» (نوربخش، ۱۳۲۴: و). اصول عقاید در کتاب‌های شرعیات مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، با استفاده از تکنیک «رجوع به متن اصلی»، از جمله با رجوع به آیاتی از قرآن که با توحید و نبوت و امامت مرتبط است و با ترجمه و تفسیر آن‌ها صورت می‌گیرد. این تکنیک علاوه بر آنکه در کتاب شرعیات نوربخش دیده می‌شود، به تصویب شورای عالی فرهنگ در «برنامه‌تعلیمات دینی و اخلاقی برای دبیرستان‌ها و دانشسراهای مقدماتی متفرقه» در سال ۱۳۲۴ نیز رسیده است و در آن به صورت مصدق، به آیاتی اشاره شده است که باید هر سال بیان شود (شورای عالی فرهنگ، ۱۳۲۴). بنابراین به نظر می‌رسد طرح اصول عقاید در این دوره در تلاقی با دانش‌های جدید دیگری صورت نگرفت، بلکه از منبعی (یعنی قرآن) استفاده می‌کرد که پیش از آن در حوزه‌های علمیه به حاشیه رفته بود و در آن لحظه، متن و مرکز مباحث دانش جدید تعلیمات دینی در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی شد.

۲. مقابله با دین‌داری عامیانه و خرافات از طریق دین‌داری فقهی

آموزش احکام و فقه به همه مردم در کتاب‌های شرعیات مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، تکنیکی شد برای مطرودسازی دین‌داری عوامانه و خرافی و معرفی دین فقهی به عنوان حقیقت دین. یکی از دلایلی که عباسعلی اسلامی را به سمت تبلیغ دین در میان همه مردم برد، این بود که می‌دید افراد به اعمال و مناسک و شعایر و مبانی دینی ملتزم هستند «اما از روح دین بیخبر، از حقیقت ایمانی بی بهره و از اهداف متعالی شعایر و مناسک مذهبی غافل» اند (اسلامی، ۱۳۹۴: ۱۸۰)؛ مثلاً درباره حرام بودن پدیده‌های جدیدی چون بلیت بخت‌آزمایی ناآگاه‌اند یا در انجام دادن غسل

اشتباه می‌کنند. بدین ترتیب، با نام‌گذاری «دین‌دار جاهل» بر این قشر، به طرد دین‌داری عوامانه پرداخت و بر لزوم فراگیری فقه برای عامه مردم تأکید کرد. منظور از دین‌دار جاهل، عامه مردم‌اند که اگرچه اعمال و مناسک را به جای می‌آورند، از دانش دینی بی‌بهره‌اند و در دام خرافات می‌افتند. یکی از مهم‌ترین عواملی که در این دوره خرافات و دین‌عوام را رؤیت‌پذیر کرد، انتقادهای کسروی (۱۳۲۳) و کسروی‌گرایان و حکمی‌زاده (۱۳۲۲) به دین بود. نویسندگان این کتاب‌ها که انتقادهای خود را «خرافه و خرافات» نام‌گذاری کرده بودند، به نقد دین اقدام کردند. از آنجاکه بخشی از انتقادات به دین عوامانه و غیرفقهی برمی‌گشت، بخشی از راه‌حل پاسخ به انتقادات در دیدنی‌شدن دین عامیانه و نقد آن و توسل به فقه برای رسیدن به حقیقت دین بود. در واقع، آن‌ها با شیوه مطرودسازی از طریق حقیقت و خطاب‌بودن دین، بر دین‌داری عوامانه نام خرافات گذاشتند. پس خرافات، نام‌گذاری بر نوعی دین‌داری باطل است که از حقیقت دین به دور است. این منازعات بر سر دین عامه و خرافی و انتقاد کسروی به ملایان و علما، دین را به عنوان ابژه شناخت رؤیت‌پذیر کرد و به پیدایی تأکید جدیدی از دین‌داری منجر شد که خود را در تعلیمات دینی در بخش احکام و شرعیات نشان داد. بنابراین «التزام به ظواهر آداب شرع، هرچند لازم است اما کافی نیست، بلکه باید درصدد برآمد تا تعالیم دین و اصول و مبانی و احکام آیین خدا به مردم آموخته شود و مرز حلال و حرام الهی دقیقاً شناخته و شناسانده شود، آنگاه عزم را جزم کنیم تا آنچه را فراگرفته‌ایم بکار بیندیم و باید بدانیم که تزکیه و پاکسازی نفس... جز در پرتو عمل به احکام الهی حاصل نمی‌شود» (اسلامی، ۱۳۹۴).

بدین ترتیب، شکل‌بندی ترویج دانش دینی با استفاده از دو تکنیک «ساده‌سازی احکام» و «ترجمه فقه به فارسی» برای عامه مردم به کار افتاد. نوربخش در مقدمه

اول و دوم کتاب شرعیات (۱۳۲۴) می‌گوید: «در سال ۱۳۱۴ شمسی که دبیرستان مروی تاسیس و افتخار تدریس فقه نصیب این بنده شد، بعد از سنجیدن روحیه دانش‌آموزان و اختلاف بسیاری که در پایه تحصیلی و مایه علمی ایشان بود از یکطرف، و ساعتی که برنامه اجازه می‌داد... از طرف دیگر، بر خود لازم دیدم کتابی انتخاب شود، که اولاً با ساده‌ترین عبارات مسائل فقه را در برداشته، از میزان اختصار و حد لزوم تجاوز نکرده باشد و ثانیاً از مغز پهلوان و دانشمندی لایق اوراق کاغذ زیور و ارزش یافته باشد... سال سوم به علت تنزل سطح فکر و علاقه دانش‌آموزان به تحصیل و ضعف دانش‌آموزانی که از دوره اول متوسطه به کلاس چهارم وارد می‌شوند در دروس مخصوصاً عربی، شرعیات به عربی سودمند نبود. پس همان متن را به فارسی ساده و روشن تحویل دادم.» بدین ترتیب، این لحظه یکی از آغازگاه‌های اعمال تکنیک‌های قدرت بر دانش کلاسیک حوزوی در راستای ناپیوستگی تربیتی دین‌دار مروج برای فهم عامه مردم دین‌دار و کودک و نوجوان مسلمان بود که در ترجمه رساله عملیه و نگارش توضیح المسائل به دست علامه کرباسچیان در سایر مدارس مذهبی نیز استمرار یافت.

۳. مواجهه با قوانین مدنی برای رفع فساد و رسیدن به ترقی

همان‌طور که گفته شد، در دهه بیست شمسی، فساد گسترده در جامعه بروز کرد که از طرفی، ناشی از سیاست‌های دین‌زدایانه پهلوی اول و از طرف دیگر، ناشی از هرج و مرج بعد از جنگ جهانی دوم و یورش کشور انگلیس و روسیه به ایران و قحطی ناشی از این تهاجم بود که به بروز بی‌اخلاقی در جامعه منجر شد. در این وضعیت، گفتارهای بسیاری درباره این موقعیت پدید آمد که بر مفهوم یکدست‌کننده فساد برای توصیف آن تأکید می‌کرد و در نهایت، این موقعیت را ناشی از رواج بی‌اخلاقی در جامعه می‌دید. دین‌داران با مشاهده این وضعیت، دلیل بروز آن را در قوانین مدنی حاکم بر جامعه دانستند که

قابلیت حفظ اخلاقیات را نداشت و بنابراین در مقابل این قوانین، از طرح خود دفاع کردند. آن‌ها برای آنکه بتوانند در حفرهٔ به وجود آمده از رخداد‌های تاریخی، دین‌داری را به عنوان مسیری برای ترقی مطرح کنند، با تغییر معنای در دین، آن را به صورت پدیده‌ای ارائه دادند که ضامن ایجاد قوانین اخلاقی در جامعه است. بدین ترتیب، بخش اخلاقیات در کتاب‌های شرعیات مدارس جامعه تعلیمات اسلامی نه تنها اهمیت یافت، بلکه قواعد شکل‌گیری مخصوص به خود را پیدا کرد.

بخش اخلاق اسلامی رفته‌رفته یکی از مهم‌ترین بخش‌های دروس تعلیمات دینی و شرعیات در دبیرستان‌های مدارس مذهبی دورهٔ پهلوی دوم شد؛ به طوری که در مقدمهٔ یکی از چاپ‌ها این‌طور بیان می‌شود: «بدستور بعضی از بزرگان دانش قسمت اخلاق را که در حقیقت سیره بزرگان دین و مذهب بود (با آیات) جلو انداخت تا محصلین پیش از خواندن فقه، بعلم الاجتماع دین آشنا شوند» (نوربخش، ۱۳۴۰). این اولویت نشان از اهمیت اخلاق نسبت به فقه دارد؛ اما باید دید اهمیت اخلاق در مواجهه با کدام نیروی اجتماعی مطرح می‌شود.

در یکی از مقدمات کتاب شرعیات از کمال‌الدین نوربخش (۱۳۲۴) به بحثی اشاره می‌شود که در آن بشر ناچار به اطاعت از قوانین است. سپس نزاع را در این پرسش می‌بیند: «آیا قوانین اجتماعی را بشر بنیروی فکر و آزمایش خود باید فراهم و بقوه زور اجراء کند (دین معمولی یا مسلک و قانون) یا آنکه از طرف خداوند بتوسط سفیران و نمایندگان مخصوصی باید دین پیشنهاد و با مامور درونی یعنی ایمان، (بعلاوه قوه مجریه در قوانین حقوقی و جزائی) عمل گردد؟» (نوربخش، ۱۳۲۴: ب). در اینجا دوگانهٔ قوانین مدنی و قوانین اخلاقی دینی طرح می‌شود: «دینی که اعتقاد بخدا و روز جزاء توأم و بخداوند یعنی دستگاه خطاناپذیر منسوب باشد مفیدتر است یا آنکه بر پایه اعتماد

بفکر یک یا چند نفر خردمند بنیاد شده است (مسلک) یا هرچه می‌خواهید بآن بگوئید؟» (نوربخش، ۱۳۲۴: د).

مناقشه‌ی قوانین مدنی با قوانین اخلاقی اسلام، مناقشه‌ای است که از زمان مشروطه وجود داشت. نزاع بر سر قوانین مشروطه و ترجمه‌شده از قانون اساسی فرانسه و تشکیل کمیسیون علما در کنار آن و لزوم تطبیق قوانین با شریعت، از زمان مشروطه دوگانه‌ای را ساخت که حتی در اسم مجلس (مجلس شورای ملی یا مجلس شورای اسلامی) موضوع اختلاف شد؛ اما درنهایت، با پافشاری شیخ فضل‌الله نوری اصل پیشنهادی او در مجلس تصویب شد و به اصل متمم قانون اساسی معروف گشت؛ اگرچه از همان دوره‌های اولیه‌ی مجلس ملی‌نگرانی‌هایی برای به‌اجرا درنیامدن اصل متمم قانون اساسی وجود داشت. از زمان رضاشاه «قانون مدنی ایران» در دستور کار مجلس شورای ملی برای تدوین و تصویب قرار گرفت که درنهایت، تا سال ۱۳۲۳ تمامی مجلدهای قانون مدنی تصویب شد. بنابراین در زمانی که کتاب شرعیات به کودکان و نوجوانان تدریس می‌شد، قانون ایران، همان قانون مدنی بود.

بدین ترتیب، اخلاقیات اسلامی در مواجهه با نهادهای مدرنی قرار می‌گیرد که دولت مدرن براساس قوانین مدرن بنیان نهاده است و بازی حقیقت و خطایی را می‌سازد که به دوگانه‌ی کارآمدی و ناکارآمدی قوانین در جامعه معطوف است. قوانین مدنی ناکارآمد است، زیرا فساد را در شکل‌های زندگی عامه ایجاد کرده است و قوانین اخلاقی در مقابل، بنابه دلایلی که مطرح شده است، این قابلیت را دارد که آلت‌ناتیو باشد. بدین ترتیب، نوربخش در مقدمه‌ی کتاب شرعیات با نقد وضعیت موجود، علت این بدبختی‌ها را در نبود قانون اسلام می‌بیند: «تمام بدبختی‌ها، رنجوری‌ها، دردها، مردم‌آزاری‌ها، خودکشی‌ها، بیرحمی‌ها، بی‌انصافی‌ها و مکیدن خون مردم بی‌نوا، نرسیدن بحال ضعفاء و بالاخره هر بیدادگری و

خون آشامی، در اثر نشناختن خدا و پی نبردن بعظمت و جلال و قدرت انتقام او است. اگر مردم خدا را شناختند و دانستند خداوند یعنی موجودی که شوخی و دروغ در ساحت قدس او راه ندارد... بر خود می‌لرزند و آرام نمیگیرند تا درد بیچارگان و مستمندان را درمان کرده بزندگی نکبت بار ایشان خاتمه دهند... نظم اجتماعی بدون سازش و سازش بدون اعتماد ممکن نیست و آنگاه تصدیق می‌کنید که هیچ اصل و قانونی مانند دین یعنی تسلیم شدن در برابر قوانینی که تکیه گاه آن اعتقاد به خدا است مایه اعتماد نیست. انا بعثت لاتم مکارم الاخلاق: ماموریت من برای تکمیل اخلاق پسندیده است» (نوربخش، ۱۳۲۴: و). بنابراین اخلاق اسلامی به‌عنوان بخشی از شکل‌بندی برنامه‌ی درسی تربیت دینی در این دانش در مقابل قوانین مدنی صورت‌بندی شد.

طرح اخلاق اسلامی به‌عنوان بخشی از شکل‌بندی برنامه‌ی درسی تربیت دینی، گفتار دیگری را در جامعه ممکن کرد. هم‌زمان با صورت‌بندی دانش اخلاقی، فشارها و کردارهایی بر «اجرائی‌شدن متمم قانون اساسی» ازسوی متدینان صورت گرفت.^۱ اخلاق اسلامی به‌عنوان طرح صلح، ازطرفی در برنامه‌ی درسی تعلیمات دینی تأکید شد: «اگر حقایق اسلامی چنانکه بوده خالی از آرایش و پیرایش منتشر شود، نه تنها جامعه ایرانیت و مردم این کشور را باوج ترقی و سعادت می‌رساند بلکه معتقدیم مردم دنیای متمدن، و دانشمندان جهان را تکان داده، می‌فهمند که در پرتو خورشید عالم اسلام، همه خونریزی‌ها، کشمکش

۱. بیانیه‌ی انجمن جمعیت برادران اسلامی در کرمانشاه: «از تاریخ ۲۹ شعبان ۱۳۲۵ ق تاکنون تقریباً چهل سال است که ما ایرانیان و آزادی‌خواهان به موجب اصول ۱۵۸ گانه قانون اساسی و متمم آن به نعمت آزادی گفتار و قلم و بیان نائل آمده دارای مشروطه شده‌ایم... از تمام مسلمین ایران و مشروطه‌طلبان و آزادی‌خواهان حقیقی انتظار داریم با ما هم‌آواز گشته حقوق مسلمه خویش را که در اصل دوم متمم قانون اساسی مصرح بوده و تاکنون در حال رکود مانده است، خواستار اجراء آن شوند» (کوهستانی‌نژاد، ۱۳۸۱: ۱۶۹).

ها، اختلافات، بدبینی‌ها برطرف شده و جهانیان در مهد سازش و آرامش با یکدیگر برادرانه و خوش‌زندگی می‌کنند» (نوربخش، ۱۳۲۴: ه) و از طرف دیگر، نیروی جدید متدین آن را مطرح کرد: «تعلیمات اسلامی تنها راه سعادت و نجات بشر و ضامن صلح در دنیاست» (ملکی، فروردین ۱۳۲۳).

با اهمیت یافتن اخلاق اسلامی، وظایفی که در دین مطرح است، با تکنیک تمایزگذاری، به دو نوع وظیفه تقسیم می‌شود: وظایف الهی و عبادات (مانند نماز، روزه، خمس، زکات، حج، جهاد، امر به معروف و نهی از منکر) و وظایف اجتماعی (تکالیفی که برای حفظ روابط مردم و زندگی ایشان با هم تعیین شده بود). این تقسیم‌بندی با تأکید فراوان در قسمت‌های دیگر کتاب شریعات پیگیری می‌شود: «پس باید به نیروی علم فهمید که عبادت و بندگی خدا تنها در خواندن نماز یا دعای بعد از نماز نیست، سعی در زندگی، کمک ب مردم، خدمت بخلق، دانش‌آموزی و امثال آن نیز عبادت است» (نوربخش، ۱۳۴۰: ۱۷). بدین ترتیب، شاهد پیشینه‌سازی اخلاق جمعی در مقابل اخلاق فردی هستیم. درون‌مایه اخلاقیات در کتاب‌های شریعات بیش از آنکه بر وظایف الهی تأکید کند، به صورت مفصل وظایف اجتماعی را بیان می‌کند. پیشینه‌سازی اخلاقیات جمعی مبتنی بر ادراکی جمعی از دین است که فراتر از فردیت افراد و اخلاقیات درونی هرکس، ملت را جمعی دارای سرنوشت مشترک می‌بیند که در مسیر مشخصی به سمت ترقی در حرکت است. «ایمان اگر از روی دانش در دل جاگیرد سودمند و در بنیاد کاخ ملیت مؤثر است» (نوربخش، ۱۳۲۴) و «هر فرد عضوی است از پیکر اجتماع و باید در طریق سلامت و اعتدال مزاج آن وظیفه‌ای را که بدوش او بار شده آنرا از جان و دل انجام دهد تا کاروان سعادت ملی از گزند یغماگران وحدت ملی ایمن بماند» (نوربخش، ۱۳۴۰). در این حرکت جمعی آنچه اهمیت می‌یابد اخلاقیات جمعی است و اخلاقیات فردی به حاشیه می‌رود. در جدول ۱۰۴ خلاصه شکل‌بندی ترویج دانش دینی را می‌بینید.

جدول ۱.۴. شکل‌بندی ترویج دانش دینی

شکل‌بندی ترویج دانش دینی	مواجهه با نیروهای اجتماعی	درون‌مایه کتاب‌های شرعیات در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی
اصول عقاید	فراگیری اصول عقاید برای همه مردم با پرهیز از تقلید در مصاف با مبانی گفتمان‌های رقیب دین	استفاده از تکنیک «رجوع به متن اصلی» از جمله آیاتی از قرآن که با توحید و نبوت و امامت مرتبط است و ترجمه و تفسیر آن‌ها
شرعیات	رویارویی فقه با دین عامه و آموزش احکام به منظور رفع خرافات	استفاده از دو تکنیک «ساده‌سازی احکام» و «ترجمه فقه به فارسی» به منظور همه‌فهم کردن دانش دینی
اخلاق	مواجهه قوانین اخلاقی با قوانین مدنی برای رفع فساد گسترده	بیشینه‌سازی اخلاق جمعی در مقابل اخلاق فردی

شکل‌بندی اثبات عقلانی دانش دینی

در ناپیوستگی تربیتی آبرمرد دین‌دار، زمینه‌های تاریخی بعد از شکست ملی شدن صنعت نفت را در شکل‌گیری دو ادراک نوین از «عمل فردی» برای قشری خاص به جای «عمل جمعی» و «تربیت نخبه و متخصص» به جای «تربیت همگانی» توضیح دادیم. این دو ادراک نوین متناظر با ویژگی‌های خلق علامه کرباسچیان، به ظهور دو ایده اصلی در مدرسه علوی منجر شد: «صیانت از کودک در حصار» و «تربیت علمی و اخلاقی سخت‌گیرانه». این دو ایده که ویژگی‌هایشان را در رویکرد اردوگاهی کردن تربیت برشمردم، قواعد اصلی شکل‌گیری برنامه درسی تربیت دینی در مدرسه علوی و در کتاب‌های علامه طباطبایی نیز بود.

گرچه رسول جعفریان (۱۳۹۶) در کتاب جریان‌ها و سازمان‌های مذهبی-سیاسی در ایران مدعی است که کتاب‌های دینی کلاس‌های پنجم و ششم را علامه طباطبایی به سفارش مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی تألیف کرده است،

اسناد دیگری شاهد بر این مدعاست که این کتاب‌ها را مدرسه‌علوی سفارش داده است^۱ (ضیایی، ۱۳۸۹). با توجه به اینکه علامه‌کرباسچیان سال‌ها نزد علامه طباطبایی تلمذ کرده بود، به نظر می‌رسد مدعای دوم درست باشد. ذکر این نکته در اینجا لازم است که علامه‌کرباسچیان علاوه بر استفاده از محضر علامه طباطبایی، از شاگردان آیت‌الله بروجردی نیز محسوب می‌شود. بدین ترتیب، بین مدرسه‌علوی با روحانیت رسمی، ارتباط وثیق وجود دارد که در حضور همیشگی روحانیون در این مدرسه نیز مشهود است.

در این بخش آنچه اهمیت دارد چفت‌وبست شدن رویکرد علامه طباطبایی در کتاب‌های تعلیمات دینی با اساس رویکردهای تربیتی مدرسه‌علوی است. آن مفهوم محوری که در جای‌جای این کتاب‌ها مشاهده می‌شود و بر گفتارهای مدرسه‌علوی چفت‌وبست می‌گردد، مفهوم محوری «فطرت» است. در ادامه، این مفهوم را با توجه به دو ایده اصلی تربیتی مدرسه‌علوی توضیح می‌دهم. صیانت از فطرت کودک فردیت‌یافته در حصار: همان‌طور که بیان شد، با توجه به اوضاع اجتماعی و تاریخی آن زمان، عمل فردی جایگزین عمل جمعی شد و

۱. «از همان ابتدا اهتمام بر آموزش دینی، همراه با اخلاق و تربیت دینی بود. همت مسئولین نیز بهره‌گیری از افراد باسواد و مسلط به مباحث دینی بود مانند آقای گلزاده غفوری [در زمان مصاحبه هنوز مرحوم نشده بودند] که علاوه بر این خصوصیات، خوش‌فکر نیز بودند. مرحوم علامه نیز در کلاس اخلاق خود آموزش احکام و مسائل اعتقادی داشتند. کتاب‌های دینی مدارس نیز کتاب‌های خوبی بود چون افراد باسواد آن‌ها را نوشته بودند. در کنار این‌ها آقای علامه از مرحوم علامه طباطبایی درخواست تألیف کتاب‌هایی برای سنن دیرستان داشتند و حتی گاه دست‌نوشته‌های ایشان را که هنوز چاپ نشده بود، برای دانش‌آموزان می‌خواندند. در مسائل پیچیده‌ای مانند اثبات روح نیز، مرحوم روزبه جزواتی تهیه دیده بودند که معروف‌ترین آنها چرخه‌کرین در طبیعت است که برای برهان نظم نوشته بودند. دقت علمی ایشان در مباحث این‌چنینی بسیار شوق‌برانگیز بود. به همین ترتیب ایشان آرام آرام فعالیت علمی خود را کم کرده و به سمت آموزش دینی مانند کتاب عربی آسان سوق پیدا کرده بودند. آقای گلزاده غفوری نیز در زمینه آموزش عربی کتابی نوشته بودند. نکته مهم این است که این بزرگان توان علمی چنین کارهایی را داشتند» (ضیایی، ۱۳۸۹).

در این روند تک‌تک کودکان در مدرسه علوی شخصیت بخشی شدند. فطرت به‌عنوان مفهومی فردگرایانه که در تمامی انسان‌ها وجود دارد و باید از آن محافظت کرد، با تصور فردگرایانه از کودک و اهمیت و ارزش هر دانش‌آموز به‌صورت مجزا نسبت دارد. با تصور اینکه در درون هر کودک فطرتی وجود دارد که باید از آن در مقابل مفاسد بیرونی صیانت کرد، هم تصور مدرسه علوی از جامعه توجیه می‌شود و هم تربیت اختصاصی در قالب آزمون ورودی عقلانی می‌گردد. فطرت، گوهری درونی در هر کودک است که باید در هنگام ورود توجه داشت که دست‌نخورده و بدون هیچ خط و خش و زنگاری باشد. بنابراین آزمون ورودی و مصاحبه با خانواده و والدین برای فهم این مسئله لازم به نظر می‌رسد. در ادامه، کودک درون حصار مدرسه قرار می‌گیرد تا در حد امکان فطرت او از مفاسد و آلودگی‌های بیرونی در امان بماند و درنهایت، در پایان تحصیل، با فطرتی دست‌نخورده و منحرف‌نشده تحویل جامعه آلوده گردد که کمترین تأثیر را از آن بگیرد و این چنین است که دانش‌آموز صیانت‌شده، آبرمرد دین‌دار می‌شود. تربیت به‌مثابه تمهید سخت‌گیرانه در مقابل نیروهای اجتماعی دیگر؛ علاوه بر اینکه لازم بود فطرت مانند قلبی که با قفسه سینه محافظت می‌شود، با جداسازی صیانت شود، لازم بود به بهترین مرحله کمال خود برسد. علامه کرباسچیان نیز از تعابیری همچون «روح بزرگ»^۱ یا «در پوسته و نمانید و هسته را بجویید!» (فیاض بخش، ۱۳۹۷) برای توضیح این منظور استفاده می‌کند که تقارب معنایی با مفهوم فطرت دارند. همان‌طور که در کلاس‌های اخلاقی علامه کرباسچیان توصیه‌های جسمی و معنوی و اخلاقی بسیاری برای «بزرگی روح» دیده می‌شود، در کتاب‌های تعلیمات دینی علامه طباطبایی نیز استدلال‌های بی‌شماری برای توضیح چگونگی رشد و

۱. «اگر کسی گمان می‌کند که بالاتر از شرح صدر و داشتن روح بزرگ نعمتی در دنیا هست، اشتباه کرده است» (کرباسچیان، ۱۳۹۲: ۲۸).

کمال فطرت وجود دارد. این تأکیدها از این باب است که فطرت در فرایندی سخت‌گیرانه هم جسمی و هم اخلاقی و عملی به سمت کمال رود و فرد دین‌داری خلق کند که آبرانسان است. با این رویکرد است که تربیت بیشتر به مثابه تمهید فطرت برای رسیدن فرد به کمال مدنظر قرار می‌گیرد تا بعد از دوره نوجوانی و به کمال رسیدن فطرت و تبدیل شدن به آبرمرد، وارد جامعه شود و در مقابل افکار آلوده‌ای چون بهائیت و مارکسیسم آماده باشد. این کار علاوه بر رویکرد الگویی در روش تربیتی به صورت عملی و کلاس‌های اخلاقی علامه کرباسچیان، در نهایت، از طریق بینشی میسر می‌شود که کتاب‌های دینی علامه طباطبایی فراهم می‌کند. اما آنچه می‌تواند به کودک مدرسه علوی، کودک فردیت‌یافته با فطرت پاک، بینش دهد، علم «فلسفه» است. در ادامه، تأثیر تلاقی علم فلسفه را با هریک از سه تقسیم‌بندی‌ای که پیش‌تر در ارتباط با کتاب‌های تعلیمات دینی توضیح دادیم (اصول عقاید و شرعیات و اخلاق)، با توجه به رویکرد تربیتی مدرسه علوی توضیح می‌دهم.

۱. رویارویی فلسفی با مبانی مارکسیسم و بهائیت

علامه طباطبایی متأثر از جلسات با هانری کربن و علاقه به احیای فلسفه سنتی ایران، ابتدای فکر اسلامی را بر فلسفه نهاد. از آنجاکه مقاومت در برابر جریان‌های چپ مارکسیستی برای او اهمیت داشت، از فلسفه به عنوان ابزاری علمی استفاده کرد (جعفریان، ۱۳۹۶). داشتن جهت‌گیری فلسفی مبتنی بر استدلال ناشی از رویکردی است که در آن کودک به عنوان انسان کوچک بالقوه برای پذیرش عقلانیت مطرح است. برگزاری آزمون ورودی با هدف سنجش عقلانیت و هوش کودک برای ورود به مدرسه علوی، به جز اینکه جنبه درک مفاهیم پیچیده علمی و قرارگرفتن در جایگاه ممتاز دروس تجربی را داشت، برای فهم مفاهیم فلسفی پیچیده دینی نیز لازم بود. بنابراین کودکی که چنین قوه و استعدادی دارد، گزینش شده و به او دانش دینی تدریس می‌شود. ویژگی مهم این دانش در اصول عقاید،

فهم استدلال‌های فلسفی و عقلی پیچیده، مثلاً استدلال اثبات صانع (طباطبایی، ۱۳۵۶)، برای اثبات درستی و نادرستی دین و غیردین است. درواقع، منطق حاکم بر کتاب‌های تعلیمات دینی علامه طباطبایی، منطق حق و باطلی است. برای دانش‌آموز اثبات درونی از طریق عقل و منطق، اهمیت دارد. دیگر اینجا دانش‌آموز، طلبه‌ای مأموریت‌یافته برای ترویج دین میان غیردین‌داران نیست (سوژه‌ای که جامعه‌تعلیمات اسلامی به دنبال خلق آن بود). آنچه اهمیت دارد، خود دانش‌آموز و قبول درونی او از طریق اثبات عقلی است که بتواند در آینده که وارد دانشگاه شد، در مقابل جریان‌های فکری حاکم بر جامعه، شامل مبانی ماتریالیسم مارکسیستی و بهائیت، مقاومت کند. هدف این است که کودک بدون نگرانی از بربادرفتن ایمانش بتواند در تمامی سطوح برای کسب تخصص وارد جامعه شود. به همین دلیل است که علامه طباطبایی در تمامی کتاب‌های دینی خود در پی اثبات دین است. در کتاب‌های شرعیات مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، تشریح اصول عقاید به مثابه داده و اطلاعاتی بود که کودک باید به ذهن می‌سپرد تا در مقام مبلغ از آن‌ها استفاده کند؛ اما اثبات دین در کتاب‌های تعلیمات اسلامی مدرسه علوی، برای ثابت کردن دین به کودک مسلمان است. در کتاب‌های قبلی، مخاطب کتاب، درواقع، غیرمستقیم فرد فاسد بود و دانش‌آموز جامعه‌تعلیمات اسلامی در آن رؤیت‌ناپذیر می‌شد و او را تنها به عنوان ابزاری برای تبلیغ و ترویج دین می‌دیدند؛ اما در کتاب‌های علامه طباطبایی، کودک فردیت بخشی می‌شود و کودکی منحصر به فرد و فرارسان در نظر گرفته می‌شود که مخاطب اصلی کتاب است. به همین دلیل سطح استدلال این کتاب‌ها نسبت به کتاب‌های مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، فلسفی‌تر و عقلانی‌تر و عمیق‌تر است؛ چون باید در نهایت، به بینشی درون‌آبرکودک تبدیل شود. بنابراین فلسفه، علم درجه‌دومی که دیگر علوم را تبیین می‌کند و پایه پیش‌فرض‌های علوم دیگر است، به عنوان ابزاری برای بهترین و عالی‌ترین آموزش دینی به کار

گرفته می‌شود تا بتواند کودک با استعداد مدرسه‌علوی را به بینشی مجهز کند تا در آینده از آلودگی و فساد محیط در امان باشد. بدین ترتیب، مدرسه‌علوی با اتخاذ گفتمان فلسفی تلاش کرد دینی استدلالی و عقلانی را شکل‌بندی کند.

۲. دین‌داری عاقلانه برای مصونیت از شکل‌های مفسدانه زندگی

علامه طباطبایی (۱۳۵۶) در کتاب تعلیمات دینی خود با آنکه از همان فرم و دسته‌بندی کلاسیک دانش حوزوی در توضیح شرعیات و احکام استفاده می‌کند، بنابر موضوع، در برخی احکام، به خصوص احکام اقتصادی و احکام مناقشه‌برانگیز دیگر، توضیحاتی همراه با استدلال می‌افزاید. با وجود آنکه تا پیش از آن در متون دینی و کتاب‌های شرعیات مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، دلایل و استدلال‌های عقلی در توضیح احکام آورده نمی‌شد و تنها به توضیح حکم و ابعاد و تقسیم‌بندی‌های آن پرداخته می‌شد، در کتاب تعلیمات دینی علامه، شاهد استفاده از دلایل عقلی در توضیح این احکام هستیم تا خود کودک بینشی پیدا کند تا در آینده هنگام عمل به آن‌ها در درون خود دلایل عقلی و فلسفی داشته باشد. این احکام عموماً در سه حوزه است: اول، احکامی که در مقابل فلسفه مارکسیسم قرار گرفته‌اند (مانند احکام مربوط به «اصل اختصاص و مالکیت»)، دوم، احکامی که به زنان مربوط است (مانند «شهادت مرد و زن، تعدد زوجات در اسلام، اختصاص حکومت و قضاوت و جهاد به مردان»)، سوم، شبهاتی که برای تضعیف اسلام بیان می‌گردد (مانند «احکام مربوط به بردگی در اسلام و جهاد و جنگ») (همان). علامه طباطبایی درباره‌ی هر کدام از این احکام که امکان دارد پایه‌های ایمان را سست کند و در آن زمان با طرح مناقشه‌برانگیز آن‌ها در ذهن مسلمانان شبهه ایجاد می‌کرد، دلایل عقلی و توضیحات مبسوطی ارائه می‌کند که در دین درباره‌ی آن‌ها وجود دارد. از آنجاکه تغییر شکل زندگی زنان، یکی از آشکارترین شکل‌های زندگی، به زعم مذهبیان، مفسدانه است و زن یکی

از گره‌گاه‌های فساد در جامعه محسوب می‌شود، علامه طباطبایی در این بخش به تفصیل دربارهٔ «نظر اسلام در خصوص زن و اختلافات جزئی در حقوق زن و مرد از نظر اسلام» استدلال‌های خود را ذیل بحث شرعیات بیان می‌کند تا دانش‌آموزان را در مقابل شکل‌های مفسدانهٔ زندگی مصون بدارد. بدین ترتیب، در این کتاب‌ها با تقویت قدرت تعقل و استدلال نوجوان برتر، تلاش می‌شود به او پاسخی عمیق و فلسفی و عقلانی در مقابل این مسائل عصری داده شود.

۳. اخلاق اسلامی به مثابه برنامهٔ عمومی زندگی در مصاف با قوانین اجتماعی بشری
 با وجود اینکه علامه کرباسچیان در مدرسهٔ علوی دروس هفتگی اخلاق را در سال‌های پایانی تحصیل دانش‌آموزان ارائه می‌داد، اخلاق به‌عنوان بخشی مبسوط و پرتوضیح، یکی از سه بخش کتاب‌های تعلیمات دینی علامه طباطبایی بود. این بخش مانند کتاب‌های شرعیات، در مصاف با قوانین اجتماعی بشری طرح شده است و تا حدودی همان استدلال‌ها در این کتاب هم بیان می‌شود. با وجود این، در کتاب‌های شرعیات، قوانین اخلاقی به‌عنوان آلترناتیو قوانین اجتماعی بشری طرح می‌شود و همان‌طور که بیان شد، بر بیان اخلاقیات جمعی تأکید می‌گردد؛ اما در کتاب علامه طباطبایی، اخلاق دینی نه صرفاً مجموعه قوانین جمعی بلکه «یک برنامه عمومی و همیشگی است که از جانب خدای متعال برای زندگی انسان در هر دو جهان به سوی خاتم پیغمبران نازل شده است تا در جامعه بشری به مورد اجرا درآید و کشتی انسانیت را از گرداب جهالت و بدبختی بیرون کشیده بساحل نجات برساند» (طباطبایی، ۱۳۵۶). طباطبایی در این قسمت با توجه به ادراک نوینی از «خود» در جایگاه «فرد» دارای تشخیص، دین را برنامهٔ زندگی معرفی می‌کند که سه وظیفه را بر فرد مترتب می‌سازد: «وظیفه نسبت به خدا؛ نسبت به خود؛ نسبت به دیگران» (همان). بدین ترتیب، ضمن توجه به

وظایف جمعی، بر وظایف الهی و وظیفه در برابر خود و توجه به بدن و نفس فرد نیز تأکید می‌کند. بدن و تن مادی که در کتاب‌های شرعیات مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی نادیدنی بود، در این لحظه در شکل‌بندی دانش دینی در کتاب‌های علامه طباطبایی و همچنین در توصیه‌های علامه کرباسچیان درباره‌ی چگونگی خوردن و بهداشت تن، رؤیت‌پذیر می‌شود. با این حال، توجه به بدن در راستای رسیدن به اخلاق معنوی و دینی است و بدن ابزار و واسطه‌ی این هدف است. بدین ترتیب، مرحله‌ی آغازین محافظت کودک از فساد با کسب اخلاق، توجه به بدن با دوری از خوردنی‌های مضر و تحریک‌آمیز و سایر توصیه‌های جسمی است تا این‌ها برای کودک مقدمه‌ای برای به‌کمال‌رسیدن در اخلاقیات و کسب روح بزرگ شود. توجه به تن نشان می‌دهد اخلاق همه‌جانبه‌تر شده و به برنامه‌ی زندگی کودک تبدیل شده است و در مقابل، قوانین اجتماعی حاکم بر جامعه‌ی آن زمان را به رسمیت نمی‌شناسند.

جدول ۲.۴. شکل‌بندی اثبات عقلانی دانش دینی

شکل‌بندی اثبات عقلانی دانش دینی	مواجهه با نیروهای اجتماعی	درون‌مایه‌ی کتاب‌های علامه طباطبایی در مدرسه‌ی علوی
اصول عقاید	اثبات اصول عقاید در رویارویی با مبانی مارکسیسم و بهائیت	استفاده از دانش فلسفه برای اثبات دین به دانش‌آموز به منظور پذیرش قلبی و عقلی درونی
شرعیات	بیان شرعیات برای مصونیت از شکل‌های مفسدانه‌ی زندگی	استفاده از تکنیک استدلال عقلی برای اعطای بینش استدلالی به کودک در مقابل مسائل مناقشه‌برانگیز و عصری
اخلاق	محافظت از دانش‌آموز از طریق اخلاق در مصاف با قوانین اجتماعی بشری	بازسازی معنای جدید از اخلاق به مثابه‌ی ارائه‌ی برنامه‌ی عمومی و همه‌جانبه‌ی زندگی با توجه به رویکردی وظیفه‌گرا به تن و بدن

شکل‌بندی تطبیق علمی دانش دینی

پیش از این گفته شد ناپیوستگی تربیتی دین‌دار علمی ذیل رویکرد نوعی تربیت اختصاصی شکل گرفت که حاصل ادراک نوینی از فردیت افراد و نقش آنان به عنوان رهبران و نخبگان بعد از شکست نهضت ملی شدن صنعت نفت ایران بود. بدین ترتیب، مدرسۀ کمال با شعار «تحکیم دین از راه ترویج علم» مسئله نسبت علم و دین را از راه آشناساختن دانش‌آموزان با علوم جدید شکل‌بندی کرد. برای فهم این شکل جدید دانش، لازم است مفهوم «طبیعت تکاملی» را بررسی کنیم؛ مفهومی محوری که مفصل‌بندی اصلی این شکل‌بندی را رقم می‌زند. طبیعت همانند مفهوم فطرت، در شکل‌بندی تطبیق علمی، گزاره‌ای پیش‌فرض شده‌ای است که استدلال‌های مربوط به این شکل‌بندی را صورت‌بندی می‌کند. با واسطه‌انداختن مفهوم «طبیعت» در بازی علم و دین، پیوندی میان این دو پارادایم برقرار می‌شود. طبیعت، از طرفی، چیزی است که خدا خلق کرده است و از طرف دیگر، موضوع علم تجربی است. پس بین علم و دین نسبتی برقرار می‌کند: «همانطور که قرآن به ما آموخته خدا از طبیعت جدا نیست و قوانین او نیز همان قوانین حاکم بر کائنات است. پس خداشناسی هم از طبیعت‌شناسی و علم نمی‌تواند مجزا باشد» (سحابی، ۱۳۷۷ ب: ۲۴۱ و ۲۴۲). بدین ترتیب، مفهوم «طبیعت» دوشادوش مفهوم «فطرت» قرار می‌گیرد و در این شکل‌بندی، مفهوم محوری می‌شود. اما این مفهوم، دانش خود را در کنار قاعده‌ای می‌تواند شکل‌بندی کند که «قاعده تکامل» است: «دین خدا را که دین فطرت و زبان حال طبیعت است و لازم با تحولات خلقی و همراه با تکامل بشریت می‌باشد نباید در قالب لباس با اشکال و آداب خاص قومی و زمان و شخص در اسلوب فکری و تربیتی محدود قدیمی محبوس ساخت» (بازرگان، ۱۳۳۸ الف: ۱۱). الحاق قاعده تکامل به مفهوم طبیعت، شکلی از مطروودسازی تمامی شیوه‌های پیشین شناخت دین است و دقیقاً در همین نقطه است که این شکل‌بندی، تمایز خود را با سایر دانش‌ها نشان می‌دهد. شناخت

دین اگر هم‌گام با علم نباشد، پیشرو نیست و در ظرف زمان «محبوس» شده است. بازرگان داروین‌یسم اجتماعی را به معنای کنتی^۱ آن نمی‌فهمد که سبب شود دین را مرحله قبل از علم بدانند؛ بلکه قبول قاعده تکامل به معنی رد کردن دانش دینی در گفتار روحانیون و هرگونه دانش دینی است که خود را با علم هماهنگ نکند: «آن طرز استدلال‌های غیر طبیعی و فلسفی و غیر قرآنی قدیمی است که باید بکلی دور انداخته شود. در ترتیب مطالب و مباحث لزومی ندارد قید برعایت ترتیب خشک فلسفی و ریاضی سابق شده اول اصول دین را در یک قالب پنج شاخه منجمد بیان کنیم و پس از آن روی مسیر ثابت اجباری ۸ فقه فروع رانجیروار، یکی بعد از دیگری ردیف نموده و همانجا نقطه تمت را در کتاب ارشاد و اصلاح خدائی بگذاریم» (بازرگان، ۱۳۳۸ الف: ۱۵). پس دانشی دینی که بتواند با علم همراه گردد، پذیرفتنی است: «در اتخاذ روش آموزش و پرورش دینی لازم است حتما از تقلید و اصرار در تکرار اسلوب قدیمی احتراز شده بهیچوجه از تجدد و ترقی نترسید بلکه همیشه جدیدترین و صحیح‌ترین و موثرترین روش‌های روز را بکار برد» (بازرگان، ۱۳۳۸ الف: ۱۱). بنابراین به نظر می‌رسد این شکل‌بندی بر آن است که در سه تقسیم‌بندی پیش‌گفته، یعنی اصول عقاید و شرعیات و اخلاق، تغییرات محتوایی و موضوعی ایجاد کند؛ اگرچه همچنان تاحدی دانش دینی نوین خود را در همان فرم‌های قدیمی صورت‌بندی می‌کند.

باید به این نکته نیز توجه داشت که در مدرسه کمال جز به موضوع درس و بحث‌های علمی پرداخته نمی‌شد و بهترین روش تعلیمات دینی این بود که «همان کس که بذر دانش در وجود شاگردی می‌کارد، در همان حال خداشناسی و سنت خداوند را می‌تواند به او بشناساند» (سحابی، ۱۳۷۷ ب) و همان کتاب تعلیمات دینی وزارت فرهنگ تدریس می‌شد. بنابراین با بررسی کتاب‌های عام

۱. آگوست کنت معتقد است دانش در طی سه مرحله تکامل می‌یابد: ۱. مرحله الهیاتی، ۲. مرحله متافیزیکی، ۳. مرحله پوزیتیویستی.

مهدی بازرگان و یدالله سبحانی، شکل‌بندی دانش دینی در مواجهه با نیروهای اجتماعی صورت‌بندی می‌شود. در ادامه، این درون‌مایه‌ها را در سه بخش اصول عقاید و شرعیات و اخلاق بررسی می‌کنم.

۱. تطبیق علم و دین در مقابله با خرافات دینی و مادیون

همان‌طور که گفته شد، مدرسه کمال از دل موضوع تطابق علم و دین ظهور کرد. سبحانی و بازرگان در این مدرسه و در دیدگاه نظری خود تلاش می‌کردند علم و دین را به یکدیگر نزدیک کرده و این دورا در یک پارادایم تفسیر کنند و نشان دهند همان‌قدر که دین علمی است، علم هم دینی است. بنابراین می‌توان نیروی اجتماعی مقابل آن‌ها را هم‌زمان دو نیروی اجتماعی دید: اول، دین‌داران مخالف علم و کسانی که مسیر دین را جدای از علم می‌دانستند و دوم، علم‌گرایان مخالف دین. بدین ترتیب، در تمامی متون دینی که سبحانی و بازرگان شکل‌بندی کردند، روی سخن، هم‌هنگام با این دو نیروی اجتماعی است.

خرافات یکی از مفاهیم مبهم و دال‌تهی این دوره است که در گفت‌وگوهای مختلف، معانی متفاوتی به خود می‌گیرد. در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، خرافات به معنی دین عامه و اضافاتی است که روحانیون واسط یا روضه‌خوانان و عامه مردم، به دین نسبت می‌دهند. در شکل‌بندی تطبیق علمی نیز با این واژه مواجه می‌شویم؛ اما در اینجا خرافات به معنای مشخصی به کار می‌رود و آن این است که دین را چیزی معرفی کنیم که مبتنی بر علم و حقیقت و مصلحت نباشد و توصیفاتی «بی‌منطق و غیرعقلی و افسانه‌آمیز از آن» شود تا «وسیله و حربه بزرگی برای معاندان و منکران الوهیت» گردد. «تا اصولاً دین را مغایر علم و پیشرفت تمدن جلوه دهند و اسلام پاک را هم... مجموعه از خرافات معرفی نمایند!» (سبحانی، ۱۳۵۱: ۱۰۲). این نگاه دور از علم به دین وقتی با انتقاد به علم «از طریق منطقی منحرف و به اغراض آلوده شده» همراه باشد، «روح تعمق و تدبیر را ضعیف ساخته و بینش

افراد را نسبت به حقایق که در ورای ظواهر وجود دارد محدود و نارسا می‌سازد و در مقابل جهل و تعصب را رواج داده و مفاسدی بیار می‌آورد که متاسفانه جامعه ما از آن مفاسد و نتایج نامطلوب آن در امان نمی‌باشد» (همان: ۱۲). پس نتیجه و اثر این رویکرد غیرعلمی به دین، نشر مفاسد به دلیل رواج بی‌دینی است.

دقیقاً روی دیگر این نگاه، رویکردی علم‌گرایانه است که دین را مغایر با علم و تنها مشتی خرافات و ریاضت در نظر می‌گیرد. بازرگان در کتاب *مظہرات در اسلام* اشاره می‌کند: «غالب هموطنان از اساس و کیفیت مظہرات اسلامی دور افتاده و در اثر عدم اطلاع یا سوء توجه، با نظر خرافات و ریاضت به احکام می‌نگرد» (۱۳۷۹: ۲۱) که این نگاه نیز در نهایت، به روی‌گردانی از دین و نشر فساد منجر می‌شود. این نیروی اجتماعی شامل مادیونی است که دین را توهم توده می‌دانند. بازرگان در بخش اثبات توحید تأکید می‌کند: «امروزه ترس از شرک و بت پرستی که سابقاً بشر را تهدید می‌کرده است فوق العاده کمتر می‌باشد، بنابراین روی مبحث توحید و صفات ثبوتیه و سلبيه حاجتی نیست زیاده معطل شویم فقط چون تبلیغات مادیون اذهان جوانان را ممکن است بعداً مشوب کند و با توسلی که آن‌ها بسفسطه و فلسفه مادی می‌جویند لازم است در کلاس‌های بالا با استفاده از همان مبانی علمی و تجربی امروز، ضمن دروس چندی بجواب و رد اشکالات بی‌دین‌ها و بی‌خداها پرداخت» (بازرگان، ۱۳۳۸ ب: ۹). بنابراین او با رد رویکردهای فلسفی که در شکل‌بندی اثبات عقلانی دانش دینی مورد نظر بود، بر استفاده از مبانی علمی و تجربی در مقابل نیروی اجتماعی دیگری که همان «مادیون» هستند، تأکید دارد. بدین ترتیب، به نظر می‌رسد مسئله تطابق علم و دین را در شکل‌بندی تطبیق علمی در مواجهه با دو نیروی اجتماعی می‌توان دید: دین‌داری که با رد کردن دینی علم، دین را خرافات جلوه می‌دهند و غیردین‌داران و مادیونی که با اعتقاد به تطابق‌نداشتن دین با علم، دین را خرافات می‌بینند. تمامی تلاش سحابی و بازرگان در مدرسه کمال این بود که با نشان دادن تطابق علم و دین در اصول عقاید

و شرعیات، این مسئله را منحل کنند. تلاش آن‌ها به ظهور درون‌مایه‌ای منجر می‌شود که «انسان» را در اصول عقاید رؤیت‌پذیر می‌کند.

اصول عقاید در دانش حوزوی و شکل‌بندی ترویج دانش دینی و شکل‌بندی اثبات عقلانی، در تقسیم‌بندی‌های مشخصی اثبات می‌شد: توحید، معاد، نبوت، عدل و امامت. در شکل‌بندی تطبیق علمی، منبع اخذ دانش بر قرآن استوار شد، نه احادیث و روایات. همان‌طور که قبلاً گفتم، قرآن گره‌گاه بسیاری از گفتمان‌های دینی، از جمله گفتمان‌های تجدیدنظرطلب شیعه، بود. بازرگان و سحابی با منبع قراردادن قرآن و تأکید بر مفهوم «طبیعت تکاملی» در دین، چیزی را رؤیت‌پذیر کردند که پیش از آن، در اصول عقاید به آن به‌عنوان بخشی منفک نمی‌پرداختند و آن «انسان» بود. سحابی در کتاب خلقت انسان (۱۳۵۱) تلاش می‌کند با تطبیق آیات قرآن با علم تجربی، سیر خلقت انسان را از منظر تکاملی اثبات کند. در این شکل‌بندی به دلیل توجه به طبیعت، درون‌مایه‌های طبیعی قرآن، چون انسان یا پدیده‌های طبیعی چون باد و باران و پدیده‌های جوی^۱، به گفتار درمی‌آید. بازرگان و سحابی با عینک تجربی خود، درون‌مایه‌های دینی را تغییر دادند و موضوعاتی را رؤیت‌پذیر کردند که انضمامی بود و عینیت داشت و تمامی این تلاش‌ها در راستای نشان‌دادن تطابق علم و دین و پاسخی به این مسئله بود. بدین ترتیب، درون‌مایه دانش دینی در این مدرسه تغییر کرد و جدانبودن علم و دین، نه مانند ناپیوستگی دین‌دار مروج با کنار هم قرارگرفتن این دو پارادایم و نه مانند ناپیوستگی آبرمرد دین‌دار با تبلور آن در دانشمند و عالم متدین، بلکه در محتوای دروس رخ داد؛ به طوری که دانش دینی در ضمن دروس علمی تدریس می‌شد، نه در قالب درسی مجزا در برنامه درسی: «یکبار در سال‌های گذشته در خیابان حافظ فعلی می‌رفتم که گفتگوی دو دختر دانش‌آموز

۱. نک به: مهدی بازرگان، باد و باران در قرآن، ۱۳۷۹.

را شنیدیم که از مدرسه نوربخش آمده بودند، و یکی به دیگری می‌گفت آخر این مطالب دینی به چه درد من می‌خورد مگر من مرده‌شور هستم؟! این حرف در من اثر گذاشت و انگیزه‌ای شد که در آن دبیرستان مشغول تدریس شدم و اتفاقاً موضوع درس من 'تکامل' بود که پیوسته پیش از آن به عنوان درسی که ضد دین است و اصول بیان شده در آن با اصول خلقت خداوند منافات دارد توسط دیگران ارزیابی می‌شد. در آنجا من تمام سعی خود را کردم که علم تکامل را عمیقاً برای شاگردان بشکافم و آنها را با مفهوم آن آشنا کنم و از سویی آیات شگفت‌انگیز قرآن را که سالیان دراز پیش از تدوین علوم جدید از تدریج خلقت و درجات تکوین آفرینش انسان از گل نخستین، سلول خون بسته، گوشت و استخوان و... صحبت کرده، مطرح کنم. و خدا و عظمت او را در عین شناخت علمی پدیده‌ها و طبیعت او به شاگردان بدهم، که خوشبختانه موفق شدم و شاگردان پروانه‌وار جمع می‌شدند و در این باره سوال‌های فراوانی می‌نمودند» (سحابی، ۱۳۷۷: ب: ۲۲۶).

این‌طور نبود که سایر بخش‌بندی‌های اصول عقاید، مانند توحید و نبوت، به فراموشی سپرده شود؛ بلکه این بخش‌ها نیز ضمن همین خلقت انسان یا استفاده تجربی از آیات قرآن برای اثبات آن به گفتار درآمد. در واقع، رؤیت‌پذیر شدن انسان، ذیل موضع خداشناسی و توحید ممکن شد و برای تبیین این اصل به کار رفت. نبوت نیز ذیل اصل تکامل و تبیین خلقت انسان در کتاب سحابی توضیح داده می‌شود.

به جز تلاقی علم تجربی با دانش دینی، در این درون‌مایه همچنین شاهد استفاده از علوم انسانی برای اثبات اصول عقاید هستیم: «مبدأ و مبنای استدلال‌های مربوط با اصول عقاید باید ماخوذ از علوم طبیعی و واقعیات تاریخ گذشتگان (آن نیز بنوبه خود مکرر در قرآن تأکید شده است) و روانشناسی بشر مبنی بر پایه سیر در آفاق و انفس باشد» (بازرگان، ۱۳۳۸ الف: ۱۳). پس در مبحث نبوت بعد از استناد به قرآن، از تاریخ نه به عنوان سیره‌نی بلکه به عنوان علمی تجربی و استنادی، استفاده می‌شود و این، تفاوت استفاده از

تاریخ در شکل‌بندی دانش دینی در کتاب‌های تعلیمات دینی مدرسه علوی و دانش دینی در مدرسه کمال است. بدین ترتیب، «با استفاده از تاریخ‌های مسلم استناد بروایات مخالفین سعی می‌کنیم شخصیت و خصوصیات پیغمبران اولوالعزم و مخصوصاً پیغمبر آخرالزمان را که تاریخ مدون روشن مسلمی دارد [به] شاگردان بشناسانیم» و بعد «استعدادهای بشری و فضائل اخلاقی و آثار اجتماعی» نبی را نشان می‌دهیم تا شاگرد «نبوت را نه بعنوان یک امر تحمیلی فلسفی... بلکه بعنوان واقعیت تاریخی طبیعی تلقی» نماید (بازرگان، ۱۳۳۸: ب: ۸). در مبحث امامت نیز این تأکید بر دوری از «مبحث‌های فلسفی من عندی» و «خواندن و مطالعه عمیق سرگذشت ائمه اطهار» (همان: ۱۲) وجود دارد.

اثبات معاد بعد از نبوت باید با توجه به سوره‌های اولیه قرآن با تأکید بر بعد تجربی آن بیان شود و «بصورت یک تحول و تکان کلی طبیعت و تجدید حیات بعد از خاموشی همسطحی بر سبیل احیای زمین در فصل بهار معرفی» (بازرگان، ۱۳۳۸: ب: ۱۰) گردد و در ادامه با «اسناد محکمی از بقای اجسام و انرژی‌ها و حفظ وقایع» از علوم تجربی و تجربه تاریخ و جامعه‌شناسی از نظام و حساب متقن گذشته و آینده اجتماعات و علم هیئت «از واژگون شدن و درهم ریختن کرات خاموش و افلات مرده و ایجاد دنیای نوین با مصالح قدیم از شدت اعجاب انکار مستمعین در قبول فرضیه قیامت کاست» (همان). بدین ترتیب، شاگردان، مسئله قیامت را به عنوان «یک امر طبیعی نسبتاً نزدیک بمسلم خواهند پذیرفت» (همان).

مبحث عدل نیز مبتنی بر همان بحث توحید است که برای رفع شبهات، بر مقررات طبیعی و آیات قرآن تکیه دارد: «راجع به مسئله عدل وقتی شخص قبول کرد که نظم و اساس بسیار منظم متقن بر سراسر وجود حکومت نموده غیر از آن چیز دیگری قابل ظهور و اثر نیست، فقط با تبعیت و توافق با مقررات طبیعی است که انسان موفق بدرک مقصود می‌شود، عمل طبیعت و

واقعیت را که حکم خدا است، ملاک حکمت و دستورالعمل زندگی و شرط هر پیشرفت و ایجادى خواهد شناخت، در این صورت عدالت را مترادف با مشیت خالق و عین واقعیت دانسته اطاعت و تمکین خود (و هر موجودی نظامی) را از این نظام کلی یک امر انحصاری بدیهی تلقی خواهد کرد» (بازرگان، ۱۳۳۸ب: ۱۰). بدین ترتیب، شکل‌بندی دانش دینی در اینجا اگرچه با حفظ تقسیم‌بندی رایج در دانش کلاسیک صورت می‌گیرد و توانایی به هم ریختن فرم‌های از پیش تعیین شده را ندارد، با تغییری در درون‌مایه دانش دینی با تأکید بر انسان و طبیعت برای منحل کردن دوگانه علم و دین صورت‌بندی می‌شود.

۲. دین‌داری غیرتقلیدی در مقابل دین‌داری فقهی

همان‌طور که در بخش قبلی بیان شد، آموزش اصول عقاید و احکام در شکل‌بندی تطبیق علمی، به منظور اثبات حقانیت دین در مقابل دین‌داران منکر علم و مادیون بود. به همین دلیل به نظر می‌رسد آموزش احکام به خودی خود در این مدرسه موضوعیتی ندارد: «توجه اصلی در تعلیمات دینی باید بیشتر روی جنبه‌های اعتقادی و تربیت اخلاقی اسلام باشد نه روی احکام فقهی و تشریفات ظاهری» (بازرگان، ۱۳۳۸الف: ۱۱). بازرگان با توجه به تغییرات تاریخی و اجتماعی، آموزش شرعیات را در گذشته که کودک در محیط اسلامی و در میان متدینان زندگی می‌کرد، جزو بدیهیات و عادات می‌داند، اما امروز «محیط محیط بی‌عقیدگی و بلکه عناد با دینداری است... بنابراین در مرحله اول اصول عقاید ضرورت دارد و اصول باید دست آنها داده شود که در برخورد با مادیین و طبیعیون و مسخره‌کنندگان بر آنها چیره شود» (همان: ۱۲). پس به نظر می‌رسد شرعیات به نفع اصول عقاید به حاشیه می‌رود؛ زیرا در این بخش، دیگر «تعبد کورکورانه و تکرار کلمه باید یا واجب» (بازرگان، ۱۳۳۸ب: ۱۲) مسئله شرعیات نیست و قرار نیست دانش به صورت خشک و تشریفاتی ارائه شود آنچنان‌که

در شرعیات و رساله‌های عملی ذکر می‌شود و مقصود و هدفِ تعلیمات دینی است؛ بلکه شرعیات امری است که به خود مکلف در مقام انسانی آزاد واگذار می‌شود (همان). بنابراین جهت‌گیری شکل‌بندی دانش در ناپیوستگی دین‌دار علمی در بخش شرعیات تغییر می‌کند و به طرد شیوهٔ مواجهه با شرعیات در شکل‌بندی‌های دیگر دانش دینی و دانش دینی کلاسیک حوزوی می‌پردازد. این جهت‌گیری متفاوت، با آگاهی از رؤیت‌پذیر بودن انسان برای این شکل‌بندی، چنانکه پیش از این گفتم، قابل فهم‌تر می‌شود. رویکرد بازرگان به انسان نسبت به گفتمان‌های قبلی، متفاوت است. او انسان را دارای اختیار و آزادی می‌داند: «موهبت اختیار و آزادی را که خداوند به بنی آدم اعطا فرموده و با چنین وسیله مؤثر عجیب و سریع تکامل نوع انسان را نسبت بسایر مخلوقات ممتاز و مسلط کرده است، جایز نیست مسلمانان را از آن محروم ساخت. شناختن حق آزادی برای طرف و قبول اختیار شخصیت، وسیله تربیتی بسیار مؤثری می‌باشد» (بازرگان، ۱۳۳۸ ب: ۱۲). اختیار تا بدانجا برای بازرگان اهمیت دارد که در سال ۱۳۲۸ مقاله‌ای به نام «اختیار» منتشر می‌کند که در آن بر عنصر آزادی و اختیار آدمی به عنوان مهم‌ترین زمینه و زیرساخت رشد شخصیت انسان تأکید می‌ورزد و تربیت را نیز که وسیلهٔ ترقی و تعالی است، چیزی جز شخصیت و اختیار نمی‌داند. طرح بحث آزادی و اختیار، امری تکین در این گفتمان نبوده است و تقریباً تمامی گفتمان‌های دینی کم‌وبیش به آن پرداخته‌اند؛ اما آنچه به اختیار و آزادی انسان در این مدرسه تکینگی می‌دهد، این است که اختیار را در شرعیات طرح کرده و به نوعی بحث تقلید و اجتهاد را طرد می‌کند و مکلف را در جایگاهی می‌نشانند که اساساً دربارهٔ چگونگی عمل به شرعیات نیازی به تقلید نبیند. اینجاست که معلوم می‌شود فایدهٔ عملی احکام چگونه در مقابل دانش دینی کلاسیک طرح شده است و به مقابله با آن برومی‌خیزد. بدین ترتیب، بازرگان تربیت را چیزی درونی می‌شمرد «که از ذات شخص جوشیده و او را عالماً و عامداً و از روی میل و اختیار،

متخلق به صفات عالی‌تر و سازنده و فزاینده بنماید. به طوریکه خود چشمه جوشانی از فضیلت و عامل موثر و مفیدی در اجتماع گردد» (بازرگان، ۱۳۷۹: ۱۷۳). بنابراین با فرض وجود آزادی و اختیار در انسان، آموزش شرعیات در این شکل‌بندی نوین از دانش دینی حذف می‌گردد و به خود مکلف واگذار می‌شود. قواعد شکل‌بندی دانش در بخش شرعیات «باید روی معتقد کردن و علاقت‌داری ساختن اطفال بخدا و دستور خدا باشد. کسی که مؤمن شد خود بخود در پی رساله و فراگرفتن احکام فرعی و جزئی خواهد رفت» (بازرگان، ۱۳۳۸ الف: ۱۲).

با وجود اینکه احکام برای این مدرسه اهمیت چندانی ندارد، بازرگان کتاب‌هایی در این موضوع نگاشته است. مطهرات در اسلام (۱۳۷۹) نام کتابی است که بازرگان در آن با استفاده از قوانین فیزیک و بیوشیمی نشان داده است که دین و دانش با یکدیگر تعارض ندارد. هدف اصلی از پرداختن علمی به احکام، نشان دادن حقانیت دین با رفع ابهامات علمی آن است؛ یعنی با اثبات اینکه احکام «مبنی بر یک سلسله قوانین طبیعی صحیح و نکات علمی دقیق می‌باشد» (بازرگان، ۱۳۷۹: ۲۰) نشان دهیم که واضع این احکام، آن‌ها را براساس رموز طبیعت و اسرار خلقت تعیین کرده است. بازرگان در جای دیگری اشاره می‌کند که هدفش از نگارش این کتاب این است که «خوشه‌ای از ثمره علوم جدید را با گوشه‌ای از احکام قدیم تطبیق نماییم و به فقها و علمای محترم خود بنماییم که تحقیقات جدید نیز در پیه‌های وسیعی از اطوار صنع خلقت و انوار خاندان نبوت باز می‌کند» (همان). پس به نظر می‌رسد در این کتاب نیز نیروی اجتماعی دین فقهی در مقابل چشمان بازرگان است.

علاوه بر این، بازرگان به «اثر و فایده عملی» احکام معتقد است؛ یعنی با پرهیز از «اجرای احکام و دستورات به صورت خشک و تشریفاتی... هر قدر احکام و اوامر خدا با تمثیل و توجه به فایده آثار آنها بیان شده، طرف قواعد حکم و مخصوصاً منظورشان را بفهمد، در اجرای آن راغب‌تر خواهد شد و عمل

را صحیح‌تر و نزدیک‌تر به نیت شارع انجام خواهد داد» (بازرگان، ۱۳۳۸ ب: ۱۲). در توجه به اثر و فایده عملی نیز می‌توان شکلی از قبول و انتخاب در دانش‌آموز دید، نه آنکه اجرای احکام به منظور اعمال شکلی از تکنولوژی‌های انضباطی یا به قول خود بازرگان، برای «وسواس، ریاضت و تشریفات» باشد. «وقتی احکام را با توجه بعقل و حکمت و منظور از آنها را شاگردان بفهمند علاوه بر تسهیل در اجرا موجب تأیید و تحکیم ایمان و علاقه آنها با اسلام خواهد شد و بیش از پیش بقبول و یقین بر وحی و رسالت نزدیک خواهند شد» (بازرگان، ۱۳۳۸ ب: ۱۳). در اینجا با شکلی از پراگماتیسم مواجهیم. برعکس مدرسه علوی که بر رفتار مبتنی بود، بازرگان با تأکید بر اثر و فایده عملی، بر پراگماتیسم تأکید می‌کند. وی در مقاله‌ای به نام «پراگماتیسم در اسلام» (۱۳۳۸) اسلام را دینی پراگماتیستی یا پراتیگ می‌داند: «قرآن مانند پراتیک‌ترین اساتید تعلیم و تربیت است که می‌گویند باید کودک یا شاگرد و شخص را وادار کرد خود بخود پرهیزکار باشد و مشاهده عامل و ارزش را فقط برای آنچه شخص با فکر و عمل و فعالیت شخصی تحصیل کند قائل هستند» (بازرگان، ۱۳۳۸ د: ۱۷). وی در تعریف خود از پراگماتیسم، انسان و فرد را موجودی مختار در نظر دارد و به انتخاب او برای عمل اهمیت می‌دهد. در چنین تعریفی از اسلام است که در بخش بعد، اخلاق را به عنوان امری فایده‌مند برای زندگی معرفی می‌کند.

۳. تقابل با دولت مدرن از طریق اخلاق مبارزاتی

اخلاق در شکل‌بندی تطبیق علمی، در رقابت با مادیون و ماتریالیسم مارکسیستی صورت‌بندی شد. ده سال پس از تشکیل حزب توده و تقابلهایی که این حزب در جریان ملی‌شدن صنعت نفت ایجاد کرد، لزوم واکنش نظری به آن در میان جریان ملی‌گرای مذهبی مبرز شد. بازرگان جریان مارکسیستی را جریانی می‌دانست که کشش ایدئولوژیکی داشت و به لحاظ مترقی بودن جذاب بود و به دلیل شالوده

فلسفی و علمی‌اش، بر افکار تأثیر می‌گذاشت و در مقابل احساس می‌کرد برای مقابله نظری و فکری با این ایدئولوژی، در زمین بازی نیروهای اجتماعی خلأ وجود دارد. بدین ترتیب، اگرچه آموزش اصول عقاید در تقابل با این نیروی اجتماعی تجویز می‌شود، اخلاقیات در رقابت با آن قرار می‌گیرد (بازرگان، ۱۳۷۹). این رقابت، صریح بیان نمی‌شود؛ بلکه آن را می‌توان براساس بازتعریف وی از اخلاق، ردیابی کرد. همان‌طور که پیش از این گفتم، «انسان» در شکل‌بندی تطبیق علمی دیدنی می‌شود و به یکی از بخش‌های اصول عقاید اضافه می‌گردد. همچنین «طبیعت تکاملی» مفهوم محوری در این ناپیوستگی تربیتی می‌شود. این دو دال در کنار رویکرد فایده‌محور و پراگماتیستی، در این شکل‌بندی، بازتعریف نوینی از اخلاق به دست می‌دهد. در بحث اخلاقیات در آن زمان و بر اثر نفوذ ماتریالیسم و افکار مادیون، مادیات در تقابل با معنویات مطرح می‌شود: «امروزه جماعات زیاد و مسلک‌های مترقی و متجددی هست که اهمیت و ارزشی برای معنویات قایل نبوده و اصلاً منکر واقعیت و وجود معنویات می‌باشند. معنویات را ساخته و پرداخته اوهام و یا مبتنی بر معتقدات کهنه غلط می‌دانند» (همان: ۱۴۱). همان‌طور که شکل‌بندی تطبیق علمی با دغدغه تطابق علم و دین ظهور کرد، در بخش اخلاقیات نیز بازرگان می‌کوشد این دوگانه مادیات و معنویات را از بین ببرد. بازرگان در گفتار «ضریب تبادل مادیات و معنویات»، معنویات را از جنس مادیات می‌داند که هر دو به یکدیگر قابل تبدیل‌اند (بازرگان، ۱۳۷۹: ۱۴۵)؛ بدین معنا که «بدون ابتلای به مادیات و تعقیب آنها اصلاً معنویت حاصل نمی‌شود. مادیات از این لحاظ که تنها وسیله تأمین معنویات می‌باشد، باید بسیار عزیز شمرده شود ولی صرفاً به عنوان وسیله نه به عنوان هدف... پس معنویات را باید از همان راه مادیات حفظ و زیاد کرد» (همان: ۱۴۶ و ۱۴۸). بنابراین دوگانه مادیات و معنویات، به نفع مادیات به نوعی منحل می‌شود. این مسئله با یادآوری طبیعت به عنوان مفهوم محوری این شکل‌بندی، قابل فهم

است. در واقع، بازرگان از اخلاقیات و در اینجا معنویات، با توجه به اصلتی که طبیعت برای او دارد، قرائتی انضمامی به دست می‌دهد.

همچنین برای بازرگان، اخلاق در نسبت با طبیعت، به شکل‌های زندگی واقعی انسان نزدیک می‌شود: «عبادات و وظایف مسلمان منحصر و محدود بچند فقره تشریفات و آداب روزانه یا سالیانه که جدای از زندگی باشد نیست بلکه جنبه کلی و حکومت و دلالت بر آمال و افکار و اعمال شخص داشته. دینداری یعنی هدف گیری بسوی خدا و ارتقاء بکمال از طریق فعالیت‌ها و وظائف زندگی» (بازرگان، ۱۳۳۸ج: ۸). اهمیت انسان و شکل زندگی او در تلاقی با رویکرد پراگماتیستی بازرگان، شکلی از فایده‌گرایی به خود می‌گیرد: «ما این اطاعت و عبادت را صرفاً برای احتیاج خود و برای تأثیر روح خودمان انجام می‌دهیم. بطوریکه تغییر یافته اصلاح و تکمیل شویم. برای آنکه وجود ما یعنی ساختمان داخلی و ملکات ما یعنی شخصیت ما عوض شده قابلیت و استعداد برای درک سماوات و رحمت‌های خدا پیدا کنیم» (همان: ۹). اما این فایده‌عملی برای چیست؟ بازرگان اخلاقیات را مانند ورزش می‌داند «که جسم و روح و شخصیت انسان را تقویت می‌کند. توانائی بدنی و نیروی اراده و قدرت خلاقه اش را بالا آورده او را در نردبان ارتقاء پله پله بسوی خدا نزدیک و شبیه می‌کند. از موجود بی نام و نشان ضعیف و ناتوان مقهور طبیعت و هوای نفس موجود، باشخصیت نامدار مؤثر مولدی میسازد که موافق با دستگاه خلقت و مؤثر روی آن می‌گردد» (همان: ۹). بنابراین اخلاق، فایده‌دین برای انسان است که شخص با عمل به آن، اراده و قدرت خلاقه پیدا می‌کند. بازرگان هدف از کسب اراده را «کارکردن و کوشش نمودن و بدست آوردن» (همان: ۱۲) می‌داند و با ذکر آیه «لیس للانسان الا ما سعی»، اخلاقیات را امری فایده‌گرایانه می‌داند که انسان را برای تلاش و کوشش آماده می‌کند. اما این تلاش و کوشش به تنهایی بی‌معناست و لازم است در راستای هدف والای دیگری قرار گیرد: «معنویات را باید از طریق مادیات

تقویت و تامین کرد. باید پی تکیه گاه مادی رفت؛ ولی تکیه گاه محکم ریشه داری که توانایی تحمل این وزن ثقیل متمرکز را داشته باشد. منافع مادی آنی یک روز و حتی یک عمر یک فرد، به هیچ وجه برای تحمل چنین باری کافی نیست» (بازرگان، ۱۳۷۹: ۱۴۹). بازرگان با تکرار گفتار «عبادت به جز خدمت خلق نیست» اخلاق را امری اجتماعی تعریف می‌کند و ابعاد فردی و درونی و شخصی دین و مناسک را به حاشیه می‌برد: «توجه دادن شاگرد باین نکته شاید بسیار مفید باشد که منبع و منشأ تمام اخلاقیات و کمالات انسان علاقه و خدمت بغیر و انصراف از خود می‌باشد: خوشروئی، خوشرفتاری، دوستی، برادری، اصلاح حال مردم به رعایت رحم و همسایه و معلم و غیره. وفای بعهد، انجام وظیفه، عفو، احسان، امر به معروف، نهی از منکر دفاع جهاد و غیره» (بازرگان، ۱۳۳۸: ج ۸ و ۹). این اخلاق اجتماعی با اخلاق جمعی مدنظر مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی متفاوت است که به دنبال انسجام بخشی به جمع می‌گردد. در این شکل‌بندی، اخلاق اجتماعی برای مبارزه به گفتار درمی‌آید: «وظایف مسلمانی را باید بیشتر در کادر وسیع اجتماعی و مبارزاتی که حالت خروج بر مردم و اصلاح و نجات دنیا را دارد به جوانان ارائه داد... همچنین اسلام را که آئین رشد و حرکت و کار و جهاد است باید از صورت پوسیده خاموش را کد مغلوب فعلی خارج کرده و جوانان را طبق آیات نافذ قرآن متکامل به فعالیت و مبارزه دعوت نمود؛ مبارزه با ظلم با فساد و با شرک» (بازرگان، ۱۳۳۸ الف: ۱۶). بنابراین آن ظرفیتی که باید تکیه‌گاه مادی اخلاقیات گردد، در نظر داشتن هدف مبارزه با ظلم و اخلاق اجتماعی است. هدف مبارزه آن قدر اهمیت دارد که نه تنها اعمال جمعی بلکه اعمال فردی را نیز معنادار می‌کند. مثلاً با تفسیری اجتماعی از نماز مواجهیم و تقوا که پیش از این تعریفی فردی و درونی داشت، هم‌ردیف صبر در نظر گرفته می‌شود که به معنی «خودداری در مقابل شدائد و مشکلات... یعنی در مقابل فشارهای خارج است و به پایداری تعبیر می‌شود» (همان: ۱۱) و مسلمان کسی است که «نه

تنها در برابر هوای نفس و به مقیاس شخصی حاضر به خود داری و مقاومت می‌شود بلکه در برابر مشکلات و گرفتاریها و حوادث خارج نیز ایستادگی نموده از میدان مبارزه به عذر ضرر و خطر شانه خالی نخواهد کرد» (همان). بدین ترتیب، اعمال و احکام، ویژگی مهم و مهم پیدا می‌کند و به آن اخلاقیاتی توجه می‌شود که در راه مبارزه با ظلم باشد. در اینجا است که می‌توان تقابل اخلاقیات با سومین شکل نیروهای اجتماعی، یعنی دولت و حکومت مدرن، را مشاهده نمود. اگرچه اخلاقیات در رقابت با مادیون و مارکسیست‌ها با قرائتی انسان‌محور و فایده‌محور تبیین می‌شود، در نهایت، به شکلی از اخلاق اجتماعی و مبارزاتی ختم می‌گردد که در مصاف با ظلم خارجی و کسب استقلال است.

جدول ۳.۴. شکل‌بندی تطبیق علمی دانش دینی

شکل‌بندی تطبیق علمی دانش دینی	مواجهه با نیروهای اجتماعی	درون‌مایه کتاب‌های دینی عمومی
اصول عقاید	تطابق اصول عقاید با قوانین طبیعت در مواجهه با دو نیروی اجتماعی خرافات دینی و مادیون	رؤیت‌پذیر شدن «انسان» در مقام بخشی منفک در درون‌مایه اصول عقاید، به عنوان پاسخی برای مسئله علم و دین از طریق تطابق با قوانین طبیعی تکاملی
شرعیات	دین‌داری غیرتقلیدی در تقابل با گفتارهای دیگر دانش دینی و دانش دینی کلاسیک حوزه‌های علمیه و دین‌داری فقهی به نفع اصول عقاید	واگذاری کسب شرعیات به مکلف مسلمان با فرض داشتن اختیار و آزادی و تغییر درون‌مایه احکام برای نشان دادن فایده تجربی احکام
اخلاق	اخلاق مبارزاتی در رقابت با مادیون و مارکسیست‌ها و به منظور مبارزه با ظلم خارجی و کسب استقلال در مقابل دولت و حکومت مدرن	از بین بردن دوگانه مادیات و معنویات و ارائه قرائتی انضمامی از اخلاق و تبدیل آن به فایده عملی دین برای شکل‌های زندگی اجتماعی

شکل‌بندی نظام‌مندکردن دانش دینی

همان‌طور که گفته شد، مدرسه رفاه ذیل پروژه‌ای سیاسی با محوریت عدالت با هدف ایجاد تشکیلات و سیستماتیک‌کردن مبارزان گروهی خاص ظهور کرد. گفتمان معرفتی دینی در آن دوره، به خلق ادراک نوینی از دین منجر شد که دینی شدن همه ابعاد جامعه از جمله نظام‌های اجتماعی، مانند نظام اقتصادی، حقوقی، اجتماعی (خانواده و زنان) و تربیتی را رقم زد. این ادراک نوین از دین و خلق درون‌مایه‌های جدیدی که خود را در ادبیات دینی قالب‌بندی کردند، پیش‌زمینه شکل‌بندی برنامه‌ی درسی تربیت دینی در مدرسه رفاه شد.

دانش دینی در ناپیوستگی تربیتی دین‌دار تشکیلاتی در مدرسه رفاه، برآمده از اعتمادبه‌نفسی بود که طی بیست سال در میان نیروی متدین مذهبی شکل گرفت و گویی مسئله‌ی تزلزل موقعیت دین‌داری در میان ایرانیان، از وضعیت بحرانی خارج شده بود. برخلاف ناپیوستگی آب‌مرد دین‌دار، در این ناپیوستگی، مسئله، دیگر اثبات فردی و درونی دین براساس استدلال فلسفی و عقلی نبود. همچنین برخلاف ناپیوستگی دین‌دار علمی، این ناپیوستگی تلاش نمی‌کرد با نشان دادن علمی بودن دین ثابت کند که تضادی میان این دو وجود ندارد. همان‌طور که گفته شد، این ناپیوستگی بر آن بود که با تأسی از اصل سازمان‌دهی و تشکیلات، دانش دینی را با نظام‌مندشدن و تغییر در فرم، روزآمد کند. ناپیوستگی دین‌دار تشکیلاتی در تلاش بود که جامعه اسلامی و فرد مسلمان را به صورت‌ی اجباری به تصویر بکشد. برخلاف رویکرد جامعه‌تعلیمات اسلامی که دین را رؤیایی جمعی می‌دید که باید به سمت آن حرکت کرد، رویکرد نظام‌های اجتماعی در تلاش بود با شکل‌بندی دانشی جدید از دین، آینده‌ای را ترسیم کند که با مبارزه می‌توان به آن رسید. این تصویر درنهایت، رو به سمت عدالت داشت. اما در این نظام‌مندکردن، علوم دیگری نیز دخیل بود. شکل‌بندی دانش دینی در کتاب‌های شهیدباهنر بر پایه دانشی شکل گرفت که محل تلاقی بینش دینی

و علوم انسانی جدیدی چون جامعه‌شناسی، الهیات، کلام جدید و تاریخ بود. در ناپیوستگی آبرمرد دین‌دار که از موضع حوزه رسمی بیان می‌شد، فلسفه به یاری اصول عقاید آمد تا بتواند به گفتمان‌های رقیب دین، به خصوص ماتریالیسم مارکسیستی و بهائیت، پاسخ دهد؛ ولی در ناپیوستگی دین‌دار تشکیلاتی، دو منبع در تلاقی با دانش دینی، به شکل‌بندی جدیدی منجر شد: اول، اندیشه‌های جهان عرب و دوم، دین‌شناسی، جامعه‌شناسی و دیگر علوم انسانی. از اواسط دهه سی و در دهه چهل، به ترجمه آثار اخوانی‌های مصر و پاکستان اقبال پیدا شد که مبدع بحث از نظام‌های اسلامی، مانند نظام اقتصادی، بودند. برای مثال، ترجمه آثار سید قطب، فرید وجدی و رشید رضا، پس از نهضت پانزده خرداد تشدید شد (جعفریان، ۱۳۹۶). ازسوی دیگر، همان‌طور که افرادی چون بازرگان برای علوم تجربی اصالت قائل بودند، علی شریعتی نماینده رویکردی به دانش دینی شد که متأثر از علوم انسانی و جامعه‌شناسی و مارکسیسم بود. بررسی نظریه‌های علی شریعتی در مقام نیروی مذهبی انقلابی، در این مقال نمی‌گنجد؛ اما شدت تأثیر آثار او بر جامعه چنان مهم بود و موافقت‌ها و مخالفت‌هایی را به خصوص در میان روحانیون سنتی و روحانیون انقلابی (همچون مطهری) برانگیخت که می‌توان شکل‌بندی دانش دینی در آثار باهنر را نیز متأثر از نظریه‌های او دید؛ به خصوص تأثیری که جامعه‌شناسی در این نظریه‌ها گذاشته بود.

بدین ترتیب، با تلاقی علوم انسانی مدرن و دانش دینی، دیگر، مسئله اثبات حقیقت دین و باطل بودن قوانین غیردینی نبود. مسئله ترسیم آینده‌ای بود که امکان داشت زندگی بهتر و کارآمدتری را برای تمامی افراد جامعه به عدالت به ارمغان بیاورد. اگر در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، آن بهشت گم‌شده دینی در «گذشته» جست‌وجو می‌شد و اگر در مدرسه علوی تلاش می‌شد گوهر ازدست‌رفته در فرد و در درون افراد با تکیه بر فطرت آن‌ها بازیابی شود و

اسلام در «حال» افراد پیدا گردد، در مدرسه رفاه اسلام رو به سوی «آینده» داشت و وظیفه دانش‌آموز مدرسه رفاه مبارزه برای دستیابی به این آینده و برای زیستن بهتر و کارآمدتر بود. این کارآمدی و فایده و اثر در مدرسه کمال نیز به چشم می‌خورد. در آنجا نیز مسئله دینی کارآمد و اثربخش بود؛ اما معیار فهم این اثربخشی علم تجربی بود و دین با این شاقول سنجیده می‌شد. درنهایت، مدرسه کمال این اثر را فردی می‌دید و می‌کوشید تا با نشان دادن اثر و فایده عملی احکام، دانش‌آموزان را برای انتخابی آگاهانه آماده کند و درنهایت، اخلاق را مبارزاتی می‌دید؛ اما ناپیوستگی دین‌دار تشکیلاتی، با رویکردی ساختاری و اجتماعی، اثر و کارآمدی دین را در تغییرات و تحولات بنیادین جست‌وجو می‌کرد که تمامی ابعاد جامعه را تغییر می‌داد. پس دوگانه مدرسه علوی درباره دین با تکیه بر اعتقاد و ایمان قلبی، دوگانه حق و باطل بود؛ اما دوگانه مدرسه رفاه، مانند مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، دوگانه کارآمدی و ناکارآمدی بود که به نسبت مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، شکل تکامل یافته‌تری به خود گرفته بود.

درحالی‌که جامعه‌تعلیمات اسلامی با انتقاد از نهاد روحانیت، تلاش می‌کرد میراث دینی را از دستان این نهاد درآورد و آن را در میان جامعه توزیع کند و وسعت دهد، مدرسه رفاه حاصل بیست سال سازمان‌دهی این نهاد و تشکیلات منسجمی بود که از دل بخشی از حوزه‌های علمیه بیرون آمده بود و داعیه‌دار تطابق علم و دین، جدانبودن دین از سیاست و لزوم و کفایت دین برای اداره جامعه و حکومت دین‌داران بر ملت بود. روندی که در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، حرکتی جمعی به سوی ترقی تعلق می‌شد، در مدرسه علوی صورت فردگرایانه یافت و بیش از هرچیز به تربیت و تهذیب اخلاقی گرایید و در همان زمان در مدرسه کمال خوانشی از تربیت اخلاقی همراه با مبارزه پیدا کرد. این روند در مدرسه رفاه شکل فردی خود را از دست داد و با تأکید بر

گروه و سازمان، تحولات ساختاری جامعه را در شکل‌های تشکیلاتی متبلور کرد. بدین ترتیب، پاسخ مدرسه رفاه به تطابق علم و دین در تغییرات و تحولات اجتماعی ذیل نظام‌هایی بود که با استناد به متون دینی و میراث دانش دینی و متأثر از علوم انسانی جدید، صورت‌بندی نوینی یافت. تربیت اگرچه به صورت الگویی و فردی مطرح بود، در نهایت، آنچه می‌توانست مسئله اصلی را پاسخ دهد، در تغییرات و تحولاتی بود که باید در ساختارهای اساسی جامعه رخ می‌داد، نه درون افراد. پس نیاز بود که الگو و رهبر و نخبه نه فرد تربیت‌شده خاص بلکه رهبری از دل حوزه‌های علمیه با ویژگی‌هایی مشخص باشد که توده مردم بتوانند با انتخاب او، این حرکت عادلانه را رقم بزنند. توجه به این مسئله در درون مایه کتاب‌های درسی شهیدباهنر نیز دیده می‌شود. در ادامه، با استفاده از تمامی کتاب‌های دینی رسمی در آموزش و پرورش از شهیدباهنر، این درون‌مایه‌ها را در سه بخش اصول عقاید و شرعیات و اخلاق بررسی می‌کنم.

۱. بازسازی انسان و دین‌داری جدید برای طرد قرائت‌های غیرعادلانه از دین

مباحث دین‌شناسی و کلام جدید که در این دوره وارد ایران می‌شود، تأثیر بسزایی در تغییر فرم و درون‌مایه شکل‌بندی دانش دینی در اصول عقاید دارد و به کلی این بخش را نسبت به دانش کلاسیک دینی دگرگون می‌کند. این تغییر در درون‌مایه دانش دینی، در تمامی بخش‌های اصول عقاید، از جمله توحید، معاد، نبوت، عدل و امامت، دیده می‌شود. همچنین موضوعاتی همچون «چیستی دین و اسلام و کاربرد قرآن و انسان اسلام» مباحث جدیدی است که به فرم دانش دینی اضافه می‌شود و تغییرات شگرفی را ایجاد می‌کند. استفاده از دین‌شناسی برای توضیح مباحث اصول عقاید، به رؤیت‌پذیر شدن انسان در این درون‌مایه منجر می‌شود. همان‌طور که گفته شد، رؤیت‌پذیر شدن انسان ابتدا در شکل‌بندی تطبیق علمی اتفاق افتاد، اما از آنجا که مفهوم محوری این

شکل‌بندی طبیعت تکاملی بود، بر خلقت انسان در این بخش توجه شد و انسان به‌عنوان بخشی منفک به اصول عقاید اضافه گشت؛ درحالی‌که در شکل‌بندی نظام‌مندکردن دانش دینی، محوریت انسان در تلاقی با دین‌شناسی و کلام جدید شامل موضوعات نوینی شد که در کلام جدید مطرح بود و درون‌مایه بسیاری از بخش‌های اصول عقاید با محوریت انسان بازسازی شد. انسان اگرچه در این درون‌مایه اهمیت دارد، ورود این مفهوم برای بازسازی گفتارهای مربوط به اصول عقاید، با محوریت مفهوم عدالت صورت‌بندی شد؛ یعنی پرداختن به بحث انسان از این منظر به کار گرفته شد که در راستای برپایی عدالت و مبارزه با ظلم باشد. بنابراین برخلاف شکل‌بندی تطبیق علمی، در اینجا، انسان نیست که به‌خودی‌خود رؤیت‌پذیر شده است، بلکه انسان از این منظر که وسیله برپایی عدالت و مبارزه با ظلم است، اهمیت می‌یابد و بخش مجزایی را در این اصول عقاید ایجاد می‌کند. این رویکرد ابزاری به انسان، به‌بروز تناقضی محتوایی در این شکل‌بندی منجر می‌گردد که آن را در بخش‌های مختلف تبیین می‌کنم. در ادامه، توضیح می‌دهم که در بخش‌های مختلف اصول عقاید چگونه بحث‌های کلام جدید و دین‌شناسی وارد شده و درون‌مایه و فرم نوینی را شکل‌بندی کرده است.

توحید: جهان‌بینی از آن دست مفاهیم است که تعریف شفاف و مشخصی ندارد، اما دو ویژگی را در آن می‌توان برشمرد: اول، ابتدا بر شناخت و آگاهی انسان و دوم، تمایل به تمامیت‌خواهی برای تبیین تمامی وجوه و ابعاد زندگی انسانی. به نظر می‌رسد طرح این مفهوم در آن دوره، در مقابل مفهوم «ایدئولوژی» مارکسیستی سربرآورد؛ ولی باوجود معنای منفی ایدئولوژی در نظریه‌های مارکسیستی، جهان‌بینی با وام‌گرفتن کلیت معنای ایدئولوژی و تلاقی با دین‌شناسی، به آن سویه‌ای مثبت و ضروری داد و معنایی بیشینه از دین را پدید آورد که در این شکل‌بندی در بخش توحید در اصول عقاید صورت‌بندی

شد: «جهان‌بینی اسلام: در زبان فارسی امروز به این دید کلی نسبت به جهان و موضع انسان در آن جهان‌بینی می‌گویند... اسلام هم دارای جهان‌بینی خاصی است که باید با آن آشنا شویم» (باهنر و گلزاده‌غفوری، ۱۳۵۶ الف: ۹). از آنجاکه در مفهوم جهان‌بینی شکلی از شناخت و آگاهی انسانی مطرح است، قرائت از دین در بستر جهان‌بینی، باید با محوریت انسان باشد: «بنابراین جهان‌بینی اسلامی، جهان‌بینی آگاهی و آزادی و مسئولیت انسان و جهان‌بینی امید و خوش‌بینی و هدف‌داری است» (همان: ۱۰). در شکل‌بندی اثبات عقلانی، توحید با دلایل فلسفی اثبات می‌شود و کودکان برگزیدهٔ مدرسهٔ علوی به‌عنوان افرادی که توانایی فهم استدلال‌های فلسفی را دارند، دیدنی می‌شوند. در این شکل‌بندی، دین خود سوژه‌ای مستقل از انسان است که انسان باید تلاش کند تا از آن شناخت یابد؛ اما در شکل‌بندی نظام‌مندکردن دانش دینی، انسان سوژهٔ شناخت است و دین نیز چیزی جز ابژهٔ شناخت انسانی نیست. به همین دلیل دین به‌مثابهٔ جهان‌بینی و از منظر و جایگاه انسانی مطرح می‌شود. در واقع، شکل‌بندی دانش در این مدرسه، ایدئالیستی است، نه مانند شکل‌بندی اثبات عقلانی مدرسهٔ علوی رئالیستی؛ برعکس آنچه باهنر دربارهٔ اسلام می‌گوید: «اسلام آیینی است که بر واقع‌بینی (رئالیسم) تکیه دارد» (همان: ۱۱). بسیاری از مباحث دیگر طرح‌شده در کتاب‌های دینی باهنر نه معطوف به دین بلکه دربارهٔ رابطهٔ انسان با دین است؛ مثلاً موضوعاتی مانند «ایمان در مقابل شک و تردید، ایمان آگاهانه، وابسته شناختن جهان و انسان به مبدا هستی و غیره» (باهنر و گلزاده‌غفوری، ۱۳۵۶ الف). حتی در جایی که استدلال‌های فلسفی، مانند «اصل علیت، ابطال فرضیهٔ چندخدایی، علل و اسباب، ارزش و نقش آن‌ها»، متأثر از کتاب‌های علامه طباطبایی، در این شکل‌بندی از دانش دیده می‌شود، این دلایل به‌عنوان «شیوه‌های کسب آگاهی بر مبدا هستی» (همان: ۱۵) طرح می‌شود و باز هم نقش انسان به‌عنوان موجود شناسنده مطرح است. بنابراین

تلاقی دانش دین‌شناسی با دانش دینی کلاسیک در بخش توحید، به ظهور مفهوم جهان‌بینی اسلامی و اهمیت انسان منجر شد و درون‌مایه دانش دینی را با پرسش از خود دین و سوژه‌کردن آن تغییر داد.

معاد: در این شکل‌بندی، در بخش معاد با تغییر در درون‌مایه و محوریت انسان مواجه هستیم. در شکل‌بندی اثبات عقلانی، علامه طباطبایی، به توصیف معاد می‌پردازد و آن را براساس قرآن توضیح می‌دهد و برای اثبات آن، معاد را در ادیان و ملل دیگر تبیین می‌نماید (طباطبایی، ۱۳۵۶)؛ اما در کتاب باهنر بعد از توضیحاتی درباره معاد، مسئله کاملاً دگرگون شده و این پرسش مطرح می‌شود: «پس از مرگ این جهانی چه چیزی از آدمی باقی می‌ماند تا سرانجام به زندگی جسمانی روز قیامت منتهی گردد؟» (برقعی و باهنر، ۱۳۵۱: ۱۱۶). سپس مباحثی همچون «مسئله نفس و روح، وجود گسترده انسان، رابطه عمل و شخصیت، اثر عمل، بقای عمل و خوی و خصلت‌ها» طرح می‌شود که همگی به رابطه انسان با معاد معطوف است. سپس تمامی این درون‌مایه‌ها در خدمت نشان‌دادن عادلانه بودن آفرینش ذیل مبحث «رابطه نظم و عدالت با کمال آفرینش» (همان: ۱۱۹) مطرح می‌شود و این‌گونه، شکل‌بندی دانش دینی در بخش معاد ذیل اصول عقاید با محوریت انسان و عدالت صورت‌بندی می‌گردد؛ یعنی در نهایت اهمیت نقش انسان در ارتباط با معاد برای نشان‌دادن آفرینشی است که مبنای آن عدالت است.

عدل: در شکل‌بندی اثبات عقلانی، در بخش عدل در اصول عقاید، معطوف به عادل بودن خداوند به بررسی «یک سلسله قوانین استثنائناپذیر که جامع آنها قانون علیت و معلولیت است» (طباطبایی، ۱۳۵۶: ۷۳) پرداخته می‌شود؛ اما مسئله عدل در شکل‌بندی نظام‌مندکردن دانش دینی به کلی تغییر می‌کند و با موضوع اراده خدا یا انسان مطرح می‌شود: «در بحث عدل باید موقعیت کارهای مردم در جهان آفرینش روشن شود. بدین معنی که آیا کارهایی که

ما انجام می‌دهیم کار خود ماست یا کار خدا؟ و از طرفی بحث دیگری پیش می‌آید که اگر بنا باشد کارها و سرنوشت مردم به دست خدا باشد پس، آمدن پیغمبران و کتاب‌های آسمانی و وعدهٔ بهشت و جهنم چه معنی دارد؟ وانگهی اگر همهٔ کارهای مردم به دست خدا باشد پس ظلم‌ها و گناهان آنان هم باید به ارادهٔ خدا انجام شود و ما می‌دانیم که خدا از هرگونه ظلم و آلودگی پاک و منزّه است» (برقعی و باهنر، ۱۳۵۱: ۲۲). بدین ترتیب، در این بخش نیز انسان محور مباحث مربوط به عدل قرار می‌گیرد. در پایان با به رسمیت شناختن ارادهٔ انسانی، بر انتخاب‌گری بودن او تأکید می‌شود: «در اینجا می‌گوییم اراده را خدا داده است، یعنی خداوند انسان را آزاد و مختار آفریده است و ما خواه ناخواه باید آزاد باشیم و این آزادی را بما داده‌اند. بنابراین اراده و آزادی ما از خداست و معنی اراده همین است که خدا بما آنچه‌ان امکان و آزادی داده است که بتوانیم هر راهی را انتخاب کنیم» (همان: ۲۳). این انتخاب ذیل قضا و قدر الهی که تعیین‌کنندهٔ مقررات سعادت بخش و تقدیرات ذلت‌بار است، جمع می‌شود و این چنین به مسئلهٔ اختیار انسانی پاسخ داده می‌شود. اما مسئلهٔ اصلی این است که انتخاب‌گری بودن انسان به «سرنوشت اجتماعی ما» گره می‌خورد و برعکس شکل بندی تطبیق علمی که آگاهی افراد معطوف به انتخاب فردی بود، ذیل انتخابی جمعی بر مبنای ظلم‌پذیری یا نبودن معنا می‌دهد: «این قضا و قدر الهی است که ملتی عزیز و مردمی زبردست و ذلیل باشند و این خدا خواسته که گروهی پیروز و پیشرو و جمعی شکست خورده و محروم باشند. چرا؟ چون خداوند چنین مقرر فرموده است که هر کس از عوامل عزت و پیشرفت استفاده کرده و در راه سعادت گام برداشت و در آن راه کوشید به عزت برسد و هر کس که مسیر ذلت را پیمود و با فرومایگی و سستی و مدهانه و سازش عادت کرد خوار و زبون گردد. پس این خود مردم هستند که خود را در مسیر مقررات سعادت بخش الهی قرار داده و یا راه تقدیرات ذلت بار را برگزیده‌اند. هر دو راه قوانینی دارد

و نظم و حسابی تا ما کدام را انتخاب کنیم؟» (همان: ۲۸). بدین ترتیب، شاهد تغییر درون‌مایه اصل عدل با محوریت مسئله «رابطه میان قضا و قدر الهی و اختیار انسان» هستیم که یکی از موضوعات بحث برانگیز در دین‌شناسی و کلام جدید است. نکته قابل توجه آن است که این رابطه برای نشان دادن مسیر انتخاب پیروزی و پیشروی بودن یا شکست جمعی و فرومایی و سستی به کار گرفته می‌شود و مسئله انتخاب انسانی در مسیر قبول قضا و قدر الهی برای مظلوم واقع شدن یا نشدن است، نه انتخاب و آگاهی انسان به خودی خود. از آنجاکه ظلم‌پذیری روی دیگر عدالت است، در این درون‌مایه نیز محوریت مسئله عدالت را شاهد هستیم.

نبوت و امامت: بخش نبوت و امامت در کتاب‌های شهید باهنر با بیان تاریخی سرگذشت پیامبران و ائمه، بیشتر به بعد مبارزاتی و جنگ با ظلم در تاریخ پیامبران اشاره دارد (مثلاً مبارزه حضرت ابراهیم با بت‌پرستی) و هدف پیامبران را ایجاد تحرک در انسان‌ها «در جهت ساختن فرد و ساختن جامعه انسانی در جهت سعادت بشر» (همان: ۵۹) و اجرای عدالت در جهان، هم با تبلیغات و جنبه مسالمت‌آمیز و هم با قوای قهریه و شمشیرزدن برای دفاع از حق و مبارزه با ظلم می‌داند (برقعی و باهنر، ۱۳۵۱: ۳۵). بدین ترتیب، عدالت به عنوان مفهوم محوری در بحث نبوت و امامت مطرح می‌شود؛ اما این تصویر در نهایت، در پی برقراری نسبتی میان اصول عقاید و شرعیات است و آن، نشان دادن هدف انبیا در مقام حاکم و زمامدار جامعه است. بدین ترتیب، باهنر، امامت را برای وضع قوانین و اداره اجتماع براساس نظام‌های اجتماعی معرفی می‌کند. اینجاست که ایده امام خمینی درباره حکومت اسلامی، درون‌مایه جدیدی را به عنوان هدف انبیا و امامان، در شکل‌بندی دانش دینی وارد می‌کند. امامت در این دانش، در راستای تبیین ضرورت «موضوع زمامداری و حق حاکمیت» صورت‌بندی می‌شود: «چون اسلام در همه شئون فردی و اجتماعی مردم دخالت می‌کند،

لازم است قدرت حاکمه جامعه متکی به قانون الهی باشد. یعنی از نظر قانون مدنی، جزایی، قضایی، سیاسی، اقتصادی و جز آن منطبق بر مقررات اسلام باشد، و بدین ترتیب لازم است سازمان اجرایی حکومت بصیرت کافی به این مقررات داشته و در استنباط و درک و تطبیق احکام الهی ورزیدگی کامل داشته باشد. بنابراین امام دارای هر دو جنبه زعامت دینی و زمامداری است و در مورد جانشین پیغمبر این دو از یکدیگر قابل تفکیک نیستند. همان طور که خود پیغمبر اکرم (ص) نیز هم پیشوای دینی مردم بود و هم حاکم و زمامدار آنان» (برقعی و باهنر، ۱۳۵۱: ۱۲۲). بدین ترتیب، این بازسازی از دین، لزوم زمامداری روحانیون و وضع نظام‌های اجتماعی براساس اسلام را منطقی می‌کند.

چیستی دین و چیستی اسلام: در کنار دیدنی شدن انسان در مقام موجود شناسنده، تلاقی دین‌شناسی و کلام جدید با دانش دینی، فرم جدیدی را به این شکل‌بندی اضافه کرد که ناشی از رویکرد برون‌دینی و غیرمؤمنانه به دین است. در ناپیوستگی تربیتی ابرمرد دین‌دار، خود دین ابژه شناخت نبود بلکه تلاش می‌شد که مؤمن و معتقد به دین، از راه استدلال‌های عقلی و فلسفی، درباره اصول عقاید دینی خود، بینش پیدا کند؛ اما در ناپیوستگی تربیتی دین‌دار تشکیلاتی، دین، خود، موضوعی برای تحقیق و بررسی شد. بنابراین موضوعاتی چون «چیستی دین، پیدایش دین، تعریف دین و تعریف از اسلام» (برقعی و باهنر، ۱۳۵۱) مطرح شد. دین در جایگاه اندیشیده شدن قرار گرفت و این تغییر جایگاه باعث شد نظریه‌پردازان این دوره، هم بتوانند در مقابل شبهه‌ها و گفتمان‌های رقیب دین، بهتر پاسخ‌گو باشند و هم بتوانند قرائت نوینی از دین ارائه دهند. این قرائت نوین از دین، حول مفهوم «عدالت» می‌گشت.

باهنر اسلام را دینی انتخاب‌شدنی نشان می‌دهد که انسان آگاه و انتخاب‌گر باید به اسلام ایمان بیاورد یا نیاورد و بدین ترتیب، شکل‌های دیگر دین‌داری که براساس تقلید است، طرد می‌شود: «ورود در اسلام از راه پذیرش عقیده و

رفتار اسلامی است، اما عقیده باید با فکر آزاد و تحقیق و بررسی حاصل شود، نه پذیرش کورکورانه و تقلیدی» (برقعی و باهنر، ۱۳۵۱: ۸۶). بنابراین اسلام تعاریف گوناگونی پیدا می‌کند؛ مانند «اسلام، دین جهانی و همگانی؛ اسلام و آزادی فکر؛ دین اخلاق؛ دین عدالت؛ اسلام، دین زندگی؛ اسلام و تفاهم بین‌المللی». در این کتاب و در بخش نبوت، این تغییر جایگاه را درباره قرآن نیز شاهدیم. قرآن نیز که در شکل‌بندی‌های گذشته به عنوان منبعی مهم در توضیح اصول عقاید استفاده می‌شد، در شکل‌بندی نظام‌مندکردن دانش دینی، خود، موضوع شناخت قرار می‌گیرد و توضیح داده می‌شود که چگونه پدید آمده است و تحریف نشده است تا اثبات شود که قرآن منبعی قابل‌اتکا برای فهم دین است. قرارگرفتن اسلام و قرآن در جایگاه ابژه شناخت، این امکان را فراهم می‌کند که بتوان به بازتعریفی از دین دست زد؛ اما این بازسازی دین، با محوریت عدالت صورت می‌گیرد و مشخص می‌کند این انتخاب آگاهانه دین در گرو چه چیزی است.

باهنر، در مواجهه با نظریه‌هایی دست به بازسازی دین می‌زند که از آن‌ها تحت‌عنوان نظریه‌های مادی‌گرایانه و روشن‌فکرانه، مانند نظریه‌های روان‌کاوی، بحث می‌شود: «دین مولود جهل مردم نیست... دین، مولود ترس نیست... دین، مایه‌تحدیر و سکوت و بی‌حرکتی جامعه نیست... ریشه احساس مذهبی را نباید در تمایلات سرکوفته جنسی جستجو کرد. چون گرچه از نظر روان‌کاوی تمایلات سرکوفته و روان ناخودآگاه نقش عمده‌ای در نوع احساس و رفتار یک فرد دارند، اما این تنها غریزه جنسی نیست» (همان). در مواجهه با چنین نیروهایی، به‌خصوص نیروهای مارکسیستی، است که مفهوم عدالت‌گره‌گامی برای طرح‌گفتمان‌های مختلف می‌شود و هرگفتمان بنابه قواعد شکل‌بندی مخصوص به خود، دانش را در این دوره سامان می‌دهد. در شکل‌بندی نظام‌مندکردن دانش دینی نیز دین با محور مفهوم عدالت بازسازی می‌شود.

در آغازین بخش یکی از کتاب‌های دینی، باهنر با این پرسش آغاز می‌کند: «این بررسی را از کجا شروع کنیم؟ از صحنه‌های پرهیجان مبارزات قهرمانانه مردم محروم ولی با ایمان که برای رسیدن به حقوق انسانی خود مبارزه می‌کنند؟ یا از صحنه‌های آرامش، مثلاً از کانون گرم خانواده یا مدرسه؟» (باهنر و گلزاده‌غفوری، ۱۳۵۶: ب: ۴). مبارزه برای رسیدن به عدالت، آن مفهوم محوری است که تعریف از دین را مشخص می‌کند. مثلاً در بخشی که باهنر به تعریف دین می‌پردازد، دین را مایه حرکت و نجات می‌داند که در نهایت، به برقراری نظم عادلانه منجر می‌شود: «دین سنتی است الهی که بشر را به خدای یگانه می‌خواند و آداب و مقرراتی دارد که افراد را از نظر شخصی پاک و پیراسته کرده و در راه کمال رهنمون می‌گردد، و از نظر اجتماعی نظم عادلانه و روابط نیکو و تلاش مشترک و همه جانبه در راه خیر و سعادت در جامعه بوجود می‌آورد» (برقعی و باهنر، ۱۳۵۱: ۱).

بنابراین «اسلام دین عدالت است و عدالت را در سراسر جامعه اسلامی می‌خواهد. برای همه افراد حقوق مشترک انسانی مقرر فرموده است و همه را به رعایت این حدود و مقررات دعوت می‌کند» (همان: ۸۷). اما این گفتار از دین به مثابه نظام برقراری عدالت، چگونه می‌تواند مکانیسم‌های قدرت را به راه اندازد؟ وقتی اسلام «دین زندگی» تعریف می‌شود و تعریفی بیشینه از آن بازسازی می‌گردد: «اسلام... دینی اجتماعی است که خود از ابتدا به تشکیل جامعه و ایجاد حکومت و اداره امور عمومی مردم پرداخته» (همان: ۸۷). این تعریف از دین، صورت‌بندی نظام‌های اجتماعی را ممکن می‌کند. حال که با رؤیت‌پذیر شدن انسان، اراده و آزادی و اختیار و انتخاب آگاهانه او به رسمیت شناخته می‌شود و انسان ابزار برقراری عدالت می‌گردد، «جامعه اسلام» با دارا بودن نظام‌های اجتماعی در دانش دینی این دوره شکل‌بندی می‌گردد که در ادامه به آن می‌پردازم.

۲. طرح نظام‌های اجتماعی کارآمد در مواجهه با دولت مدرن

در این دوره علاوه بر تلاقی دین‌شناسی و کلام جدید در شکل‌بندی دانش تعلیمات دینی در بخش اصول عقاید، با تلاقی جامعه‌شناسی و تاریخ و علوم انسانی با شرعیات در شکل‌بندی نظام‌مندکردن دانش دینی مواجه هستیم. اگرچه جامعه‌شناسی از ابتدا به عنوان درس در دانشکده ادبیات دانشگاه تهران تدریس می‌شد، با تأسیس «مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی» در سال ۱۳۳۷ و انجام تحقیقات و مطالعات در سطح جامعه، جامعه‌شناسی به صورت جدی‌تری به عنوان علم، فضای نخبگانی جامعه را تحت تأثیر قرار داد و بالاخره در سال ۱۳۵۱ به صورت دانشکده‌ای مستقل ظهور کرد (سایت دانشکده علوم اجتماعی، ۱۴۰۰). به نظر می‌رسد علی‌شریعتی نقش بسیار مهمی در ورود ادبیات جامعه‌شناختی به گفتمان‌های دینی در دهه‌های چهل و پنجاه داشته و به دلیل تأثیرگذاری بسیار بر قشر مذهبی، گفتمان‌های دیگر دینی را نیز تحت تأثیر قرار داده است. بدین علت، در کتاب‌های تعلیمات دینی شهید باهنر با درون‌مایه جامعه‌شناختی مواجه هستیم. تأثیر تلاقی جامعه‌شناسی و تاریخ با تعلیمات دینی در کتاب‌های شهید باهنر، هم از بعد فرم است و هم درون‌مایه. همان‌طور که گفته شد، فرم نظام‌های اجتماعی که در بخش شرعیات طرح می‌شود، متأثر از اندیشه‌های جهان عرب و اخوانی‌های مصر و پاکستان بود. این اندیشه‌ها در تلاقی با جامعه‌شناسی متکامل‌تر شد و فرم جدیدی را در بخش شرعیات شکل داد که این بخش را به نسبت بقیه بخش‌های دانش دینی (اصول عقاید و اخلاقیات) در کتاب‌های این دوره، دارای اهمیت دوچندان کرد. بدین ترتیب، اگرچه بخش شرعیات در شکل‌بندی تطبیق علمی به حاشیه رانده شد و کمترین اهمیت را داشت و به عنوان تکلیف بر عهده مسلمان گذاشته شد، در این شکل‌بندی، احکام در تلاقی با جامعه‌شناسی و مسائل روز، نظام‌های اجتماعی مختلفی چون نظام اقتصادی، نظام قضایی، نظام خانواده و نظام تعلیم و تربیت را شکل داد.

رؤیت پذیرشدن مفهوم «جامعه» و اضافه شدن فرم جدیدی از دانش با موضوع چیستی جامعه، یکی دیگر از مهم‌ترین تأثیرات تلاقی جامعه‌شناسی و دانش دینی بود. در جامعه‌تعلیمات اسلامی، «مای جمعی» با اصطلاح امت و ملت خوانده می‌شد؛ اما در این دوره، تغییرات و تطورات مفهومی را در این مای جمعی شاهد هستیم و معادل امت، جامعه قرار می‌گیرد. «و کذلک جعلناکم امة وسطا لتکونوا شهداء علی الناس... (ما شما را بدین صورت جامعه نمونه کردیم تا برای همه مردم الگو باشید...)» (قسمتی از آیه ۱۴۲- سوره بقره) (باهر و گلزاده‌غفوری، ۱۳۵۵: ۴). بدین ترتیب، موضوعاتی جامعه‌شناختی در کتاب‌های دینی با لحنی مطرح می‌شود که به ادبیات حوزوی نزدیک است؛ مانند فرد و جامعه (زندگی دسته جمعی، جامعه، اقسام جامعه، خانواده، قبیله، کلان، ملت، گروه‌بندی‌های دیگر اجتماعی، جامعه عقیدتی و مسلکی) در کتاب تعلیمات دینی سال دوم دبیرستان (باهر و گلزاده‌غفوری، ۱۳۵۶ ب) و جامعه اسلامی شامل جامعه ایمانی و جامعه ارادی و جامعه اتفافی، همچنین بحث فرد و جامعه، اصالت جامعه، اصالت فرد، اصالت آمیخته فرد و جامعه و نظر اسلام در این زمینه در کتاب تعلیمات دینی سال سوم دبیرستان (باهر و گلزاده‌غفوری، ۱۳۵۵).

تلاقی دانش جامعه‌شناسی و دانش دینی، صرفاً بیان مسائل مطرح در دانش جامعه‌شناسی نیست بلکه درون‌مایه جدیدی از دانش دینی را خلق می‌کند که بدون محوریت مفهوم عدالت زاییده نمی‌شود. مثلاً در توصیف جامعه اسلامی، آن را جامعه الگو و نمونه می‌داند که در آن «راه سالم زیستن و به عدل و اعتدال رسیدن به روی انسانها بسته نیست، این خود انسانها هستند که باید این راه را بشناسند و با آگاهی و ایمان و تلاش بدان در آیند» (باهر و گلزاده‌غفوری، ۱۳۵۵: ۴). این جامعه نمونه، در این شکل‌بندی جدید، به عنوان ظرفی مطرح می‌شود که نظام‌های اجتماعی عادل را در خود جای می‌دهد. نظام اجتماعی به معنای شکلی از اداره و نظم «راه و رسم کلی جامعه، طرز اداره آن، مناسبات افراد با

یکدیگر، مناسبات هر فرد یا مجموع جامعه، و حقوق و مسئولیت‌های متقابل» (همان: ۱۴) این مناسبات است. نظام اجتماعی در صورتی نظام عادل است که «در آن به مصالح همه کسانی که در قلمرو آن نظام زندگی می‌کنند یکسان توجه شود و زمینه کافی برای پرورش [و] شکوفایی همه استعداد‌های انسانی که در میدان نفوذ آن نظام به سر می‌برند فراهم گردد. از هر نظام اجتماعی که از این نظر 'همه نگر' و 'یکسان نگر' نباشد، و به جای اهتمام به مصالح همه انسانها و پرورش همه استعدادها، تنها به مصالح یک فرد، گروه یا یک طبقه، خواه اقلیت، خواه اکثریت، اهتمام ورزد، نظام عادل نیست نظامی است جابر و جابر» (باهر و گلزاده غفوری، ۱۳۵۵: ۱۵). از تعریف این نظام اجتماعی عادل به خوبی می‌توان رد‌لحن رویکرد مارکسیستی را دید. همان‌طور که گفته شد، در آن دوره، عدالت گره‌گاه گفتمان‌های مختلف، از جمله گفتمان مارکسیستی و توده‌ای‌ها، شده بود و شکل‌بندی دانش در این دوره در کتاب‌های شهید باهنر در مواجهه با این نیروی اجتماعی، تبیینی از نظام اجتماعی عادل ارائه می‌دهد که منطبق بر این لحن و گفتار است و در ادامه، این عدالت را به اسلام نسبت می‌دهد: «قرآن ایجاد نظام اجتماعی عادل و برقراری قسط و عدل را هدف انبیا می‌شمرد» (همان). اگرچه در این مرحله هنوز طرح نظام اجتماعی عادل به عنوان طرحی در کنار دیگر طرح‌های مطرح در نیروهای اجتماعی دیگر بیان می‌شود، استدلال‌هایی که در ادامه می‌آید، همه طرح‌های عادلانه دیگر را طرد می‌کند و فقط یک طرح را به عنوان نظام اجتماعی عادل به رسمیت می‌شناسد. در ادامه، مکانیسم‌های مطرودسازی را در این گفتار توضیح می‌دهم.

بحث قوانین مدنی و قوانین اسلامی یکی از مباحث پرتکرار در گفتمان‌های دینی این دوره است؛ اما در این کتاب‌ها با یک جابه‌جایی مواجهیم. مسئله قوانین به جای بخش اخلاقی (همان‌طور که در شکل‌بندی اول و سوم آمده بود)، وارد بخش اصول عقاید و شرعیات می‌شود. در اصول عقاید، بعد از موضوع چیستی

دین، با همان درون‌مایه‌ای که در شکل‌بندی ترویج دانش دینی و شکل‌بندی اثبات عقلانی طرح شده است، بیان می‌گردد؛ اما این جابه‌جایی جای تأمل دارد. در این دو شکل‌بندی، بحث قوانین مدنی در مقابل قوانین اخلاقی مطرح می‌شود و اخلاقیات آلتزاتیوی در مقابل نیروی اجتماعی دولت مدرن است. در واقع، این دو شکل‌بندی، نقش دین را در سیاست و زمامداری و حکومت، در حد وضع‌کننده قوانین و دخالت در آن می‌دیدند و در بخش اخلاقیات به آن ورود می‌کردند؛ اما در این دوره وضع نظام‌های اجتماعی، آن آلتزاتیوی است که در مقابل دولت مدرن و حکومت ارائه می‌شود و از این جنبه قوانین اگرچه مهم است، کافی نیست. بنابراین مسئله قوانین انسانی یا الهی، از بخش اخلاقیات جابه‌جا می‌شود و ابتدا وارد اصول عقاید می‌گردد و رنگی اصول‌عقایدی به خود می‌گیرد؛ به طوری که در پاسخ به این مسئله، ایمان به عنوان ضامن قطعی اجرای قانون مطرح می‌شود: «بنابراین، با آنکه وجود دستگاه‌های قضایی و انتظامی صالح ضرورت دارد، با وجود این برای بهتر انجام دادن وظیفه رعایت کامل مقررات، مردم نیاز به ایمان دارند چون ایمان دینی، مردم را به خدای یگانه معتقد می‌سازد» (برقعی و باهنر، ۱۳۵۱: ۵) و بعد وارد بخش شرعیات می‌شود.

از آنجاکه قانون دو سویه دارد، هم نیاز است افراد به آن باور قلبی داشته باشند و هم به کس یا کسانی نیاز است که آن را وضع کنند. در بخش شرعیات، این مبحث از وجه وضع‌کننده آن دوباره مطرح می‌شود. بحث قوانین به عنوان دلیلی برای پذیرش اسلام، به عنوان «عوامل لازم برای ایجاد و نگهداری نظام عادل اجتماعی» طرح می‌شود تا توضیح دهد گفتارهای عادلانه غیرالهی چگونه می‌تواند نظام اجتماعی عادل را ایجاد کند؛ یعنی بحث قوانین مانند گفتمان‌های پیشادههٔ چهل، به جای آنکه در ادامهٔ مسئلهٔ فساد و ترویج اخلاقیات بیاید، به عنوان ضمانت اجرایی در تحقق نظام اجتماعی عادلانه می‌آید. قانون به تکنولوژی مفهومی طرد و حذف سایر گفتمان‌های عادلانه

تبدیل می‌شود و با هنر بار رد «قانون استبدادی فردی»، «قانون استبدادی طبقاتی» و «قانون ملی»، به ترتیب، نیروی اجتماعی پادشاهی، مارکسیستی و دولت مدرن وارد می‌کند و در نهایت، قوانین اسلامی را «قانون مسلکی جهانی» معرفی می‌نماید: «قانون اسلام از نوع اخیر یعنی قانون مسلکی جهانی است که اصول و معیارهای روشن و قاطع مسلکی آن از راه عقل و وحی شناخته شده است» (همان: ۲۱). باین حال، همان‌طور که گفته شد، قانون، ساختار اجتماعی کافی برای ارائه کلان‌روایت از نظام اجتماعی عادل نیست و این نظام ساختار جدیدی می‌طلبد. به همین دلیل در ادامه بحث قوانین، استدلال می‌شود که هر قانونی که ویژگی قوانین اسلامی را داشته باشد (جدا از اینکه چه کسی مجری آن باشد) لازم‌الاجراست: «قانونی که از جانب خدا و پیامبر یا امام معصوم باشد، قانونی است که به آسانی مورد قبول و اعتماد کامل همه کسانی قرار می‌گیرد که آن را از جانب خدا و پیامبر بدانند، زیرا در آگاهی و علم قانونگذار به همه جوانب و بی‌غرضی و توجه او به مصالح همگان کمترین تردیدی ندارند. ولی مقرراتی که از جانب کارگردانان، مسئولان و زمامداران امور اجتماعی باشد، به هر شکل و به وسیله هر فرد یا گروه مقرر گردد، در صورتی لازم‌الاجراست که: برخلاف قوانین و معیارهای اساسی که در کتاب خدا و سنت پیامبر (ص) و ائمه طاهرین (ع) آمده نباشد. در وضع آنها به همه جوانب و ریزه‌کاری‌ها، در حدی که آگاهی بر آنها مقدور بوده، توجه شده باشد. از روی کمال پاکی و بی‌غرضی و در جهت مصالح همه، نه مصلحت فرد یا گروه خاص مقرر شده باشد. تنها اینگونه مقررات است که می‌تواند از حمایت کتاب خدا و سنت پیامبر و امامان بزرگوار و ایمان مردم که پشتوانه و تکیه‌گاهی نیرومند در اعماق دل انسان‌ها است برخوردار باشد» (همان: ۲۲). این مسئله را در موقعیتی باید فهمید که دولتی مدرن بر سر کار است و این امکان وجود دارد که با قوانین اسلامی اصلاح گردد یا نهادهای مذهبی بر آن نظارت کنند؛

اما در ادامه می‌بینیم این ناپیوستگی تربیتی، ضمانت اجرایی قوانین اسلامی را در بستر زمامداران اسلامی و حکومت اسلامی می‌بیند و این‌گونه از یک روایت کلان دفاع می‌کند.

بدین ترتیب، چند عامل به‌عنوان «عوامل ضمانت اجرای قانون در نظام اجتماعی اسلام» بیان می‌شود: رشد فکری توده مردم، عواطف انسانی و مسلکی، ایمان به خدا و پاداش و کیفر او در دنیا و آخرت، احترام عمیق به قانون، امر به معروف و نهی از منکر و درنهایت، حکومت (همان). در این قسمت است که گفتارهای مربوط به حکومت اسلامی توسط امام خمینی وارد شکل‌بندی دانش دینی در این کتاب‌ها می‌شود و شکلی از انحصار را در حکومت در مقام ضامن اجرای قوانین اسلامی، ایجاد می‌کند: «پاسداری از حق و عدل و مراقبت بر اجرای عادلانه قانون در بسیاری از موارد مستقیماً از عهده هر انسان مسلکی متعهد ساخته است، ولی در موارد بسیار دیگر انجام این وظیفه به وسیله هر فرد میسر نیست و به آگاهی‌های بیشتر و تخصصی‌تر و توانایی و تجهیزات بیشتر نیازمند است» (همان: ۳۰). دانش تاریخ به یاری انحصاری کردن حکومت می‌آید و با روایتی از تاریخ صدر اسلام ثابت می‌کند که اگرچه زمامداری حکومت با پیامبر آغاز شده است، در ادامه، ویژگی‌های زمامدار در شیعه مشخص شده است و درنهایت، چنین نتیجه می‌گیرد: «امت اسلامی جامعه‌ای هدفی و مسلکی است. قانون اسلامی محور اداره این جامعه است. همه مردم برای حفظ و اجرای این قانون مسئولیت و تضامن مشترک دارند. در بسیاری موارد، ناگزیر باید این مسئولیت خود را با ایجاد سازمان‌های رهبری و اجرایی وسیعی انجام دهند. پس این سازمانها و در راس آنها مقام رهبری برای رسیدن به آرمانها و استقرار نظام و قوانین این مذهب به وجود می‌آید و در نتیجه رهبران و گردانندگان کار حکومت باید نسبت به این آرمان‌ها مومن، آگاه، عامل، وفادار، در کار خود بصیر و امین

مدارس باید در فعالیتی تشکیلاتی و سازمانی تلاش کند تا از او پیروی نماید و به سمت مقصودی حرکت کند که او تعیین کرده است. پس بنیان‌گذار کاریزماتیک در مدرسه علوی جابه‌جا می‌شود و در مدرسه رفاه به رهبر کاریزماتیک برای کل جامعه تبدیل می‌گردد. این‌گونه، شکلی از فردیت به حاشیه می‌رود و فرد در حرکت اجتماعی و مبارزه معنادار می‌شود. به جای توجه به «مکلف عاقل و آگاه» مدرسه کمال که باید به صورت شخصی و فردی احکام را پیگیری می‌کرد، در مدرسه رفاه بر شرایطی تأکید می‌شود که مکلف باید از آن پیروی کند تا در توافقی جمعی به سمت ساخت جامعه اسلامی پیش رود.

باهنر با رد طبقاتی بودن اجتهاد می‌گوید دستیابی به جایگاه اجتهاد «در انحصار طبقه خاصی نیست، بلکه برای همه کس این راه باز است که صلاحیتهای لازم علمی را به دست آورد تا این تخصیص برایش پیدا شود» (همان: ۶۵). سپس به جای بحث از احکام، درباره قوانین صحبت می‌کند و مجتهد را واضع دو نوع قانون می‌داند: «فتوا در مسائل اجتماعی و حکومتی» و «فتوا صرفاً درباره عمل شخصی افراد». در اولی «برای اجرا در سطح جامعه و مبنای قوانین جاری و تنظیم و روابط اجتماعی باشد، باید فرد یا شورای مسئول استخراج و تبیین قانون علاوه بر صلاحیت‌های علمی و اخلاقی و فکری، رسماً برای این منظور گزیده شده باشد، تا فتوای او قدرت اجرا و سندیت لازم را داشته باشد» و در دومی «انتخاب مرجع فتوی می‌تواند آزاد باشد تا مردم مستقیماً از مسیری که او را برای مرجعیت شایسته میدانند تقلید کنند». به نظر می‌رسد طرح این مسئله و بدیهی‌انگاشتن فتوا و مرجعیت، تقابل با نیروهای اجتماعی مذهبی است: از طرفی، تقابل با نیروهای مذهبی سنتی که تن به مبارزه و دخالت در سیاست نمی‌دهند و از طرف دیگر، تقابل با نیروهای مذهبی غیرحوزوی که با تقلید از مرجعیت فاصله دارند. درباره نیروی مذهبی سنتی، باهنر با تفکیک میان دو نوع فتوا، مرجعیت این نیروها را برای عمل شخصی افراد به رسمیت

می‌شناسد، اما درباره مسائل اجتماعی، به مرجعیت شخص دیگری ارجاع می‌دهد و درباره نیروهای مذهبی غیرحوزوی، با قراردادن مجتهد در جایگاه واضع قوانین، تقلید از او را منطقی جلوه می‌دهد. در ادامه، با تأکید بیشتر، با ابزار انحصاری کردن، حق رهبری حکومت اسلامی را تنها به یک شخص محدود می‌کند: «مقامات رهبری جامعه اسلامی - در صورتیکه واجد همه صلاحیتهای لازم علمی و عملی باشد - حق دارند برای اداره امور جاری اجتماعی - براساس قوانین ثابت اسلامی - مقرراتی در زمینه نحوه اجرای قانون و روابط و قراردادهای و وظایف و حدود اجتماعی وضع و احکامی صادر کنند... در صورت استقرار چنین زعامت ولایتی، در انحصار صاحبان این منصب خطیر اسلامی است، و نمیتواند به صورت اختیارات پراکنده فردی اعمال شود و موجب هرج و مرج و عدم تمرکز رهبری اصیل اسلامی گردد» (همان: ۸۲).

تقابل با نیروهای اجتماعی مذهبی در بخش اجتهاد ادامه پیدا می‌کند و در بخش «توجه به فلسفه احکام» شکل‌بندی تطبیق علمی نیز کنار گذاشته می‌شود: «تحقیق درباره فایده و فلسفه یک حکم یا سوال کردن درباره آن ممنوع نیست... اما اگر گوشه‌ای از مصالح و فواید یک حکم را دانستیم یا حدس زدیم، دیگر حق نداریم که احکام شرعی را با هوس‌ها و دریافتهای ذهنی خود توجیه کنیم و برداشتهای شخصی را ملاک قضاوت درباره احکام الهی قرار دهیم و گرفتار خودرایی در دین گردیم و در استدلال فقهی از قیاس ناقص استفاده کنیم، یعنی صرفاً با شباهت» (همان: ۹۰). بدین ترتیب، اگرچه در بخش اصول عقاید بر آگاهی و انتخاب انسان تأکید می‌شود و انسان دیدنی می‌گردد، اما چون انسان ابزاری برای رسیدن به عدالت است، در بخش اجتهاد در شرعیات، با رویکردی متناقض، واضع نظام‌های اجتماعی تنها یک مجتهد معرفی می‌شود که همه نیروهای اجتماعی باید برای رسیدن به عدالت از او پیروی کنند.

در واقع، مفهوم عدالت که مفهوم محوری این شکل‌بندی است، به دو صورت، ابزار مفهومی کنارگذاری نیروهای مذهبی می‌شود: از طرفی، چون مفهوم عدالت در اینجا معنای مبارزه را دارد، تمامی گفتمان‌های مذهبی سنتی و ولایی را که در برابر سیاست بی‌اعتنا هستند، طرد می‌کند و از طرف دیگر، با ابداع مفهوم حکومت اسلامی و نظام‌های اسلامی و معرفی مجتهد کاریزماتیک که واضع و زمامدار این نظام اجتماعی عادلانه است، دیگر گفتمان‌های مذهبی غیرحوزوی را که از قرائت انقلابی حوزوی عبور کرده‌اند، طرد می‌کند؛ مانند گفتمان شریعتی و بازارگان. شکل‌بندی نظام‌مندکردن دانش دینی، به اثبات نظری و عقلانی واضع شایسته نظام‌های اجتماعی و زمامدار کاریزماتیک محدود نمی‌شود، بلکه در کتاب تعلیمات دینی سال دوم دبیرستان (۱۳۵۶)، این نظام‌های اجتماعی به تفصیل صورت‌بندی می‌شود. در بخش دوم این کتاب نظام خانواده تبیین می‌شود. مباحثی که در این بخش از کتاب با هنر بیان می‌شود، در کتاب علامه طباطبایی ذیل چند عنوان «شهادت مرد و زن، زن در جامعه پیش از اسلام، نظر اسلام در خصوص زن، تعدد زوجات در اسلام، طلاق (جدایی زن و شوهر)» (طباطبایی، ۱۳۵۶) در بخش احکام و شرعیات بیان می‌شود. همان‌طور که در شکل‌بندی اثبات عقلانی گفته شد، این مباحث در رویارویی با شبهاتی بیان می‌شود که در آن زمان درباره اسلام و مسئله زنان طرح شده بود و علامه طباطبایی تلاش می‌کند در این شکل‌بندی دانش به آن پاسخ گوید؛ اما در شکل‌بندی جدید از دانش دینی در کتاب‌های با هنر پنج مسئله اصلی ازدواج، طلاق یا انحلال پیوند زناشویی، ازدواج موقت، تعدد زوجات و اخلاق خانوادگی (با هنر و گلزاده غفوری، ۱۳۵۶ ب) مطرح می‌شود. لحن گفتار در این پنج مسئله، در راستای ترسیم کارآمدی نظام خانواده در اسلام است، نه پاسخ به شبهات درباره دین‌داری؛ یعنی اساساً مسئله در این شکل‌بندی دانش، اثبات حق و باطلی دین نیست بلکه استفاده از احکام برای نشان دادن چستی خانواده در نظام

اسلامی و نشان‌دادن این مسئله است که اسلام برای وجوه و مسائل مختلف این نهاد اجتماعی، فکر کرده است و برنامه دارد. به همین دلیل بحث ازدواج موقت برعکس‌لحن رفع شبهه در علامه طباطبایی، به‌عنوان راه‌حل عاقلانه نظام اسلامی برای حل مشکل جنسی جوانان قبل از ازدواج مطرح می‌شود تا کارآمدی و ناکارآمدی اسلام را برای زندگی اجتماعی نشان دهد. نظام اقتصادی، نمونه دیگری از نظام‌های اجتماعی عادلانه‌ای است که در این دوره شکل‌بندی می‌شود. اگرچه بحث مالکیت که یکی از مهم‌ترین مباحث اقتصادی از منظر مارکسیست‌ها بود، در شکل‌بندی اثبات عقلانی بیان شده بود، در شکل‌بندی نظام‌مندکردن دانش دینی، علاوه بر بیان مفاهیمی چون مالکیت، به مباحثی چون «مسئولیت‌های اقتصادی زمامداران امت و رهبری اقتصادی در تولید و توزیع» (همان) نیز پرداخته می‌شود که فرم‌های جدیدی است که تنها می‌توان آن‌ها را ذیل بحث حکومت اسلامی شکل‌بندی کرد. بدین ترتیب، شرعیات در اینجا فقط به صورت سلبی، به بیان شبهات و مباحث جدید نیروهای رقیبی چون مارکسیسم نمی‌پردازد بلکه درنهایت، قصد دارد «تا درباره جامعه‌ای که اسلام در پی ساختن آن است، آگاهی بیشتری» (باهنر، گلزاده غفوری، ۱۳۵۵: ۱) به دانش‌آموزان دهد. «نظام قضایی» و «تعلیم و تربیت در اسلام» نیز با همین هدف در پایه‌های دیگر کتاب‌های تعلیمات دینی طرح می‌گردد که قاعده شکل‌بندی در آن‌ها نیز به همین صورت است. حال که نظام‌های اجتماعی در بخش شرعیات تبیین شد، باید دید در بخش اخلاقیات که دیگر آترناتیوی برای دولت مدرن محسوب نمی‌شود، دانش دینی چگونه صورت‌بندی می‌گردد.

۳. خودسازی برای محیط‌سازی در مقابل شکل‌های زندگی فردی

اتفاقی که در دانش دینی در شکل‌بندی نظام‌مندکردن افتاد، این بود که در کتاب‌های تعلیمات دینی باهنر به بخش اخلاقیات بسیار تنگ و لاغر پرداخته

می‌شود؛ درحالی‌که در ناپیوستگی‌های تربیتی پیش از این، اخلاق از اهمیت فراوانی برخوردار بود. به‌طور مشخص، کتاب تعلیمات دینی اول دبیرستان، بعد از بحث از اصول عقاید، نیمی از کتاب را به اخلاقیات اختصاص می‌دهد و در کتاب‌های دوم و سوم دبیرستان و دیگر کتاب‌هایی که با هنر نوشته است، بحثی از اخلاقیات مطرح نمی‌شود. در شکل‌بندی ترویج دانش دینی، اخلاق اهمیت مضاعفی داشت؛ زیرا در آن دوره مسئله، رفع فساد بود و اخلاق جمعی به‌عنوان راه‌حلی برای رفع فساد، ذیل مسئله تطابق علم و دین فهمیده می‌شد. به همین دلیل آن را حتی بر فقه اولویت داده بودند. در شکل‌بندی اثبات عقلانی، اخلاق تعریف جدیدی یافت و با توجه به رویکردی وظیفه‌گرا به تن و بدن، به‌عنوان برنامه عمومی و همه‌جانبه زندگی مطرح شد و آلت‌ناتیوی در مقابل قوانین مدنی گشت. در شکل‌بندی تطبیق علمی با شکلی از اخلاق اجتماعی مواجهیم که اخلاق را به فایده عملی به‌منظور مبارزه با ظلم خارجی و کسب استقلال تبدیل می‌کند و تاحدی به شکل‌بندی نظام‌مندکردن دانش دینی نزدیک می‌شود. اخلاق در این شکل‌بندی اخیر، به معنای «خودسازی برای محیط‌سازی» طرح می‌شود و انسان اسلام همچون «موجودی که خودسازیش هم او را به بهترین و ارزنده‌ترین مراحل کمال شخصی می‌رساند، هم او را برای محیط‌سازی آماده تر می‌کند یعنی خودسازی و محیط‌سازی اش مکمل یکدیگرند» (با هنر و گلزاده غفوری، ۱۳۵۶ الف: ۱۵۱) معرفی می‌گردد.

از ابتدای این بخش توضیح دادم که انسان چگونه به‌صورت ابزاری برای عدالت و مبارزه با ظلم رؤیت‌پذیر شد. این رؤیت‌پذیری فقط در تغییر جایگاه انسان در پرسش و تعریف از دین نبود؛ بلکه با هنر مفهومی به نام «انسان اسلام» را خلق می‌کند و ابعاد این انسان را توضیح می‌دهد. تمام ویژگی‌هایی که برای انسان اسلام برشمرده می‌شود، در مواجهه با هرگونه قرائت دیگر از اسلام است. انسان اسلام همان انسانی است که قرار است وسیله‌ای برای

برقراری عدالت و اجرای نظام‌های اجتماعی اسلام باشد. بنابراین هر مسلمانی که منفعل است و کاری به سیاست ندارد، طرد می‌شود. به نظر می‌رسد در این بخش، قرائت‌های سنتی یا ولایتی از دین کنار گذاشته می‌شود و قرائتی از اخلاق داده می‌شود که مبتنی بر انتخاب آگاهانه، درست‌اندیشی، واقع‌بینی ولی هدف‌گرایی است. انسان هدف‌گرا انسانی است که «به نقش خلاق خود در طبیعت و در جامعه آگاه است، و دریافته است که رسالت سازندگی رسالتی است بس بزرگ و امانتی است بس پراج که به او سپرده شده و اگر بخواهد انسان بماند باید همواره مراقب این رسالت و این امانت باشد» و با این هدف‌گرایی است که به خودسازی می‌پردازد.

شاید به نظر برسد که خودسازی مفهومی نزدیک به تهذیب نفس دارد. خودسازی در کتاب شهید‌باهر، هم درباره‌ تن و هم درباره‌ روح آدمی است و مسائلی چون «نظافت و طهارت، وضو، غسل، تغذیه، بهداشت جان، هماهنگی در رشد و معیارهای اخلاقی و خصلت‌های ناروا» (باهر و گلزاده‌غفوری، ۱۳۵۶ الف) را دربرمی‌گیرد. بنابراین اسلام در مقام دین اخلاق، این‌گونه معرفی می‌شود: «اسلام به تهذیب اخلاق مردم اهتمام فراوانی دارد و پیغمبر اسلام خود را برانگیخته شده به منظور تکمیل اخلاق عالی انسانی می‌داند. مسلمان باید دارای استقامت و گذشت و روح خیرخواهی و بشر دوستی و شهامت و کرامت نفس و احسان باشد» (برقعی و باهر، ۱۳۵۱: ۸۷). اما این تعریف از دین یا اخلاق، منظور باهر را به‌تمامی توضیح نمی‌دهد. بنابراین بلافاصله تکه‌ای اضافه می‌کند و اسلام را دین زندگی می‌نامد: «اسلام نه تنها برای اصلاح فکر و تهذیب اخلاق مردم آمده است، بلکه علاوه بر این دینی اجتماعی که خود از ابتدا به تشکیل جامعه و ایجاد حکومت و اداره امور عمومی مردم پرداخته» (همان). در این جملات مشخص می‌شود که چرا به اخلاقیات کمتر پرداخته‌اند. گویی تعریف اخلاقی از دین در مقابل تعریف

شکل‌بندی نظام‌مندکردن دانش دینی از دین قرار می‌گیرد و دین را در مقام مسئول تشکیل جامعه و زمامداری آن، به حاشیه می‌برد. تعریف شکل‌بندی اثبات عقلانی مدرسه علوی از اخلاق که آن را فردی و سپری در مقابل فساد جامعه معرفی کرده و این‌گونه، مسئله دین را در جامعه با اخلاقیات حل می‌کند، با تعریف این شکل‌بندی از دین در تقابل قرار می‌گیرد؛ زیرا در این شکل‌بندی، دین نه تنها منش فردی است که با تهذیب نفس به دست می‌آید، بلکه وضع‌کننده ساختارهای جامعه و تکنولوژی قدرت برای تغییرات اجتماعی و تحول ساختارهای جامعه به شمار می‌رود. به همین دلیل بعد از توضیحاتی فردی از خودسازی، آن را در معنای اجتماعی و گروهی تکمیل می‌کند. در معنای اجتماعی، انسان اسلام موجود خودساز و محیط‌ساز است: «موجودی که خودسازیش هم او را به بهترین و ارزنده‌ترین مراحل کمال شخصی می‌رساند، هم او را برای محیط‌سازی آماده‌تر می‌کند یعنی خودسازی و محیط‌سازی اش مکمل یکدیگرند» (باهر و گلزاده غفوری، ۱۳۵۶ الف: ۱۵۱) و در معنای گروهی، این انسان برای ایجاد تغییرات اجتماعی به همکاری نیاز دارد: «همکاری با همه کسانی که هدف و خط مشی مشترک به هم پیوندشان داده از آنها امت و جماعتی فعال و پراثر به وجود آورده است» (همان). هدف از این همکاری، تلاش و کوشش جمعی برای عدالت است «تا محیط اجتماعی خویش را بسازد، محیطی سالم و نورانی از فروغ اسلام، محیطی برخوردار از عدالت و فضیلت در قلمرو خانه و خانواده، در قلمرو جامعه و همراه با ارجگذاری صحیح به عوامل معنوی و روحی، فرهنگی، اقتصادی و اداری» (همان). این تعریف گروهی از خودسازی، هماهنگ است با مفهوم سیستم و تشکیلات در سایر بخش‌های دانش دینی و نیز نیرو محرکه تغییرات اجتماعی است.

همان‌طور که گفته شد، سیستم و تشکیلات در ناپیوستگی تربیتی دین‌دار تشکیلاتی اهمیت زیادی داشت. این مفهوم را که اساساً به ظهور مدرسه رفاه

منجر شد، می‌توان در سه دسته‌بندی شکل‌بندی دانش در تعلیمات دینی در این بخش دید. در قسمت اصول عقاید که دین‌شکلی از جهان‌بینی مطرح می‌گردد، تعریفی بیشینه از دین ارائه می‌شود که به صورت سیستماتیک تمامی ابعاد زندگی را دربرمی‌گیرد و برای تمامی بخش‌های آن برنامه دارد. در بخش شرعیات با خلق مفهوم «نظام‌های اجتماعی»، احکام به مفهومی سازمان‌یافته و به‌هم‌پیوسته برای زندگی کارآمد در جامعه اسلامی تبدیل می‌شود. در بخش اخلاقیات نیز اخلاق به خدمت گروه سازمان‌یافته‌ای درمی‌آید که قصد دارد محیط‌سازی کند. به همین دلیل بعد از بحث خودسازی در معنای فردی، «خودسازی برای کار دسته‌جمعی» مطرح می‌شود که ابزاری برای تغییرات اجتماعی است و شکل‌های دیگر زندگی فردی و غیرتشکیلاتی برای اصلاح و تغییر اجتماعی را طرد می‌کند: «بی‌شک کارایی نیروها، وقتی به هم پیوسته گردد، بیشتر خواهد بود. چه بسیار کارهای بزرگ که با نیروهای فردی انجام‌شدنی نیست... شاید در گذشته، سرپرستی از یک کودک یتیم، یا غذا دادن به چند مستمند، یا تعلیم چند کودک در یک آموزشگاه کوچک، یا ارشاد و تربیت فردی، کاری به حساب می‌آمد. اما امروز این چنین اقدامات محدود و پراکنده، در کنار موج‌های عظیم مخالف نمی‌تواند گرهی بگشاید و اقدامی چشمگیر به حساب آید. در عصر ما، موسسات وسیع آموزشی، علمی، تعاونی، تولیدی، امدادی و فکری و تربیتی لازم است تا حرکتی وسیع و سازنده و موج‌آفرین به وجود آورد و بتواند در جامعه منشاء اثری باشد. بنابراین، انسانهای مآل‌اندیش و تلاشگر باید، علاوه بر کوشش‌های شخصی، در راه اقدامات اجتماعی هم قدم‌های مثبت بردارند و احساس مسئولیت کنند، این کوشش‌ها باید به صورت گروهی انجام شود» (باهر و گلزاده غفوری، ۱۳۵۶ الف: ۱۴۴). اما این کار دسته‌جمعی و گروهی به معنای به‌رسمیت شناختن تمامی گروه‌ها و دسته‌ها نیست؛ بلکه همان خصلت اختصاصی بودن در مدرسه رفاه را با خود همراه می‌کند و ویژگی‌هایی

را برای گروه در بستر اخلاقیات قائل است که تعریف مشخصی از گروه ارائه می‌دهد. بنابراین خصلت‌های لازم برای کار دسته‌جمعی را در «وحدت هدف و خط مشی، شناختن حد خود و دیگران، ارزش‌گذاری منصفانه به کار خود و دیگران، پرهیز از خودخواهی و خودزایی، احترام به رای اکثریت» (همان: ۱۴۵ تا ۱۴۹) می‌بیند و با تأکید بسیار بر هدف با «بینش کامل و با ایمان و علاقه» در کار گروهی این‌طور بیان می‌کند: «هدفی اساسی و روشن برای کار دسته‌جمعی لازم است و این هدف باید از طرف همه همکاران پذیرفته شده باشد. و نیز باید خط مشی این گروه یکسان باشد، بدین معنی که همه یک راه و روش برای رسیدن به هدف برگزیده باشند و این در اساسنامه کار معین شده باشد» (همان: ۱۴۵). بدین ترتیب، هدف، لازمه تشکیل گروه است؛ اما این هدف در شکل‌بندی دانش دینی، همان «محیط‌سازی» است که در معنای مشخصی به کار می‌رود. به همین دلیل گروه فقط با هدف محیط‌سازی برای تغییرات اجتماعی به رسمیت شناخته می‌شود.

لازم است این پرسش مطرح شود که اخلاقیات در معنای خودسازی برای محیط‌سازی برای چیست. با مروری بر شکل‌های سه‌گانه دانش دینی در کتاب‌های باهنر می‌توان این سه بخش را براساس سه تقسیم‌بندی اصول و هدف و روش، این‌گونه تفسیر کرد: اصول عقاید در ناپیوستگی تربیتی دین‌دار تشکیلاتی را می‌توان اصل دانست. این اصل شامل «ایمان به خدا برای رسیدن به عدالت» است. شرعیات را می‌توان هدف و مقصدی دانست که با حفظ اصل ایمان به عدالت باید در آینده به آن رسید. این مقصد همان نظام‌های اجتماعی عادل است. در انتها راه و روش رسیدن به این مقصد، در بخش اخلاقیات مطرح می‌شود. بنابراین اخلاقیات همچون روشی در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند جامعه را به این مقصد برساند: «انسان اسلام با استفاده از این معیارها و راه‌های روشن، خود را برای تلاش و کوشش جمعی آماده می‌سازد

تا محیط اجتماعی خویش را بسازد، محیطی سالم و نورانی از فروغ اسلام، محیطی برخوردار از عدالت و فضیلت در قلمرو خانه و خانواده، در قلمرو جامعه و همراه با ارجگذاری صحیح به عوامل معنوی و روحی، فرهنگی، اقتصادی و اداری». بنابراین برقراری عدالت با هدف رسیدن به نظام‌های اجتماعی آن مقصدی است که در گرو خودسازی برای محیط‌سازی است. با این تعریف، گروه با این هدف مشخص به همان گروه‌های مبارزاتی و انقلابی‌ای محدود می‌شود که این مدرسه قصد دارد آن‌ها را معرفی کند و این تعریف از اخلاقیات هرگونه تغییر اجتماعی مبتنی بر شکل‌های زندگی فردی را رد می‌کند.

جدول ۴.۴. شکل‌بندی نظام‌مندکردن دانش دینی

شکل‌بندی نظام‌مند کردن دانش دینی	مواجهه با نیروهای اجتماعی	درون‌مایه کتاب‌های تعلیمات دینی باهنر
اصول عقاید	طردگفتمان‌های رقیب دین که براساس قرائتی که از آن دارند، دین را عامل برقراری عدالت نمی‌دانند	تلاقی با دین‌شناسی و کلام جدید با بازسازی مفهوم جدیدی از دین‌داری با محوریت انسان و عدالت به دلیل تغییر جایگاه انسان در پرسش از دین در جایگاه ایزه‌شناخت انسانی
شرعیات	مواجهه با دولت مدرن	تلاقی با جامعه‌شناسی و تاریخ و دیگر علوم انسانی با محوریت جامعه و عدالت برای صورت‌بندی نظام‌های اجتماعی کارآمد و رؤیت‌پذیری مفهوم «جامعه» و «جامعه اسلام»
اخلاق	تغییرات ساختاری و نظام‌های اجتماعی به‌عنوان تکنولوژی سیاسی قدرت در مقابل اصلاحات اجتماعی مبتنی بر شکل‌های زندگی فردی	بازسازی تعریف اخلاق به خودسازی برای محیط‌سازی با استفاده از ابزار گروه و تشکیلات و کار دسته‌جمعی

باهم‌نگری شکل‌بندی‌های دانش دینی در مدارس اسلامی

مطالعی را که درباره شکل‌بندی‌های دانش دینی در مدارس اسلامی بیان شد، می‌توان در جدول ۵.۴ مشاهده کرد. در ستون دوم، مفهوم محوری در هر شکل‌بندی را بیان کرده‌ام. از آنجا که شکل‌بندی‌های بس‌گانه دانش دینی در هر مدرسه، بدون تکیه بر نوعی معرفت و دانش میسر نمی‌شد، در ستون سوم، این علوم را برشمرده‌ام. همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، مهم‌ترین مسئله در شکل‌بندی برنامه درسی تربیت دینی در مدارس اسلامی در دوره پهلوی دوم، پاسخ به مسئله نسبت علم و دین است. در ستون چهارم، پاسخ هر مدرسه را به این مسئله ذکر کرده‌ام. به دلیل اهمیت نهاد حوزه و روحانیون در دوره پهلوی دوم، در ستون آخر از نسبتی گفته‌ام که روحانیون با هر ناپیوستگی تربیتی و شکل‌بندی دانش در مدارس اسلامی دارند.

جدول ۵.۴. باهم‌نگری شکل‌بندی‌های دانش دینی در مدارس اسلامی

انواع شکل‌بندی‌ها	مفهوم محوری	تکیه بر دانش	پاسخ به مسئله نسبت علم و دین	نسبت با روحانیون
شکل‌بندی ترویج دانش دینی	ترقی	علم حوزوی	توزیع دانش و گسترش علم و دین به صورت جمعی	حذف روحانیون واسط و اتصال به مرجع اصلی
شکل‌بندی اثبات عقلانی دانش دینی	فطرت	فلسفه	اثبات فردی در قالب استدلال‌های عقلی	انتصاب به جریانی از حوزه رسمی
شکل‌بندی تطبیق علمی دانش دینی	طبیعت تکاملی	علم تجربی	تطبیق دین با علم	به رسمیت نشناختن روحانیون به عنوان منبع اصلی معرفت
شکل‌بندی نظام‌مندکردن دانش دینی	عدالت	دین‌شناسی جامعه‌شناسی علوم انسانی	تبیین کارآمدی دین برای زندگی عادلانه اجتماعی	تعلق به روحانیون ذیل تشکیلات و سازمان



فصل پنجم؛
تکنولوژی‌های سیاسی قدرت
در آموزش علم در مدارس اسلامی



مقدمه

بنابر آنچه از نظر گذشت، درون مایه برنامه درسی تربیت دینی در مدارس اسلامی دوره پهلوی دوم بنابر مواجهه با نیروهای اجتماعی گونه‌گون، شکل‌بندی‌های بس‌گانه‌ای یافت. بدین ترتیب، با انواع کردارهای گفتاری در دانش دینی مواجه بودیم؛ گفتارهایی که هرکدام درون مایه برنامه درسی تربیت دینی را با توجه به زمین بازی نیروها و مفهوم محوری و تلاقی با دانش دیگری، صورت‌بندی محتوایی می‌کردند. اما در این بخش با گفتار مواجه نیستیم. به نظر می‌رسد درون مایه علم در مدارس اسلامی تغییری نیافت و همان‌طور که در مدارس دولتی یا مدارس ممتازی چون البرز و هدف و خوارزمی تدریس می‌شد، در مدارس اسلامی نیز تدریس شد. با این حال، علم در مدارس اسلامی اهمیت ویژه‌ای داشت؛ نه از لحاظ درون‌مایه، بلکه از این لحاظ که ابزاری برای کردارهای غیرگفتاری بود. به عبارت دیگر، در پاسخ به مسئله نسبت علم و دین، علم، تحولی در درون‌مایه نیافت بلکه ابزاری برای توزیع قدرت در جامعه و اعمال قدرت بر دانش‌آموزان مسلمان شد. در واقع، مدارس اسلامی تلاش کردند با تکنولوژی‌های بس‌گانه قدرت، علم را در میان نیروی جدید متدین بهنجار کنند. برای فهم این مسئله که علم از چه منظری در مدارس اسلامی به کار می‌افتد، باید پرسش دقیق‌تری داشت. با بررسی مدارس اسلامی می‌توان این نتیجه را گرفت که علم در این مدارس به صورت ویژه‌ای به کار می‌افتد. چگونگی به‌کارگیری علم در این مدارس کاملاً

در نسبت با دین فهمیده می‌شود. بنابراین به عنوان سؤال جزئی سوم در پاسخ به سؤال کلی «مدارس اسلامی چه مواجهه‌ای با مدرنیته داشتند؟»، می‌توان علم را از این منظر بررسی کرد و این‌گونه پرسید: «آموزش علم به دانش‌آموز در مدارس اسلامی با چه تکنولوژی‌های سیاسی قدرتی به کار می‌افتد؟» در هر کدام از ناپیوستگی‌های تربیتی مدارس اسلامی، کارکرد علم با توجه به توزیع در مکان، سامان‌دهی در زمان و ترکیب‌کردن در زمان و مکان، متفاوت است. بدین ترتیب، همان‌طور که در مدارس اسلامی چهار ناپیوستگی تربیتی و چهار شکل‌بندی از دانش داشتیم، در پاسخ به این پرسش نیز با چهار تکنولوژی سیاسی قدرت در به‌کارگیری علم مواجهیم. در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی تکنولوژی سیاسی قدرت با «ترویج علم در پیکره اجتماع» به اعمال قدرت دست می‌زند. مدرسه علوی «آموزش انضباطی علم» دانش‌آموزان را به انقیاد درمی‌آورد. در مدرسه کمال «آموزش علم، روشی برای دین‌داری» است و در مدرسه رفاه آموزش علمی به دختران به‌منظور نشان‌دادن تصویری از «زن مسلمان در نظام‌های اجتماعی» است. در ادامه، به بحث از این چهار تکنولوژی می‌پردازم.

ترویج علم در پیکره اجتماع مسلمانان در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی

مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی با استفاده از تکنیک «ترویج علم در پیکره اجتماع» دست به اعمال قدرت زد. یکی از تفاوت‌هایی که مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی با سایر مدارس اسلامی داشت، این بود که مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی بیش از آنکه بر دانش‌آموزان اعمال قدرت کند، نیت خود در توزیع قدرت را بر اصلاح جامعه بنا نهاد و واحد بزرگی چون جامعه را هدف اصلی اعمال قدرت قرار داد. به همین دلیل با رویکردی از ترویج و تکثیر تربیت اسلامی مواجه می‌شویم. این مسئله به این معنا نیست که مدارس اختصاصی و پساجامعه‌تعلیمات اسلامی هیچ قصدی برای تغییر

جامعه نداشتند؛ بلکه مسئله این است که در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، تکنولوژی سیاسی قدرت در سطح جامعه به کار می‌افتد و دانش‌آموز ابزاری برای این تغییرات است و خود اختصاصاً موضوع اعمال قدرت نیست بلکه از این منظر اهمیت دارد که بتوان سوژه‌ای برای اعمال قدرت بر جامعه خلق کرد. بدین ترتیب، مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی با تغییر نسبت میان علم و دین از طریق درآوردن دانش دینی از دستان نهاد حوزه و توزیع آن میان کودکان و مردم عامه، به ترویج و تکثیر علم دست می‌زند. این مدارس با یکدست کردن معنای علم یا ساینس و دانش دینی و این گزاره که علم جدید در ادامه علم قدیم است و پس این دو یک چیز هستند، به شیوع علم (هم علم تجربی و هم علم دینی) به عنوان تکنولوژی قدرت دست می‌زند. برای این کار لازم است رویه‌های کنارگذاری نادان انجام شود تا واجب بودن کسب علم برای همه مسلمانان عقلانی شود. همه این‌ها مقدمه‌ای است برای اینکه علم بتواند از دست نهاد روحانیت خارج شود و میان تمامی مردم توزیع گردد. توزیع علم نه به مثابه توزیع اطلاعات و داده‌ها بلکه به عنوان عاملی در بیداری عقل و فطرت امت عمل می‌کند و جامعه را به سوی ترقی می‌برد. در ادامه، به هریک از این مراحل اشاره می‌کنم.

- یکدست کردن علم و دین

همان‌طور که گفته شد، مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی به عنوان آغازگاه مدارس اسلامی، ابتدا تلاش کرد تضاد میان علم و دین را از بین ببرد. بدین ترتیب، عباسعلی اسلامی مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی را «مدرسه آشتی‌کنان» می‌نامد. رویکرد تقابلی با تضاد علم و دین، در نگاه مؤسس مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی به آشتی علم و دین تبدیل می‌شود و از منظر او «دانش و مذهب را با یکدیگر قهر و جدایی نبوده است» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۳۶۱). علم و دین نه دو پارادایم در تضاد با هم و نه دو پارادایم معرفتی بی‌نسبت با یکدیگر بلکه «این دو یار موافق و یاور و

پشتوانه و مکمل یکدیگر» ند (همان). این رویکرد در تقابل با دو نیروی اجتماعی متدینان و متجددان طرح می‌گردد. مقدسان و متدینان گمان می‌کردند «علوم جدیده انسان را به لامذهبی سوق می‌دهد» و «متجددین نیز گمان کردند که دین و مذهب نافی و معارض علم و دانش است» (همان). بنابراین اسلامی به مصاف نیروی اجتماعی دولت مدرن (که در بخش زمین بازی نیروها به عنوان یکی از سه نیروی اجتماعی مطرح شد) می‌رود. او نهاد آموزش و پرورش یا «تدوین‌کنندگان برنامه‌های آموزشی و پرورشی ایران» را ساده‌اندیشان و کوردلانی می‌داند که گمان می‌کنند «برای دستیابی به زندگی شرافتمندانه و سعادت‌مندانه منحصرافراگیری علوم تجربی و کلاسیک امروز بسنده است!» (همان: ۴۰۹). از طرف دیگر، با تأکید بر «دین در چهره حقیقی و اصیل خود» که مزاحم و معارض با علم نیست بلکه موافق و مساعد دانش است و بالعکس (همان: ۴۰۹)، آن نوع دین‌داری را طرد می‌کند که پیروان آن «نسبت به توسعه روزافزون تکنیک و فن بی تفاوت بوده و بلکه نامطلوبتر به دیده منفی به آن» (همان: ۴۲۰) می‌نگرند.

- تداوم علم قدیم در علم جدید

از بین بردن تضاد علم و دین و یکدست کردن این دو، با یاری گرفتن از رؤیای جمعی تمدن اسلامی ممکن می‌شود. وی با استناد به گوستاو لوبون در کتاب تاریخ تمدن اسلام و عرب، علم اروپایی امروز را حاصل «علوم، اختراعات، نوآوریهای علمی و اکتشافات مسلمین» می‌داند. بدین ترتیب، علم در نگاه نیروی جدید متدین برخلاف برخی رویکردهای تحریمی و منفی به علم جدید، پذیرفتنی است اگر همراه با دین باشد. از نگاه آن‌ها علم جریان‌ی‌گانه است که از تمدن اسلامی نشئت گرفته و میراث همان دوران است و اروپاییان آن را ادامه داده‌اند و چون از خاستگاه خود جدا شده، فسادآور است. بنابراین علم مدرن نیازی به تغییر نداشت و جوهر آن اسلامی بود و کافی بود دانش دینی به آن

سنجاق شود تا نتایج انحراف آور آن از میان برود. در واقع، در این معنا، دوگانه خیر و شر بی معنی است و یک انحراف وجود دارد. علم بدون دین انحراف و فسادآور است و تربیت صحیح، تربیتی است که با دین تکمیل شود تا از این نتایج فسادآور اجتناب گردد. بنابراین این طور بیان شد که برخلاف گذشته که نسبت علم و دین را تضاد می دانستند، نسبت علم و دین، سازگاری است. با توجه به آنچه درباره نسبت علم و دین گفته شد، می توان علم جدید و علم قدیم را در تداوم هم محسوب کرد. اسلامی از پزشکان امروز و طبیبان پیشین ایران مثال می زند. او ضمن اینکه دو علم طب و پزشکی را در تداوم یکدیگر در نظر می گیرد و بین آن ها تفاوت ماهوی نمی گذارد، پزشک جدید را شخصی می داند که برای کسب مال پزشکی می کند، اما «اخلاق پزشکی ایران قدیم ملهم از آداب و منش و تعلیم حیاتبخش اسلام چه بسا پیشتر و بیشتر از طب جدید، مصالح بیمار را در همه ابعاد جسمی و روانی در نظر آورده و بدان اندیشیده و اتخاذ تصمیم و ارائه طریق کرده است» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۲۵۲). بدین ترتیب، علاوه بر اینکه دانش پزشکی از تعالیم عالیۀ اسلام و قرآن و سخنان ائمۀ هدی علیهم السلام استخراج شده و کارآمدی داشته است، با مقایسه علم قدیم و جدید و سوگندنامه ژنو که در انجمن پزشکی جهانی در لندن بسته شد، می توان فهمید که دانش دینی چیزی بیش از دانش جدید دارد و آن، اخلاقی است که فساد را از بین می برد.

- شیوع علم؛ تکنولوژی سیاسی قدرت

با انحلال مسئله علم و دین در گفتار عباسعلی اسلامی و فرض گرفتن تداوم علم قدیم در علم جدید، عباسعلی اسلامی به دنبال تغییر و تحول بنیادین در علم جدید نبود و با کنار هم قراردادن علم جدید و دانش دینی، مسئله را از منظر خود حل شده می دید. اما می توان شیوع دانش، اعم از دانش دینی و جدید را به عنوان یکی از تکنیک های مهم قدرت، کرداری غیرگفتاری در نظر آورد که در

عمل، جامعه را به سمت ترقی (با همان تعریف بازگشت به رؤیای شکوه و عظمت تمدن اسلامی) پیش می‌برد. بدین ترتیب، مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، با یک‌دست کردن علم و دین، به فراگیری سراسری دانش دست زد.

ترقی که هدف از این شیوع و فراگیری دانش بود، در صورتی ممکن می‌شد که تعریفی «جمعی» از علم ارائه گردد. همان‌طور که پیش از این گفته شد، فساد معنایی جمعی داشت و فاسد شدن یک نفر ممکن بود قومی را به ذلت رساند. علم و دانش نیز در تناسب با این تعریف جمعی از فساد، به مغناطیس تعبیر شد که می‌تواند مرزهای زمان و مکان را بشکند و از اندیشه‌ها و افکار هم‌نوعان خویش بهره‌برد (اسلامی، ۱۳۹۴: ۴۲). متناسب با معنای جمعی فساد، علم نیز کلیدی برای بلندمرتگی یک ملت بود: «خداوند به سبب دانش، ملتی را بلندمرتبه و ملتی را بلند میگرداند و ایشان را پیشوای مردمان به سوی خیر میسازد تا خلق از آثار ایشان پیروی کنند و به کردارشان اقتدا نمایند» (همان: ۲۰۷).

بنابراین علم نه پدیده‌ای فردی بلکه پدیده‌ای جمعی بود. خوانش جمعی از علم در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، به دلیل تلاقی علم با مفهوم ترقی است. در مقدمه اساسنامه جامعه‌تعلیمات اسلامی، سه بار بر سرعت در رسیدن به ترقی از راه علم تأکید شده است: «یکی از موضوعات مهم اجتماعی که در اثر تجربیات و مطالعات زیاد علماء و دانشمندان در جامعه بشری ثابت و مسلم شده اینست که هر ملتی بیشتر از علم و دانش بهره‌مند باشد، سریعتر راه تکامل و ترقی خود را می‌پیماید و چون اهمیت و مقام علم روشن بوده و جای شک و تردیدی باقی نمانده... لذا دیگر احتیاجی به ذکر دلیل و بحث بیشتری ندارد» (اساسنامه، فروردین ۱۳۳۱: ۳۴). به نظر می‌رسد با توجه به نگرش جمعی به علم و پیوستگی آن با ترقی جامعه، با رویکردی انباشتی به علم مواجه هستیم که «هر قدر سطح معلومات جامعه بالا رود، قدرت و عظمت آن روی بفرزونی می‌نهد خاصه وقتیکه آموزش و پرورش فرهنگی با دین و ایمان

توام باشد» (گلشن، شهریور ۱۳۳۱: ۱). بدین ترتیب، مشخص می‌شود تلاش عباسعلی اسلامی برای یکدست کردن مفهوم علم تجربی و دانش دینی، چگونه می‌تواند شیوع دانش را اعم از دانش تجربی و دانش دینی، عقلانی جلوه دهد.

- رویه‌های کنارگذاری نادان

بعد از آنکه شیوع علم به صورت تکنیکی برای اصلاح قدرت به کار رفت، لازم بود از مکانیسم مطرودسازی با رویه تقسیم‌بندی، برای منطقی کردن آرایش جدید کودکان مسلمان استفاده شود. بدین ترتیب، با تقسیم‌بندی افراد به دانا و نادان، نادان در مرتبه پایین تر انسانی قرار می‌گیرد. تکرار آیه «هل یستوی الذین یعلمون و الذین لایعلمون؟» که شعار دبیرستان و دبستان جعفری و زینت بخش سرلوحه‌های نشریه‌ها و تابلوهای جامعه تعلیمات اسلامی بود، در مدارس جامعه تعلیمات اسلامی در این دوره بسیار زیاد است. در معنی این آیه در این ناپیوستگی تربیتی با همان معنای جمعی از علم و ترقی مواجه هستیم: «هل یستوی الذین یعلمون و الذین لایعلمون؟» که از فطرت و باطن روح مردمان پرسش مینماید، که آیا می‌شود آن قومی که تمام شئون زندگی خود را بر پایه دانائی و بینائی استوار داشته و از این رو توانائی کاملی یافته‌اند، با آن گروهی که راه نادانی را پیموده و زبون و ناتوان مانده و فقط با لفظ و شعار بی مغز، توانا بود هر که دانا بود - خود را دلخوش ساخته‌اند برابر باشند. بدیهی است که برابر نیستند بلکه جامعه دانا و دانشمند، حاکم و عزیز و ارجمند بوده و مردمان نادان محکوم و ذلیل و ناتوان خواهند بود» (دانش‌آشتیانی، اردیبهشت ۱۳۳۱: ۳۵). اسلامی با استفاده از گفتار دینی، به انسان‌زدایی از عابد بی‌دانش دست می‌زند: «العابد بلا علم کحمار الطاحونه: آن کسی که خداوند را بدون بصیرت و آگاهی بیرستد مانند چارپایی است که به دور سنگ آسیاب بسته باشند» و او را مانند حیوانی می‌داند که «حاصل عبادت وی فقط خستگی [و] فرسودگی

جسم است نه تعالی و عروج روح و تحصیل مقاصد والای معنویت و کمال» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۳۶۲) و این درون‌مایه در کتاب‌های تعلیمات دینی مدرسه نیز تکرار می‌شود: «باین مناسبت رسول اکرم فرموده است: بشر نادان که از عقل خود در طریق دانش استفاده نمی‌کند باندازه پست‌ترین حیوانات ارزش ندارد» (نوربخش، ۱۳۴۰). رویه‌های کنارگذاری درباره انسان نادان تا جایی پیش می‌رود که هرگونه ارتباطی با او ممنوع می‌گردد: «معاشرت با مردم نادان کم‌کم روح دانش‌طلبی را در آدمی سست می‌کند. چه آنکه نادان هوی‌پرست، همه از رنج دانشجویی سخن رانده و لذت هوسرانی را جلوه می‌دهد و انسان راحت‌طلب زود فریب خورده و منحرف می‌شود» (نوربخش، ۱۳۴۰). ناپیوستگی تربیتی دین‌دار مروج در مدارس جامعه تعلیمات اسلامی با فرافکنی احساس ناکامی از وضعیت موجود به نادان، او را مقصر جلوه می‌دهد: «تمام بدبختی‌ها که دامنگیر افراد یک کشور و ملتی می‌شود از نادانی و بیخردی است» (همان). بدین ترتیب، با مکانیسم‌های کنارگذاری نادان، جای طرح ایده واجب بودن کسب علم برای همه مردم باز می‌گردد.

- واجب بودن کسب علم برای همه مسلمانان

هدف مدارس جامعه تعلیمات اسلامی از ترویج تعلیم و تربیت اسلامی، اصلاح علم جدید یا حذف آن نبود بلکه هدف این بود که مسلمانان علم جدید را کسب کنند، هنجار شود. بنابراین با تراکم گفتاری مواجهیم که با درون‌مایه دینی، کسب علم بر هر مسلمانی را واجب می‌داند: «دین مقدس اسلام هم بزبان‌ها و بیانات مختلفی فراگفتن علم را بر کلیه مسلمانان واجب کرده» (اساسنامه، فروردین ۱۳۳۱: ۳۴). اسلامی با استناد به تاریخ اسلام، تأکید می‌کند که بازاریان و کلیه اقشار و طبقات جامعه علم را فراگیرند. در صدر اسلام و در زمان ائمه «تحصیل علم و فراگیری اصول و احکام مذهب، سنته حسنه، شیوه مرسوم در میان عامه مردم

بود. چراکه پیامبر اکرم (ص) به آوای رسا فرموده بود: 'طلب العلم فریضه علی کل مسلم': فراگیری دانش بر هر فرد مسلمان واجب است» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۳۵). بدین ترتیب، جامعه تعلیمات اسلامی نیز در جایگاه مؤسسه‌ای آموزشی قصد داشت فرهنگ و معارف اسلامی را «در اقصی نقاط سرزمین اسلامی به گوش اهل ایمان رساند... و موجبات برخورداری از آموزش و پرورش اسلامی را برای فرد فرد نوجوانان فراهم آورد تا هیچ عضوی از جامعه کودک و نوجوان ایرانی از فقدان امکانات تعلیم تربیتی به سوی تباهی نگراید و روزگار در بیخبری و جهالت به سر نیاورد» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۴۰۵). بنابراین شیوع علم در کنار گفتارهایی چون مسئله ترقی و درنیفتادن در فساد و بازگشت به تمدن درخشان اسلامی عقلانی می‌شود. این شکل از سراسری کردن و واجب کردن کسب علم، وضعیتی را ایجاد می‌کند که سن و جنسیت به عنوان عوامل تمایزگذار برای طرد و حذف می‌شود و همان‌طور که گفته شد، کودکان و زنان و یتیمان برای کسب علم رؤیت پذیر می‌شوند. با یکدست کردن علم دینی و علم جدید، لازم می‌شود که علاوه بر توصیه به مردم برای کسب علم، به منظور شیوع آن میان مردم، تمرکز دانش دینی از مؤسسات حوزوی خارج شود و در میان مردم گسترده گردد.

- نقد به روحانیون برای ترویج دانش دینی

عباسعلی اسلامی با نقد به روحانیون، حوزویان را تشویق می‌کند که به نشر و ترویج دانش دینی در میان مردم اقدام کنند. اسلامی مسئولیت روحانیون را مراقبت از احوال امت با یاری و همراهی مردم، کوشش در راه سامان دادن به نابسامانی‌های مردم، یار و مددکار مردم در اخلاقیات، اقتصادیات، اجتماعیات و حتی مسائل شخصی و خانوادگی، آگاهی از کمبودها و اصلاح نارسایی‌ها می‌داند و در رأس مسئولیت برادران روحانی، پیشوایی و رهبری، ارتقای سطح فکری و آموزش معالم دین به مردم را در نظر می‌گیرد (اسلامی، ۱۳۹۴: ۳۳).

بدین ترتیب، با لحنی تیز و منتقدانه عالم بی‌عمل را طرد می‌کند. عالمانی که به علم خویشتن عمل نمی‌کنند، درازگوشانی هستند که باری از کتاب بر آن‌ها نهاده باشند: «مثل الذین حملوا التوریه ثم لم یحملوها کمثل الحمار یحمل اسفاراً» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۳۶۲). عمل در اینجا به معنی تلاش برای تبلیغ و نشر دانش در میان عامه مردم است و عالمی که دانش را در دستان خود گرفته است و به آن عمل نمی‌کند و در برابر مسائل مردم بی‌اعتناست و در راه ترویج معارف اسلامی در میان مردم گامی بر نمی‌دارد، به وظیفه خود عمل نکرده است. اسلامی با استناد به تاریخ اسلام، از گروهی چهارهزارنفری نام می‌برد که در محضر امام صادق تلمذ می‌کردند و تأکید می‌کند که آن‌ها «بی تردید از کلیه اقدشار و طبقات جامعه بوده‌اند که هرگاه فراغتی از تلاش معاش و امور زندگی، میسرشان می‌شد» زانوی ادب می‌زدند. در واقع، استناد به تاریخ ائمه، برای اثبات این گزاره است که دلیل سیادت و سروری مسلمانان در آن زمان، همگانی بودن دانش دینی و انحصارنداشتن آن در میان قشری خاص بوده است: «آن پیشرفت عظیم که در سده‌های نخست هجرت برای اسلام و مسلمین فراهم آمد و به گسترش اسلام تا اقصی نقاط جهان آن روز منتهی شد و حتی موجب گردید خیمه اقتدار اسلام در قلب اروپا برپا گردد، جز از رهگذر تعالیم علمی و توسعه فکری مسلمین بوده است؟ که آن هم از تعالیم ائمه هدی و آموزش‌های ایشان نشأت گرفته است؟» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۳۷) و وظیفه خود روحانیون است که دانش دینی را از انحصار درآورند و آن را در میان مردم فراگیر کنند؛ کاری که خود عباسعلی اسلامی با تأسیس زنجیره مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی انجام داد: «این جامعه چون متوجه گردیده که مردم از حرف خسته شده و به عمل احتیاج دارند لذا بدون تظاهر بعمل پرداخته و لله الحمد با کار منظم و صحیح جلب اعتماد عمومی نموده است» (اساسنامه، فروردین ۱۳۳۱). منظور از محیط بی‌اعتمادی، موقعیت متزلزل روحانیون در این دوره است که با تبلیغات و اقدامات ضد دینی و ضد روحانی

دورهٔ رضاخان ایجاد شده بود. بدین ترتیب، با این انتقادات و هنجاری کردن این موضوع که تمامی اقشار مردم کسب دانش کنند، تأسیس مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی و کسب علم جدید و دانش دینی عقلانی می‌گردد.

- بیداری عقل با دانش دینی

شیوع علم برای رسیدن به ترقی در پیکرهٔ اجتماع، به تفسیری از علم نیاز دارد که بتواند این حجم از فراگیری را در تمامی سطوح جامعه ممکن کند. بنابراین در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، علم را همچون الهامی می‌داند که عقلی جای گرفته در فطرت امت و اجتماع را بیدار می‌کند. دانش در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی به یک باره دگرگون نمی‌شود و با تصور باقی مانده از گفتمان‌های پیشین دانش کلاسیک، اتصال دارد. این مسئله را می‌توان از استعاره‌هایی دریافت که در گفتارهای آن دهه در نشریهٔ تعلیمات اسلامی بازنمایی می‌گردد؛ مانند نوروبودن علم در قلوب مسلمانان: «در پایان این بیان از درگاه خداوند منان مسألت مینمایم که قلوب کافهٔ مسلمین را بنور علم و ایمان روشن فرماید» (هیوی، اردیبهشت ۱۳۳۱: ۱۵). این استعاره‌ها نشان‌دهندهٔ مفهومی از علم است که برخلاف تجربی بودن یا دانشی بودن یا منطقی و خردگرا بودن، شکلی از الهام جمعی را با خود به همراه دارد: «خداوند دانش را به ساکنان حریم سعادت الهام می‌کند و ارباب شقاوت را از آن محروم می‌دارد» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۲۰۷). اینجاست که باید مفهوم «عقل» و «فطرت» را در این گفتارها ردیابی کرد. عقل و فطرت مفاهیمی ذاتی و کلی است که شکل نمی‌گیرد بلکه تحریک یا خاموش و بیدار یا خفته می‌شود: «این خود بدهی است که هرگاه انسان عقلش تحریک شد بیشتر به رمز و اسرار زندگانی آشنا شده و همه چیزش زنده می‌شود. تمام بدبختی‌های بشر مربوط به خاموشی چراغ عقل و تمام سعادت‌مندی‌ها بسته به نیروی آن است» (غفاری، فروردین ۱۳۳۱). بدین ترتیب، با یکدستی مفهوم

علم و دین و انطباق «تعلیم و دستورات حقیقی دین اسلام... با نوامیس طبیعت و قوانین عقلیه آدمی» (موسوی‌هرزندی، شهریور ۱۳۳۱: ۲۲)، فطرت انسانی «در سایه تعلیم و تربیت می‌تواند به وظایف خویش آشنا شود و آنرا بخوبی انجام دهد» و بدین ترتیب می‌تواند «مدارج ترقی و تعالی مادی و معنوی را ببیند تا بمقامات عالیه نائل گردد» (گلشن، اردیبهشت ۱۳۳۱). بنابراین دانش نه از جنس اطلاعات و داده‌هاست و نه فرایندی است که در طول زمان شکل بگیرد؛ بلکه نیرویی است که بر جان آدمی می‌تابد و عقل و فطرت ذاتی و کلی او را بیدار می‌کند و به ترقی می‌رساند: «موجب تقویت عقل علم است. علم غذای بسیار مقوی است برای عقل. ما هرچه عالم‌تر شویم عقل ما قوی‌تر می‌شود، زیرا عقل نوریست که باید نیک و بد و سود و زیان و صلاح و فساد را تشخیص دهد و علم باین نور مدد می‌دهد» (دانش‌آشتیانی، شهریور ۱۳۳۱). در یک معنای جمعی از علم که مبتنی بر رسیدن به ترقی است، بازی جمعی بردو باختی به راه می‌افتد که یا با بیداری فطرت و تحریک عقل همراه است یا با اسیری و زبردستی: «هر امتی که نیروی عقل از آنان زائل شود، اسیر و زبردست دیگران و آزادی و حریت فردی و اجتماعی آنان مبدل بعبودیت و بندگی خواهد گردید و در عداد بهائم محسوب خواهند شد» (غفاری، فروردین ۱۳۳۱). این وضعیت است که به وضعیت هلاکت باری تعبیر می‌شود که یا به فساد جمعی منجر می‌شود یا نتیجه آن ملتی با تهذیب اخلاقی است. در این بازی بردو باخت، علم سلاحی برای کسب صلاح اخلاقی می‌شود که مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی را متولد می‌کند: «مسئولیت ایمانی، ما و یاران ما را بر آن داشت تا به تاسیس مدرسی بپردازیم که مجهز به سلاح علم و پرتوی دین بوده باشد و اخلاق و معنویت در کنار دانش و معرفت تواما به نوجوانان آموخته شود» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۴۲۲) و «انگیزه ما از تاسیس مدارس، احیای روح دینی در جوانان و تجهیز آنان به سلاح علم و صلاح اخلاق بوده است» (همان: ۳۶۵). بدین ترتیب، دانش،

فضیلتی است که بلافاصله به عمل تبدیل می‌شود و هرچه علم بیشتر شود و به سرحد کمال فطرت و عقل نزدیک‌تر باشد، حرکت جمعی به سوی ترقی با سرعت بیشتری اتفاق خواهد افتاد: «در بینش اسلامی، ایمان بدون علم و آگاهی چندان ارزشمند نیست... علمی که در اسلام مطمح توجه و نظر است علم به سرحد کمال رسیده، یعنی دانش تبلور یافته در مقام عمل و آگاهی تحقق پذیرفته در مرحله کردار است» (اسلامی، ۱۳۹۴: ۳۶۲). با این تصور از علم و دانش است که گسترش کمی مدارس اسلامی (حدود ۱۵۰ مدرسه در طی ده سال) معنادار می‌شود. هرچه تعداد این مدارس بیشتر شود و دانش بیشتری در کل اجتماع آموزش داده شود، بیداری عقل و عمل غیرمفسدانه نیز بیشتر خواهد شد و این نقطه، دقیقاً همان نقطه‌ای است که شیوع علم و تکثیر دانش دینی را برخلاف رویکردهای خاص گرایانه در ناپیوستگی‌های تربیتی بعدی مدارس اسلامی منطبق می‌کند.

آموزش انضباطی علم در مدرسه علوی

همان‌طور که گفته شد، مدارس اسلامی تغییر و تحولی در درون مایه علم ایجاد نکردند بلکه با اتخاذ تکنولوژی‌های قدرت، شکل‌های متفاوتی از آموزش علم را پدید آوردند. در مدرسه علوی، تکنولوژی سیاسی قدرت که بر بدن دانش‌آموزان اعمال شد، شکل‌های پیچیده انضباطی از طریق آموزش علمی بود. مکانیسم انضباطی به‌طور کلی در مدرسه علوی، در مقابل مکانیسم‌های پیشینی چون «نصیحت کردن نوجوانان» مطرح می‌شود: «هنوز مردم ما خیال می‌کنند که نصیحت بر جوان‌هایشان مؤثر است» (کرباسچیان، ۱۳۸۵: ب: ۲۸ و ۲۹). این موضوع را که چرا از میان تکنولوژی‌های سیاسی قدرت، آموزش انضباطی علم اعمال می‌شود، از طریق فهم هدف اصلی تأسیس این مدرسه می‌توان فهمید که در ادامه به آن می‌پردازم.

- ساخت سوژه کمال یافته در علم و دین

در حالی که مسئله مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، ترویج دین برای رفع فساد و تکنولوژی قدرت در آن، شیوع هرچه بیشتر علم در تمام سطوح جامعه در حرکتی «جمعی» بود، مسئله مدرسه علوی، تربیت «فردی» دانش‌آموزان قشری خاص بود. مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی کوشید مسئله نسبت علم و دین را از طریق یکدست کردن این دو پدیده و تجمیع علم جدید و دانش دینی در سطح نهاد «مدرسه» نشان دهد؛ اما مدرسه علوی با رویکردی خردتر تلاش کرد جمع میان علم و دین را در فرد، شامل معلم و دانش‌آموز، نشان دهد. علامه کرباسچیان متأثر از «مرحوم آقا شیخ عبدالکریم حائری» به ساختن تک به تک افراد معتقد بود و تربیت را فردی می‌دانست (جمعی از شاگردان، ۱۳۸۶: ۱۷). به همین دلیل هدف از تأسیس مدرسه، از نظر علامه کرباسچیان، تربیت «رجل علمی الهی» بود. او برای رسیدن به چنین هدفی به دو قوه نیاز داشت: یکی قوه علمی و دیگری قوه معنوی. بدین ترتیب، لازم بود هم معلمانی «در سطح عالی و دارای انحدار علمی و انحدار معنوی» داشته باشد و هم شاگردانی که «در کنار علمیت در سطح عالی باید ملکات و سجایای اخلاقی را نیز» داشته باشند (جمعی از شاگردان، ۱۳۸۶: ۴۴). هدف مدرسه علوی نشان از تأثیر مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی دارد. مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی از ظرفی، کسب علم را برای متدینان مجاز دانست و از طرف دیگر، با شیوع دانش دینی میان مردم، کودکان و دانش‌آموزان را شایسته کسب دانش دینی خارج از نظام حوزوی معرفی کرد. بنابراین مدرسه علوی از مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی قدمی پیش‌تر می‌گذارد و نه تنها کسب علم تجربی و علم دینی را ضروری می‌داند و به ارائه استدلال برای این گزاره‌ها نیازی نمی‌بیند، بلکه مسلمان را از موقعیت فروتر خود در جامعه جابه‌جا می‌کند و در جایگاهی می‌نشانند که لایق بهترین نوع ارائه آموزش و بالاترین درجه کسب علم و دین است و این موضوع از

افزایش اعتماد به نفس نیروی جدید متدین در آن دوره نشان دارد. در مدارس اسلامی بعدی، این اعتماد به نفس بیشتر می‌شود.

مسئلهٔ مدرسهٔ علوی مانند مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، تزلزل جایگاه دین نیست. مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، با یکدستی علم و دین، موضع فروتر در برابر علم دارد. در واقع، با هم‌رنگ کردن خود با علم، قصد دارد مرجعیتی را که علم دارد، از آن خود کند. اما مدرسهٔ علوی به نوعی علم و دین را در جایگاهی برابر در نظر می‌آورد و همان قدر که وجود علم را در دانش‌آموز لازم می‌داند، وجود دین را نیز ضروری می‌بیند. مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی تلاش می‌کند علم و دین را یگانه کند (اینکه چقدر در این راه موفق می‌شود، بحث دیگری است)؛ اما مدرسهٔ علوی اساساً بر نوعی دوگانگی بنا می‌شود. «رجل علمی الهی» فردی است که دوباره شده است: از یک طرف، علمی است و از طرف دیگر، دینی است. اما این رجل علمی و الهی با چه هدفی تربیت می‌شود؟ کرباسچیان با بررسی گذشته، دیگری یا «دشمنی» را می‌بیند که «از راه تأسیس کودکان، دبستان، دبیرستان، با جمعیت کم و معلمین درجهٔ یک» (جمعی از شاگردان، ۱۳۸۶: ۴۱ و ۴۲) و فرستادن آن‌ها به خارج، به تربیت «رجال علمی» اقدام کرد که «توانستند کارهای اجتماعی را قبضه کنند» (همان). کرباسچیان قصد کرد در اقدامی واکنشی، هم از بعد علمی و هم از بعد معنوی، به آموزش و تربیت فردی در آن سطح بپردازد. وی می‌گوید با ساختن چنین فردی «به طور غیر مستقیم [تصاعدی] هزارها نفر را ساخته‌ایم و اگر هزارها نفر ساخته شدند، میلیون‌ها را ساخته‌ایم» (همان: ۲۳). پس قصد مؤسس مدرسهٔ علوی نفوذ در جامعه و نجات هزاران نفر است (همان: ۴۶ و ۴۷). با این نگاه است که رویکرد گسترش کتی مدارس که در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی اهمیت داشت، در رویکرد علامه کرباسچیان مطرح می‌شود و با تمرکز بر یک مدرسه و برگزاری آزمون ورودی، فقط دانش‌آموزانی را در مدرسه می‌پذیرد که «استعداد، اخلاق و اصالت خانوادگی» (کرباسچیان، ۱۳۸۵ الف: ۸۷ و ۸۸) داشته باشند و بتوانند به سرحد کمال در علم و دین برسند

و آبرمرد شوند. بدین ترتیب، در مدرسه علوی در یک طرف کودکانی ایستاده‌اند که از دو بعد علمی و دینی ارزیابی شده و بهترین‌ها دستچین شده‌اند و از طرف دیگر، مکانیسمی برای این کودکان در نظر گرفته شده است که آن‌ها را به ایده‌ی رجل علمی الهی برساند. این مکانیسم برای اعمال قدرت بر دانش‌آموزان، مکانیسم انضباطی است. باید این نکته را نیز در نظر داشت که در این بخش، مکانیسم انضباطی را با توجه به تکنیک‌های معطوف به علم بررسی کرده‌ام، نه از بعد روش‌های تربیت دینی و اخلاقی؛ ولی باید در نظر داشت اساساً به‌کارافتادن مکانیسم انضباطی به‌شکلی سخت‌گیرانه و پیچیده در این مدرسه جز از طریق پیوند علم و دین ممکن نشده است.

-انواع تکنیک‌های مکانیسم انضباطی

مکانیسم انضباطی اگرچه ویژگی‌های مشخصی، مانند سلسله‌مراتبی بودن، خلق نقش‌های متفاوت، نظارت بر تمامی لحظات زندگی افراد و فردیت بخشی به اشخاص را دارد، این قابلیت را دارد که در هر زمینه اجتماعی و تاریخی به پدیده‌ای تکین تبدیل شود. در ادامه، تکنیک‌هایی را بررسی می‌کنم که مدرسه علوی با استفاده از آن‌ها علم را به صورت انضباطی بر دانش‌آموزان اعمال می‌کند. کنترل درونی با ایماژ الگوی کامل:

برعکس مدارس جامعه تعلیمات اسلامی که در گفتارش جدانبودن دین و علم پرتکرار است، در مدرسه علوی ثنویت این دو پارادایم، به رسمیت شناخته می‌شود. کرباسچیان این را می‌داند که برای ورود به ساختار قدرت و تصاحب یکی از نقش‌های تأثیرگذار در این نظام، باید به سطح بالایی از علم رسید؛ اما رسیدن به این سطح بالای علمی، این خطر را هم دارد که کودک را از دین‌داری دور کند و منجر شود تا متری به منافع طبقاتی خود پشت کند. بنابراین لازم است تدابیر سخت‌گیرانه‌ای برای تربیت دینی و اخلاقی او نیز در نظر گرفته شود. این دو، اگرچه برای تحقق اهداف مدرسه پیوندی نمادین با یکدیگر برقرار کرده‌اند، دو موضوع

جدا از یکدیگرند. درعین حال، هدف علامه کرباسچیان از تأسیس مدرسه این بود که نشان دهد علم و دین در شخص و فردی که در این مدرسه تربیت می‌شود، از هم جدا نیست. اینجاست که پارادوکس بروز می‌کند. بالاخره این دو عرصه، عرصه‌های جدا از هم هستند یا یگانه‌اند؟ کرباسچیان از آنجاکه خام‌اندیشانه نمی‌توانست یگانگی این دو را در گفتار نشان دهد (کاری که عباسعلی اسلامی انجام داد)، تلاش کرد این یگانگی را در فرد (هم معلم و هم دانش‌آموز) متبلور کند. بنابراین به جای گفتار، بر رفتار تأکید کرد.^۱ در اینجا بود که الگو بودن اهمیت یافت. معلم هم الگوی علمی و هم الگوی اخلاقی دانش‌آموز است. شخصی است که به صراحت به دانش‌آموز نشان می‌دهد که هم می‌توان متخصص علمی بود و هم می‌توان بهترین اخلاق اسلامی را داشت. بنابراین کرباسچیان با وسواسی حیرت‌انگیز تلاش می‌کند معلمانی را جذب کند که توأمان دارای انحدار علمی و انحدار معنوی باشند (ضیایی، ۱۳۸۹). پس می‌توان اولین تکنیک از این مکانیسم انضباطی را که در مدرسه اعمال می‌شود، «ارائه الگو» دانست. ارائه الگو و الگوپذیری، از دیرباز تاکنون، یکی از روش‌های تربیتی رایج بوده است؛ اما آنچه این روش را در مدرسه علوی به مکانیسمی انضباطی تبدیل می‌کند، الحاق دو صفت به الگو است: اولی انحدار یا به سرحدکمال رسیدن است و دومی وسواس برای رسیدن به این الگو. در روش الگوپذیری، کسی مانند پیامبر اسلام توصیف می‌شود تا فرد مسلمان «تلاش کند» به این ویژگی‌ها نزدیک شود اما در ذهن خود می‌داند که رسیدن به این جایگاه، کار بسیار سختی است؛ اما در مدرسه علوی، الگو فردی بسیار نزدیک به دانش‌آموز است. سلطان

۱. «در واقع این شیوه همه معصومین است که مواعظ و نصایح را نه با زبان گفتار که با زبان کردار ابلاغ می‌فرمودند. بنابراین مریبان باید به آنچه می‌گویند خود عامل باشند تا بتوانند در دانش‌آموزان اثر بگذارند. وگرنه تلاش آنها همچون آب در هاون کوبیدن است» (کرباسچیان، ۱۳۸۴: ۴۸).

الگوها، علامه‌کرباسچیان و استاد روزبه بودند که با وجود شخصیت علمی و دینی منحصر به فردشان، عموماً ارتباط مستقیمی با دانش‌آموزان داشتند. آن‌ها هم مانند دانش‌آموزان غذا می‌خوردند، خانواده داشتند، در محیط مشابه دانش‌آموزان زندگی می‌کردند و باین حال، تمام ویژگی‌های مورد نظر «الگو» را داشتند. بدین ترتیب، در ذهن کودک، از طرفی، الگویی وجود داشت که جایگاهی فراتر و کمال یافته داشت و از طرف دیگر، مانند او و در محیط او زندگی می‌کرد، دارای هوش و استعدادی شبیه به او بود و خانواده‌ای مشابه او داشت. پس بهانه‌ای برای نرسیدن به این الگو نمی‌شد یافت. ساخت چنین ایماژ کمال یافته‌ای در ذهن کودک شبیه تعبیری است که علامه درباره الگوی معلم و شاگرد استفاده می‌کند: «رابطه معلم و شاگرد، تشعشع روحی است» (جمعی از شاگردان، ۱۳۸۶: ۳۵ و ۳۶)؛ یعنی مثلاً آن احترامی که مرحوم روزبه برای علم قائل بود و عطش و روح علمی او (کرباسچیان، ۱۳۸۵ الف: ۶۲ تا ۸۷) مانند تشعشعی از درون روح او به ذهن دانش‌آموز منتقل می‌شد و ایماژی از متخصص متدین را برای او می‌ساخت. دقیقاً این نقطه است که روش تربیتی الگوپذیری را در مدرسه علوی، به یکی از مکانیسم‌های انضباطی تبدیل می‌کند. اگرچه همان‌طور که در «اردوگاهی کردن تربیت» توضیح دادم، الگوپذیری با اجبار همراه نیست و با برانگیختن انگیزه به کار می‌افتد، با توجه به دو ویژگی که پیش‌تر برای الگو بیان کردم، آن تصویر ذهنی از الگو، ابزار کنترل و مراقبت دائمی کودک از درون خود کودک می‌شود؛ یعنی به جای اجبار بیرونی، با اجباری درونی مواجهیم؛ وسواسی که از درون، کودک را در هر عمل گناه‌آلود مجازات می‌کند و کمال‌گرایی‌ای که دائم او را شماتت می‌کند که باید به این الگوی طراز اول برسد. ذهن کودک از درون، دائم مراقب اوست و او را کنترل می‌کند و این‌گونه، مکانیسم انضباطی به صورت پیچیده تمام ذهن کودک را به کنترل خود درمی‌آورد تا بتواند هدف مدرسه علوی را متحقق کند و به قول روزبه «متریان ما، آن چیزی می‌شوند که ما هستیم، نه آنچه می‌خواهیم» (دلشادتهرانی، ۱۳۷۸: ۳۳۱).

پركردن لحظات زندگى دانش‌آموز با علم:

يكى از مهم‌ترين تكنيك‌هاى انضباطى براى دورنگه‌داشتن دانش‌آموزان از انحراف و آلودگى محيط پرفساد دوره پهلوى دوم، به خدمت‌گرفتن بيشترين لحظات زندگى دانش‌آموز بود. بنا بر اين ساعت كار مدرسه زودتر از مدارس ديگر شروع مى‌شد و ديرتر پايان مى‌يافت. در تابستان نيز با برگزاري اردوى تابستانى، اجازه آزادى براى صرف اوقات فراغت و زمان، به دانش‌آموز داده نمى‌شد: «معنى ندارد نه ماه در مدرسه زحمت بكشيم و در سه ماه تابستان همه را به هدر رفته ببينيم» (جمعى از شاگردان، ۱۳۸۶: ۳۱ و ۳۳). اين تمهيدات در نهايت، زمينه را براى «اشتغال علمى» كودك فراهم مى‌كرد؛ يعنى در اين تكنيك، علم از اين وجه آموزش داده مى‌شود كه براى كودك فرصتى براى مفاسد اخلاقى فراهم نشود. كرباسچيان از مرحوم آقاى مزينى نقل قول مى‌آورد كه «چرا براى پيش‌گيرى از آلودگى جوانان، آن‌ها را به علم مشغول نكنيم؟» (كرباسچيان، ۱۳۸۴: ۲۷) و با اين تفسير، علم ابزاري براى پركردن لحظات زندگى دانش‌آموز مى‌شود. مثلاً بعضى از تكاليفى كه براى منزل در نظر گرفته مى‌شد، مانند گزارش آزمایشگاه، به همين دليل بود. روزه اعتقاد داشت دانش‌آموز بايد فزيك و شيمي و زيست‌شناسى را در آزمایشگاه ياد بگيرد و گزارش آن را در منزل بنويسد: «نظرش اين بود كه اينكار بچه‌ها را از اتلاف وقت دور مى‌كند، بنا بر اين جنبه تربيتى هم براى آن قائل بود» (حداديان، ۱۳۹۷: ۹۱).

نظارت علمى:

تكنيك نظارت، در مدرسه علوى، در صورت‌هاى بس‌گانه و پيچيده‌اى عمل مى‌كند: نظارت مدرسه بر معلم، نظارت معلم بر دانش‌آموز و نظارت دانش‌آموز بر دانش‌آموز.

نظارت مدرسه بر معلم: مرحوم روزه، يكى از اصلى‌ترين بنیان‌گذاران مدرسه علوى، بر كار علمى معلمان نظارت مى‌كرد و به كلاس آن‌ها مى‌رفت. نظارت

بر معلمان تازه‌کار، بیشتر اعمال می‌شد و حتی درباره نحوه طراحی سؤالات و تصحیح برگه نظارت صورت می‌گرفت (جمعی از شاگردان، ۱۳۸۶: ۲۹). در واقع، مدرسه علوی تلاش می‌کرد شیوه‌های تدریس معلمان خود را به شکلی استانداردسازی کند. مرحوم نیرزاده که معلم کلاس اول بود و با تأثیرپذیری از شیوه مرحوم باغچه‌بان آموزش زبان الفبا را ابداع کرد، اصول معلمی معلمان بعدی را آموزش می‌داد. او «عصرهای پنجشنبه، معلمان علوی و علوی دخترانه (علوی اسلامی) را جمع می‌کرد و یکی یکی دستور کار می‌داد. دستور کار بسیار جزئی بود؛ مثلاً: اول وارد کلاس می‌شویم؛ به بچه‌ها سلامی می‌کنیم؛ دست‌هایشان را اینطور می‌بینیم؛ نظافتشان را این‌طور بررسی می‌کنیم» (خواج‌پیری، ۱۳۹۶: ۴۳). بنابراین در مدرسه علوی شیوه‌های نظارت علمی و تربیت معلم، مبتنی بر بهنجارسازی و استانداردسازی شیوه‌های تدریس علمی بود.

نظارت معلم بر دانش‌آموز: «معلم راهنما» ایده‌ای نبوغ‌آمیز برای نظارت بیشتر بر کودک، هم در ابعاد دینی و هم آموزشی و علمی است. در واقع، مسئله نظارت و تکنولوژی انضباطی در مدرسه علوی آن‌قدر بنیادین می‌شود که برای اولین بار نقشی تکین را خلق می‌کند که مبتنی بر نظارت هرچه بیشتر بر دانش‌آموزان، معلمان و خانواده‌های آن‌ها باشد. خلق نقش‌های جدید یکی از کارکردهای مکانیسم‌های انضباطی است و تحقق ایده معلم راهنما نشانه حاکمیت مکانیسم انضباطی در مدرسه علوی است. وظیفه معلم راهنما نظارت بر امور مربوط به دانش‌آموزان، معلمان، خانواده‌ها، مدرسه و کنترل مسائل تحصیلی و اخلاقی آن‌هاست (فیاض‌بخش، ۱۳۸۵: ۱۳۴). با توجه به اهمیت فردیت دانش‌آموزان در مدرسه علوی، کارکرد معلم راهنما بیشتر مشخص می‌شود. نظارت و حمایت و نظم‌دادن به «جمعیتی» از دانش‌آموزان، کرداری متفاوت با نظارت بر تک‌تک دانش‌آموزان است. به همین دلیل این نقش در مدرسه‌ای مانند مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، ظهور نمی‌کند و این مدرسه

برای برپایی نظم، «ناظم» دارد؛ اما در بستری که هر دانش‌آموز به صورت فردی باید نظارت شود و این نظارت، نظارتی دوجندان هم به لحاظ آموزشی و هم به لحاظ تربیتی است، نقشی خلق می‌شود که به طور اختصاصی فقط نظارت کند. بنابراین از طرفی، نظارت بر تک تک دانش‌آموزان با فردیت بخشی به آن‌ها (به جای نظارت بر جمعیتی از دانش‌آموزان) و از طرف دیگر، نظارت بر دو عرصه آموزش و تربیت، مدرسه علوی را در وضعیتی قرار داد که نقشی مجزا برای نظارت قائل شود: نقش معلم راهنما.

نظارت دانش‌آموز بر دانش‌آموز: یکی دیگر از نوآوری‌های آموزشی مدرسه علوی «مطالعات گروهی» بود. بدین ترتیب، گروه‌های سه تا پنج نفره شامل قوی و متوسط و ضعیف تشکیل می‌شد و یک بار دانش‌آموز قوی درس را برای دانش‌آموز ضعیف می‌گفت و در مرتبه بعد دانش‌آموز ضعیف مطالب را برای دانش‌آموز قوی توضیح می‌داد (ضیایی، ۱۳۸۹). این نوآوری آموزشی منجر می‌شد روابط دانش‌آموزان با یکدیگر بر روابط سلسله‌مراتبی بنا شود. هر دانش‌آموزی که علم بیشتری داشت، در مقام بالاتر قرار می‌گرفت و می‌توانست با تکنیک نظارت، بر دیگر دانش‌آموزان سلطه داشته باشد. با این حال، این نظام سلسله‌مراتبی انعطافی داشت که دانش‌آموزان بتوانند در آن جابه‌جا شوند؛ اما در نهایت، علم بود که جایگاه هر کس را در این نظام تعیین می‌کرد. هرگونه رابطه دیگری که مبتنی بر ارزشمندی علم نبود، در این سلسله‌مراتبی که در گروه‌های مطالعاتی سامان داده شده بود، ممنوع می‌شد. معلم راهنما در گروه‌های مطالعاتی مداخله می‌کرد و «کسانی که خیلی با هم اخت بودند و این مانعی برای یادگیری و تربیت ایشان بود، از ابتدا با هم قرار نمی‌گرفتند یا از یکدیگر جدا می‌شدند» (ضیایی، ۱۳۸۹). در واقع، روابط انسانی بیش از هرچیز باید براساس ارزش علمی تعریف می‌شد و روابط دوستانه‌ای که مبتنی بر ارزش‌های دیگر بود، روابطی غیررسمی و غیرضروری و نامشروع تلقی می‌شد.

- فردیت بخشی علمی در آزمایشگاه

آموزش علم در آزمایشگاه یکی از بنیان‌های اصلی آموزش در مدرسه علوی بود. مدرسه با وجود مضيقه مالی، آزمایشگاه دبیرستان علوی را با بهترین امکانات آموزشی تجهیز کرد که در آن آزمایش‌هایی در سطح لیسانس انجام می‌شد و «دانش‌آموزان آزمایش کردن را عملاً یاد می‌گرفتند، نه اینکه صرفاً ببینند» (جمعی از شاگردان، ۱۳۸۶: ۵۶). آموزش آزمایشگاهی را می‌توان در مقابل آموزش در کلاس درس قرار داد. در آموزش کلاسی، آموزش برای «جمعیتی» از دانش‌آموزان صورت می‌گیرد؛ اما در آموزش آزمایشگاهی، فردیت دانش‌آموزان به رسمیت شناخته می‌شود و هر دانش‌آموز، به صورت مجزا و با دستگاه و لوازم و تجهیزاتی که در اختیارش می‌گذارند، به یادگیری علم می‌پردازد. مکانیسم انضباطی با فردیت بخشی به دانش‌آموز تلاش می‌کند علم را با بیشترین نفوذ و اثر در تک‌تک دانش‌آموزان آموزش دهد تا تضمین‌کننده هدفی باشد که مدرسه در نظر دارد؛ یعنی «تربیت متخصصین طراز بالا» (همان).

آموزش علم؛ روشی برای دین‌داری در مدرسه کمال

همان‌طور که توضیح دادم، در این بخش قصد دارم تبیین کنم که آموزش علم در مدارس اسلامی چگونه به کار می‌افتد. پرسش اصلی در این قسمت این است که مدرسه کمال چگونه با آموزش علم بر دانش‌آموزان اعمال قدرت می‌کند و چه چیز را در آن‌ها تغییر می‌دهد. برای پاسخ به این سؤال لازم است پیش‌تر درباره نسبت بین دین و علم از منظر سوژه‌های بنیان‌گذار این مدرسه، یعنی بازگان و سحابی، بگویم. نتیجه این بررسی به ما نشان می‌دهد که علم در مدرسه کمال چگونه به کار رفته است و چه نیتی را در روابط قدرت برآورده می‌کند و در نهایت، با ذهن و اعتقادات کودکان چه می‌کند.

- ناهم سطحی علم برای کشف دین

همان‌طور که پیش از این گفته شد، فکر و شعار تأسیس مدرسه کمال «تحکیم دین از راه ترویج علم» (تکمیل همایون، ۱۳۷۷: ۳۵۷) بود. درحالی‌که هدف مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی «ترویج و تبلیغ دین» است، ترویج در مدرسه کمال معنایی متفاوت با ترویج در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی دارد. در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، ترویج به حرکتی مکانی و گسترش در جغرافیا اشاره دارد و این‌گونه، تکنولوژی شیوع علم را برای سامان‌دهی جمعیتی از دانش‌آموزان به خدمت می‌گیرد؛ اما در مدرسه کمال، ترویج علم بر حرکتی شناختی دلالت دارد؛ یعنی کسب فزاینده علم. بنابراین در اینجا با سامان‌دهی در مکان مواجه نیستیم. این علاقه فزاینده به علم‌آموزی در نسبت با دین قابل فهم است. سبحانی معتقد است: «هرچه بار علمی آدمی افزون‌تر باشد، فهم بالاتر یا عمیق‌تری از آیات قرآن خواهد داشت» (سبحانی، ۱۳۷۷: ب: ۲۲۸). هدف مدرسه کمال، علم‌آموزی فزاینده برای فهم دین از راه قرآن است. درحالی‌که در مدرسه علوی بین دین و علم شکلی از دوگانگی وجود داشت و یگانگی این دو با درونی‌شدن علم و دین در حد کمال در فرد اتفاق می‌افتاد، در مدرسه کمال نسبت میان علم و دین از وضعیت دوگانگی خارج می‌شود. مدرسه علوی مانند مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، علم و دین را دو پارادایم هم‌سطح در نظر می‌گیرد. مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، می‌کوشد این دو پارادایم را با یک‌دست‌سازی مفهومی، به یک پارادایم معرفتی یک‌دست تبدیل کند و مدرسه علوی این دوگانگی را می‌پذیرد و این دو را دو پارادایم مجزا اما هم‌سطح و به لحاظ ارزشی یکسان در نظر می‌آورد؛ درحالی‌که در مدرسه کمال، پارادایم علم و دین هم‌سطحی خود را از دست می‌دهد. علم اگرچه معرفت است، در نسبت با دین، روشی برای فهم دین می‌شود؛ یعنی روشی معرفتی برای کشف آیات قرآن. درواقع، هرچه از علم بیشتر بدانیم، به لحاظ روشی، دست ما برای فهم حقیقت دین با‌تر است: «هرچه علم بالاتر می‌رود، حقیقت دین مکشوف‌تر می‌گردد» (سبحانی، ۱۳۷۷: ب: ۲۴۱).

اما در این کلام، معنایی نهفته است و آن این است که حقیقت دین چندان مکشوف نیست و این نقطه‌ای است که مدرسه کمال را از دو مدرسه قبلی مجزا می‌کند. در مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی و مدرسه علوی، دین تاحدی با قرائت رسمی حوزوی از آن، پذیرفتنی بود. اگرچه مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی با به‌رسمیت شناختن فهم دین برای همه مردم، زبان تخصصی دانش دینی را ساده و همه‌فهم کرد و مدرسه علوی با تکیه بر دانش فلسفی کوشید دین را در کتاب‌های تعلیمات دینی با استدلال‌های عقلی به دانش‌آموزان منتقل کند، در مدرسه کمال درون‌مایه دانش دین، مانند اصول عقاید و شرعیات و اخلاقی که در سنت حوزوی طی سال‌های طولانی شکل‌بندی شده بود، مطرود گشت و مدرسه، تکیه خود را بر کشف حقیقت دینی بنا نهاد که گویی تا آن روز کشف نشده بود. بازرگان دین را «زبان حال طبیعت» می‌داند که با «تکامل بشریت» هم‌سوست و «نباید در قالب لباس با اشکال و آداب خاص قومی و زمان و شخص یا در اسلوب فکری و تربیتی محدود قدیمی محبوس ساخت» (بازرگان، ۱۳۳۸ الف: ۱۱). بدین ترتیب، شکل‌های دیگر دین در این ناپیوستگی تربیتی طرد می‌شود و حقیقت دین با طبیعت و تکامل بشر مطابق می‌گردد. پس «اسلام دینی علمی است و موید علم است» (سحابی، ۱۳۷۷ ب: ۲۴۱). در واقع، دین هر دو معنای طبیعت یا قوانین طبیعی و معرفتی را که بشر در راه تکامل به آن‌ها رسیده است، دارد. بنابراین در مدرسه کمال با دینی مهم و کشف‌نشده مواجهیم که علم‌مأموریت دارد آن را بر ما روشن کند. از آنجا که تعلیمات دینی در مدرسه کمال به حاشیه رانده می‌شود، شاید به نظر برسد که جایگاه دین به نسبت علم، در حاشیه است؛ اما دین برای مدرسه کمال مسئله‌ای اساسی است و اتفاقاً جایگاه علم است که پارادایم معرفتی‌اش تغییر می‌کند و صورتی روش‌شناسانه به خود می‌گیرد. تمام تلاش مدرسه کمال در آموزش علم این است که در نهایت، بتواند دین را برای دانش‌آموزان مکشوف کند.

- تکنیک تطبیق؛ صورت روش شناسانه آموزش علم

روش شناسانه بودن علم در وضعیتی که خود عرصه‌ای معرفتی است، شاید عجیب به نظر برسد. بنابراین لازم است توضیح داده شود که بازرگان و سحابی در مقام مؤسسان مدرسه کمال، چگونه توانستند از آموزش علم به عنوان روشی برای کشف و فهم دین استفاده کنند. در اینجا منظور از روش شناسی، معنایی نیست که بازرگان از آن یاد می‌کند: ابتدا بر «مشاهده و تجربه و توجه به واقعیات» (بازرگان، ۱۳۴۰: ۹)؛ بلکه منظور کاربرست علم در نسبت با دین است. به نظر می‌رسد روش شناسانه بودن علم با تکنیک «تطبیق» علم با آیات قرآن در رویکرد بازرگان ممکن شده است. بازرگان با وجود آنکه معتقد است «خدا و دین خدا ازلی و لایتغیر» است، در عین حال اعتقاد دارد که «طرز بیان و ارایه آن و اجرای احکام باید بحسب زمان و مکان، تناسب پیشرفت عقول و تحولات زندگی اجتماعی و احتیاجات مردم تطبیق داده شده و تر و تازه بصورت زنده آنرا نگاهداشت» (بازرگان، ۱۳۳۸ الف: ۱۱). بدین ترتیب، اگرچه بازرگان و سحابی به صورت مشخص و مفصل به تبیین روش شناسی خود در استفاده از علم برای فهم دین پرداخته‌اند، در مقاله‌های گوناگون اشاراتی گذرا به این تکنیک کرده‌اند. مثلاً بازرگان در مقاله «پراگماتیسم در اسلام»، پراگماتیسم را با «تعالیم و دستورات حقیقی اسلام از لحاظ تطبیق آن با اصول پراگماتیسم مطالعه» می‌کند. همچنین در ادامه «به تطبیق و مقایسه خصوصیات یک فرد پراتیک با تعالیم و دستورات اسلام و بطور کلی با تعلیمات ادیان توحیدی» (بازرگان، ۱۳۳۸ الف: ۱۶) می‌پردازد. همچنین در کتاب مظهرات در پی این است که «خوشه‌ای از ثمره علوم جدید را با گوشه‌ای از احکام قدیم تطبیق» (بازرگان، ۱۳۷۹: ۲) نماید. همان‌طور که گفته شد، هدف از این بررسی‌ها در مدرسه کمال استفاده از «نتایج مسلمة علمی» «در بررسی و تفسیر آیات الهی» برای این است که «حقایق تازه‌ای از منبع پرفیض قرآن برای ما جلوه می‌کند که هم

بینش ما را بگوشه‌ای از دستگاہ بی‌انتهای کائنات زیادتر می‌کند و هم خضوع و ایمان ما را نسبت بآفریدگار دانا و توانای آن بیشتر و محکمتر می‌سازد» (سحابی، ۱۳۷۷ الف: ۷ و ۸). با استفاده از تکنیک تطبیق آیات قرآن با یافته‌های علمی، سحابی درس «تکامل» را با آیات قرآن با موضوعاتی چون «آفرینش انسان از گل نخستین، سلول خون بسته، گوشت و استخوان...» تطبیق می‌دهد و این‌گونه «خدا و عظمت او را در عین شناخت علمی پدیده‌ها و طبیعت او به شاگردان» آموزش می‌دهد (سحابی، ۱۳۷۷ ب: ۲۲۶). همچنین وی «با توجه به علم طبیعی و زمین‌شناسی برداشت‌های تازه‌ای از آیات» می‌کند «که هم بیشتر در یاد انسان باقی می‌ماند و هم قدرت اعجاز خداوندی را به اثبات می‌رساند» (سحابی، ۱۳۷۷ ب: ۴۴۵). بدین ترتیب، آموزش علم به‌مثابه روش‌شناسی کشف حقیقت دین، با تکنیک تطبیق به کار می‌افتد.

- تربیت متخصص نتیجه فایده‌محوری نسبت علم و دین

لازم است به این پرسش پاسخ داده شود که چرا در مدرسه کمال، آموزش علم به صورت روش‌شناسانه در نسبت با دین و دانش‌آموزان به کار گرفته می‌شود. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، بازگان از خلال مقاله «پراگماتیسم در اسلام» (۱۳۳۸)، اسلام را دینی پراتیگ می‌داند و بر اثر و فایده عملی احکام و اخلاق تأکید می‌کند. تأثیر این رویکرد فایده‌محور را می‌توان در علم نیز دید. مدرسه کمال در آموزش علم نیز به دنبال فایده‌ای می‌گردد و در نهایت، این فایده را در کشف دین می‌بیند. رویکرد پراگماتیستی است که از علم به عنوان عرصه‌ای معرفتی، کارکردی روشی اتخاذ می‌کند. اما این فایده‌محوری فقط به علم اختصاص ندارد و دین را نیز شامل می‌شود. دقت در کلام سحابی، این فایده‌محوری را به ما نشان می‌دهد: «آموزش و پرورش در مشخص کردن هدف‌های خود باید تکلیفش در مقابل دین روشن باشد. علم بدون اخلاق، و اخلاق بدون

علم کارساز نیست و دریافت علم و دین درون هر فرد، تواما مثرمثر می باشد) (سحابی، ۱۳۷۷ب: ۲۴۱). در این گفتار، جدای از چیستی نسبتی که بین علم و اخلاق برقرار می شود، «کارساز» و «مثرمثر» بودن این نسبت مدنظر است. در مدرسه علوی درباره نسبت علم و دین این طور پرسیده می شود: «نسبت علم و دین در مدرسه علوی چیست؟» اما در مدرسه کمال پرسش از این نسبت، این گونه است: «علم و دین در چه نسبتی فایده دارد؟» اینجاست که مدرسه کمال مانند مدارس جامعه تعلیمات اسلامی، بازی نسبت علم و دین را وارد بازی کارآمدی و ناکارآمدی می کند؛ درحالی که در مدرسه علوی بازی نسبت دین و علم، بازی حق و باطلی و درست و غلطی است؛ یعنی مسئله مدرسه علوی این است که چه نسبتی برای علم و دین درست است و چه نسبتی غلط، اما مسئله مدرسه های کمال و جامعه تعلیمات اسلامی، چگونگی برقراری این نسبت درازای کارآمدی برای جامعه است. در مدارس جامعه تعلیمات اسلامی این کارآمدی برای رسیدن به ترقی است و در مدرسه کمال این کارآمدی برای «تربیت متخصص» است؛ اما تربیت متخصص نیز فقط در صورتی کارکرد دارد که «علاوه بر میل به نان حلال و درآمد شرافتمندانه، یک هدف عالی تر هم در ذات آنها باشد؛ یعنی طالب حق و حقیقت و عاشق خدمت به ملت و دربند اصلاح مملکت باشند» (بازرگان، ۱۳۷۷: ۳۳۴). در واقع، مدرسه کمال، دبیرستان را دوره ای برای «تمهید» ورود به آموزش عالی می دید. اگر مدرسه علوی مسئله «نمایش و نشان دادن» الگوی متخصص متدین را داشت و از این نظر تربیت اختصاصی را پیشه خود کرده بود، مدرسه کمال، تمام قوای خود را در یک مدرسه جمع کرده بود تا دانش آموزانی برای ورود به بهترین دانشگاه ها تربیت کند تا برای خدمت به ملت و اصلاح مملکت متخصصانی دین دار شوند؛ همان طور که خود سحابی و بازرگان نیز مدتی مسئولیت های حکومتی را بر عهده گرفتند تا به اصلاح وضعیت کشور بپردازند.

- تحمیل دین‌داری با آموزش علم به کودک، تکنولوژی سیاسی قدرت

در نهایت، آموزش علم به مثابه روش‌شناسی برای کشف حقیقت دین به عنوان کرداری غیرگفتاری، اعتقادات کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهد. تمامی لحظات آموزش علم، برای رسیدن به نقطه‌ای است که برای کودک طلیعه‌ای از دین‌داری را مکشوف کند: «در دوران بالاتر معلمین دروس علمی، خود آنچنان با قرآن آشنا و تعلیم‌یافته مکتب حقیقی خداشناسی باشند که در عین درس علوم، خدا را به کودکان یا جوانان بشناسانند و طبیعت را به عنوان پدیده‌ای از سنت‌های خداوند بیاد آورند» (سحابی، ۱۳۷۷ب: ۲۲۸). بنابراین مهم‌ترین وظیفه معلم، آموزش دین‌داری به کودک است: «همان کس که بذر دانش در وجود شاگرد می‌کارد، در همان حال خداشناسی و سنت خداوند را می‌تواند به او بشناساند و این بهترین روش تعلیمات دینی است» (سحابی، ۱۳۷۷ب: ۲۴۱). اما دانش‌آموز در این استراتژی از آموزش دین‌داری چگونه انسانی است؟

همان‌طور که در قسمت شکل‌بندی دانش دینی گفتم، بازرگان جایگاه ویژه‌ای برای اختیار و آزادی انسان قائل است و ابعاد این آزادی را در مقاله‌ای به نام «اختیار» (۱۳۲۸) منتشر کرده است و تربیت را که وسیله ترقی و تعالی است، چیزی جز شخصیت و اختیار نمی‌داند (بازرگان، ۱۳۷۹). با این حال، به صورت تناقض‌آمیزی، شکلی از اجبار را در دین‌دارکردن کودک صورت‌بندی می‌کند: «باید کودک یا شاگرد و شخص را وادار کرد خود بخود پرهیزکار باشد و مشاهده عامل و ارزش را فقط برای آنچه شخص با فکر و عمل و فعالیت شخصی تحصیل کند قائل هستند» (بازرگان، ۱۳۳۸د: ۱۷). استفاده از لفظ «وادارکردن» در کنار «خودبه‌خود»، همان نقطه تناقض‌آمیزی است که در آموزش علم برای دین‌دارکردن کودک متبلور می‌شود. در واقع، مدرسه کمال درحالی که دغدغه دین‌داری کودک دارد، دروس فوق‌برنامه

تعلیمات دینی را از مدرسه حذف کرده و فقط به همان برنامه درسی وزارت فرهنگ اکتفا کرده است و خود را مدرسه‌ای علمی در حد مدارس هدف و خوارزمی و البرز نشان می‌دهد، اما هدف نهایی‌اش وادارکردن کودک به دین‌داری است. گویی آموزش علم، پوششی برای دین‌دار «کردن» کودک است و این‌گونه، کودک نارو می‌خورد و باوجوداینکه به اختیار و آزادی کودک قائل است، او را در شرایطی قرار می‌دهد که دین‌داری را بپذیرد بدون آنکه برایش اختیاری برای انتخاب کردن یا نکردن دین‌داری قائل باشد. سحابی با شعف از این تقلب یاد می‌کند و تبلور «رویکرد دینی به علم و عدم جدایی علم و دین در دروس علمی» را برگ برنده‌ای برای این مدرسه می‌داند که به حضور پرشور دانش‌آموزان مسیحی از خانواده‌های ارمنی هم منجر می‌شود (سحابی، ۱۳۷۷ب). این کار مدرسه کمال را پیش‌تر برخی مدارس خارجی و به‌طور خاص مدرسه آلیانس فرانسه در دوره قاجار نیز انجام داده بودند که با خارج کردن ساعت تعلیمات دینی از ساعت مدرسه، تلاش کرده بودند با وعده آموزش زبان و ادبیات فرانسه، کودکان مسلمان را برای مقاصد سیاسی و فرهنگی به خود جذب کنند (ناطق، ۱۳۷۵).

سحابی که در علوم تربیتی صاحب‌نظر بود، با آشنایی‌ای که در دانشکده تربیت معلم با نظریه‌های تربیتی پیدا کرده بود، به‌خوبی توانست با توجه به وضعیت رشد کودک و نوجوان، دانش‌آموزان را به روی آوردن به دین‌داری وادار کند. وی این فرایند را این‌چنین توضیح می‌دهد: «معلم ابتدایی اگر خود دیندار و آگاه تربیت شده باشد، بهترین معلم اخلاق هم خواهد بود. در دوران ابتدایی بیشترین تأکید باید روی رحمت خدا باشد. طفل در سنین کودکی با عاطفه و احساس‌آشنا‌تر است تا منطق و عقل. لذا از دوست داشتن و لطف خدا و راستی و درستکاری و زشتی و دروغ باید با او گفتگو کرد. در دوران متوسطه ذهن شاگرد متوجه منطق هست و ضمناً از هجوم احساس‌های شهوانی و هوای نفس بیشتر

آزده می‌شود. پس بهتر است اخلاق تعادلی و روش‌هایی که جوابگوی قوای طبیعی او باشد به او آموخت و آگاهی او را نسبت به وجود و طبیعت و صلاح طبیعی خود بالا برد. در دوران دانشگاه تعلیم دین دیگر جای ندارد. دانشجو خود ذهن پرداخته‌ای دارد و هر داده‌ای و عقیده‌ای را به ذهن خود ارائه کرده و با او می‌سنجد. در آنجا چیزی که لازم است واقعیات و معارف دینی و تاریخ است که اهمیت دارد و به درستی باید تعلیم داده شود. و الا تعلیم ایدئولوژی در مقطع دانشگاهی نقض غرض است و هیچ ثمر و فایده‌ای غیر از جمود و بسته‌شدن افکار ندارد» (سحابی، ۱۳۷۷ ب: ۲۴۲). بدین ترتیب، از آنجاکه در آن زمان علم به‌عنوان عرصه‌ای معرفتی، جایگاهی مسلم داشت، مدرسه کمال با رویکردی فایده‌محور این عرصه را به‌صورت ابزار به کار می‌گیرد و آموزش علمی را با کارکردی روش‌شناسانه برای مکشوف‌کردن حقیقت دین به کودک به بازی درمی‌آورد و این‌گونه، دین‌داری را به روان و ذهن کودک تحمیل و بر اعتقادات دانش‌آموزان، اعمال قدرت می‌کند.

آموزش علمی دختران؛ زن مسلمان در نظام‌های اجتماعی

تحصیل دختران از ابتدای ورود مدارس خارجی به ایران، موضوعی چالش‌برانگیز برای نیروهای اجتماعی مختلف بوده و در طول تاریخ معاصر ایران، با موافقت‌ها و مخالفت‌هایی مواجه شده است. به‌طور خاص، نیروهای مذهبی و مراجع تقلید در لحظات آغازین چنین رویدادی، آن را مغایر با اسلام دانسته‌اند؛ به‌طوری که جناحی از روحانیون با اعلام فتوایی مبنی بر مخالفت قواعد اسلام شیعه با تأسیس مدارس دختران، با ایجاد مدارس دخترانه به سبک جدید مخالفت کردند (ترابی‌فارسانی، ۱۳۷۸). مثلاً شیخ فضل‌الله نوری فتوایی مبنی بر جوازداشتن تحصیل دختران در مدارس صادر کرد یا علامه نائینی با گسترش مدارس دخترانه مخالف بود (میرهادی، ۱۳۹۳). یکی

از مهم‌ترین دلایل مخالفت بخشی از نیروی روحانی و سنتی با تحصیل زنان، اعتقاد به ناتوانی زنان و لیاقت نداشتن آن‌ها در کسب علم بوده است. مخالفان بر این اعتقاد بودند که «زنان ضعیفه‌هایی هستند که لایق و قادر به آموختن نمی‌باشند» و نگران این بودند که زنان بعد از تحصیل، دیگر از مردان اطاعت نکنند (تراپی فارسانی، ۱۳۷۸: پانزده). بررسی مدرسه رفاه به عنوان مدرسه‌ای دخترانه، جای این پرسش را می‌گشاید که چگونه بعد از گذشت حدود صد سال از مخالفت قطعی برخی از مراجع و حرکت‌های اجتماعی منتقدانه پس از آن درباره مدارس دختران، مثلاً مزاحمت اوباش و الواط برای دختران و معلمانی که به مدرسه می‌رفتند (میرهادی، ۱۳۹۳)، بخشی از جریان نهاد روحانیت، خود، دست به تأسیس مدارس دخترانه زده است. این کردار غیرگفتاری درباره تأسیس مدارس اسلامی دخترانه و آموزش علم به آن‌ها چه معنایی می‌تواند داشته باشد؟ چه مکانیسم‌های قدرتی را به راه می‌اندازد و در صدد تحکیم چه گفتاری است؟ در این قسمت که تاکنون کاربست آموزش علم را در مدارس اسلامی بررسی کرده‌ام، قصد دارم به این پرسش‌ها پاسخ دهم: آموزش علم در مدرسه دخترانه رفاه چه کاربستی داشته و چگونه بر دانش‌آموزان دختر اعمال قدرت کرده است؟ چطور دخترانی که تا صد سال پیش در جایگاه علم‌آموزی قرار نداشتند و لایق و قادر به آموختن نبودند، در یکی از بهترین مدارس ملی، جای داده شدند و نتیجه آموزشی درخشانی چون قبولی صددرصدی در کنکور داشتند؟ (روشن‌نهاد، ۱۳۸۴). چگونه در این مقطع، ترس از نافرمانی زنان از مردان با آموزش علم، رخت بریست و مردانی از نیروی روحانی، خود، دست به تأسیس مدرسه‌ای برای علم‌آموزی زنان زدند؟

- تحصیل اختصاصی دختران، حصاری برای دورماندن از فساد

پیش از مدرسه رفاه، شاهد تأسیس مدارس اسلامی دخترانه دیگری هستیم؛

مانند «دوشیزگان اسلامی» و مدارس اسلامی دخترانه از مجموعه مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی. در قسمت قبل توضیح دادم که طرح ایده‌ی مدرسه‌ای برای تبلیغ و ترویج دین، چگونه با رویدادی که به مسئله‌ی زنان و حجاب مربوط می‌شد، از کلاس‌های آزاد خصوصی جابه‌جا شد و بر محمل مدارس نشست. در واقع، برای دورنگه داشتن دختران از فساد جامعه که در مدارس نیز منتشر شده بود، نیروی جدید متدین تلاش کرد مدرسی حصاربندی شده برای دختران بسازد. مدارس دخترانه‌ی جامعه‌تعلیمات اسلامی را می‌توان در این گفتار فهم کرد. عباسعلی اسلامی تأکید می‌کند که ورود مردان به درون مدرسه و اختلاط مرد و زن مطلقاً ممنوع بود تا از آلودگی‌های رایج در جامعه دور باشند. دانش‌آموزان نیز باید در داخل و بیرون مدرسه، شئون اسلامی، به‌خصوص حجاب را رعایت می‌کردند (اسلامی، ۱۳۹۴).

مدرسه‌ی رفاه نیز در وضعیتی ممکن شد که خانواده‌های مذهبی ترجیح می‌دادند دخترانشان در مدرسه‌ای بدون این فسادها تحصیل کنند. شفیق (۱۳۸۱) دلیل تأسیس دبیرستان رفاه را چنین توضیح می‌دهد: «در آن موقع فکر شد که خوب الان دانش‌آموزانی که از کلاس ششم دبستان که کلاس ششم را تمام می‌کنند به دبیرستان می‌خواهند بروند، مشکل دارند، هم وضع مدارس آن موقع مناسبی با تربیت‌شده‌های این مدرسه نداشت هم این هم که آن کسانی که زحمت کشیده بودند و اینها را به این مراحل رسانده بودند، حیفشان می‌آمد که اینها را به مدرسی بفرستند که این مدارس آن آمادگی لازم را از نظر تعهدات و قیود و اینها ندارد. لذا تصمیم گرفته شد که دبیرستان هم در همین محل دبستان فعال باشد» (شفیق، ۱۳۸۱).

اما این تنها دلیلی نبود که ظهور مدرسه‌ی رفاه را ممکن کرد؛ زیرا در آن زمان مدارس اسلامی دخترانه‌ی دیگری نیز وجود داشت که چنین کارکردی را رقم می‌زد.

- تحصیل علم به منظور پرورش همسران و مادران شایسته

در سطح دیگر آموزش علمی برای دختران تجویز می‌شد تا همسران و مادران لایق‌تری برای پسران تحصیل کرده باشند: «من شنیدم که مرحوم رجایی فرموده بودند که ما اگر بخواهیم جامعه سالم داشته باشیم باید مادر سالم تحویل جامعه بدهیم» (عربزاده، ۱۳۸۳ الف). آموزش و تحصیل زنان برای آماده‌کردن آن‌ها در نقش همسر و مادر شایسته، از زمان مشروطیت مطرح بود. اگرچه در زمان مشروطه این گفتار ازسوی نیروهای موافق مشروطیت و کسانی که با گفتمان نوگرایی و تحولات اجتماعی هم‌سو بودند مطرح می‌شد (رینگر، ۱۳۸۱)، در این زمان، این گفتار ازسوی نیروی جدید متدین پذیرفته شد و به‌عنوان دلیلی برای شکل‌گیری مدرسه رفاه مطرح گردید: «چون مدرسه علوی در آن موقع پسرانه فعال بود لذا پیش‌بینی شد که لازم است که مدرسه دخترانه باشد که این همسران خوبی برای تحصیل کرده‌ها ان‌شاءالله تحویل جامعه شود نتیجتاً این مبنا شد شروع مدرسه» (شفیق، ۱۳۸۱). طرح چنین ایده‌ای را باید در نسبت با کنشگری فعال نیروهای مذهبی برای تأثیرگذاری در تغییر ساختارهای جامعه فهمید. این ایده که مادران و همسران نقشی مهم در تربیت کودکان و تغییر و تحول جامعه دارند، از زمان مشروطه و با رویکرد اصلاحات اجتماعی، آمیخته بود. در این زمان که بخشی از روحانیون مبارز تلاش می‌کردند دست به اصلاحات ساختاری در جامعه بزنند، زنان نیز که جمعیتی چشمگیر داشتند، موضوع تأمل قرار گرفتند. بنابراین این ایده ازسوی آنان پذیرفته شد که زنان باید آموزش علمی ببینند تا بتوانند در مسیر تغییر جامعه، کمک‌کننده باشند. بنابراین در این زمان زنان نه فقط به‌صورت سلبی برای دوری از فساد جامعه و عدم تقویت گسترش آن بلکه به‌صورت ایجابی مانند چرخ‌دنده‌ای از چرخ‌دنده‌های تأثیرگذار در تغییر جامعه مدنظر قرار گرفتند و درنهایت نیز این رویکرد از منظر بنیان‌گذاران مدرسه رفاه نتیجه‌بخش بود: «نود درصد بچه‌های رفاه کسانی بودند که در راه

انقلاب بودند و الان هم بیشترشان همسران مسئولین هستند و مادران شهدا هستند» (شفیق، ۱۳۸۱).

روشن‌نهاد (۱۳۸۴) معتقد است «دست اندرکاران موسسه رفاه، دلایل چندی را برای اختصاص دادن مدرسه به دوشیزگان، به شرح زیر، بیان کرده‌اند:

۱. رواج بی‌بند و باری در آن مقطع زمانی و لزوم تأسیس مدرسه‌ای دخترانه برای تربیت صحیح دوشیزگان متدین؛

۲. ایجاد مدرسه‌ای دخترانه برای خانواده‌های متدینی که برای تحصیل دختران خود مشکلاتی داشتند؛

۳. ایجاد مدرسه‌ای دخترانه برای تربیت زنانی مفید برای آینده و انقلاب و مقابله با اهداف از پیش تعیین‌شده‌ی نظام شاه برای دورکردن خانم‌ها از وجدان و عقیده اسلامی» (روشن‌نهاد، ۱۳۸۴: ۱۰۰).

دلیل سوم نشان می‌دهد که همان‌طور که در بخش ناپیوستگی تربیتی مدرسه رفاه بیان شد، لزوم تربیت نیروهای مبارز درباره زنان نیز صدق می‌کند. از آنجاکه این مدرسه در پی سازمان‌دادن به نیروهای مختلف بود و اساساً مدرسه رفاه در چنین شرایط تاریخی ممکن شد، سازمان‌دهی زنان به‌عنوان معلمان مدرسه و کودکان به‌عنوان نیروهای پشتیبان آینده و تربیت کادر، مدنظر این مدرسه بوده است. پس بخشی از دلایل شکل‌گیری و پذیرش آموزش علمی و تحصیل زنان در این زمان، این است که مدرسه بستری برای سازمان‌دهی و کادرسازی نیروهای مبارز در میان زنان شد.

- آموزش علمی دختران، تحکیم گفتمان عدم اختلاط

با این حال، برای فهم بیشتر شرایط امکان تاریخی ظهور مدرسه رفاه به‌عنوان مدرسه‌ای دخترانه، می‌توان از دلایل مطرح‌شده در اهداف تأسیس دیگر مدارس دخترانه نیز یاری گرفت؛ مداری مانند مدرسه روشنگر که یک سال بعد از مدرسه رفاه تأسیس شد. روزبه، کسی که نقش بسزایی در تأسیس مدرسه

روشنگر داشت، معتقد بود باید سطح دانش آموزان مدرسه روشنگر بالا باشد «تا به دانشگاه راه یابند و متخصص شوند. آن موقع باور داشتیم که دخترها باید یا معلم شوند یا پزشک. در این دو رشته نیروی زن نیاز داشتیم تا امور زنان از مردها بی نیاز باشد. نظر مرحوم روزبه این بود که برای معلمی، بهتر است علوم پایه بخوانند» (حدادیان، ۱۳۹۷: ۹۸). بنابراین دلیل تأکید بر ادامه تحصیل دختران این بود که با پرورش زنان متخصص، با مشکل نبود متخصص زن در تمام مشاغل مورد نیاز جامعه مقابله کنند؛ یعنی کمبود شغل در رشته‌های پزشکی و گرایش‌های آن، علوم پایه و ریاضی و فیزیک و دبیری در دبیرستان دخترانه (حدادیان، ۱۳۹۷). مدرسه رفاه نیز تلاش می‌کرد دانش آموزان دختر را برای کنکور و کسب بهترین رتبه‌ها آماده کند و در این راه موفق بود. مثلاً مرضیه وحید دستجردی و خانم توانا که از اولین فارغ التحصیلان مدرسه رفاه بودند، رتبه‌های برتر کنکور را کسب کردند (بوستان، ۱۳۸۳؛ افراز، ۱۳۸۳). این مسئله علاوه بر اهمیت که مؤسسان و مسئولان مدرسه برای ورود به آموزش عالی قائل بودند، به دلیل نظارت آموزش و پرورش بر وضعیت آموزشی این مدارس نیز بود. به لحاظ آموزشی مدرسه رفاه مانند مدارس دولتی دیگر بود و «خوب توانست رونمای کارش را با آموزش و پرورش زمان تطبیق دهد. دستورات اداری را عمل می‌کرد، ضوابطشان را عمل می‌کرد، در ضمن کارهای خودش را انجام می‌داد، یعنی تحت پوشش همان کار اداری مثل مدارس دیگر بود، هیچ فرقی نمی‌کرد» (شفیق، ۱۳۸۱). به اذعان بسیاری از مسئولان و مؤسسان مدرسه رفاه، این مدرسه جزو مدارس خوب تهران بود (شفیق، ۱۳۸۱؛ غیوران، ۱۳۸۱) و توانست در منطقه ۱۲ بیشترین امتیازهای آموزشی را کسب کند (عربزاده، ۱۳۸۳ ب). با این هدف، ارزشیابی استعداد علمی کودکان هنگام ورود به مدرسه اهمیت داشت. مرحوم رجایی توصیه می‌کرد صندلی‌های مدرسه را به کودکان بی استعداد اختصاص ندهند و کودکانی وارد مدرسه شوند که با استعداد باشند. با این حال،

این مدرسه مخصوص فرزندان زندانیان بود و این کودکان بدون ملاحظات علمی در آن پذیرفته می‌شدند^۱ (همان).

بدین ترتیب، در مدرسه رفاه، برای ارتقای آموزش علمی تلاش‌هایی صورت گرفت. مثلاً معلمان با حضور استادان بنامی که استاد دانشگاه بودند و خارج از کشور تحصیل کرده بودند، مانند دکتر افراز، گلزاده غفوری و گلزاری، برای درس‌های ریاضی و علوم و درس‌های دیگر، آموزش ضمن خدمت می‌دیدند. همچنین برای این مدرسه آزمایشگاه تعبیه شده بود و برای دانش‌آموزان ضعیف کلاس‌های تقویتی در نظر گرفته می‌شد (عربزاده، ۱۳۸۳ ب). با این حال، جایگاه پرورش در این مدرسه، جایگاه والایی بود که در جای خود باید بررسی شود؛ اما به نظر می‌رسد پرورش دانش‌آموزان برای مسئولان مدرسه رفاه، عامل پیش‌برنده مسائل آموزشی بوده است. مثلاً اردوی شمال در آغاز سال و اردوهای هفتگی و برنامه کوه سبب می‌شد کودکان تا پایان سال برای کسب علم نشاط داشته باشند. مسئولان مدرسه معتقد بودند که اگر بچه‌ها به لحاظ تربیتی درست تربیت شوند، خودشان دنبال آموزش نیز خواهند رفت (همان). برگزاری ساعت مطالعه به صورت جذاب و خلاقانه با همین هدف صورت می‌گرفت (عربزاده، ۱۳۸۳ الف). بنابراین در این مدرسه مسئله فقط پرورش مادر و همسر شایسته نبود بلکه ورود به آموزش عالی از اهداف مدرسه محسوب می‌شد. برای فهم چرایی این مسئله لازم است بررسی کنیم مسئله تفکیک و عدم اختلاط چقدر در این مدرسه جدی بوده است.

۱. «یک بچه‌ای را ما اسم داده بودیم یک روز دیدم من را صدا زدند (مرحوم رجایی) دفتر گفتند که این بچه پدرش زندان است مدرسه مال اینهاست شما این را ببرید داخل تا جایی که می‌توانید روی بچه کار کنید هر چی هم نشد ولی در مدرسه باشد... این مدرسه مال این بچه‌ها است یعنی بیشتر بچه‌های زندانی‌ها بچه‌هایی که اهل مبارزه بودند چه بودند حالا در هر صنف و در هر شغلی بودند اینها آقای رجایی اینها را از رفاه می‌دانستند از خودشان می‌دانستند و بیشتر می‌خواستند که این بچه‌ها دور هم جمع شوند و اینجا رویشان کار بشود» (عربزاده، ۱۳۸۳ ب).

کردارهای تفکیک جنسیتی در مدرسه رفاه: مدرسه رفاه یک «هیئت علمی» داشت که هر ماه یا دو ماه یک بار با هدف طراحی نوآوری‌های آموزشی و پرورشی با مرحوم رجایی و باهنر جلسه می‌گذاشتند (عربزاده، ۱۳۸۳ب)؛ اما نکته تأمل‌برانگیز این بود که این کار را بیرون از مدرسه انجام می‌دادند و این طرح‌ها را آقایانی به مدرسه ابلاغ می‌کردند که در این جلسات حاضر می‌شدند و مسئولان زن مدرسه در آن جلسات حضور نداشتند. آقای رجایی، رهبر و سرپرست این مدرسه و ایدئولوگ اصلی بود. بدین ترتیب، گردانندگان اصلی مدارس اسلامی دخترانه، مردان بودند. با این حال، آن‌ها هیچ‌گاه مدیر مدارس دخترانه نبودند. مشفق (۱۳۸۱) بر مرد نبودن مدیر مدرسه تأکید می‌کند: «ما اصلاً مدیر مدرسه مرد نداشتیم... آقای رجایی هیچ وقت عنوان مدیریت در مدرسه رفاه نداشتند.» دلیل این تأکید، به این مسئله برمی‌گردد که مدرسه رفاه ذیل گفتمان عدم اختلاط ممکن شده بود. به همین دلیل هیچ‌یک از دست‌اندرکاران مدرسه مرد نبود؛ اگرچه هیئت‌امناي مدرسه و همه طراحی‌های آموزشی و پرورشی مدرسه را مردان در مدرسه انجام می‌دادند. حتی در کلاس اول، معلمان براساس آموزش مرحوم نیرزاده به کودکان تعلیم می‌دادند (عربزاده، ۱۳۸۳الف). کالبد مدرسه نیز به شکلی بود که سه در داشت که یک در مخصوص بخش آقایان بود و ورود مردان با کنترل صورت می‌گرفت (غیوران، ۱۳۸۱). همچنین برای دختران سرویس رفت‌وآمد فراهم بود تا دانش‌آموزان دختر این مدرسه با مراقبت و کنترل رفت‌وآمد کنند و در خیابانی که تفکیک جنسیتی وجود نداشت، حرکت نکنند. همچنین توصیه می‌شد دختران آموزش‌های هنری، مانند سرود و نمایشنامه را جلوی مردان اجرا نکنند (عربزاده، ۱۳۸۳ب). بدین ترتیب، به نظر می‌رسد اگرچه آموزش علمی برای دختران در این مدرسه اهمیت داشت، این آموزش را مردان طراحی و ارائه می‌کردند و مسئولان زن مدرسه صرفاً دست‌پروردگان مردان بودند. این مسئله در کنار اهمیت ورود به آموزش عالی برای دختران قابل فهم است.

مدارس اسلامی دخترانه اساساً ذیل گفتمان عدم اختلاط شکل گرفته است. از آنجا که هیئت امنای مدرسه رفاه در پی نشان دادن کارآمدی اسلام برای اداره جامعه بودند، مدرسه رفاه نیز الگو و نمونه‌ای از مدرسه‌ای اسلامی بود که گفتمان عدم اختلاط را بازسازی می‌کرد. همین‌طور تأکید بر فراگیری رشته‌های موردنیازی مانند پزشکی و علوم پایه برای کسب اشتغال، به دلیل بی‌نیازکردن جامعه از اختلاط و عدم ورود معلم مرد یا بی‌نیازشدن زن‌ها از پزشک مرد بود. این مسئله برای جامعه مذهبی آن زمان بسیار اهمیت داشت؛ زیرا در آن دوره «زنان صددرصد مشاغل مرئی کودکانها، ۵۴ درصد آموزگاری دبستانها و ۳۰ درصد دبیری دبیرستانها را به خود اختصاص دادند» (فوران، ۱۳۹۵: ۵۰۲). به همین دلیل برای بی‌نیازشدن زنان از مردان و تحقق «جامعه اسلام» نیاز بود تا زنانی وارد آموزش عالی شوند و این مشاغل را کسب کنند. پس آموزش علمی برای دختران نه برای کسب آموزش علم بلکه برای تقویت گفتمان عدم اختلاط و نشان دادن کارآمدی نظام‌های اسلامی اهمیت داشت و آموزش علمی دختران به نوعی ابزاری برای تحقق نشان دادن ایماژ «جامعه اسلام» بود. درنهایت، مدارس اسلامی دخترانه به دلیل تغییر جایگاه زنان برای برعهده‌گرفتن نقشی هم‌تا و هم‌تراز با مردان شکل نگرفت؛ بلکه به رسمیت شناختن تحصیل زنان اگرچه قدمی پیشرو برای بازگشت حقوق هم‌تا با مردان بود، کاملاً در راستای تحکیم گفتمان عدم اختلاط و تفکیک جنسیتی تعریف می‌شد. با این حال، تجربه نشان داده است که دادن چنین امتیازهایی به زنان، حتی اگر در راستای تحکیم گفتمان پیشین باشد، نتایج ناخواسته‌ای دارد که مقاومتی علیه گفتمان حاکم ایجاد می‌کند. بررسی این مقاومت‌ها در آینده مدارس اسلامی دخترانه، پژوهش دیگری می‌طلبد.

بدین ترتیب، سوژه‌ای که آموزش علمی در مدرسه رفاه خلق می‌کند، دختر مذهبی صیانت شده در حصار مدرسه و دورشده از فساد است که قرار است

در سطح نهاد خانواده به همسر و مادر نمونه و شایسته‌ای برای مردان تحصیل‌کردهٔ همین دست مدارس تبدیل شود و در سطح جامعه باید بتواند نیازهای ساختار تفکیک جنسیتی را برطرف کند. محبوبه افراز، مدیر مدرسهٔ رفاه، الگو و نمونه و ایماژی از این زن است؛ زنی باتقوا و باحجاب که در بهترین دانشگاه ایران (دانشگاه تهران) با بالاترین معدل، پزشکی می‌خواند، خلاق است، با ریاضت و خودسازی، بدن خود را تأدیب می‌کند و با کار شبانه‌روزی در مدرسه تکلیف خود را در مقابل «جامعهٔ اسلام» به انجام می‌رساند. آبرزنی بی‌نقص است که تمامی عرصه‌های زندگی، مانند عرصهٔ تحصیلی، اخلاقی و شغلی را به بهترین شکل به کار گرفته است تا بتواند دخترانی شایسته برای تصویری از جامعه‌ای دینی در آینده تربیت کند.



فصل ششم؛
مواجههٔ مدارس اسلامی با مدرنیته
به مثابهٔ تحولی آموزشی



مقدمه

در این بخش به پرسش اصلی کتاب دربارهٔ مواجههٔ مدارس اسلامی به مثابهٔ تحولی آموزشی با مدرنیته پاسخ خواهیم داد. این پاسخ ذیل دو بحث «مدرسه‌ای کردن دین‌داری و تولد تربیت اسلامی» و «دوگانگی و مرزبندی تعلیم و تربیت اسلامی» پیش خواهد رفت.

مدرسه‌ای کردن دین‌داری و دوگانگی تعلیم و تربیت اسلامی

اگر ماشین زمان وجود داشت و می‌توانستم به روزهایی برگردم که درحال صورت‌بندی سؤال اصلی این کتاب بودم، «مواجههٔ مدارس اسلامی به مثابهٔ تحولی آموزشی با مدرنیته چیست؟» را این‌طور بازنویسی می‌کردم: «مدارس اسلامی به مثابهٔ تحولی آموزشی چگونه دین‌داری و تعلیم و تربیت اسلامی را تغییر داد؟» البته این دریافت جدید از موضوع کتاب، جز از طریق طی کردن مسیری که از حدود سال ۱۳۹۵ درگیر آن بودم، ممکن نشد. همچنان مانند روزهای آغازین نگارش پیشنهاد پژوهشی رسالهٔ دکتری‌ام که قالب کتاب پیدا کرد، بر اینکه مدرسهٔ اسلامی تحولی آموزشی است، تأکید دارم؛ اگرچه امروز در ذهنم مدارس اسلامی دو پاره نیست که توانسته باشد مدرسهٔ مدرن و ارزش‌های اسلامی را سازگار کند؛ بلکه تحولی بودن مدارس اسلامی در این است که دو تغییر درون‌ماندگار را در دو امر مهم در تاریخ معاصر ایران ایجاد کرد که هنوز

پابرجاست. ادعای نمی‌کنم مدرسه اسلامی تنها دلیل شکل‌گیری این تغییرات در دین‌داری و نظام مدرسه‌ای است؛ اما در این پژوهش و در این موضوع نشان داده‌ام چگونه دین‌داری و تعلیم و تربیت اسلامی در مدارس اسلامی به‌عنوان تحولی آموزشی، تغییر شکل داد و چیز جدیدی شد که ما امروز نیز با آن سروکار داریم. بدین ترتیب، با توجه به یافته‌های فصل‌های پیشین، می‌توانم تغییری را که مدارس اسلامی دوره پهلوی دوم ایجاد کردند، در دو مسئله بیان کنم: اول، دین‌داری و دوم، تعلیم و تربیت اسلامی.

- مدرسه‌ای کردن دین‌داری و تولد تربیت اسلامی

همان‌طور که در فصل چهارم بیان کردم، رؤیت‌پذیر شدن کودک و نوجوان امکانی تاریخی بود که از طرفی، ذیل گفتارهای بهداشتی و پزشکی و به‌نژادی به‌عنوان سرمایه‌هایی برای ترقی و از طرف دیگر، ذیل گفتارهایی با درون‌مایه فساد در مقابل ترقی مطرح گشت. با وجود این، مدرسه‌ای کردن دین‌داری، آماج یا موضوع خود را کودک و نوجوان و فردیت بخشی به آن‌ها قرار داد. مدرسه‌ای کردن دین‌داری بر کودک و نوجوان اعمال قدرت کرد. کارکرد صورتی نشده مدرسه‌ای کردن دین‌داری با توزیع در مکان، سامان‌دهی در زمان و ترکیب‌کردن در زمان و مکان، مکانیسم قدرت انضباطی را برای اعمال قدرت بر دانش‌آموزان به کار انداخت؛ یعنی فعلیت حیات دین‌داری به‌صورت نیرویی در مکان مدرسه ممکن نمی‌شد مگر آنکه با ابژه‌شدن کودک تلاقی کند. بدین ترتیب، کودک و نوجوان با استقرار در مدرسه، تحت مکانیسم‌های شدید انضباطی قرار گرفتند. این کار با استفاده از تکنیک مراقبت و کنترل صورت گرفت. دین‌داری در مدارس اسلامی با تأسیس جامعه‌تعلیمات اسلامی به‌عنوان سازمانی از میان سازمان‌های تحت نظارت دیگر، بوروکراتیک شد. دین‌داری در مدرسه علوی با برقراری رابطه ویژه و تکین سلسله‌مراتبی میان معلم و شاگرد (در شکل خالص آن علامه کرباسچیان

و روزبه با دانش‌آموزان)، در مدرسه کمال با ایجاد رابطه سلسله‌مراتبی میان علم و دین و در مدرسه رفاه با ایجاد رابطه سلسله‌مراتبی میان مردان و زنان از خلال گفتمان عدم اختلاط، بوروکراتیک شد. در نهایت باید پرسید: هدف از سوق دادن بدن‌ها به این یا آن دسته از امکان‌ها چیست؟ هدف از اینکه دین‌داری با استقرار در مدرسه به کودکان و نوجوانان اعمال شود چه بود؟ پاسخ، هم ساده است و هم پیچیده. ساده است چون هدف ظهور مدارس اسلامی چیزی نبود جز آموختن دین و پیچیده است چون آموختن کردن دین، ناشی از ادراک نوینی از دین‌داری بود.

تا پیش از این، دین‌داری، عمل و باوری بود که فرد مکلف انجام می‌داد. با ابژه‌شدن کودکان زیر سن تکلیف برای دین‌داری، دین‌داری ادراک نوینی شده که لازم بود آموخته شود. دین‌داری عمل و باور به احکام و اخلاقیات و اصول عقاید نبود. به دلیل آنکه تعلیم و تربیت، استراتژی رسیدن به ترقی و قدرت بود، دین‌داری ابژه آموختن قرار گرفت، نه آنکه تکلیفی برای افراد باشد. در مکتب‌خانه کودک روخوانی قرآن و وضو و نمازخواندن رایج می‌گرفت؛ اما در مدارس اسلامی، دین‌داری به صورت ویژه‌ای به کار گرفته شد که رنگی از تعلیم و تربیت را به خود می‌زد. بازسازی ادراک نوین از مدرسه‌ای کردن دین‌داری، در همه مدارس نیز به یک شکل صورت نگرفت. در ناپیوستگی دین‌دار مروج، بر نشر دانش دینی و تعالیم اسلامی تأکید شد. در این ناپیوستگی، دانش دینی که تا پیش از این در حوزه و برای قشر خاصی بود، از دست‌ان روحانیون بیرون آمد. در حوزه، هدف از دانش دینی، تربیت فقیه بود، نه آموختن دین‌داری. مسئله این نبود که این دانش کمک می‌کند افراد، دین‌داری بهتری داشته باشند؛ اگرچه شاید چنین انتظار می‌رفت. هدف در حوزه فراگرفتن دانش تشخیص روایت و اصول استنتاج مسئله از یک روایت و آموزش زبان عربی و... بود. عباسعلی اسلامی دانش دینی را ابزاری برای ترویج و تبلیغ دین کرد و دانش دین فقهی را در

جایگاه آموزشی برای دین‌داری گنجانده تا با آن، هم کودکان دین‌دار شوند و هم دین‌داری را در میان جامعه توزیع کنند. همان‌طور که در فصل‌های پیشین مفصل توضیح داده‌ام، دین‌داری در ناپیوستگی تربیتی اول، شکلی از تعلیمات دینی و جنس دانشی دارد، درحالی‌که در مدرسه علوی، شاهد دین‌داری آموختنی در «رفتار» افراد هستیم؛ چیزی که شاید برای نخستین بار به‌عنوان «تربیت دینی» مطرح شده و در شیوه‌ایمناز الگوی کامل به کار گرفته شد و تا هجده‌سالگی و هنگام ورود به جامعه ادامه پیدا کرد. به بیان دیگر، سن دین‌داری با آموختنی شدن آن، تغییر کرد و اگرچه تکالیف دینی در سن تکلیف انجام می‌شد، آموزش دین یا تربیت دینی تا اتمام مدرسه ادامه می‌یافت. در مدرسه کمال، دین‌داری آموختنی در قرابت بیشتری با آموزش علم قرار گرفت و با آن ممزوج شد و در مدرسه رفاه، شکل نوینی از تربیت دینی با رویکردی تشکیلاتی، به دختران آموزش داده شد.

در این ادراک نوین از دین‌داری، دین‌داری آموختنی، به تمهیدی برای رسیدن به امر دیگری تبدیل می‌شود. در ناپیوستگی تربیتی اول، دین‌داری تمهیدی برای رسیدن به ترقی است، در ناپیوستگی تربیتی دوم، دین‌داری تمهیدی برای آمادگی برای ورود به جامعه فاسد است، در ناپیوستگی تربیتی سوم، دین‌داری تمهیدی برای مبارزه علیه نیروی خارجی است و در ناپیوستگی تربیتی چهارم، دین‌داری ابزاری برای ترسیم جامعه برتر است. بدین ترتیب، در تمامی این ناپیوستگی‌های تربیتی، دین نه فقط برای مسلمانان بلکه برای تمامی افراد انسانی می‌تواند ابژه آموختن قرار گیرد. گویی دین‌داری، مأموریت جدیدی را پیش روی خود نهاده است که جز با آموختنی کردن دین‌داری ممکن نخواهد بود. با این ادراک نوین از دین‌داری است که شاهد نوعی تولد تربیت اسلامی هستیم که بخش جدایی‌ناپذیر مدارس اسلامی و مدارس امروز است؛ تولد مفهوم نوینی که از دل مدارس اسلامی سربرآورد و به ثنویت نظام مدرسه‌ای و مرزبندی میان تعلیم و تربیت منجر شد.

- دوگانگی و مرزبندی «تعلیم» و «تربیت» اسلامی

پیدایی مدارس اسلامی، از لحظات آغازین آن، با تمایزگذاری (که هم شرط اعمال قدرت بود و هم نتیجه آن) در مدرسه‌ای کردن دین‌داری صورت گرفت. این تمایزگذاری به این دلیل شرط اعمال قدرت بود که در ناپیوستگی تربیتی اول مدارس اسلامی، کودک همچون ماشینی است که باید به خدمت دستگاه تکنولوژی سیاسی قدرت مذهبی درآید. این چنین، کودک ابزاری می‌شود که همان‌طور که به انقیاد درآمده است، برای به‌انقیاد درآوردن، خلق شده است. بازآفرینی دین‌داری آموختنی در این لحظه اتفاق می‌افتد؛ در لحظه‌ای که کودک به‌عنوان ابزاری برای تبلیغ دین، رؤیت‌پذیر می‌شود و دانش دینی به خدمت او درمی‌آید تا بیش از آنکه خود دین‌دار شود، دیگران را دین‌دار کند. پس بازآفرینی دین‌داری کودک نه فقط به معنی دین شخصی برای کودک بلکه به معنی دین‌دارکردن دیگران در شکل جمعی به دست اوست. نتیجه این تمایزگذاری در شکل‌بندی دانش‌تعلیمات دینی نیز در برنامه درسی تربیت دینی نشان داده شد. دانش‌تعلیمات دینی برای نیروی جدید متدین، ابزاری برای تمایزگذاری بین خود و دیگر نیروهای حاضر در زمین بازی نیروها می‌شود و رویه‌های کنارگذاری را چنان به کار می‌گیرد که تمامی محتوای آن در مواجهه و منازعه با نیروهای دیگر اجتماعی، آن‌ها را طرد می‌کند. با بازی مواجهه و منازعه‌ای که به راه انداخته است، تلاش می‌کند کارآمدی حقیقت دینی را که معرفی می‌کند، اثبات نماید. ازسوی دیگر، مدرسه‌ای کردن دین‌داری، شکلی از نپذیرفتن و طرد شکل‌های آموزشی گذشته، یعنی مدارس مبشران مسیحی و خارجی است. درواقع، قاعده شکل‌گیری مدارس اسلامی، در «معاوضه به مثل یا مقابله به مثل» این مدارس است. بنابراین اگرچه این مدارس به‌عنوان مدارسی رقیب، طرد می‌شود، قاعده‌ای که مدرسه را رؤیت‌پذیر می‌کند، آن را ابزاری می‌بیند که چون سلاح در دستان دشمن بوده و امروز به غنیمت رفته است و پس باید از این سلاح برای برتری‌جویی بر «غیر» استفاده کرد.

بنابراین مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی، دانش‌آموزمبلغ و دانش‌آموزمروجی خلق می‌کند که از همان سال‌های اولیه می‌کوشد با تبلیغ دین، با عقاید مارکسیستی، کسروی‌گرایانه، صوفیانه، بهایی، داروینیستی و ماتریالیستی مبارزه کند. با اینکه گفتمان مبارزه و انقلابیگری به دههٔ چهل به بعد مربوط است، در این لحظه‌ای که مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی تلاش می‌کند دانش‌آموزمروج و دانش‌آموزمبلغ خلق کند، می‌توان نطفهٔ بزرگ‌سالانی را دید که جهانشان چیزی جز تبلیغ، هدایت، کنترل، تغییر و مبارزه نیست؛ زیرا همیشه تبلیغ و ترویج برای افرادی صورت می‌گیرد که نیازمند کنترل و سلطه و به انقیاد درآمدن هستند؛ افرادی که آن‌ها را فاسد می‌نامند و از این طریق از آن‌ها انسان‌زدایی می‌شود و دانش‌آموز مدرسهٔ جامعه‌تعلیمات اسلامی تلاش می‌کند آن‌ها را به انسانیت بازگرداند. شگفتی سوژه‌ای که مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی خلق می‌کند، این است که علاوه بر اینکه مدرسه بر تمامی لحظات زندگی کودک نظارت می‌کند تا به ماشین تبلیغات علیه فساد تبدیل شود، درعین حال سوژه‌ای خلق می‌کند که همان سوژهٔ منقاد، با نظارت بر دیگری و مبارزه با او، می‌کوشد او را همچون شیئی به انقیاد درآورد. این‌گونه، مکانیسم‌های کنارگذاری از طریق این مدارس، ابزارهایی برای مرزبندی و تمایزگذاری خلق می‌کند. اینکه این سوژه‌های کودک و نوجوان در بزرگ‌سالی و در دههٔ چهل به بعد چه نقشی در مسلط شدن گفتمان مبارزاتی ایفا می‌کنند و چگونه به تولد سازمان‌های مسلحانه‌ای چون سازمان مجاهدین خلق یاری می‌رسانند، نیازمند پژوهش جداگانه‌ای است.^۱

۱. برای تقویت این فرض بخشی از سند گزارش ساواک از مدارس جامعه‌تعلیمات اسلامی سال ۱۳۵۶ را ببینید: «به این جهت، دانش‌آموزان این مدارس؛ پیوسته مورد توجه گروه‌های برانداز مذهبی بوده و این گروه‌ها به نحو مطلوبی از تعصبات مذهبی دانش‌آموزان این مدارس استفاده می‌کنند. سابقه، نشان داده است که عده‌ای از اعضای گروه‌های خرابکار را کسانی تشکیل داده‌اند که فارغ‌التحصیل این مدارس بوده‌اند» (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، آرشیو).

پس مدرسه‌ای کردن دین‌داری در عین حال که برای نیروی جدید متدین راهی برای ادراک نوینی از دین‌داری جمعی است، هم‌هنگام راهی برای تسلط بر گروه‌های اجتماعی دیگر است. بدین ترتیب، می‌توان مدعی شد که «مرزبندی» به مثابه تکنیک و ابزار، خود، یکی از عناصر درون‌ماندگار پیدایی مدارس مذهبی می‌شود و به همین دلیل است که در مدارس پساجامعه‌تعلیمات اسلامی، این مرزبندی، کودک مسلمان را نیز خط‌کشی می‌کند و گفتمان تربیت اختصاصی را در مدارس علوی و کمال و رفاه رقم می‌زند.

بدین ترتیب، جهانی که مدارس اسلامی خلق می‌کند، مرزبندی‌شده و دوپاره است. این نیروی مطرودسازی و ویژگی درون‌ماندگار مرزبندی، اگرچه در درون مدارس اسلامی برای حل مسئله جدایی علم و دین آمده است، در نهایت درون مدارس به ایجاد نوعی ثنویت می‌انجامد. مدارس اسلامی در شرایطی تاریخی پدیدار شد که در آن، یکی از مهم‌ترین مسائل چالش‌برانگیز مطرح در جامعه، بحث تضادداشتن یا تضادنداشتن علم و دین به مثابه دو پارادایم مختلف بود. از زمان بسط تعلیم و تربیت جدید در ایران، علم تجربی به عنوان عامل ترقی جامعه، متضاد و رقیب دین در نظر گرفته می‌شد. بدین ترتیب، فراگیری علوم تجربی همراه با رد و طرد دین و مظاهر آن محسوب شد. بعد از اعمال سیاست‌های مستبدانه رضا پهلوی در سکولاریزه کردن آموزش و پرورش و به حاشیه راندن دین در آن، جامعه مذهبی تلاش کرد ذیل گفتمان تضادنداشتن علم و دین به تأسیس مدارس اسلامی اقدام کند. این مسئله مطرح شد که تعلیم بدون تربیت و علم بدون اخلاق باعث می‌شود جامعه به انحراف و فساد کشیده شود و به همین دلیل لازم است علم در سایه دین به محصلان ارائه گردد. مدرسه علوی کوشید جدانبودن علم و دین را با ساخت سوژه کمال یافته در علم و دین محقق کند، مدرسه کمال پا را فراتر گذاشت و با منحل کردن برنامه درسی تربیت دینی، دانش دینی را ضمن دانش علمی به دانش‌آموزان آموخت و در نهایت، مدرسه رفاه تلاش کرد علم را برای رفع نیاز گفتمان

عدم اختلاط و آموزش دانش‌آموزان دختر برای ورود به دانشگاه با هدف فراگیری علوم تخصصی که نیاز زنان را به مراجعه به مردان از بین ببرد و تصویری از جامعه اسلام و زن در نظام‌های اجتماعی به تصویر کشد متحقق سازد. اما در فصل‌های گذشته، با بررسی درون‌مایهٔ دروس برنامهٔ درسی تربیت دینی و چگونگی به‌کارگیری علم در قالب تکنولوژی‌های سیاسی قدرت، نشان دادم که در نهایت علم و دین در این مدارس نتوانست از هم جدایی ناپذیر شود. همان‌طور که پیش‌تر نشان دادم، مرزبندی و مطرودسازی از ویژگی‌های درون‌ماندگار مدارس اسلامی بود. به همین دلیل میان دین و علم نیز مرزی کشید و اگرچه هدف اولیه از تأسیس مدارس اسلامی نشان‌دادن عدم جدایی حوزهٔ علم و دین بود، این جدایی در نهان مدارس اسلامی همچنان باقی ماند و شکلی از دوئالیسم و دوگانگی تعلیم‌وتربیتی را تا به امروز در نظام آموزش و پرورش رقم زده است؛ همان‌طور که از دوپارگی لفظ «تعلیم و تربیت» و «آموزش و پرورش» به عنوان ترجمه‌ای از تک‌لفظ اجوکیشن پیداست. با تولد تربیت اسلامی، «تربیت» و «تعلیم» و «آموزش» و «پرورش» به دو عرصهٔ پدیدارشدن تبدیل شد که هریک با شکلی از اعمال قدرت بر کودک و نوجوان ارتباط داشت و ثنویتی را در نظام مدرسه‌ای ایجاد کرد. این شکل‌های ثنویت اتفاقاً در ارتباط با ادبیات سنت و مدرنیتهٔ بعد از انقلاب اسلامی، شکل‌های خلوص‌گرایانه‌تری به خود گرفت و روزبه‌روز مرزبندی آشکارتری در میان این دو حوزه ایجاد شد. در مسئلهٔ علم و دین، امروزه نیز با شکل‌های مطرودسازی قدرتمندتری میان علم اسلامی و علم سکولار، علم دینی و علم غیردینی مواجه هستیم. در نظام مدرسه‌ای امروز نیز این ثنویت همچنان پابرجاست و نقش‌های جدیدی را مانند مربی پرورشی، دروس مذهبی و علمی، دروس فوق‌برنامه و دروس برنامهٔ درسی ایجاد می‌کند. بدین ترتیب، می‌توان گفت تولد تربیت دینی در مدارس اسلامی اگرچه دستاورد مهمی برای دین‌داران بوده است، در نهایت، آن‌ها نتوانستند مرزبندی این دو عرصهٔ پدیدارشدن علم و دین را در نظام مدرسه‌ای از میان ببرند.

منابع

۱. «اساسنامه»، تعلیمات اسلامی، ش ۱، فروردین ۱۳۳۱.
۲. اسلامی، عباسعلی، طایفه دار فرهنگ اسلامی در عصر اختناق، ج ۵، تهران: بنیاد بعثت، ۱۳۹۴.
۳. اسلامی، عباسعلی، «مصلحین باید به تعلیم و تربیت جوانان بپردازند»، آیین اسلام، ش ۱۵، تیر ۱۳۲۳.
۴. افراز، بهجت، «مصاحبه تاریخ شفاهی»، مصاحبه کننده: حکیمه امیری، معاونت تاریخ شفاهی مرکز اسناد انقلاب اسلامی (دسترسی در آرشیو مصاحبه های مرکز اسناد انقلاب اسلامی)، ۳۰ مهر ۱۳۸۳.
۵. اکرامی، ابراهیم، «بحث طبی: وراثت و شرایط بهداشتی ازدواج»، تعلیمات اسلامی، ش ۳، خرداد ۱۳۳۱.
۶. اکرامی، ابراهیم، «تربیت جسمی و بدنی: اهمیت بهداشت در جامعه»، تعلیمات اسلامی، ش ۱، فروردین ۱۳۳۱.
۷. انصاری، حیدر، «اجتماعی: بزرگ ترین لذت ها داشتن فرزند است ولی...»، تعلیمات اسلامی، ش ۵، مرداد ۱۳۳۱.
۸. انصاری، سراج، «خرد چیست؟ خردمند کیست؟ (آثار خرد در جامعه)»، آیین اسلام، ش ۱۹۷، ۱۴ اسفند ۱۳۲۶.
۹. آدمیت، فریدون، اندیشه ترقی و حکومت قانون؛ عصر سپهسالار، تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی، ۱۳۵۱.
۱۰. بازرگان، مهدی، «بعضی نظریات پیشنهادی در زمینه تعلیمات دینی»، مجموعه حکمت، ش ۴۴، ۱۳۳۸ الف.
۱۱. بازرگان، مهدی، «بعضی نظریات پیشنهادی در زمینه تعلیمات دینی»، مجموعه حکمت، ش ۴۵، ۱۳۳۸ ب.
۱۲. بازرگان، مهدی، «بعضی نظریات پیشنهادی در زمینه تعلیمات دینی»، مجموعه حکمت، ش ۴۶، ۱۳۳۸ ج.
۱۳. بازرگان، مهدی، «پراگماتیسم در اسلام»، مجموعه حکمت، ش ۴۷، ۱۳۳۸ د.
۱۴. بازرگان، مهدی، آموزش قرآن؛ روش تازه و آسان برای قرائت و ترجمه آیات (مجموعه آثار)، ج ۵، تهران: شرکت انتشار، ۱۳۴۰.
۱۵. بازرگان، مهدی، خاطرات بازرگان؛ شصت سال خدمت و مقاومت (گفت وگو با غلامرضا نجاتی)، ج ۲، تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا، ۱۳۷۷.
۱۶. بازرگان، مهدی، مباحث علمی، اسلامی؛ مطهرات در اسلام (مجموعه آثار)، ج ۷، ج ۱، تهران: بنیاد فرهنگی مهندس بازرگان، ۱۳۷۹.
۱۷. باهنر، محمدجواد، شهید باهنر: الگوی مقاومت، زیر نظر مرتضی محمودی، تهران: واحد فرهنگی بنیاد شهید انقلاب اسلامی، ۱۳۶۱.

۱۸. باهنر، محمدجواد، علی گلزاده غفوری، تعلیمات دینی: سال سوم دبیرستان، تهران: سازمان کتاب‌های درسی ایران، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۵۵.
۱۹. باهنر، محمدجواد، علی گلزاده غفوری، تعلیمات دینی: سال اول دبیرستان، تهران: وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۵۶الف.
۲۰. باهنر، محمدجواد، علی گلزاده غفوری، تعلیمات دینی: سال دوم دبیرستان، تهران: وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۵۶ب.
۲۱. برخواه، انسیه، «سعادت»، دانشنامه جهان اسلام، ش ۲۳، ۱۳۹۶.
۲۲. برقعی، سیدرضا، محمدجواد باهنر، تربیت و تعلیم دینی: سال اول دانشسرای راهنمایی (دوره اختصاصی، رشته ادبیات و علوم انسانی)، تهران: وزارت آموزش و پرورش، شرکت سهامی کتاب‌های جیبی، ۱۳۵۱.
۳۲. «برنامه تعلیمات دینی و اخلاقی برای دبیرستان‌ها و دانشسراهای مقدماتی»، قسمت رسمی (شورای عالی فرهنگ)، آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)، س ۱۵، ش ۸ تا ۱۰، ۱۳۲۴.
۲۴. بوستان، رابعه، «مصاحبه تاریخ شفاهی»، مصاحبه‌کننده: حکیمه امیری، جلسه اول، معاونت تاریخ شفاهی مرکز اسناد انقلاب اسلامی (دسترسی در آرشیو مصاحبه‌های مرکز اسناد انقلاب اسلامی)، ۲۶ شهریور ۱۳۸۳.
۲۵. بهنام، جمشید، ایرانیان و اندیشه تجدد، ج ۵، تهران: فروزان، ۱۳۹۴.
۲۶. بی‌آزاران، سیدحسین، «دانش‌آموزان عزیز»، تعلیمات اسلامی، ش ۳، خرداد ۱۳۳۱.
۲۷. «بیان دوساله مرکز جامعه تعلیمات اسلامی متفرقه»، تعلیمات اسلامی، ش ۳، خرداد ۱۳۳۱.
۲۸. پرونده شماره ۱۹۱۶-۱۵۳، آرشیو مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۲۹. ترابی‌فارسانی، سهیلا، اسنادی از مدارس دختران از مشروطه تا پهلوی، تهران: سازمان اسناد ملی ایران، ۱۳۷۸.
۳۰. تکمیل‌همایون، ناصر، «پژوهشی در مورد مدرسه کمال»، یادنامه دکتر یدالله سبحانی، گردآورنده: محمد ترکمان، تهران: بنیاد فرهنگی مهندس مهدی بازرگان، ۱۳۷۷.
۳۱. توفیق، ابراهیم، سیدمهدی یوسفی، آرش حیدری، مسئله علم و علوم انسانی در دارالفنون عصر ناصری، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۹۹.
۳۲. توکلی‌طرقی، محمد، تجدد بومی و بازنندیشی تاریخ، تهران: نشر تاریخ ایران، ۱۳۸۱.
۳۳. جعفریان، رسول، جریان‌ها و سازمان‌های مذهبی-سیاسی ایران: از روی کار آمدن محمدرضاشاه تا پیروزی انقلاب اسلامی (۱۳۵۷-۱۳۲۰)، ج ۲، تهران: نشر علم، ۱۳۹۶.
۳۴. جمعی از شاگردان، یادنامه استاد علامه کرباسچیان (مجموعه مقالات به مناسبت بزرگداشت پنجاهمین سال تأسیس مدرسه علوی)، تهران: نشر آفاق، ۱۳۸۶.
۳۵. جهانگلگو، رامین، ایران و مدنیت؛ گفت‌وگوهایی با پژوهشگران ایرانی و خارجی در زمینه رویارویی ایران با دستاوردهای جهان مدرن، ج ۴، تهران: نشر قطره، ۱۳۹۵.

۳۶. چیت ساز، علی، «بخش دانش آموزان»، تعلیمات اسلامی، ش ۵، مرداد ۱۳۳۱.
۳۷. ح.ص، م، «اخلاق: پررباری»، تعلیمات اسلامی، ش ۳، خرداد ۱۳۳۱.
۳۸. حائری، عبدالهادی، نخستین رویارویی اندیشه‌گران ایران با دو رویه تمدن بورژوازی غرب، چ ۶، تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر، ۱۳۹۴.
۳۹. حدادیان، فریده، تأسیس مدرسه روشنگر به روایت فریده حدادیان، تدوین: محمد ضیایی مؤید، محمد هنرمندی، امیرحسین ورشوچی منفرد، تهران: نشر بهشت، مؤسسه مطالعات تعالی نسل (متن)، ۱۳۹۷.
۴۰. حدادار، علی اصغر، فریدون آدمیت و تاریخ مدرنیته در عصر مشروطیت، تهران: کویر، ۱۳۸۲.
۴۱. خواجه‌پیری، اکبر، دبستان شماره دو؛ گفت‌وگو با اکبر خواجه‌پیری، چ ۲، تهران: مؤسسه مطالعات تعالی نسل (متن)، ۱۳۹۶.
۴۲. دارا، جلیل، بررسی نقش سرمایه اجتماعی در موفقیت جریان اسلام‌گرا (۱۳۲۰ تا ۱۳۵۷): مورد مطالعاتی مدارس اسلامی جامعه تعلیمات اسلامی و دخترانه رفاه (پایان‌نامه دکتری، رشته تاریخ، دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۹۰.
۴۳. دانش‌آشتیانی، ابوالقاسم، «هدیه نوروز»، تعلیمات اسلامی، ش ۲، اردیبهشت ۱۳۳۱.
۴۴. دانش‌آشتیانی، ابوالقاسم، «بحث اجتماعی: آیت‌الله العظمی چه فرمودند؟»، تعلیمات اسلامی، ش ۵، مرداد ۱۳۳۱.
۴۵. دانش‌آشتیانی، غلامرضا، «اخلاقی: عقل و اراده»، تعلیمات اسلامی، ش ۶، شهریور ۱۳۳۱.
۴۶. دانشور، مهدی، «با من به مدارس جامعه تعلیمات اسلامی بیایید»، تعلیمات اسلامی، ش ۲، اردیبهشت ۱۳۳۱.
۴۷. دانشور، مهدی، «با من به مدارس جامعه تعلیمات اسلامی بیایید»، تعلیمات اسلامی، ش ۳، خرداد ۱۳۳۱.
۴۸. دانشور، مهدی، «به مدارس جامعه تعلیمات اسلامی بیایید»، تعلیمات اسلامی، ش ۱، فروردین ۱۳۳۱.
۴۹. دفتر یادداشت به نقل از مهدی کلهر، همدان: بایگانی و آرشیو مجتمع آموزشی علمی-اسلامی.
۵۰. دفترچه ارتباط خانه و مدرسه، تهران: جامعه تعلیمات اسلامی، ۱۳۲۳.
۵۱. دلشادتهرانی، مصطفی، ماه مهرپرور (تربیت در نهج‌البلاغه)، خانه اندیشه جوان، ۱۳۷۸.
۵۲. دهقانچیان، رضیه، بررسی رویکرد تعاملی در مواجهه با چالش میان سنت و مدرنیته (تجدد) و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت ایران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گرایش تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی)، اهواز: دانشگاه شهید چمران، ۱۳۹۰.
۵۳. رضوی، مسعود، روشنفکران، احزاب و منافع ملی؛ گفت‌وگوهایی با متفکران معاصر ایران، تهران: فروزان، ۱۳۷۹.
۵۴. روشن‌نهاد، ناهید، مدارس اسلامی در دوره پهلوی دوم، تهران: انتشارات مرکز اسناد انقلاب اسلامی، ۱۳۸۴.

۵۵. رینگر، مونیکا ام.، آموزش، دین و گفت‌وگو اصلاح فرهنگی در دوران قاجار، ترجمه مهدی حقیقت‌خواه، چ ۳، تهران: انتشارات ققنوس، ۱۳۸۱.
۵۶. زیباکلام، صادق، سنت و مدرنیته؛ ریشه‌یابی علل ناکامی اصلاحات و نوسازی سیاسی در ایران عصر قاجار، چ ۴، تهران: روزنه، ۱۳۸۲.
۵۷. سایت دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران (دسترسی در ۱۴۰۰)، بخش تاریخچه: <https://social.ut.ac.ir/%D8%AA%D8%A7%D8%B1%DB%8C%D8%AE%DA%86%D9%87>
۵۸. سجادی، نرگس، تبارشناسی و تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۹۴.
۵۹. سبحانی، یدالله، خلقت انسان، چ ۳، تهران: شرکت سهامی انتشار، ۱۳۵۱.
۶۰. سبحانی، یدالله، «خاطرات اشتغال»، یادنامه دکتر یدالله سبحانی، گردآورنده: محمد ترکمان، تهران: بنیاد فرهنگی مهندس مهدی بازرگان، ۱۳۷۷ الف.
۶۱. سبحانی، یدالله، «موانع و مشکلات تعلیم و تربیت در ایران»، یادنامه دکتر یدالله سبحانی، گردآورنده: محمد ترکمان، تهران: بنیاد فرهنگی مهندس مهدی بازرگان، ۱۳۷۷ ب.
۶۲. شفیق، حبیب‌الله، «گفت و شنود با حبیب‌الله شفیق»، سایت مؤسسه مطالعات تاریخ معاصر ایران (دسترسی در ۱۴۰۰): <http://www.iichs.ir/s/8483>
۶۳. شفیق، حبیب‌الله، «مصاحبه تاریخ شفاهی»، جلسه اول، معاونت تاریخ شفاهی مرکز اسناد انقلاب اسلامی (دسترسی در آرشیو مصاحبه‌های مرکز اسناد انقلاب اسلامی)، ۶ اسفند ۱۳۸۱.
۶۴. شکوری، ابوالفضل، جلیل دارا، «بررسی نقش مدارس اسلامی در تقویت فرهنگ حجاب از منظر سرمایه اجتماعی»، تحقیقات فرهنگی، س ۴، ش ۳، ۱۳۹۰.
۶۵. صدیقی، عبدالله، «اسلام»، تعلیمات اسلامی، ش ۱، فروردین ۱۳۳۱.
۶۶. صفوی، امان‌الله، تاریخ آموزش و پرورش از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هجری شمسی، تهران: رشد، ۱۳۸۳.
۶۷. ضیایی مؤید، محمد، بررسی تطبیقی فلسفه تربیتی و تجربیات مدارس اسلامی با نهضت مدارس یسوعی: مطالعه موردی دبیرستان علوی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی)، تهران: دانشگاه تهران، ۱۳۸۹.
۶۸. طالقانی، سید محمود، «حضرات مراجع دام بقائهم و مسلمانان بیدار توجه فرمایند»، آیین اسلام، ش ۱۴۳، دی ۱۳۲۵.
۶۹. طباطبایی، سید محمد حسین، آموزش دین یا تعلیم اسلام، تدوین: سیدمهدی آیت‌اللهی (دسترسی در سایت «تاریخ ما»، نسخه پی‌دی‌اف)، ۱۳۵۶.
۷۰. عربزاده، عفت، «مصاحبه تاریخ شفاهی»، مصاحبه‌کننده: حکیمه امیری، جلسه اول، نوار اول، معاونت تاریخ شفاهی مرکز اسناد انقلاب اسلامی (دسترسی در آرشیو مصاحبه‌های مرکز اسناد انقلاب اسلامی)، ۱۳۸۳ الف.

۷۱. عربزاده، عفت، «مصاحبه تاریخ شفاهی»، مصاحبه‌کننده: حکیمه امیری، جلسه اول، نوار اول، معاونت تاریخ شفاهی مرکز اسناد انقلاب اسلامی (دسترسی در آرشیو مصاحبه‌های مرکز اسناد انقلاب اسلامی)، ۱۳۸۳ ب.
۷۲. علم‌الهدی، جمیله، نقش جریان روشنفکری در سکولاریسم تربیتی، تهران: کانون اندیشه جوان، ۱۳۸۶.
۷۳. غفاری، اکبر، «هدف قرآن چیست و مسلمان قرآنی کیست؟» تعلیمات اسلامی، ش ۱، فروردین ۱۳۳۱.
۷۴. غیوران، مهدی، حسین مهدیان، جلسه یک، معاونت تاریخ شفاهی مرکز اسناد انقلاب اسلامی (دسترسی در آرشیو مصاحبه‌های مرکز اسناد انقلاب اسلامی)، ۱۳ اسفند ۱۳۸۱.
۷۵. فوران، جان، مقاومت شکننده: تاریخ تحولات اجتماعی ایران از سال ۱۵۰۰ میلادی مطابق با ۷۸۹ شمسی تا انقلاب، ترجمه احمد تدین، ج ۱۶، تهران: خدمات فرهنگی رسا، ۱۳۹۵.
۷۶. فوکو، میشل، نیچه، فروید، مارکس، ترجمه افشین جهانزاده، تهران: شرکت نشر کتاب، ۱۳۸۲.
۷۷. فوکو، میشل، اراده به دانستن، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهانزاده، ج ۳، تهران: نشر نی، ۱۳۸۴ الف.
۷۸. فوکو، میشل، نظم گفتار: درس افتتاحی در کلژ دو فرانس: دوم دسامبر ۱۹۷۰، ترجمه باقر پرهام، ج ۳، تهران: آگاه، ۱۳۸۴ ب.
۷۹. فوکو، میشل، دیرینه‌شناسی دانش، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهانزاده، تهران: نشر نی، ۱۳۹۲.
۸۰. فیاض‌بخش، محمدعلی، حدیث آرزومندی، تهران: نشر آفاق، ۱۳۸۵.
۸۱. فیاض‌بخش، محمدعلی، حدیث آرزومندی، تدوین: نسیم علوی و شمیم علامه، ج ۳، تهران: نشر آفاق، ۱۳۹۷.
۸۲. ق، م، «انسان و حیات اجتماعی»، تعلیمات اسلامی، ش ۳، خرداد ۱۳۳۱.
۸۳. قاضی، قاسم، «مدارس ایران بعد از انقلاب اسلامی»، یادنامه دکتر یدالله سجایی، گردآورنده: محمد ترکمان، تهران: بنیاد فرهنگی مهندس مهدی بازرگان، ۱۳۷۷.
۸۴. قیصری، علی، روشنفکران ایران در قرن بیستم؛ از مشروطیت تا پایان سلطنت، ترجمه محمد دهقانی، ج ۳، تهران: انتشارات هرمس، ۱۳۹۳.
۸۵. کاظمی، عباس، جامعه‌شناسی روشنفکری دینی در ایران، ج ۲، تهران: انتشارات طرح نو، ۱۳۸۷.
۸۶. کرباسچیان، علی‌اصغر، توصیه‌های استاد، تهران: نشر آفاق، ۱۳۸۴.
۸۷. کرباسچیان، علی‌اصغر، در محضر استاد، ج ۱، تهران: نشر آفاق، ۱۳۸۵ ب.
۸۸. کرباسچیان، علی‌اصغر، رسائل استاد، تهران: انتشارات علامه کرباسچیان، ۱۳۹۲.
۸۹. کرباسچیان، علی‌اصغر، وصایای استاد، تهران: نشر آفاق، ۱۳۸۵ الف.
۹۰. کرمی‌پور، حمید، جامعه تعلیمات اسلامی: آیت‌الله شیخ عباسعلی اسلامی و نقش ایشان در

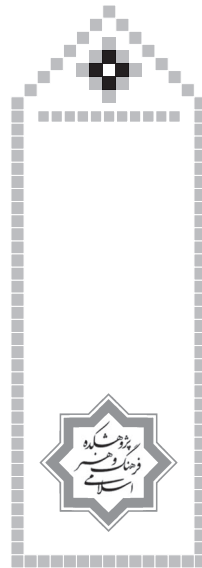
- انقلاب اسلامی، تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی، ۱۳۸۰.
۹۱. کرمی پور، حمید، «جامعه تعلیمات اسلامی پیش‌زمینه تأسیس دانشگاه اسلامی»، مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، س ۶، ش ۴، ۱۳۸۱.
۹۲. کریم‌خان زند، مصطفی، پیدایش مدرسه جدید در ایران (پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته علوم اجتماعی)، تهران: دانشگاه تهران، ۱۳۹۱.
۹۳. کلهر، مهدی، نشریه یاد، تابستان ۱۳۶۹.
۹۴. کوهستانی نژاد، مسعود، چالش مذهب و مدرنیسم: سیر اندیشه سیاسی مذهبی در ایران نیمه اول قرن بیستم. تهران: نشر نی، ۱۳۸۱.
۹۵. کیانی نژاد، عذرا، بررسی جریان‌های فکری مؤثر در سیر تکوین نظام آموزش و پرورش رسمی ایران (پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته علوم تربیتی)، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۵.
۹۶. گلرو، علی اصغر، «بحث دینی: ایمان و عمل»، تعلیمات اسلامی، ش ۳، خرداد ۱۳۳۱.
۹۷. گلشن، حسینعلی، «بحث سیاسی دینی: جهاد با مال و جان»، تعلیمات اسلامی، ش ۶، شهریور ۱۳۳۱.
۹۸. گلشن، حسینعلی، «تربیت و تعلیم»، تعلیمات اسلامی، ش ۲، اردیبهشت ۱۳۳۱.
۹۹. گلشن، حسینعلی، «جامعه تعلیمات اسلامی چگونه به وجود آمد؟»، تعلیمات اسلامی، ش ۱، فروردین ۱۳۳۱.
۱۰۰. گلشن، حسینعلی، «جشن سالیانه در مرکز جامعه (اخبار جامعه تعلیمات اسلامی)»، تعلیمات اسلامی، ش ۳، خرداد ۱۳۳۱.
۱۰۱. مستشارالدوله، میرزا یوسف خان، رساله در وجوب اصلاح خط اسلام (چاپ سنگی)، طهران: بی‌نا، ۱۳۰۳.
۱۰۲. مشایخی، عادل، تبارشناسی خاکستری است: تأملاتی درباره روش فوکو، تهران: ناهید، ۱۳۹۵.
۱۰۳. مشفق، بهاره، چالش سنت‌گرایان ایرانی با مدرنیته در حوزه تعلیم و تربیت (پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی و پایه)، قزوین: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، ۱۳۹۰.
۱۰۴. ملکی، مرتضی، «تعلیمات اسلامی تنها راه سعادت و نجات بشر و ضامن صلح در دنیاست»، تعلیمات اسلامی، ش ۱، فروردین ۱۳۲۳.
۱۰۵. مناشیری، دیوید، نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن، ترجمه محمد حسین بادامچی و عرفان مصلح، تهران: نشر حکمت سینا و شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۷.
۱۰۶. منتظری، حسینعلی، اسلام دین فطرت، چ ۳، تهران: سایه، ۱۳۸۷.
۱۰۷. منظورالاجداد، سیدمحمد حسین، مرجعیت در عرصه اجتماع و سیاست: اسناد و گزارش‌هایی از آیات عظام نائینی، اصفهانی، قمی، حائری و بروجردی ۱۲۹۲-۱۳۳۹ شمسی، تهران: شیرازه، ۱۳۷۹.
۱۰۸. موسوی هرنزدی، سیدعلی اصغر، «دینی و اخلاقی: بشر و حق حاکمیت»، تعلیمات اسلامی، ش ۶، شهریور ۱۳۳۱.

۱۰۹. موسوی، زاد احمد، «اسلام سازمان لازم دارد»، آیین اسلام، ش ۷۱، ۱۲ مرداد ۱۳۲۴.
۱۱۰. موسوی، زاد احمد، «اسلام سازمان لازم دارد»، آیین اسلام، ش ۷۲، ۱۹ مرداد ۱۳۲۴.
۱۱۱. مؤمن، ابوالفتح، «جامعه تعلیمات اسلامی و اسناد منتشرنشده آن»، مطالعات تاریخی، ش ۱۵، ۱۳۸۵.
۱۱۲. میرزا تقی خان کاشانی، تربیت؛ نامه‌ای در قواعد تعلیم و تربیت اطفال و اندرنامه لرد برلی (گنجینه تاریخ ادبیات کودک و نوجوان)، به کوشش اسفندیار معتمدی، تهران: انتشارات مدرسه، ۱۳۹۸.
۱۱۳. میرهادی، منیرالسادات، تأثیر مدارس دخترانه در توسعه اجتماعی زنان در ایران (۲۸۵-۱۳۲۰ شمسی)، تهران: انتشارات کویر، ۱۳۹۳.
۱۱۴. میلانی، عباس، تجدد و تجددستیزی در ایران، ج ۷، تهران: نشر اختران، ۱۳۸۷.
۱۱۵. ناطق، هما، کارنامه فرهنگی فرنگی در ایران، پاریس: انتشارات خاوران، ۱۳۷۵.
۱۱۶. نجاتی، غلامرضا، خاطرات بازگان؛ شصت سال خدمت و مقاومت، تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا، ۱۳۷۷.
۱۱۷. نواب صفوی، مجتبی، راهنمای حقایق: منشور حکومت اسلامی در سال ۱۳۲۹ به وسیله فدائیان اسلام، تهران: انتشارات امید فردا، ۱۳۹۸.
۱۱۸. نوربخش، سیدکمال‌الدین، فقه و شرعیات (برای سال‌های اول و دوم و سوم دبیرستان‌ها، مصوب پانصد و دومین جلسه شورای عالی فرهنگ)، ج ۱، تهران: چاپخانه علمی، ۱۳۲۴.
۱۱۹. نوربخش، سیدکمال‌الدین، فقه و شرعیات (برای سال پنجم دبیرستان‌ها و دانشسراهای مقدماتی و کشاورزی، مطابق آخرین برنامه وزارت فرهنگ)، ج ۶، تهران: شرکت سهامی انتشارات کتب درسی، ۱۳۴۰.
۱۲۰. نوری، رضا، «لزوم تقلید از مجتهد اعلم»، آیین اسلام، ش ۲۶، ۲۴ شهریور ۱۳۲۳.
۱۲۱. نیک‌سیر، ابراهیم، «تحول-تحول»، تعلیمات اسلامی، ش ۵، مرداد ۱۳۳۱.
۱۲۲. هاشمی، محمدمنصور، هویت‌اندیشان و میراث فکری احمد فردید، ج ۳، تهران: انتشارات کویر، ۱۳۸۶.
۱۲۳. هیوی، سیدباقر، «گوشه‌ای از معارف اسلام»، تعلیمات اسلامی، ش ۲، اردیبهشت ۱۳۳۱.
124. Bayat, M; Algar, H; Hanaway, W. L. (2012). ANJOMAN Organization. (Encyclopaedia Iranica, II, 1/pp, 77-83. available online at <https://iranicaonline.org/articles/anjoman-gathering-association-society-general-designation-of-many-private-and-public-associations#pt2>
125. Karamipour, Hamid; Shannon, Matthew'. (2020). Religious Modernism in Pre-University Schools: The Case of Mohammad Reza Shah Pahlavi's Iran. 'Iranian Studies.
126. Hackett Fischer, David. (1970) *Historians' Fallacies: Toward a Logic of Historical Thought*, NEW YORK: HARPER PERENNIAL.

Abstract

This research illustrates how Islamic schools encounter modernity as an educational change under the two curriculum elements of the curricula of religious education and science teaching in the second Pahlavi period. The results obtained in response to the first question show that the two historical conditions for the appearance of Islamic schools are the Construction of religiosity with a new perception of collectiveness and visibility of children and adolescents for the religious force. The immanency characteristics of this collective perception include five characteristics: progress as the restoration of the lost sovereignty of Islam (the common goal of returning to the fantasy of the common past), mass corruption; The unifying concept of common evil, public education; joint collective strategy, moral rules; The universalization of macro-narrative of the meaning of religiosity. Common collective mechanisms include the economic mechanism of creating a new force of Religious, the mechanism of disciplining religiosity, and the mechanism of bureaucratizing religiosity. In continuation of the answer to the first question, history was made by the beginning moments of the birth of Islamic schools with the missionary training plan, which is a kind of continuation of seminaries. also, the woman's body and hijab as an event to convey the speech of missionary training and missionary schools as descendants of schools of the Islamic education community. In response to the second question of the research, four educational discourses of Islamic schools have been investigated: discourses of generalizing education in the schools of the Islamic Education Society, camping of education in Alavi School, scientificizing of education in Kamal School and aristocraticization of education in the Refah school. The results obtained from the examination of the religious education curriculum in each of the discourses of the Islamic schools in front of the social forces, have been formatted to the Multiplicity formations in the religious education books of each school under the three divisions of the principles of beliefs, jurisprudence and moral, including the four formations of "the vernacularization of religious knowledge", "rational verification of religious knowledge", "scholarly comparison of religious knowledge" and "the systematization of religious knowledge". Also, science education has been used as four forms of political technology of power in Islamic schools: firstly, the dissemination and learning of science in the body of the community in the schools of the Islamic Education Society, the disciplinary education of science in the Alavi school, the education of science as a method to make knowledge religious student at Kamal school and scientific education for girls; Reproduction of patriarchal discourse in Refah school. The results of the third question about heuristic framework in the education system were carried out in two parts of the curriculum of religious education and science teaching. Finally, the confrontation of Islamic schools with modernity was explained with the two concepts of Schoolizing of religious and Duality of education

Keyword: Key words: Islamic schools, School of Social Islamic Education, Alavi school, Kamal school, Refah school, facing modernity, religious education curriculum, science teaching, genealogy, second Pahlavi era.



مجموعه کتاب‌های
«مطالعات اجتماعی فرهنگ و هنر»
پژوهشکده فرهنگ و هنر اسلامی



۱. هستی‌شناسی پایداری / مسعود آتشگران
۲. بررسی تئوری قیام‌الله: تبیین نسبت نظر و عمل در چهارچوب اسلام ناب / مهدی کوچک‌زاده
۳. انقلاب اسلامی و انکشاف فلسفه تاریخ ایران / سیدجواد طاهایی
۴. پدیدارشناسی بسیجی شهید / سیدجواد طاهایی
۵. پاره‌های انسان‌شناسی جنگ و شهادت (مجموعه مقالات) / به کوشش میثم مهدیار
۶. میراث مقدس و جنگ ناتمام / اسماعیل نوده‌فراهانی
۷. لشکر به مثابه امر اجتماعی / سیحان جدیدساز
۸. گفتارهایی در باب تاریخ شفاهی / ترجمه: محمد جمشیدی منش و مهدی خلیلی
۹. امام؛ از تکوین ایران تا تأسیس نظام جمهوری (نظریه مبنایی جمهوری اسلامی ایران) / سیدجواد طاهایی
۱۰. نظریه تاریخی انقلاب اسلامی (در بازخوانی اندیشه اردکانی/مددپور/کجویان/پارسانیا/میریاقری/نجفی)
۱۱. سوژه زن مبارز و تناقضات نقشی در جریان انقلاب اسلامی / زهرا شیخ‌الاسلام‌زاده
۱۲. تنها همه؛ تأملاتی پیرامون پدیده «بسیج مستضعفین» (مجموعه مقالات)
۱۳. بازاندیشی در معنای مدرنیته (پسااستعماری و تخیل جامعه‌شناسانه) / گرمیندر بهامیرا / ترجمه شهاب تقی پور
۱۴. احیای علوم اجتماعی با عقل عملی / بنت فلویبر / ترجمه محمدحسین بادامچی، امیرحسین بازوبندی
۱۵. تراژدی علم آمریکایی؛ از ترومن تا ترامپ / کلیفورد دی. کانر / ترجمه سجاد احمدیان
۱۶. تاریخ فرهنگی مدارس اسلامی (مواجهه مدارس اسلامی با مدرنیته در دوره پهلوی دوم) / زهرا مینائی
۱۷. تاریخ اجتماعی حوزه تهران در دوره قاجار / محسن صبوریان، حسین ایرانپور
۱۸. مسئله شهر (مجموعه گفت‌وگوهای معماری و مدیریت شهری و علوم انسانی) / گردآورنده: سیدفاضل سجادی
۱۹. مجموعه ریشه‌ها؛ هم رومی و هم زنگی / عهد پدر / ...