

The Relationship between Traditional and Modern Schools in the Establishment of the New Educational System in Iran: 1897-1901

Narges Moini, Mohammad-Javad Abdollahi✉

M.A. in cultural studies, University of Science and Culture, Tehran, Iran. E-mail: moininargesdr@gmail.com

Assistant Prof, National Library and Archives of Iran, Tehran, Iran. E-mail: mj.abddi@gmail.com

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 25 July 2023

Received in revised form 6

October 2023

Accepted 5 November 2023

Published online 15 November

2023

Keywords:

Border spaces, educational reforms, *Maktab*s, Modern schools, Mozaffari period

ABSTRACT

In the middle of the 19th century, along with the widespread political, economic, and social changes, new and different forms of organization and organization around education gradually emerged in different parts of Iran. However, the what, why, and how of education are generally taken for granted in the historiographies surrounding this issue; It is as if there is only one correct way to define them, and the historical course of the emergence of what we call schools today has also been an inevitable movement from wrong methods of education to “modern,” “new,” and “correct” methods of education. Based on this assumption, it is as if new school education is completely different from the old one (*Maktab*), and our current schools, with a slight change, are the continuation of the same new education and training method and the legacy of *Rushdieh* school, resulting from the process of “translation” of Western models in local conditions. Despite this, contextual reading of the documents of this period does not indicate such a dividing line between traditional schools and modern schools. According to this issue, this article aimed at finding the relationship between modern schools and traditional schools during the years 1897 to 1901 as the years of the beginning of educational reforms. This article claims that contrary to the seemingly obvious distinction between old schools and modern schools, early modern schools are similar to “traditional schools” in many ways, and the decline of traditional forms of education and the emergence of new forms did not happen all at once; Rather, it has been the result of decades of trial and error in various forms in educational spaces all over the country.

Cite this article: Moini, N. and Abdollahi, M-J. (2023). The Relationship between Traditional and Modern Schools in the Establishment of the New Educational System in Iran: 1897-1901. *Journal for the History of Science*, 21 (1), 11-29. DOI: <http://doi.org/10.22059/JIHS.2023.362847.371751>



© The Author(s). Publisher: University of Tehran Press.

نسبت مکاتب سنتی و مدارس نوین در استقرار نظم جدید آموزشی در ایران:

۱۲۷۶ تا ۱۲۸۰ش

نرگس معینی، محمدجواد عبدالهی

کارشناس ارشد مطالعات فرهنگی، دانشگاه علم و فرهنگ، تهران، ایران. رایانامه: moininargesdr@gmail.comاستادیار، سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران، تهران، ایران. رایانامه: mj.abddi@gmail.com

چکیده

اطلاعات مقاله

در نیمه قرن نوزدهم میلادی و در کنار تغییرات گسترده‌ای که در حوزه‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی در حال وقوع بود، به تدریج اشکال جدید و متفاوتی از سازمان‌دهی و تشکلیابی در حوزه آموزش در بخش‌های مختلفی از ایران ظهور پیدا کرد. با این حال در تاریخ‌نگاری‌های این موضوع عموماً چپستی، چرایی و چگونگی آموزش بدیهی انگاشته می‌شوند؛ گویی تنها یک روش صحیح برای تعریف آن‌ها وجود دارد و سیر تاریخی به وجود آمدن آنچه امروز مدرسه می‌نامیم، نیز حرکتی ناگزیر از شیوه‌های غلط آموزش به شیوه‌های «مدرن»، «جدید» و «درست» آموزش بوده است. بر مبنای این فرض، گویی آموزش مدرسه‌ای جدید کاملاً با تربیت مکتب‌خانه‌ای متفاوت بوده و مدارس کنونی ما نیز، با اندکی تغییر، ادامه همان شیوه تعلیم و تربیتی جدید، و میراث مدرسه رشديه هستند که محصول فرآیند «ترجمه» الگوهای غربی در شرایط بومی بودند. با وجود این، خوانش مدارک تاریخی مربوط به این دوره نشان از چنین خط فارق میان مکاتب سنتی و مدارس نوین ندارد. با توجه به این موضوع، نوشته حاضر بر پایه نظام‌نامه‌های مدارس آن دوره به دنبال پاسخ به این پرسش است که چه نسبتی میان مکاتب و مدارس نوین در حدفاصل سال‌های ۱۲۷۶ تا ۱۲۸۰ش به عنوان سال‌های شروع اصلاحات آموزشی برقرار بوده است؟ مدعی ما آن است که بر خلاف تمایز به ظاهر بدیهی میان مکاتب و مدارس، مدارس نوین اولیه از بسیاری از جهات با آنچه «مکاتب سنتی» خوانده می‌شود مشابهت دارند و تحلیل رفتن فرم‌های سنتی آموزش و پدیدار شدن فرم‌های نوین، دفعتاً و یک‌پارچه اتفاق نیفتاده است؛ بلکه نتیجه آزمون و خطاهای بسیار حول فرم‌های مختلف در فضاهای آموزشی در جای‌جای کشور بوده است.

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۵/۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۷/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۸/۱۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۸/۲۴

کلیدواژه‌ها:

اصلاحات آموزشی، دوره مظفری،
 فضاهای مرزی، مدارس نوین،
 مکاتب.

استناد: معینی، نرگس و عبدالهی، محمدجواد. (۱۴۰۲ش). نسبت مکاتب سنتی و مدارس نوین در استقرار نظم جدید آموزشی در ایران: ۱۲۷۶ تا ۱۲۸۰ش. تاریخ علم، ۲۱ (۱)، ۱۱-۲۹.

DOI: <http://doi.org/10.22059/JIHS.2023.362847.371751>

ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران. © نویسندگان.

مقدمه

توصیفی که تاریخ‌نگاری‌های آموزش از سیر به وجود آمدن مدارس نوین در ایران ارائه می‌دهند، مبتنی بر دوگانه‌ای است که اغلب بدیهی فرض می‌شود: دوگانهٔ مکتب و مدرسه. این که پیش از دورهٔ مظفرالدین شاه، فضاهاى آموزشى نامدرن یا پیشامدرنی به نام مکتب‌خانه وجود داشته‌اند که در آن‌ها تنبیه بدنی یکی از شیوه‌های اصلی تربیت بوده، مواد آموزشی چنان غامض و نامناسب برای کودکان بوده که تنها افراد معدودی واقعاً یادگیری را تجربه می‌کردند و معلمان نیز خود چندان باسواد نبودند. روایت‌های این‌چنینی، فرم مکتب را فرمی صلب در نظر می‌گیرند که صدها سال، از زمانی که سعدی در گلستان مکتب‌خانه‌ها را توصیف می‌کرده (سعدی، ۱۳۶۸: ۱۵۵)، تا دوران قاجار، به یک شکل باقی مانده است.^۱ سپس، ناگهان دورهٔ مظفرالدین شاه فرا می‌رسد و در اثر نفوذ غرب یا تلاش افرادی همچون حسن رشدیه و گروه‌هایی چون انجمن معارف، مکتب‌ها کنار گذاشته می‌شوند و فضایی جدید به نام مدرسه ظهور می‌یابد (محمدی، ۱۴۰۱: ۳۵). در واقع، پیدایش مدرسه در ایران در غالب این روایات تاریخی نتیجهٔ آشنایی ایرانیان با غرب و حاصل گرت‌برداری از نهادهای آموزشی آن‌ها دانسته می‌شود. در این روایت، چيستى آموزش نوین از سمت منبعی بیرونی، یعنی «غرب»، تعریف شده است و شکل بدیهی، ثابت و یک‌دست به خود گرفته است. نقش گروه‌های دیگر در این میان این بوده است که این تعریف را یا مستقیماً و یا طی فرآیند ترجمه (رینگر، ۱۳۸۱: ۱۸) از «غرب» دریافت کنند و تا حد ممکن آن را پیاده‌سازی کنند تا بتوانند در بردار خطی تاریخ پیشرفت کنند و به جایگاه غرب و آموزش نوین غربی برسند. در این رویکرد، جزئیات جدال‌ها بر سر آموزش نوین دیگر اهمیتی ندارد و می‌توان تمام این جدال‌ها را ذیل دوگانه‌هایی همچون «سنت‌گرایان در برابر مدعیان آموزش نوین غربی» و «مکتب در برابر مدرسه» فهمید (مناشری، ۱۳۹۷: ۱۰۴).

با وجود این، خوانش مدارک تاریخی مربوط به این دوره نشان از چنین خط فارقى میان مکاتب سنتی و مدارس نوین ندارد و فضاهاى آموزشى این دوره از بعضی جهات به مکاتب شباهت داشتند و از بعضی جهات به مدارس نوین. با توجه به این مقدمات، در اینجا با تمرکز بر جزئیات فعالیت‌های مربوط به آموزش نوین در حفاصل سال‌های ۱۲۷۶ تا ۱۲۸۰ ش (سال‌هایی که به سبب فعالیت انجمن

۱. برای نمونه نک: حکایت چهارم از باب هفتم *گلستان سعدی* در بارهٔ نتایج تربیتی «ترش‌رویی» و «طپانچه» و «شکنجه» در مکتب‌خانه و نتیجه‌گیری این حکایت که تبدیل به مثل شده است: «جور استاد به که مهر پدر». این حکایت و حکایات مشابه آن بارها در توصیف مکتب‌خانه‌ها تکرار شده‌اند؛ گویی فرم مکتب‌خانه فرمی صلب بوده که صدها سال بدون تغییر باقی‌مانده. برای دیدن نمونه‌ای از دید این‌چنینی به مکتب‌خانه‌ها نک: رهبران (۱۳۹۵). در این کتاب، حکایت بالا از *گلستان* نیز برای ترسیم وضعیت آموزش در ادوار گذشته نقل شده است (رهبران، ۱۳۹۵: ۱۹).

معارف تهران، در روایات تاریخی از اصلاحات آموزشی نقش پررنگی دارند، در این نوشته به این پرسش پرداخته می‌شود که در این سال‌ها چه نسبتی میان مکاتب و مدارس نوین برقرار بوده است؟ مدعای این مقاله آن است که بر خلاف آنچه معمولاً به تصویر کشیده می‌شود، مدارس نوین اولیه از بسیاری از جهات با آنچه «مکاتب سنتی» خوانده می‌شود مشابهت دارند و تحلیل رفتن فرم‌های سنتی آموزش و پدیدار شدن فرم‌های نوین، دفتراً و یک‌پارچه اتفاق نیفتاده است؛ بلکه نتیجهٔ آزمون و خطاهای بسیار در بارهٔ فرم‌های مختلف در فضاهای آموزشی در جای‌جای کشور بوده است.

در پژوهش حاضر به میانجی مفهوم فضاهای مرزی رویکرد ما رابطه‌گرایانه^۱ خواهد بود (اپل، ۲۰۱۴: ۵). رویکرد رابطه‌گرایانه به ما کمک می‌کند تا از جوهرگرایی در حوزه شناخت عدول کنیم. رابطه‌گرایی روابطی را مطالعه می‌کند که اگرچه عینی هستند ولی نمی‌توان آن‌ها را به روشنی نشان داد و فقط از خلال انجام یک فعالیت علمی می‌توان آنها را به دست آورد و یا ساخت و اعتبار بخشید. این چرخش از اشیاء به روابط، برای مطالعات علمی در حوزه‌های گوناگون از جمله علوم اجتماعی، تبعات مهمی دارد. اگر رویکرد رابطه‌گرا را بپذیریم در آن صورت جهان اجتماعی را نه مجموعه‌ای از جوهرها و یا فرآیندهای مربوط به چیزهای ثابت، بلکه مجموعه‌ای از روابط پویا و عینی تعریف خواهیم کرد (ربیعی و حسین‌زاده یزدی، ۱۴۰۱: ۳۰۸).

در اینجا نیز منظور از فضاهای مرزی فضاهایی است که امکان برقراری رابطه میان نظم قدیم و نظم جدید آموزشی را موجب شده و در این فضاها می‌توان هم ویژگی‌هایی از فضاهای آموزشی سنتی را و هم ویژگی‌هایی از فضاهای آموزشی نوین را دید. به سخن دیگر، فضاهای مرزی فضاهایی هستند که در آن‌ها می‌توان به صورت عینی مواجههٔ مکتب و مدرسه را دید. به سه شکل می‌توان به وجود آمدن این فضاها را توضیح داد. به وجود آمدن فضاهای مرزی گاهی ناشی از مخالفت گروه‌های مختلف، به خصوص گروه‌های مذهبی، با آموزش نوین بوده است. به منظور رفع اتهامات وارده از این گروه‌ها و در یک فرآیند ادامه‌دار چانه‌زنی، مسؤولان فضاهای آموزشی نوین عناصری از مکتب‌خانه‌های قبلی را در فضاهای آموزشی خود حفظ می‌کردند. عامل دومی که در پدیدار شدن فضاهای مرزی آموزش، به خصوص فضاهای مرزی متفاوت در حوزه‌های مکانی متفاوت، نقش داشته است، تقاضای عمومی از آموزش نوین و کارکرد و فوایدی بوده است که گروه‌هایی از مردم برای آن قائل بوده‌اند. نهایتاً، گاهی نیز فضاهای مرزی در نتیجهٔ مواجههٔ معارف خواهان با فرنگ و فرآیندی که رینگر آن را «ترجمه» (رینگر، ۱۸:۱۳۸۱) نام‌گذاری کرده، به وجود آمده‌اند. منظور از ترجمه در این‌جا فرآیند سازگارسازی آگاهانه و غالباً خلاقانهٔ الگوهای خارجی با شرایط بومی است.

در خوانش مدارک تاریخی مربوط به آموزش نوین در دوره مظفری نیز از آرای کونتین اسکینر در باب «زمینه‌گرایی»^۱ به عنوان روش الهام گرفته‌ایم. در این روش، هدف از بررسی مدارک تاریخی، نه کشف مفاهیم از پیش مشخص در دل این مدارک، بلکه قرار دادن آن‌ها در شبکه‌هایی از مدارک دیگر در همان دوره است (اسکینر، ۱۳۹۹: ۴۳). روش اول، به گفته اسکینر، به اسطوره‌شناسی (برای مثال اسطوره رشدیه، پدر آموزش نوین در ایران؛ اسطوره «مدرن» شدن آموزش) می‌انجامد (اسکینر، ۱۳۹۹: ۵۹). برعکس، در روش دوم پژوهشگر به دنبال این است که هر مدرک «چه چیزی گفته است» و در این روش شبکه‌های ارتباطی میان مدارک است که اهمیت پیدا می‌کند اهمیت دارد و بر پایه آن تلاش می‌کنیم به این شناخت تاریخی برسیم که مدارکی که به دست ما رسیده‌اند «چه کاری می‌کرده‌اند» و «در پاسخ به چه چیزی تولید شده‌اند» (اسکینر، ۱۳۹۹: ۳). این موضوع به ما کمک می‌کند تا برای نوشتن تاریخ تغییرات آموزشی در ایران دوره قاجار، به جای اتکا به مفاهیم ثابت و انتزاعی همچون «آموزش مدرن» یا «آموزش نوین»، به فهمی غیر ذات‌گرایانه از فضاهای آموزشی این دوره برسیم. از این رو اتخاذ این روش به ما اجازه می‌دهد مواجهه دو فرم مکتب و مدرسه و نیروها و ایده‌های درون آن‌ها را با دقت بیشتری ببینیم تا متوجه شویم چگونه مکتب، مکتب شده است و مدرسه، مدرسه. در نتیجه، درکی که در اغلب پژوهش‌های تاریخی در باره اصلاح آموزش و ظهور آموزش نوین در اواخر دوره ناصری و دوره مظفری نسبت به ایده اصلاحات آموزشی و همچنین آموزش مدرن وجود دارد، عموماً درکی حال‌گرایانه است؛ به این معنی که این ایده‌ها نه در بستر زمانی خود، بلکه به عنوان مفاهیمی مجرد و غیرتاریخی فهم می‌شوند (برای نمونه نک: قاسمی‌پویا، ۱۳۷۰: ۴۲). جدای از این، اکثر این آثار، صرفاً چند روایت مشهور، به خصوص روایت محبوبی اردکانی (۱۳۷۰) و رینگر (۱۳۸۱) (که عمدتاً مبتنی بر خاطرات یحیی دولت‌آبادی (۱۳۶۲) و دیگر کتب خاطرات آن دوره‌اند)، از اصلاحات آموزشی را تکرار کرده‌اند و در بهترین حالت، جزئیاتی را به آن‌ها افزوده‌اند. از این‌رو، در این پژوهش تلاش شده است تا با رویکردی رابطه‌گرایانه و شیوه‌ای زمینه‌مند از منابعی که در اکثر تاریخ‌نگاری‌های انجمن معارف به آن‌ها ارجاع داده شده تا جای ممکن فاصله بگیریم و با تمرکز بر برخی روزنامه‌های معارف‌پرور این دوره، که در ایالات متفاوتی نیز منتشر می‌شده‌اند، تصویر کامل‌تری از نسبت مکاتب و مدارس نوین در این دوره به دست بدهیم. تلاش بر این بود که مطبوعاتی انتخاب شوند که یا مستقیماً به انجمن‌های معارف محور مرتبط هستند و یا به انتشار اخبار و مطالب مربوط به معارف شهرت دارند. در زیر در دو بخش با عنوان *حوزه‌های آموزشی و فضاهای مرزی و مواجهه‌های مدارس و مکاتب در سطح زبان* به این موضوع می‌پردازیم.

۱. حوزه‌های آموزشی و فضاهای مرزی

در بحث از آموزش می‌توان میان سه حوزه تمایز قائل شد: حوزه روش‌های تربیتی، حوزه محتوای تربیتی و حوزه ابزارهای تربیتی (محمدی، ۴۰۱: ۷). در این بخش، با استفاده از این تفکیک، تلاش می‌کنیم نشان دهیم که چگونه تغییرات آموزشی به صورت تدریجی امکان‌پذیر شده‌اند و فضاهای آموزشی نوین، هر یک به فراخور عوامل مختلف، اصلاحات آموزشی را از یکی یا تعدادی از این حوزه‌ها شروع کرده‌اند و به پیش برده‌اند. به سخن دیگر قصد داریم نشان دهیم که چگونه گستردگی انواع روش‌ها، محتواها و ابزارهای تربیتی در این دوره نشان‌دهنده جریانی از آزمون و خطا در چگونگی و چستی آموزش نوین است. از این رو، در اینجا در دو بخش مجزا ابتدا به روش‌های تربیتی و سپس به ابزارهای تربیتی و محتوای تربیتی در مدارس این دوره می‌پردازیم.

الف. روش‌های تربیتی

انتقاد نسبت به روش‌های تربیتی، به خصوص در حوزه آموزش الفبا، از دوره ناصری در جریان بوده است. میرزا فتحعلی آخوندزاده در سال ۱۲۳۵ در مقدمه رساله *الفبای جدید* با اشاره به تجربه سوادآموزی خود در مکتب‌خانه‌ها و این که این دوران برای او سه، چهار سال به طول انجامیده، چنین نتیجه می‌گیرد:

آیا بسیار کسان هستند که سه و چهار سال صبر داشته باشند؟ از این جهت است که در میان طوایف اسلامی از ده هزار یک نفر صاحب سواد به هم نمی‌رسد و طایفه انان بالمره از سواد بی‌بهره می‌مانند (آخوندزاده، ۱۳۵۷: ۴).

هرچند راهکاری که آخوندزاده برای حل مسأله آموزش الفبا پیشنهاد می‌دهد در حوزه «روش‌های تربیتی» نمی‌گنجد و به تغییر بنیادی‌تر الفبا و خط فارسی مربوط می‌شود، با این حال تا سال‌ها بعد می‌توان طنین این مسأله را در بحث از روش‌های آموزشی بارها و بارها شنید (رشدیه، ۱۳۷۰: ۲۷؛ رینگر، ۱۳۸۱: ۱۶۷). این را نیز می‌دانیم که آنچه رشدیه را در تاریخ اصلاحات آموزشی در ایران از دیگران متمایز کرده است شیوه جدیدی است که او برای آموزش سریع‌تر و پربازده‌تر الفبا پیش کشیده است (رشدیه، ۱۳۷۰: ۳۲).

سرعت و بازدهی یادگیری با شیوه‌های جدید نه فقط در یادگیری الفبا، که در حوزه‌های دیگر نیز در این دوره تبدیل به مسأله شده بود. برای نمونه می‌توان به گزارش‌هایی اشاره کرد که از جلسات عمومی امتحانات در دست داریم. یکی از روایت‌های پرتکرار از این جلسات، روایت حیرت تماشاگران از «ترقیات فوق‌العاده اطفال در این مدت قلیل» است (برای نمونه نک: روزنامه معارف، ۱ شعبان ۱۳۱۶، شماره ۱، ص ۳؛ روزنامه معارف، ۱۵ صفر ۱۳۱۷، شماره ۱۴، ص ۳؛ روزنامه مظفری، ۱۵ رمضان

۱۳۲۰، شماره ۲۳، ص ۱۱؛ روزنامه تربیت، ۲۳ ربیع الثانی ۱۳۱۷ قمری، شماره ۱۵۴، صص ۲-۳؛ روزنامه تربیت، ۲۵ رجب ۱۳۱۷ قمری، شماره ۱۶۷، صص ۲-۳؛ روزنامه تربیت، ۱۹ ذیحجه ۱۳۱۷ قمری، شماره ۱۸۲، صص ۲-۳). در بسیاری از موارد، این حیرت‌زدگی به فرستادن هدیه و اعانه به کودکان و مدارس می‌انجامیده است (برای نمونه نک: روزنامه مظفری، ۱۵ محرم ۱۳۲۰، شماره ۸، ص ۵؛ روزنامه مظفری، ۱ جمادی الاول ۱۳۲۰، شماره ۱۵، ص ۱۶؛ روزنامه معارف، ۱۵ صفر ۱۳۱۷، شماره ۱۴، ص ۳). از سوی دیگر، بر خلاف روایت‌های قبلی از مکتب‌خانه که بازه مشخصی برای یادگیری هر موضوع مشخص نکرده بودند، در نظام‌نامه برخی مدارس می‌بینیم که بازه‌های زمانی بسیار دقیقی برای آموزش موضوعات مشخص به اطفال تعیین شده است (برای نمونه نک: فصل چهارم تا هفتم نظام‌نامه مدرسه کمال در روزنامه کمال، ۱۵ صفر ۱۳۱۹، شماره ۴، ص ۲).

در اینجا باید پرسید چرا سرعت و بازدهی آموزش در این دوره به مسأله تبدیل شده است. در پاسخ به این سؤال، بهتر است ابتدا در مفهوم‌پردازی زمان دقیق شد. باید توجه داشت که مفهوم زمان مفهومی بدیهی، همچون یک متغیر ابژکتیو/علمی، نیست و در نظام‌های معنایی متفاوت، و متأثر از ساختارهای قدرت، معانی و مفهوم‌پردازی‌های متفاوتی بر آن حمل می‌شود. در دوره قاجار و در اثر مواجهه با غرب^۱ به تدریج مفهوم‌پردازی زمان با مفاهیم دیگری از جمله «پیشرفت» در هم آمیخت. زمان تبدیل به خطی شد که همچون یک بردار به جلو پیش می‌رفت. علاوه بر این، بردار زمان به معیاری برای متمایز کردن «غرب متمدن» و «دیگری وحشی» تبدیل شد. «دیگری وحشی» نه فقط در مکانی دیگر، که گویا در زمانی متفاوت با زمان غرب متمدن نیز می‌زیست. مواجهه با غرب متمدن و «نگاه خیره دیگری» در این دوره، مفهوم‌پردازی زمان را برای معارف‌خواهان ایرانی نیز متفاوت کرد (نجم‌آبادی، ۱۳۹۶: ۲۴). درهم آمیختگی مفهومی «زمان» و «پیشرفت» در تبدیل شدن زمان به نوعی کالا نیز خود را نمایان می‌کند. اینجاست که پای بازدهی^۲ زمان به میان می‌آید. به این معنا که منابع موجود، از جمله زمان، را دقیقاً همان قدر که باید، نه بیشتر و نه کمتر، صرف فعالیت مولد مد نظر بکنیم. «بازدهی» نه در اهمیت کیفی نتایج کار انجام شده یا حتی صرف نتیجه دادن یا ندادن یک فرآیند، که در مدیریت کمی، دقیق و هدفمند نسبت میان اثرات و نتایج هر کار و میزان منابعی است که به آن اختصاص پیدا کرده است؛ و البته مدیریت دقیق فرآیند برای رسیدن به بازدهی بالاتر نیازمند دو چیز است: ۱) معین

۱. البته باید به این نکته توجه کنیم که «مواجهه» را فرآیندی دوطرفه بدانیم و نه صرفاً فرآیند الگوبرداری یک‌طرفه «شرق» از «غرب» (توکلی طرقي، ۱۳۹۵: ۹).

کردن نتیجه مورد نظر برای جهت‌دهی به این فرآیند و ۲) اعمال کنترل بر روی جزئیات خود فرآیند (الکساندر، ۲۰۰۳: ۵).

در فضاهای آموزشی جدید، مورد اول به مشخص شدن اهداف و پروگرام‌های آموزشی می‌انجامد، که بعدتر در بخش محتوای آموزشی به آن خواهیم پرداخت. مورد دوم، به «روش‌مند» شدن آموزش می‌انجامد. می‌توان گفت انواع مختلف فضاهای آموزشی که پیش از این دوره وجود داشتند، در یک ویژگی با یکدیگر مشابهت داشتند: روش‌مند نبودن. در آموزش روش‌مند، منابع موجود در فضای آموزشی، اعم از منابع مالی، فضای فیزیکی مدرسه، و همان‌طور که پیش از این گفته شد، زمان، تحت کنترل درمی‌آیند تا بسته به اهداف آموزشی معین شده به صورت برنامه‌ریزی شده از آن‌ها استفاده شود. تألیف نظام‌نامه برای مدارس را که از دوره مظفری رونق گرفت می‌توان از نخستین نشانه‌های روش‌مند شدن آموزش در ایران دانست؛ هرچند با مقایسه نظام‌نامه‌های مدارس مختلف می‌توان متوجه شد که در این دوره هنوز اجماعی بر سر این که نظام‌نامه مدرسه باید چه حوزه‌هایی را در بر بگیرد به وجود نیامده بود. این مسأله را هم می‌توان از تفاوت بسیار در حجم نظام‌نامه‌ها متوجه شد و هم از تقسیم‌بندی و عناوین سرفصل‌های متفاوت آن‌ها. برای نمونه، نظام‌نامه مدرسه لقمانیه به چندین سرفصل، از جمله «تکلیفات معلمین»، «تکلیفات متعلمین» و «تکلیفات ناظم مدرسه» (روزنامه معارف، ۱ شوال ۱۳۱۷، شماره ۳۱، ص ۲) تفکیک شده است؛ امری که آن را در پدیده‌های مدرسی همچون باقریه، سعادت مظفری و... شاهد نیستیم. و از این روست که می‌توان از مفهوم فضاهای مرزی برای شناخت بهتر این مدارس و شیوه‌هایی که برای روش‌مند شدن به کار می‌گرفته‌اند، کمک گرفت.

نشانه دیگری از روش‌مند شدن تدریجی آموزش و فضاهای آموزشی در این دوره را می‌توان در تقسیم‌بندی‌های زمانی جدید در فضای آموزش دید. در مکتب‌خانه‌های پیشین، تحصیل در تمام طول سال ادامه داشت. تعطیلات مکتب‌خانه‌ها شامل ایام ولادت و وفات معصومین و چندین روز در ماه‌های محرم و رمضان و عید نوروز می‌شد. علاوه بر این، اتفاقات دیگری نیز می‌توانستند باعث تعطیلی مکتب شوند؛ برای مثال گاهی مکتب‌خانه‌ها هنگام وضع حمل زنان باردار تعطیل می‌شدند تا کودکان برای سلامت آن زنان و فرزندشان دعا کنند. گاهی نیز پس از این که یکی از شاگردها کتاب درسی خود را تمام می‌کرد، پولی به صاحب مکتب می‌داد تا کتابی دیگر را شروع کند. پس از دریافت این پول، مکتب‌دار تمام کودکان را از مکتب مرخص می‌کرد. در ماه‌های تابستان نیز مکاتب به صورت رسمی تعطیل نمی‌شدند ولی گاهی به دلیل رفتن اهالی به باغ‌ها یا روستاهای خود، عملاً مکتب تعطیل بود (قاسمی پویا، ۱۳۷۷: ۷۰-۷۱). با بررسی این نمونه‌ها می‌توان دید که در مکتب‌خانه‌ها نظم مشخصی برای تقسیم‌بندی زمانی آموزش وجود نداشته است.

حال به سراغ مدارس این دوره می‌رویم. در فضاهای مرزی آموزشی، زمان کم‌کم به واحدهای مختلفی تقسیم شد: ساعات آموزشی، برنامه روزانه درسی، و تعریف دوره‌های تعطیلی برای مدارس. در مقایسه میان اخبار و نظام‌نامه‌های مدارس می‌بینیم که شکل‌گیری نظم زمانی امروزی مدارس از این دوران شروع شده است. بعضی از مدارس در نظام‌نامه‌های خود زمان مشخصی را برای ورود و خروج اطفال (برای نمونه نک: نظام‌نامه مدرسه باقریه در روزنامه مظفری، ۱۵ ذی‌قعدة ۱۳۲۰، شماره ۲۹، ص ۴؛ شیوه‌نامه ماه رمضان انجمن معارف در روزنامه معارف، ۲۰ شعبان ۱۳۱۷، شماره ۲۷، ص ۲؛ نظام‌نامه مدرسه لقمانیه در روزنامه معارف، ۱ شوال ۱۳۱۷، شماره ۳۱، ص ۱) یا بازه استراحت میان دروس (برای نمونه نک: نظام‌نامه مدرسه باقریه در روزنامه مظفری، ۱۵ ذی‌قعدة ۱۳۲۰، شماره ۲۹، ص ۴) مشخص می‌کنند.^۱ در برخی از نظام‌نامه‌ها و اخبار نیز به بازه‌های رسمی تعطیلی مدارس اشاره شده است (برای نمونه نک: نظام‌نامه مدرسه باقریه در روزنامه مظفری، ۱ محرم ۱۳۲۱، شماره ۳۰، ص ۲). با این حال، هنوز شیوه و نظم یکسانی برای تقسیم‌بندی‌های زمانی/آموزشی وجود ندارد و مدارس به صورت مجزا، هرچند به احتمال زیاد در تعامل فکری و تجربی با یکدیگر، در حال آزمودن این شکل جدید از روش‌مندی در آموزش هستند (برای نمونه نک: شیوه‌نامه ماه رمضان انجمن معارف در روزنامه معارف، ۲۰ شعبان ۱۳۱۷، شماره ۲۷، ص ۲).

مسأله شدن زمان خود را در شیوه‌های جدید تفکیک سنی اطفال نیز نمایان می‌کند. در مکتب‌خانه‌های پیشین، رده‌بندی سنی/مهارتی مشخصی برای تفکیک شاگردان تعریف نشده بود و در یک کلاس، افرادی با سنین و سطوح مهارتی مختلف در کنار هم تحصیل می‌کردند (قاسمی پویا، ۱۳۷۷: ۷۵). شیوه اصلی تقسیم‌بندی شاگردان در این دوره کیفی و مبتنی بر طبقه اجتماعی و اهداف آن‌ها از شرکت در مکتب‌خانه بود. به صورت کلی می‌توان گفت که در نظم آموزشی پیشین، سه مرحله یا گونه اصلی برای تحصیل وجود داشت: فرزندان گروه‌های فرودست جامعه، عموماً برای یادگیری شیوه خواندن قرآن، به مکتب‌خانه‌ها فرستاده می‌شدند. فرزندان تجار و بازاریان به مکتب‌خانه می‌رفتند تا قرآن، خط و انشا، و محاسبات سیاق را فرا بگیرند. فرزندان امرا، مستوفیان، دیوانیان، علمای منتقد و

۱. برای مثال در هیچ یک از دو نظام‌نامه مفصل مدرسه کمال نشانه‌ای از تعیین زمان ورود و خروج یا استراحت شاگردان دیده نمی‌شود.

۲. علاوه بر این، می‌توان مشاهده کرد که گاهی خود تقسیم‌بندی‌های زمانی نیز هنوز دقیق نیستند و برای مثال به سه بازه صبح، ظهر و عصر تقسیم شده‌اند (برای نمونه نک: نظام‌نامه مدرسه باقریه در روزنامه مظفری، ۱۵ ذی‌قعدة ۱۳۲۰، شماره ۲۹، ص ۴ - شیوه‌نامه ماه رمضان انجمن معارف در روزنامه معارف، ۲۰ شعبان ۱۳۱۷، شماره ۲۷، ص ۲).

افرادی که می‌خواستند روحانی یا مجتهد بشوند نیز وارد مدرسه یا حوزه‌های علمیه می‌شدند یا در محضر اساتید و علمای بنام حضور پیدا می‌کردند (قاسمی پویا، ۱۳۷۷: ۶۰).

با این حال، در فضاهای آموزشی مرزی در این دوره، شیوه‌های مختلفی برای تفکیک و رده‌بندی سنی (کمی) یا مهارتی (کیفی) شاگردان به تجربه گذاشته شده بود. اغلب ترکیبی از این دو نظام تفکیک را در مدارس این دوره شاهد هستیم؛ برای مثال ابتدا نظامی برای مقطع‌بندی مهارتی/هدف‌محور طراحی شده و سپس محدودیت سنی برای ثبت نام شاگردان در هر یک از این مقاطع تحصیلی تعریف شده است (برای نمونه، نک: نظام‌نامهٔ مدرسهٔ کمال در روزنامهٔ کمال، ۱۵ صفر ۱۳۱۹، شمارهٔ ۴، ص ۲). علاوه بر این، در این دوره شاهد این هستیم که در بعضی از مدارس، هر مقطع نیز به چند کلاس یا صنف مختلف تقسیم می‌شود.^۱ باید به این نکته توجه داشت که در این دوره هنوز نظم یکپارچه‌ای، نه برای تفکیک کمی و نه کیفی شاگردان، در مدارس مختلف در سراسر کشور تعریف نشده و مدارس، هم در تعریف مقاطع مهارتی/کیفی^۲ و هم در معین کردن حدود سنی برای هر مقطع، با یکدیگر تفاوت‌هایی دارند. به همین خاطر است که در توصیف مدارس این دوره از عبارت فضاهای مرزی استفاده می‌کنیم.

۱. یک نمونهٔ جالب از تقسیم‌بندی مبتنی بر زمان را می‌توان در اشاره به «صنوف خارجه» یا آنچه امروزه به نام مدرسهٔ اکابر یا بزرگسالان می‌شناسیم در نظام‌نامهٔ مدارس کمال و لقمانیه مشاهده کرد. این گروه هم به علت رده‌بندی سنی خود در کلاسی جداگانه جای می‌گرفتند و هم ساعات درسی آن‌ها با دیگران متفاوت بود. (برای بررسی دقیق‌تر نک: روزنامهٔ کمال، ۱ صفر ۱۳۱۹، شمارهٔ ۳، ص ۳؛ روزنامهٔ معارف، ۱ شوال ۱۳۱۷، شمارهٔ ۳۱، ص ۱). علاوه بر این، نمونه‌ای از تغییرات نظام‌های تقسیم‌بندی در فضاهای آموزشی مرزی این دوره را در مدرسهٔ کمال می‌توان مشاهده کرد. در بازبینی نظام‌نامهٔ مدرسهٔ کمال از نظام‌نامهٔ اول در سال ۱۲۷۸ ه.ش. تا نظام‌نامهٔ جدید در سال ۱۲۸۰ ش. می‌بینیم که نظام مقطعی (چهار مقطعی) تبدیل به نظامی مبتنی بر سال‌های تحصیلی شده است؛ هرچند هنوز نیز به نظر می‌رسد شاگردان به دو دسته‌ی مبتدی و غیرمبتدی و همچنین مقطع اعدادیه تقسیم‌شده‌اند (برای بررسی و مقایسه‌ی دو نظام‌نامهٔ مدرسهٔ کمال نک: روزنامهٔ کمال، ۱۱ شوال ۱۳۱۷، شمارهٔ ۴، ص ۵؛ روزنامهٔ کمال، ۲۹ شوال ۱۳۱۷، شمارهٔ ۵، ص ۴؛ روزنامهٔ کمال، ذیحجه ۱۳۱۷، شمارهٔ ۶، ص ۳؛ روزنامهٔ کمال، ذیقعد ۱۳۱۷، شمارهٔ ۷، ص ۵؛ روزنامهٔ کمال، ۱ صفر ۱۳۱۹، شمارهٔ ۳، ص ۳؛ روزنامهٔ کمال، ۱۵ صفر ۱۳۱۹، شمارهٔ ۴، ص ۲؛ روزنامهٔ کمال، ۱۵ ربیع‌الاول ۱۳۱۹، شمارهٔ ۶، ص ۴؛ روزنامهٔ کمال، ۱ ربیع‌الثانی ۱۳۱۹، شمارهٔ ۷، ص ۳). نظام‌نامهٔ مدرسهٔ باقریه را می‌توانید همچنین در معتمدی (۱۳۸۳) نیز مشاهده کنید.

۲. برای نمونه در مدرسهٔ باقریه سه درجه یا مقطع تعریف شده: ابتدائی، فارسی و علمی (روزنامهٔ مظفری، ۱۵ ذیقعد ۱۳۲۰، شمارهٔ ۲۹، ص ۴). در نظام‌نامهٔ قدیمی مدرسهٔ کمال نیز چهار صنف مشخص شده است: صنف تهیاً، صنف اعدادیه، صنف ابتدائی و صنف اول (روزنامهٔ کمال، ۱۱ شوال ۱۳۱۷، شمارهٔ ۴، ص ۵).

نظام آموزشی سنی/مقطعی^۱ امکانی برای کنترل بیشتر بر روی فرآیندهای آموزشی فراهم می‌آورد. علاوه بر این، این نظام با تعیین بازه‌های زمانی مشخص برای رسیدن به اهداف آموزشی معین، بازدهی و بهره‌وری فرآیند آموزشی را نیز افزایش می‌دهد. از سوی دیگر، این نظام جدید فضا را برای تعریف نظم سلسله‌مراتبی جدیدی نیز، چه در سطح فضاهای آموزشی و چه در جامعه، آماده می‌کند. این نظم جدید، سطوح متفاوتی از مهارت، توانایی و دانش را برای گروه‌های سنی متفاوت مفروض می‌گیرد و تقسیم‌بندی قدرت را در سلسله‌مراتبی بدیهی فرض شده بازاعمال می‌کند (برای مطالعه بیشتر، نک: والکردین، ۱۳۸۶: ۲۲۷-۲۲۸).

جدای از این موضوعات یکی از مسائل دیگری که به روش‌های تربیتی در فضاهای آموزشی مرزی این دوره شکل می‌دهد، مسألهٔ تنبیه و مجازات است. بر خلاف تصویر کلیشه‌ای از دوگانهٔ مکتب و مدرسه که تنبیه و مجازات بدنی را متعلق به مکتب می‌داند، باید گفت در فضاهای آموزشی مرزی این دوره نیز گاهی هنوز اشکالی از تنبیه بدنی دیده می‌شود (برای نمونه نک: فصل دهم نظام‌نامهٔ مدرسهٔ کمال در بارهٔ «سیاست» شاگردان، روزنامهٔ کمال، ذیقعدة ۱۳۱۷، شمارهٔ ۷، ص ۵). با این حال، نظم تعریف‌شده برای تنبیه، چگونگی آن، زمان و مکان اجرای آن و فرد مسؤول اجرای تنبیه در حال تغییر است. برای نمونه، در بعضی از مدارس این دوره می‌بینیم که تقسیم‌بندی جدیدی از وظایف میان استاد و ناظم مدرسه در حال ظهور است. وظیفهٔ معلم تدریس است و وظیفهٔ ناظم، نظم بخشیدن به کمک شیوه‌های مختلفی از جمله تنبیه. هم‌زمان با تفکیک این وظایف، قواعد جدیدی نیز برای ارتباط میان نقش‌های مختلف در فضای آموزشی تعریف می‌شود؛ برای مثال اگر استاد از کسی عمل ناپسندی می‌دید، باید فرد را به ناظم ارجاع می‌داد (برای نمونه نک: نظام‌نامهٔ مدرسهٔ باقریهٔ اصفهان در روزنامهٔ مظفری، ۱۵ ذیقعدة ۱۳۲۰، شمارهٔ ۲۹، ص ۴).

به جز نمونه‌های تنبیه بدنی، در این دوره با ایده‌پردازی در بارهٔ انواع تنبیه غیر بدنی مواجهیم. جالب‌ترین نمونه را شاید بتوان در نظام‌نامهٔ مدرسهٔ باقریهٔ اصفهان دید: «تنبیه و سیاست شاگردان، چوب زدن و ناسزا گفتن نیست» بند چهل و سوم نظام‌نامه این چنین آغاز می‌شود. سپس، ایده‌های جایگزینی برای تنبیه بدنی ارائه می‌شود: تنبیه زبانی، توهینات «شأنی» مثلاً چسباندن کاغذی بر روی سینهٔ فرد که روی آن نوشته شده: «ای برادران عزیز محترم من! این سزای کاهلی و تبلی و بی‌غیرتی من است. شما غیرت کنید که به روز من گرفتار نشوید من هم ان شاء الله غیرتمندانه تلافی می‌کنم»، اجبار به جفت نمودن کفش دیگران و منع تفریح در «وقت راحت» (روزنامهٔ مظفری، ۱۵ ذیقعدة ۱۳۲۰،

1. Age-graded education

شماره ۲۹، ص ۴). در اینجا می‌توان دید که چگونه منطق تقسیم‌بندی جدید زمانی با منطق تنبیه می‌آمیزد تا «شیوه‌های» تنبیهی جدید خلق شود. تغییرات مربوط به روش‌مند شدن آموزش، از کنترل‌های مربوط به زمان و شیوه پوشش تا بحث تنبیه، را می‌توان ذیل تغییر آموزش، از آموزش شریعت‌محور مبتنی بر «ادب» به آموزش مراقبت‌محور مبتنی بر «قاعده‌نامه»^۱ نیز توضیح داد (زرین‌نعل، ۱۳۳:۲۰۲۲). قواعد جدید از جنس توصیه‌هایی نیستند که استاد، با هدف پرورش محسنات شخصیتی، به شاگرد انتقال بدهد؛ بلکه قوانینی هستند که در نظام‌نامه‌هایی غیرشخصی تعیین شده و از طریق سازمان‌های آموزشی، مثلاً انجمن‌ها، مدارس یا دولت، به افراد انتقال داده می‌شوند. نظم جدیدی که در این دوره پایه‌ریزی شد، نظمی از جنس مراقبت است. افرادی که از این نظم به نحوی سر باز می‌زدند، دیگر همچون گذشته در نمایشی عمومی تعذیب نمی‌شدند (فوکو، ۱۳۷۸:۱۶). تنبیه به تدریج در فرآیندها و ساختارهایی که در نظام‌نامه‌ها تعیین شده و در سازمان‌ها تعین یافته بودند، محو شد.

ب. ابزارها و محتوای تربیتی

در این جا منظور از ابزارهای تربیتی تمام عوامل فیزیکی موجود در فضای آموزش، اعم از لوازم مختلف، ساختمان مدرسه و غیره است. همان‌طور که پیش از این گفته شد، با مسأله شدن بازدهی و بهره‌وری در این دوره، آموزش به تدریج روش‌مند شد. در آموزش روش‌مند، علاوه بر فرآیندهای آموزشی، منابع موجود در فضای آموزشی و یا در عبارتی کلی‌تر، ابزارهای تربیتی نیز تحت کنترل درمی‌آیند. پررنگ‌ترین جلوه کنترل ابزارهای تربیتی را شاید بتوان در بحث‌های مکرر در باره خود ساختمان و فضای فیزیکی مدارس مشاهده کرد. نظم جدید مبتنی بر حفظ‌الصحه و پروبلماتیک شدن بدن در سال‌های بعد از دهه ۱۲۵۰ شمسی، که در کنار حکومت بر جزئیت (یعنی بدن افراد) به دنبال حکومت بر کلیت یعنی حیات شهری نیز بود (حیدری، ۱۳۹۹:۱۸۵)، در این دوره به گفتمان آموزشی نیز وارد شد. یک نکته جالب در خصوص در هم‌آمیختگی معارف و حفظ‌الصحه این است که روزنامه‌های معارف‌محور مطرح در این دوره، در بسیاری از شماره‌ها بخش ثابتی از مطالب خود را به نکته‌های حفظ‌الصحه اختصاص می‌دادند. علاوه بر این، گاهی مدارس جدید در کنار کارکردهای معمول آموزشی، کارکرد داروخانه نیز داشته‌اند. برای نمونه، در مدرسه لقمانیه جدای از مطبوعه سربی، کتاب‌خانه و مرکزی برای ترجمه (نظام‌نامه لقمانیه در روزنامه معارف، ۲۰ رمضان ۱۳۱۷، شماره ۳۰، ص ۴) یک داروخانه (روزنامه معارف، ۱ شوال ۱۳۱۷، شماره ۳۱، ص ۱)، هم وجود داشته است. این پدیده نیز نمونه‌ای برای درهم‌آمیختگی معارف و بهداشت در این دوره است.

این نظم جدید در وهله اول متوجه ساختمان و فضای فیزیکی مدارس بود. یکی از انتقادات شایع به مکتب‌خانه‌ها، فضای غیربهداشتی و هوای آلوده آن‌ها بود. به خصوص در فصل زمستان هوای کلاس‌ها بسیار آلوده بود؛ زیرا برای گرم کردن فضا از سوزاندن هیزم استفاده می‌شد (روزنامه کمال، ۱ ذیحجه ۱۳۱۷، شماره ۶ ص ۸). همچنین در نظام‌نامه‌ها یا توصیف مدارس جدیدتر نیز گاهی می‌بینیم که به رعایت اصول حفظ‌الصحه در ساختمان مدارس توجه می‌شده است. در برخی نظام‌نامه‌ها هم می‌بینیم که توجه به حفظ‌الصحه در این دوره هم معطوف به ساختمان مدارس بوده است و هم بدن/پوشاک شاگردان. نمونه‌هایی از این توجه توأمان به بدن/پوشاک شاگرد و ساختمان مدرسه را می‌توان در نظام‌نامه‌های مدرسه باقریه، کمال و لقمانیه دید. همچنین، تغییر ساختمان مدرسه به علت عدم تناسب جمعیت شاگردان و فضای فیزیکی را نیز می‌توان در ادامه همین موضوع توجه به حفظ‌الصحه فهمید (برای نمونه، نک: روزنامه مظفری، ۱۵ محرم ۱۳۲۰، شماره ۸، ص ۴؛ روزنامه کمال، ۱ ربیع الاول ۱۳۱۸، شماره ۱۲، ص ۸). روند نظام‌مند کردن اصول حفظ‌الصحه در مدارس از این دوره شروع شد اما همچنان قاعده و کنترل عمومی بر روی فضای فیزیکی مدارس وجود نداشت؛ تا دوره پهلوی که آئین‌نامه‌ی دبستان‌ها توسط وزارت معارف منتشر شد و در آن ماده‌ای به بهداشت مدارس اختصاص داده شد (حاتمی، ۱۳۹۵: ۱۰۰-۱۳۲).

علاوه بر ساختمان مدارس، که در این دوره خصوصیات آن از نظر اصول بهداشتی هنوز موضوع مناقشه بود، ابزارهای تربیتی دیگری نیز در این دوره هستند که نمایانگر فضاهای آموزشی مرزی موجودند. از جمله این ابزارها می‌توان به زنگ مدارس اشاره کرد. در توصیف مکتب/مدرسه رشد و قدس، که برادر میرزا حسن رشديه آن را تأسیس کرده بود، می‌خوانیم که به جای زنگ، که یادآور ناقوس کلیساست، در این مدرسه از شعر استفاده می‌شد؛ به این شکل که برای اعلام ساعت درس یا تفریح یکی از شاگردان خوش‌صدا شعری را به آواز بلند می‌خواند (قاسمی پویا، ۱۳۷۷: ۳۴۴). عدم نوآوری در خصایص ظاهری یا ابزارها در مدارس جدید به این نمونه محدود نمی‌شود. برای مثال، می‌دانیم که رشديه تا پیش از افتتاح هفتمین مدرسه، در کلاس‌ها از میز و نیمکت و تخته استفاده نمی‌کرده است و مانند فضای مکتب‌خانه‌های سنتی، شاگردان مدرسه رشديه نیز روی زمین می‌نشسته‌اند (محمدی، ۱۴۰۱: ۳۱). این نمونه‌ها نشان می‌دهند که مدارس نوین نخستین، که در این جا آن‌ها را فضای مرزی نامیده‌ایم، از نظر ظاهری بسیار بیشتر از آنچه فکر می‌کنیم با مکتب‌های پیشین شباهت داشته‌اند.

خاطره‌ای از ضیاء‌الدین جناب، یکی از چهره‌های پررنگ معارف‌دوست اصفهان، می‌تواند کلید ما برای ورود به بحث محتوای تربیتی در این دوره باشد. او در خاطرات خود از «نخستین کلاس خصوصی

اصفهان» یاد می‌کند. فارغ از درستی یا نادرستی ادعای «نخستین» بودن، توصیفی که جناب از محتوای این کلاس چهار شاگرد ا ارائه می‌دهد، جالب توجه است. روایت او به سال‌های ۱۳۱۷ یا ۱۳۱۸ هجری قمری، یعنی حدوداً ۱۲۷۸ هجری شمسی، برمی‌گردد؛ دوره‌ای که هنوز «کلمه کلاس» متداول نشده است. محتوای آموزشی این کلاس از این قرار بوده است: زبان فرانسه، خط نسخ، قرائت قرآن، فارسی (از روی گلستان سعدی) و حساب (جناب، ۱۳۹۵: ۶۱-۶۲).

این برنامه درسی به خوبی خصیصه مرزی بودن محتوای تربیتی در این دوره را نمایان می‌کند. از طرفی، بر خلاف تربیت مکتب‌خانه‌ای پیشین، زبان‌های خارجه به محتوای درسی اضافه شده‌اند. این موضوع را می‌توان در محتوای تربیتی دیگر مدارس هم دید (برای نمونه، نک: مواد امتحانی مدرسه دانش: روزنامه تربیت، ۲۸ جمادی الاول ۱۳۱۷ قمری، شماره ۱۵۹، صص ۳-۴). از سوی دیگر، محتوای دیگر دروس، به خصوص خط نسخ و فارسی گلستان سعدی، شباهت بسیاری به محتوای مکتب‌خانه‌ای دارند (قاسمی پویا، ۱۳۷۷: ۶۲).

علاوه بر این‌ها، تفکیک محتوای آموزشی مختلف میان استادان متفاوت نیز نشان‌دهنده فاصله گرفتن از فضاهای آموزشی مکتب‌خانه‌ای پیشین و حرکت به سمت رویکرد جدیدی نسبت به محتوای تربیتی است. می‌توان گفت ورود درس زبان‌های خارجه به برنامه‌های درسی اولین نشانه به وجود آمدن فضاهای مرزی از حیث محتوای تربیتی بوده است. گزارش‌هایی که از مدارس دوره ناصری در دست داریم نیز این نکته را تأیید می‌کنند. برای مثال، زبان فرانسه به دلیل مشکلات ارتباطی و آموزشی میان معلمان اتریشی و دانشجویان، به برنامه درسی دارالفنون اضافه شد و پس از آن، به جزئی ثابت از مجموعه محتوای تربیتی دارالفنون تبدیل شد (رینگر، ۱۳۸۱: ۹۰).

گزارش تاریخی دیگری که از ورود زبان‌های خارجه به برنامه درسی در دوره ناصری در دست داریم، به مکتب مشیریه مربوط می‌شود. در سال ۱۲۴۹ شمسی، میرزا حسین خان سپهسالار با همکاری اعتماد السلطنه مدرسه‌ای در تهران تأسیس کرد. محتوای تربیتی برنامه درسی این مدرسه، آن‌گونه که از گزارش‌های پراکنده به ما رسیده است، شامل این دروس می‌شده: قرآن، گلستان، حساب، جغرافی، پزشکی و زبان‌های اروپایی (رینگر، ۱۳۸۱: ۱۶۶). همان‌طور که می‌بینیم بر خلاف روایتی که یادگیری زبان‌های خارجه را به مدارس جدید مربوط می‌کند و فارسی‌آموزی با گلستان را به مکتب‌خانه‌ها، هر دوی این محتوای تربیتی در فضاهای مرزی این دوره در کنار هم ارائه می‌شده‌اند.

۲. مواجهه مدارس و مکاتب در سطح زبان

جدای از اینکه در این سال‌ها، پس از ظهور نخستین مدارس جدید، کلمات مکتب و مدرسه به صورت جایگزین، و یا در کنار هم در ترکیب «مدارس و مکاتب»، به کار می‌رفته‌اند (برای نمونه نک: روزنامه تربیت، ۱۱ ربیع الثانی ۱۳۱۵ قمری، شماره ۴۰، ص ۳؛ روزنامه تربیت، ۲۵ ربیع الثانی ۱۳۱۵، شماره ۴۱، ص ۳؛ روزنامه تربیت، ۹ جمادی الاولی ۱۳۱۵ قمری، شماره ۴۲، ص ۴)، گاهی نیز صفاتی در کنار این دو کلمه می‌آمده است تا نوعی تمایز معنایی میان این دو نهاد به وجود آورد؛ مثلاً مکاتب با صفت «عامه» و مدارس با صفت «جامعه» توصیف می‌شدند تا تمایزی میان گروه مخاطبین و در نتیجه برنامه درسی این دو فضای آموزشی نشان داده شود (روزنامه ادب، ۲۷ شوال ۱۳۱۶، شماره ۱۱-۱۴، ص ۸؛ روزنامه معارف، ۱۰ شعبان ۱۳۱۷، شماره ۲۶، ص ۱). بررسی این نمونه‌ها در فهم تمایز گذاری زبانی میان مکاتب و مدارس به ما کمک خواهد کرد. دو مورد از این نمونه‌ها را در این جا بررسی خواهیم کرد:

الف. مکاتب عامه و مدارس جامعه^۱

به کار گرفته شدن دو صفت «عامه» و «جامعه» در کنار کلمات مکتب و مدرسه در فضای این دوره بسیار معنادار است. این دو صفت برنامه درسی، اهداف آموزشی و طبقه اجتماعی مخاطب این فضاهای آموزشی را مشخص می‌کنند. برای فهم بهتر تمایز «عامه» و «جامعه»، خوب است به مورد مدرسه و مکتب افتتاحیه رجوع کنیم. میرزا محمود خان مفتاح الملک، که یکی از اعضای انجمن معارف تهران نیز بوده است، در سال ۱۳۱۶ هجری قمری مدرسه افتتاحیه را با کمک هزینه‌ای از انجمن معارف راه‌اندازی کرد. یک سال بعد، «مکتب» رایگانی نیز در کنار مدرسه افتتاحیه راه‌اندازی شد. هدف از راه‌اندازی این مکتب، «اشاعه تربیت و ترقی ابناء تمام طبقات» مملکت، از خاص و عام، اعلام شده است. «اولاد فقرا و ضعفا و ایتام هم علی قدر مراتبهم» می‌توانستند در این مکتب نام‌نویسی کنند و به کسب معارف پردازند.^۲ نظام‌نامه مکتب افتتاحیه تماماً مشابه نظام‌نامه مدرسه افتتاحیه بوده است، با این حال برنامه (پروگرام) مکتب با مدرسه تفاوت داشته و شامل این موارد می‌شده است: «تعلیم الفباء به وضع جدید- قرائت قرآن مجید- نماز و مسائل شرعی- خط و سواد فارسی- تهذیب اخلاق- تاریخ مختصر- جغرافیای مختصر کره ارض و ممالک محروسه ایران- حساب مختصر تا چهار عمل اصلی و شرکت و مباحثه- علم دفترداری تجارتمی- مشق سیاق». همان‌طور که مشخص است، برنامه درسی

۱. این عنوان برگرفته از مطلبی در روزنامه زیر است: روزنامه ادب، ۱۷ ذیحجه ۱۳۱۶، شماره ۱۵-۱۶، ص ۸.

۲. البته، تأسیس مکتب برای فقرا در دوره‌های گذشته نیز جریان داشته است. برای نمونه، نک: روزنامه تربیت، ۱۹ ذی‌قعدة ۱۳۱۴، شماره ۱۹، ص ۱.

این مکتب لزوماً با «مکتب»‌های پیشین مطابقت نداشته و اتفاقاً «وضع جدید» در آن به کار گرفته می‌شده. با این حال، محتوای آموزشی «مختصر»‌تر است و به همین خاطر دوران تحصیل نیز کوتاه‌تر (یک تا دو سال) می‌شد تا اطفال اشخاص «قلیل البضاعت» بتوانند زودتر وارد بازار کار شوند و «با سرمایه دانشی که دارند، در پی هر کسب و کاری که بخواهند بروند» (روزنامه معارف، ۱۰ شعبان ۱۳۱۷، شماره ۲۶، ص ۱).

مورد مدرسه و مکتب افتتاحیه به ما نشان می‌دهد که در پس عبارت «مکاتب عامه و مدارس جامعه»، یک تقسیم‌بندی طبقاتی در باره گروه مخاطب‌های مدارس و مکاتب در این دوره وجود دارد. این تقسیم‌بندی به محتوا و اهداف تربیتی مدرسه و مکتب و زمان‌بندی آن‌ها نیز شکل می‌داده است. «مکتب» در این جا نه همان «مکتب» پیشین، یعنی همان که توصیفش در گلستان سعدی نیز آمده، بلکه فضایی آموزشی است که منطق سازمان‌دهی (و نظام‌نامه) آن در گفت‌وگو با «مدرسه» شکل گرفته، با این حال از سویی دیگر خود را در مقابل «مدرسه» و برای آموزش افرادی که در مدارس جایی ندارند تعریف می‌کند.

ب. مکتب تحت قاعده مضبوط^۱

عبارت پرتکراری که در روزنامه‌های معارف‌محور این دوره می‌بینیم، «ترتیبات» داخلی مدارس است که به همین قاعده‌مند بودن مدارس مربوط می‌شود. (برای نمونه، روزنامه معارف، ۱ شعبان ۱۳۱۶، شماره ۱، ص ۱؛ روزنامه تربیت، ۲۶ ذیحجه ۱۳۱۵ قمری، شماره ۱۰۷، ص ۱؛ روزنامه تربیت، ۱۶ ربیع الثانی ۱۳۱۶ قمری، شماره ۱۲۷، صص ۲-۳). قاعده‌مندی مدارس از خصوصیات جذاب مدارس برای عموم مردم بوده‌است؛ چنان‌که در روزنامه مظفری می‌خوانیم که خوب است «ترتیب داخلی مدرسه و تنظیمات آن» اعلام شود تا «قلوب اهالی را بیش از پیش جاذب» باشد و عموم در فرستادن اطفال به مدرسه مشتاق باشند (روزنامه مظفری، ۱۵ ذیحجه ۱۳۱۹، شماره ۴، ص ۲). در بخش پیش دیدیم که مکتب در این دوره فضایی آموزشی است که منطق سازمان‌دهی (و نظام‌نامه) آن در گفت‌وگو با «مدرسه» شکل گرفته است. عبارت «مکتب تحت قاعده مضبوط» نیز نشان‌دهنده همین نکته است. به عبارت دیگر، و با ارجاع به بحث‌هایی که پیش از این مطرح شد، مدارس نتیجه روش‌مند شدن و «تحت قاعده مضبوط» در آمدن مکاتب‌اند. عبارات و جملات بسیار دیگری نیز در اسناد این دوره همین نظم و منطق سازمان‌دهی جدید در مدارس را نشان می‌دهند (برای نمونه، نک: (مدارس منظمه با ترتیبات لازمه) روزنامه معارف، ۱ شعبان ۱۳۱۶، شماره ۱، ص ۱؛ (نظم و ترتیب دروس شاگردان)

۱. این عنوان برگرفته از مطلبی در روزنامه زیر است: روزنامه اختر، ۲۶ جمادی الثانی ۱۳۰۷، شماره ۲۵، ص ۴.

روزنامه معارف، ۱۵ صفر ۱۳۱۷، شماره ۱۴، ص ۴؛ (ترتیب مدارس) روزنامه معارف، ۱ شوال ۱۳۱۷، شماره ۳۱، ص ۱؛ (مدارس منتظم) روزنامه مظفری، ۱ ذیحجه ۱۳۱۹، شماره ۳، ص ۶؛ (وضع و نظم مدرسه) روزنامه کمال، ۲۹ شوال ۱۳۱۷، شماره ۵، ص ۱). این «قاعده مضبوط» عموماً در «نظامنامه»ها دیده می‌شود. در واقع روزنامه‌های معارف محور در این دوره مملو از نظامنامه‌ها هستند؛ از نظامنامه انجمن‌های نوظهور گرفته، تا مدارس و مکاتب، تا حتی نظامنامه شرکت‌های تجاری (برای مشاهده نمونه‌ای از انتشار نظامنامه شرکت‌های تجاری در روزنامه‌های معارف محور، نک: روزنامه معارف، ۱ جمادی الاول ۱۳۲۰، شماره ۱۹، ص ۱-۳؛ روزنامه معارف، ۱۵ جمادی الثانی ۱۳۲۰، شماره ۲۲، ص ۱-۳). درآمدن مکاتب «تحت قاعده مضبوط» روند حرکت مکاتب را از وضعیت پیشین به سمت نظم و منطق جدیدی برای سازمان‌دهی، بازتاب می‌دهد.

همان‌طور که پیش از این گفته شد، محتوا و ساختار نظامنامه‌ها در این دوره هنوز صورتی یکسان و همگانی پیدا نکرده و در میان نظامنامه‌ها، چه از نظر حجمی و چه از نظر محتوا تفاوت بسیاری دیده می‌شود. با این حال، می‌توان از مواد عنوانین پر تکرار نظامنامه‌های این دوره، به این موارد اشاره کرد: شرایط قبول شاگردان (از نظر مالی، سنی، بهداشت و پوشش)، زمان‌بندی مدرسه (زمان‌بندی دقیق یا حدودی برای ساعت شروع و پایان مدرسه، ساعات استراحت و...); شیوه رفتار و حدود اختیارات شاگردان؛ شیوه رفتار و حدود اختیارات معلم و اجزاء مدرسه؛ تقسیم‌بندی مدرسه از نظر صنف‌ها (پایه‌ها) و پروگرام آموزشی؛ مسائل و محاسبات مالی؛ شیوه‌نامه امتحان و ارزشیابی اطفال؛ اسباب و ابزارهای موجود در مدرسه؛ سازمان‌های متصل به مدرسه (داروخانه، انجمن، روزنامه، مطبعه، کتابخانه، دارالترجمه و...)^۱. قواعد و راهکارهایی که به دو هدف بازدهی بالاتر و کنترل بیشتر طراحی شده‌اند. البته باید این نکته توجه داشت که این دو هدف به تمامی از یکدیگر مجزا نیستند و بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند.

نتیجه

در این نوشته به دنبال بداهت‌زدایی از دوگانه مکتب و مدرسه بودیم که به عنوان فرضی بدیهی در اغلب تاریخ‌نگاری‌های مربوط به آموزش جدید درباب سیر به وجود آمدن مدارس نوین در ایران مستتر است. به این منظور، بر پایه نظامنامه‌های مدارس آن دوره به دوگانه مکتب و مدرسه بازگشتیم و ذیل مفهوم فضاهای مرزی، توضیح دادیم که در روزگار پیدایش مدارس جدید، میان مکاتب و مدارس بیش از آنچه تصور می‌کنیم، شباهت بوده است. برای اثبات این مدعا، ویژگی‌های فضاهای آموزشی در این

۱. این موارد برگرفته از نظامنامه‌های مدارس لقمانیه، افتتاحیه، کمال، سعادت و باقریه است که به مشخصات کتابشناختی آن‌ها در متن مقاله اشاره شده است.

دوره را در سه جنبه روش‌های تربیتی، ابزارهای تربیتی و محتوای تربیتی نشان دادیم. در بحث از روش‌های تربیتی، تغییر مفهوم‌پردازی زمان در این دوره و پیوند خوردن آن با مفهوم پیشرفت و تأثیر این مسأله در پررنگ شدن مسأله سرعت و بازدهی در آموزش را بررسی کردیم و توضیح دادیم که چگونه طرح مسأله بازدهی از یک سو و تعریف اهداف و برنامه‌های آموزشی از سوی دیگر، به روش‌مند شدن امر آموزش در این دوره می‌انجامد. استدلال کردیم که تألیف نظام‌نامه برای مدارس را که از دوره مظفری رونق گرفت می‌توان از نشانه‌های نخستین روش‌مند شدن آموزش در ایران دانست.

با این حال، با مقایسه نظام‌نامه‌های مدارس مختلف نشان دادیم که در این دوره هنوز اجماعی بر سر این که نظام‌نامه مدرسه باید چه حوزه‌هایی را در بر بگیرد به وجود نیامده بود، و مدارس هر کدام به صورت مجزا، در تعامل فکری و تجربی با یکدیگر و عناصر آموزش مکتب‌خانه‌ای، در حال آزمودن این شکل جدید از روش‌مندی در آموزش بودند. مورد تنبیه و مجازات به خوبی نشان‌گر این موضوع بود. بر خلاف تصویر کلیشه‌ای از دوگانه مکتب و مدرسه که تنبیه و مجازات بدنی را متعلق به مکتب می‌داند، نشان داده شد که در فضاهای آموزشی این دوره هنوز اشکالی از تنبیه بدنی دیده می‌شد. به جز نمونه‌های تنبیه بدنی، شرح دادیم که در این دوره با ایده‌پردازی در باره انواع تنبیه غیر بدنی مواجهیم و در اشکال جدیدی از تنبیه در مدارس، همچون اجبار به جفت کردن کفش دیگران و منع تفریح در وقت استراحت، با به هم آمیخته شدن تقسیم‌بندی جدید زمانی با منطق تنبیه، شیوه‌های تنبیهی جدیدی در مدارس خلق شد. در بحث از ابزارهای تربیتی نیز به خصوصیات محیط فیزیکی فضاهای آموزشی در این دوره پرداختیم. همان طور که در متن مقاله نشان دادیم از لحاظ چینش ظاهری، فضاهای آموزشی در این دوره در بسیاری از موارد شباهت‌هایی با مکتب‌ها داشته‌اند و مرزی بودن فضاهای آموزشی موجود را به ما نمایانگر می‌شوند. از جمله این ابزارها می‌توان به زنگ مدارس اشاره کرد. خواندن شعر با صدای بلند به جای استفاده از زنگ، که یادآور ناقوس کلیسا بود، و عدم استفاده از میز و نیمکت و تخته و نشستن دانش‌آموزان بر روی زمین از جمله موارد شاخص این بحث بود. در بحث از محتوای تربیتی نیز نمونه‌هایی از برنامه‌های درسی در این دوره را آوردیم تا مشخص کنیم که از نظر محتوای آموزشی نیز در این دوره هنوز نظم دانش جدید و مشخصی در فضاهای آموزشی مستقر نشده و ترکیبی از مواد آموزشی نو و قدیم را می‌توان مشاهده کرد. و نشان دادیم که بر خلاف روایتی که یادگیری زبان‌های خارجه را به مدارس جدید مربوط می‌کند و فارسی‌آموزی با گلستان را به مکتب‌خانه‌ها، هر دوی این محتواهای تربیتی در فضاهای مرزی این دوره در کنار هم ارائه می‌شده‌اند. در سطح زبانی هم نشان داده شد که در پس عبارت «مکاتب عامه و مدارس جامعه»، تقسیم‌بندی‌ای طبقاتی در باره گروه مخاطب‌های مدارس و مکاتب در این دوره وجود دارد. این

تقسیم‌بندی به محتوا و اهداف تربیتی مدرسه و مکتب و زمان‌بندی آن‌ها نیز شکل می‌داده است. «مکتب» در این جا نه همان «مکتب» ادوار پیشین، بلکه فضایی آموزشی است که منطق سازمان‌دهی و نظام‌نامه آن در گفت‌وگو با «مدرسه» شکل گرفته، با این حال از سویی دیگر خود را در مقابل «مدرسه» و برای آموزش افرادی که در مدارس جایی ندارند، تعریف می‌کند.

بنا بر این آنچه کاوش در تفاوت‌ها و شباهت‌های مکاتب و مدارس در این دوره بر ما آشکار می‌کند این است که برخلاف ادعاهایی که به شکل استعلایی به تفاوت ذاتی میان مکتب و مدرسه نگاه می‌کنند، چپستی و چگونگی فعالیت‌های فضاهای آموزشی که ذیل عنوان مکتب و مدرسه در این دوره وجود داشته‌اند از دل تعاملی دائمی میان آن‌ها تعریف می‌شده است. بنا بر این، در این دوره که هنوز تعاریف مشخص و ثابتی، نه برای مکتب و نه برای مدرسه است، و تنها با فضاهایی مرزی مواجه هستیم که تلاش می‌کرده‌اند در سه حوزه محتوا، روش‌ها و ابزارهای تربیتی به آزمون و خطا بپردازند.

منابع

کتاب‌ها و مقالات

- اپل، مایکل. (۱۳۹۵ش). آیا آموزش می‌تواند جامعه را تغییر دهد؟. ترجمه نازنین میرزابیگی. تهران: آگاه.
- اسکینر، کوئنتین. (۱۳۹۳ش). بینش‌های علم سیاست. ترجمه فریبرز مجیدی. تهران: فرهنگ جاوید.
- آخوندزاده، فتحعلی. (۱۳۵۷ق). مکتوبات و الفبای جدید. تبریز: چاپ چهر.
- توکلی طرقي، محمد. (۲۰۱۶م). تجدد بومی و بازاندیشی تاریخ. تورنتو: کتاب ایران‌نامه.
- جناب، ضیاء‌الدین. (۱۳۹۵ش). ایام پرتلاطم: نگاهی به تحولات مشروطه و بنیاد آموزش نوین در اصفهان. تهران: شیرازه کتاب ما.
- حاتمی، زهرا. (۱۳۹۵ش). تاریخ کودکی در ایران (از آغاز عصر ناصری تا پایان دوره رضا شاه). تهران: نشر علم.
- حیدری، آرش. (۱۳۹۹ش). واژگونه‌خوانی استبداد ایرانی. تهران: مانیا هنر.
- دولت‌آبادی، یحیی. (۱۳۶۲ش). تاریخ معاصر یا حیات یحیی دولت‌آبادی. تهران: فردوسی.
- ربیعی، الهام و مهدی حسین‌زاده یزدی. (۱۴۰۱ش). «رویکرد رابطه‌گرا به علم مدرن در مکتب ماربورگ». فلسفه علم. (۱)۱۲، ص ۳۰۵-۳۲۷.
- رشدیه، فخرالدین. (۱۳۷۰ش). زندگینامه پیر معارف رشدیه. تهران: چاپ پارس.
- رهبریان، محمدرضا. (۱۳۹۵ش). مدرسه یا قفس: بازتاب مدرسه در متون کهن و داستان‌نویسی معاصر. تهران: علمی و فرهنگی.
- رینگر، مونیکا. (۱۳۸۱ش). کتاب آموزش، دین، و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار. ترجمه مهدی حقیقت‌خواه. تهران: ققنوس.
- فوکو، میشل. (۱۳۷۸ش). مراقبت و تنبیه. ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده. تهران: نشر نی.
- قاسمی‌پویا، اقبال. (۱۳۷۷ش). مدارس جدید در دوره قاجاریه: بانیان و پیشروان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- گلستان سعدی، (۱۳۶۸ش). به تصحیح غلامحسین یوسفی. تهران: خوارزمی. چاپ اول.
- محبوبی اردکانی، حسین. (۱۳۷۰ش). تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران. تهران: دانشگاه تهران. چاپ دوم.
- محمدی، محمود. (۱۴۰۱ش). تولد مدرسه در ایران. تهران: جامعه‌شناسان.
- معمودی، اسفندیار. (۱۳۸۳ش). مدرسه باقریه و نظام نامه آن. وقف میراث جاویدان، ۴۵(۱۱).
- مناشری، دیوید. (۱۳۹۷ش). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن. ترجمه عرفان مصلح و محمدحسین بادامچی. تهران: سینا.
- نجم‌آبادی، افسانه. (۱۳۹۶ش). زنان سیبیلو و مردان بی‌ریش: نگرانی‌های جنسیتی در مدرنیته ایرانی. ترجمه آتنا کامل و ایمان واقفی، جلد یکم. تهران: انتشارات تیسرا.
- والکر دین، والرئ. (۱۳۸۶ش). «روان‌شناسی رشد و مطالعه کودکی». در مری جین کیلی (ویراستار)، درآمدی بر مطالعات کودکی. ترجمه علیرضا کرمانی. تهران: نشر ثالث.

- Apple, M. W. (Ed.). (2014). *Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W. Apple*. Routledge.
- Alexander, J. K. (2003). "The Concept of Efficiency: An Historical Analysis." *Philosophy of Technology and Engineering Sciences*, pp. 1007-1030. Elsevier.
- Zarrinnal, N. (2022). *Theory from the South: Disciplinary education and the beginning of religious optionality in Iran (1889-1934)*. Columbia University.

مطبوعات

روزنامه ادب

روزنامه ادب، ۲۷ شوال ۱۳۱۶، شماره ۱۱-۱۴؛ ۱۷ ذیحجه ۱۳۱۶، شماره ۱۵-۱۶.

روزنامه تربیت

روزنامه تربیت، ۱۹ ذیقعه ۱۳۱۴، شماره ۱۹؛ ۱۱ ربیع الثانی ۱۳۱۵ قمری، شماره ۴۰؛ ۲۵ ربیع الثانی ۱۳۱۵، شماره ۴۱؛ ۹ جمادی الاولی ۱۳۱۵ قمری، شماره ۴۲؛ ۲۶ ذیحجه ۱۳۱۵ قمری، شماره ۱۰۷؛ ۱۶ ربیع الثانی ۱۳۱۶ قمری، شماره ۱۲۷؛ ۲۳ ربیع الثانی ۱۳۱۷ قمری، شماره ۱۵۴؛ ۲۸ جمادی الاول ۱۳۱۷ قمری، شماره ۱۵۹؛ ۲۵ رجب ۱۳۱۷ قمری، شماره ۱۶۷؛ ۱۹ ذیحجه ۱۳۱۷ قمری، شماره ۱۸۲.

روزنامه کمال

روزنامه کمال، ۱۱ شوال ۱۳۱۷، شماره ۴؛ ۲۹ شوال ۱۳۱۷، شماره ۵؛ ۱ ذیحجه ۱۳۱۷، شماره ۶؛ ذیقعه ۱۳۱۷، شماره ۷؛ ۱ ربیع الاول ۱۳۱۸، شماره ۱۲؛ ۱ صفر ۱۳۱۹، شماره ۳؛ ۱۵ صفر ۱۳۱۹، شماره ۴؛ ۱۵ ربیع الاول ۱۳۱۹، شماره ۶؛ ۱ ربیع الثانی ۱۳۱۹، شماره ۷.

روزنامه مظفری:

روزنامه مظفری، ۱ ذیحجه ۱۳۱۹، شماره ۳؛ ۱۵ ذیحجه ۱۳۱۹، شماره ۴؛ ۱۵ محرم سال ۱۳۲۰، شماره ۸؛ ۱ جمادی الاول ۱۳۲۰، شماره ۱۵؛ ۱۵ رمضان ۱۳۲۰، شماره ۲۳؛ ۱۵ ذیقعه ۱۳۲۰، شماره ۲۹؛ ۱ محرم ۱۳۲۱، شماره ۳۰.

روزنامه معارف:

روزنامه معارف، ۱ شعبان ۱۳۱۶، شماره ۱؛ ۱۵ صفر ۱۳۱۷، شماره ۱۴؛ ۱ جمادی الاول ۱۳۱۷، شماره ۱۹؛ ۱۵ جمادی الثانی ۱۳۱۷، شماره ۲۲؛ ۱۰ شعبان ۱۳۱۷، شماره ۲۶؛ ۲۰ شعبان ۱۳۱۷، شماره ۲۷؛ ۲۰ رمضان ۱۳۱۷، شماره ۳۰؛ ۱ شوال ۱۳۱۷، شماره ۳۱.