

تربیت مکتبخانه‌ای در ایران دوره قاجار

محمود محمدی^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۰۷

چکیده

این مقاله، روایتی تاریخی از تربیت مکتبخانه‌ای در ایران است. پیش از پیدایش اولین مدارس جدید در ایران، تعلیم و تربیت کودکان، به روش مکتبخانه‌ای بود. تربیت مکتبخانه‌ای سالیان درازی تربیت غالب کودکان در ایران به حساب می‌آمد. با پیدایش مدارس جدید در اواسط دوران قاجار به تدریج تربیت مکتبخانه‌ای رو به افول نهاد. شناخت شیوه و سبک تربیت مکتبخانه‌ای می‌تواند درک عمیق‌تری نسبت به تاریخ تعلیم و تربیت کودکان در اختیار علاقه‌مندان به تعلیم و تربیت قرار دهد. روش تحقیق در این مقاله روشی تاریخی توصیفی است. روش جمع‌آوری اطلاعات روش اسنادی و روش تحلیل، روش توصیفی تاریخی است. در این مقاله شرایط تشکیل مکتبخانه، هدف تربیت، شیوه پذیرش شاگردان، برنامه درسی و شیوه تدریس و ارزشیابی در مکتبخانه‌ها توصیف می‌شود. در پایان نیز روش تربیت مکتبخانه‌ای مورد نقد و بررسی قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: مکتبخانه، تربیت، برنامه درسی، شیوه تدریس، ایران، قاجاریه

^۱ عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان

۱. بیان مسأله

مدرسه، شکل غالب تربیت رسمی^۱ کودکان و نوجوانان در دوره معاصر است. اکثر قریب به اتفاق ایرانیان، بخشی از زندگی خود را در مدرسه، سپری کرده‌اند و تحت تربیت این نهاد قرار گرفته‌اند. همه کودکان و نوجوانان ملزم هستند بخشی از زندگی خود را در این دستگاه تربیتی سپری کنند و تحت تربیت مدرسه‌ای قرار گیرند. دریافت مدارک تحصیلی از این دستگاه، شرط مهم برای ادامه تحصیل و ارتقا اجتماعی محسوب می‌شود. یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های خانواده‌های ایرانی ثبت نام فرزندان‌شان در این ماشین تربیتی است. این شیوه تربیتی همچون یک واقعیت اجتناب‌ناپذیر برای تربیت کودکان و نوجوانان پذیرفته شده است. برای گردش این ماشین تربیتی از دانش‌هایی چون مدیریت، علوم تربیتی، روانشناسی و علوم اجتماعی استفاده می‌شود. صدها متصدی تربیتی با عناوین مختلف معلم، مشاور، برنامه‌ریز درسی ناظم و کارمند و مدیر و مدرس و غیره... در این دستگاه تربیتی مشغول به خدمت هستند.^۲ بودجه کلانی از مملکت صرف دخل و خرج این ماشین تربیتی می‌شود. هزاران مدرسه ابتدایی، راهنمایی، دبیرستان و هنرستان برای تربیت کودکان و نوجوانان برپا شده‌اند و هر روزه به تربیت افراد اشتغال دارند.^۳ بدین ترتیب، گردش این دستگاه تربیتی، همواره مورد توجه خانواده‌های ایرانی، نیروهای اجتماعی - سیاسی، دولت‌های حاکم و سیاست‌گذاران تربیتی بوده است.

^۱ تربیت رسمی، بخشی از جریان تربیت است که بر اساس قوانین و مقررات قانونی و به شکل سازمان‌دهی شده و انعطاف پذیر صورت می‌گیرد و به موفقیت در کسب شایستگی‌های موردنظر می‌انجامد. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۸۹: ۶۷).

^۲ وزارت آموزش و پرورش بیش از ۹۰۰ هزار کارمند دارد.

^۳ بیش از ۱۱ میلیون دانش‌آموزان در ۱۰۸ هزار مدرسه مشغول به تحصیل هستند.

اما اسناد تاریخی نشان می‌دهد که تربیت مدرسه‌ای سابقه طولانی در ایران ندارد. اولین مدارس جدید، حدود ۱۲۳ سال پیش در سال ۱۲۷۵ شمسی در ایران برپا شدند و از آن زمان تا کنون تربیت مدرسه‌ای به شیوه غالب تربیت کودکان و نوجوانان در آمده است. تا پیش از ترور ناصرالدین شاه در سال ۱۳۱۳ ق (۱۲۷۳ش)، تربیت مدرسه‌ای^۱ در ایران، چندان مرسوم نبود. در آن دوران «درس خواندن به دو گونه بود. یکی از آن‌ها مدرسه‌هایی^۲ بود که کسانی را برای ملأ شدن تربیت می‌کرد و دیگری مکتبخانه‌هایی که کودکان در آن خواندن و نوشتن می‌آموختند.» (کسروی، ۱۳۵۶: ۱۹). تربیت غالب اطفال، تربیت مکتبخانه‌ای بود. «مکتبخانه‌های ابتدایی که به اطفال اختصاص داشت عبارت بود از دگه‌هایی در بازارها و سرگذرها و گاهی در مسجدهای کوچک که برای تعلیم و تربیت کودکان دایر بود.» (دولت آبادی، ۱۳۶۱: ۱۸۰). مکتبخانه‌ها به دو دسته عمومی و خصوصی تقسیم می‌شدند. مکتبخانه‌های خصوصی متعلق به اشراف و اعیان و بزرگان دولتی بود که به صورت خصوصی، با استخدام یک میرزا باشی، در خانه‌هایشان تشکیل می‌دادند و سایر مردم به این مکاتب، راهی نداشتند. اما همه مردم می‌توانستند فرزندانشان را به مکتبخانه‌های عمومی بفرستند تا با شرعیات و دانش‌های دینی آن زمان آشنا شوند. مکتبخانه‌های عمومی نیز به شکل مکتبخانه‌های پسرانه، دخترانه یا مختلط بودند که در یک خانه یا مغازه یا مسجد برپا می‌شدند.

نظام تربیت مکتبخانه‌ای چندین قرن، تعلیم و تربیت غالب کودکان در ایران بود (درانی، ۱۳۸۳) بررسی تاریخی و شناخت سبک تربیتی مکتبخانه‌ها می‌تواند درک تاریخی عمیقی از

^۱. Schooling Education

^۲. منظور از مدرسه‌ها در این نقل قول به معنای مدارس قدیمه‌ای است که به تربیت آخوند و طلاب علوم دینی در مساجد و مدارس دینی مشغول بودند. در این رساله بایستی میان مدارس دینی و حوزوی که به تربیت طلاب اختصاص داشت و مدارس جدیدی که در اوایل دوره قاجار برای تربیت کودکان دایر شدند تفاوت قائل شد.

تربیت کودکان در اختیار علاقه مندان به تعلیم و تربیت قرار دهد. این شیوه تربیتی برای سالیان درازی بر تعلیم و تربیت کودکان حاکم بوده و امروزه نیز به طور مستقیم و غیر مستقیم بر برنامه‌ها و فعالیت‌های مدارس امروزی تأثیر گذار است. موضوعات درسی چون مطالب دینی و ادبی، شیوه‌های مبتنی بر حافظه محوری و تکرار مطالب به منظور یادگیری، خوش خطی و رعایت نظم و احترام به معلم و لزوم تنبیه بدنی، موضوعاتی هستند که در نظام تربیت مکتبخانه‌ای رایج بوده است و این موضوعات به شیوه دیگری در مدارس امروزی بازتولید و اجرا می‌شود. بدین ترتیب، مسأله اصلی این مقاله، تحلیل و توصیف نظام تربیت مکتبخانه‌ای است. بر این اساس، سؤال اصلی این مقاله، این است که تربیت مکتبخانه‌ای در ایران چگونه بوده است؟ در پاسخ به این سؤال و در ادامه مقاله به شرایط تشکیل مکتبخانه، هدف تربیت مکتبخانه، شرایط ورود کودکان به مکتبخانه، برنامه درسی مکتبخانه و شیوه آموزش و ارزشیابی مکتبخانه‌ها توضیح داده می‌شود.

۲. روش پژوهش

روش پژوهش در این مقاله از نوع روش‌های تاریخی^۱ است. در پژوهش‌های تاریخی موضوعات مورد بررسی از نوع موضوعات منحصر به فرد هستند (ساعی، ۱۳۸۶) به عبارت دیگر وقایع تاریخی یک بار در تاریخ اتفاق افتاده و تکرار پذیر نیستند. در روش تاریخی موضوع مورد مطالعه در یک زمینه تاریخی و در یک مقطع زمانی خاصی روایت می‌شود (ساروخانی، ۱۳۷۲) بدین ترتیب، روش تحقیق در این پژوهش از نوع روش‌های توصیفی - تاریخی است. روش گردآوری شواهد در این پژوهش، روش اسنادی است. جامعه آماری در پژوهش حاضر، شامل همه اسنادی است که به توصیف تربیت مکتبخانه‌ای پرداخته‌اند.

^۱. Historical method

روش نمونه گیری، از نوع روش نمونه گیری هدفدار است. یعنی اسنادی از جامعه آماری انتخاب می‌شوند که اولاً در دسترس باشند و ثانیاً به سؤال پژوهشی ما پاسخ دهند. بدین ترتیب، اسناد تاریخی که به سؤال پژوهشی ما پاسخ می‌دهند، جمع‌آوری شده و مورد مطالعه و ارزیابی قرار می‌گیرند. تلاش شده است از میان این اسناد بررسی شده، شرایط تشکیل مکتبخانه، هدف تربیت مکتبخانه‌ای، شرایط ورود کودکان به این مراکز آموزشی، برنامه درسی مکتبخانه‌ها، شیوه تدریس و آموزش در مکتبخانه‌ها و نحوه ارزشیابی در مکتبخانه‌ها توصیف و روایت شوند. اسناد تاریخی شامل تمام متنهای تاریخی گوناگون همچون کتاب‌های تاریخی، زندگی‌نامه‌ها و سفرنامه‌های دوران قاجار، مجلات و روزنامه‌های دوران قاجار است. روش تحلیل اسناد در این پژوهش، روش تحلیل توصیفی-تاریخی است. روش تاریخی، روشی است که واقعه (موضوع) مورد مطالعه را در یک بستر تاریخی اجتماعی روایت می‌کند (ساعی، ۱۳۸۶). اسناد جمع‌آوری شده در یک بستر تاریخی اجتماعی در پاسخ به مسأله پژوهش روایت می‌شود. اسناد جمع‌آوری شده، بایستی بتوانند به مسأله پژوهشی پاسخ دهند و روایتی مستدل، معتبر و اقناع‌کننده برای مسأله و سؤال پژوهشی باشند. علاوه بر این اسناد ارائه شده، بایستی موثق و مورد توافق و اجماع صاحب‌نظران باشد و ناظر به سؤالات پژوهشی باشد. به عبارت دیگر بین روایت ارائه شده و مسأله طرح شده نوعی هماهنگی درونی برقرار باشد. تلاش شده است توصیفی که از تربیت مکتبخانه‌ای ارائه می‌شود، بر پایه منابع دسته اول، شامل زندگی‌نامه‌ها، گزارش‌ها، روزنامه‌ها، خاطرات و اسنادی باشند که به طور مستقیم و بی واسطه به توصیف تربیت مکتبخانه‌ای پرداخته‌اند. در برخی موارد نیز از منابع دسته دوم استفاده شده است. اعتبار روایت ارائه شده از تربیت مکتبخانه‌ای، مبتنی بر اسنادی است که جمع‌آوری شده است و هر چه اسناد مورد استفاده موثق، رسمی و مورد اجماع متخصصین باشد، پژوهش از اعتبار

درونی بیشتری برخوردار خواهد بود. در این پژوهش، تلاش شده است توصیف ارائه شده از تربیت مکتبخانه‌ای در ایران مبتنی بر اسناد متقن موثق رسمی و معتبر و مورد اجماع صاحب‌نظران باشد.

یافته‌های پژوهش

بر اساس مسأله طرح شده و سؤال پژوهشی، تلاش شده است اسناد تاریخی که درباره تربیت مکتبخانه‌ای بوده‌اند، جمع‌آوری و دسته‌بندی شوند. سپس با بررسی اسناد جمع‌آوری شده کوشش شده است توصیفی از تربیت مکتبخانه‌ای ارائه شود. در این توصیف تاریخی به ۱- شرایط تشکیل مکتبخانه، ۲- هدف تربیت مکتبخانه‌ای، ۳- شرایط پذیرش شاگردان در مکتبخانه، ۴- برنامه درسی و محتوای آموزشی مکتبخانه‌ها، ۵- شیوه آموزش و ارزشیابی مکتبخانه، پرداخته شده است.

۱- شرایط تشکیل مکتب‌خانه

در دوران قاجار و پیش از آن، کسانی که اقدام به برپایی مکتبخانه می‌کردند با عنوان مکتب‌دار شناخته می‌شدند. مکتب‌داران افرادی بودند که در مدارس دینی تربیت یافته بودند و آشنایی چندانی با علوم جدید آن زمان نداشتند.^۱ برپایی مکتب، تابع اصول و قاعده مشخصی نبود. هر کس مختصر سواد خواندن و نوشتن داشت، نام میرزا بر جلوی اسم خود گذاشته، در خانه، دکان یا مسجدی "مکتب" تشکیل می‌داد. اهالی محل با توجه به شناختی که از مکتب‌دار داشتند، کودک خود را نزد او می‌سپردند تا خواندن نوشتن و قرآن بیاموزد.

^۱ مراغه‌ای در کتابش ابراهیم بیگ عنوان می‌دارد که وقتی از مکتبی بازدید کرده است مکتب‌دار از علم جغرافیا و تاریخ اطلاعی نداشته و فکر می‌کرده است آفریقا جایی در نزدیکی سلماس است و عدد ۱۲۳۴ را اینگونه می‌نوشته (مراغه‌ای، ۱۳۸۴: ۲۱۵).

مکتب‌دار در قبال یاد دادن خواندن و نوشتن به کودکان از اولیای آنان انتظار داشت تا پولی به او پرداخت کنند و یا کالاهایی را به او اهدا کنند. "مکتب‌دار در آخر هر مرحله از تعلیم، چون خواندن سوره فاتحه یا ختم قرآن یا به مناسبت پیش آمد اعیاد، هدایایی را از اولیای شاگردانش انتظار داشت و چون با همه این کمک‌ها، گذران او تأمین نمی‌شد در ضمن اشتغال به تعلیم به کارهای دیگری چون تحریرات شرعی و استنساخ کتاب و رقعه نویسی و دعا نویسی و مانند آن می‌پرداخت" (صدیق، ۱۳۵۴: ۳۸۲). بدین ترتیب، نهاد رسمی مشخصی، جهت نظارت بر فعالیت‌های تربیتی مکتبخانه‌ها وجود نداشت و هر کسی که از مدارس دینی آن زمان فارغ التحصیل می‌شد می‌توانست در محله‌ای مکتبخانه برپا کند و خواندن و نوشتن و برخی از آیات قرآنی و شعرهای ادبی را به شاگردانش آموزش دهد. والدین نیز با توجه به شناختی که از سواد و روحیات اخلاقی مکتب‌دار داشتند، کودکانشان را به مکتب‌دار می‌سپردند تا توانایی خواندن و نوشتن و تلاوت قرآن، و حفظ برخی اشعار را به آن‌ها بیاموزد و فرزندانشان بتوانند، برخی احکام دین را بشناسند و بدان‌ها عمل کنند.

۲-هدف تربیت در مکتبخانه

هدف تربیت مکتبخانه‌ای آموزش دانش‌های ادبی و دینی به اطفال بود. "والدین کودکان معتقد بودند که اطفالشان حتماً باید سواد قرآنی داشته باشند و اگر بیشتر از آن هم ممکن شد چه بهتر. بنابراین، با یک ملأ برای تحصیل اولادشان قراردادی می‌بستند که تا یکسال اطفالشان را "قرآن خوان" نماید. تعلیم قرآن به کودکان شعاری از شعارهای دین است و مسلمین از جهت تاثیری که آیات قرآن و بعض متون احادیث در رسوخ ایمان در قلب کودکان می‌کند، بدان مستمسک شده و در جمله بلاد خود معمولش ساخته‌اند و قرآن، اصل تعلیمی است که هر آنچه از ملکات که بعدها به وجود می‌آید بر آن استوار است؛ زیرا که

تعلیم را در کودکی، رسوخ بسیار شدید است و از این روی، اصل تعلیمات بعدی بر می‌گردد و هر چه بر این اساس استوار شود ناچار به رنگ آن در می‌آید (صفا، ۲۸) متفکران تربیتی آن دوران معتقد بودند، قرآن در خردسالی، بیشتر رسوخ می‌کند؛ زیرا آنچه نخست در آغاز در دل نشیند، همچون پایه و مبنای ملکات به شمار می‌رود. (درانی، ۱۳۸۳: ۴۷) علاوه بر این، مکتبدار مکلف بود نماز خواندن و برخی از اصول و فروع دین اسلام را به شاگردان آموزش دهد "معلم مکتبخانه مکلف بود شاگردهای خود را به معارف مذهبی هم آشنا کند و مواظب نماز خواندن بچه‌ها هم باشد. آخوند در این قسمت وظیفه خود، هر روز مسائل دینی و مذهبی از اصول و فروع دین گرفته تا طهارت و نجاست وضو و نماز و مقدمات و مقارنات آنها را از روی مسأله و فتوای مقلد زمان برای بچه‌ها می‌گفت" (مستوفی، ۲۲۱). هدف بعدی مکتبخانه‌ها آموزش آداب معاشرت و اخلاق و رسوم اجتماعی آن دوران بود. مکتبدار، برخی از آداب و رسوم اجتماعی و دستورات اخلاقی را نیز به شاگردان می‌آموخت. برای نمونه، یکی از نصیحت‌های مکتب‌داران به شاگردان این گونه بیان می‌شد: «وارد خانه که می‌شوی سلام کن تا از تو چیزی نپرسیدند، حرفی مزن؛ سر سفره هر چه جلوی توست از همان بخور؛ به آن طرف سفره، دست دراز مکن. وقتی سیر شدی، برخیز؛ بگو: «الهی شکر». برو سر حوض، دست خودت را بشوی و با چادر نماز، خشک مکن و دماغت را با گوشه چارقد بگیر و غیره....» (بزرگ امید، ۱۳۶۳: ۲۹).

۳- شرایط پذیرش کودکان در مکتب‌خانه

همان طور که بیان شد، مکتبخانه‌ها به دو دسته عمومی و خصوصی تقسیم می‌شدند. مکتب‌خانه‌های خصوصی متعلق به اشراف و اعیان و بزرگان دولتی بود که به صورت خصوصی، با استخدام یک میرزا باشی، در خانه‌هایشان تشکیل می‌دادند و سایر مردم به این

مکاتب راهی نداشتند. «امرا، اعیان، اشراف و توانگران، اطفال خود را به مکاتب عمومی نمی‌فرستادند؛ زیرا به واسطه نواقصی که مکتب داشت و عادات و اخلاق زشت کودکان دیگر مکتب مناسب با حیثیت آنان نبود، به همین جهت، هر کس ادیبی را که واجد شرایط بود، انتخاب و مأمور تربیت فرزندان خویش می‌کرد و در خانه، محلی را بدین کار اختصاص می‌داد و گاهی معلم را چون عضوی از خانواده در جوار خود، سکونت می‌داد و از او پذیرایی می‌نمود» (صدیق، ۱۳۵۴: ۳۸۵). اما عامه مردم می‌توانستند فرزندانشان را به مکتبخانه‌های عمومی بفرستند تا فرزندانشان با شرعیات و دانش‌های دینی آشنا شوند. مکتبخانه‌های عمومی نیز به شکل مکتبخانه‌های پسرانه، دخترانه یا مختلط بودند که در یک خانه یا مغازه یا مساجد برپا می‌شدند. «اجباری برای والدین در فرستادن فرزندانشان به مکتب وجود نداشت و حتی از جانب دولت، هیچ اقدامی برای اشاعه تعلیمات ابتدایی انجام نمی‌گرفت و این نوع کارها بیشتر بر عهده پدر و مادر بود» (پولاک، ۱۳۶۸: ۱۸۶). شرط ورود به مکاتب برای شاگردان، تنها این بود که کودک از عهده شستشو و طهارت خود بر آید. بنابراین، معمولاً از پنج یا شش سالگی، طفل را به مکتب می‌سپردند. دوره تحصیل، معین و مشخص نبود و هر کس به تناسب توانایی مالی و استعداد ذاتی، طفل خود را به مکتب می‌فرستاد» (صدیق، ۱۳۵۴: ۳۸۲). بچه‌های مکتبخانه از شش هفت سالگی به مکتب می‌آمدند تا هفده هجده سالگی مشغول بودند؛ از الفبا شروع کرده، بعد از قرآن به فارسی و صرف و نحو عربی و منطق و معانی و بیان می‌رسیدند و در این سن از مکتب، خارج می‌شدند هر کدام، قریحه‌ای داشت، دنبال تحصیل خود را در خارج می‌گرفتند و خود را کاملتر می‌کردند و آن‌ها که استعدادی نداشتند، با همان سواد فارسی و خط و املا و ادبیات جزئی، قناعت کرده، وارد زندگانی خود می‌شدند (مستوفی، ۱۳۴۳: ۱۲۹). «مکتب رفتن برای دختران با محدودیت‌هایی همراه بود. دختران حق داشتند تنها تا هفت یا هشت سالگی به مکتب بروند

و همین که به سال اول روزه، پا می گذاشتند، (یعنی ۹ سالگی) حتی اگر هم خواندن قرآن را به پایان نرسانده بودند، از مکتب درشان می آوردند؛ زیرا تحصیل دختران، چندان اهمیتی نداشت و والدین می خواستند هر چه زودتر او را به خانه شوهر بفرستند. دست خط آموختن به دختران را عیب می شمردند و اگر کسی دخترش را به مکتب می سپرد تا خط نوشتن هم بیاموزد، پشت سرش هزار چیز می گفتند که دختر چه معنی دارد سواد یاد بگیرد؟» (کتیرایی، ۱۳۳۸: ۸۱).

۴- برنامه درسی و محتوای آموزشی مکتبخانه

برنامه درسی مکاتب شامل دانش های دینی و ادبی و برخی اعمال مذهبی و مهارت های اجتماعی بود. علوم می که در مکتب تدریس می شود، فراگرفتنش چندان کار دشواری نبود. «کلیه مواد درسی عبارت است از مختصر سواد خواندن و نوشتن و دانستن احکام مقدماتی شرع و حفظ کردن چند سوره قرآن به زبان عربی که طفل اصلاً معنای آنرا هم نمی داند غالباً خود معلمین هم بیش از آنچه به طفل آموخته اند بلد نیستند با این تفصیل تعجب ندارد اگر طفل به مکتب و تحصیل به چشم مجازات و تنبیه آسمانی نگاه کند» (فخرالدین، رشدیه، ۲۶). بچه چون به مکتب می رفت، نخست الفبا می خواند و پس از آن، عمّ جزء را از سوره «قُلْ أَعُوذُ» آغاز می کرد و پس از آن، قرآن را فرا می گرفت و می خواند. پس از آن، گلستان سعدی، جامع عباسی، نصاب^۱، ترسل^۲ و ابواب جنان و تاریخ نادر و تاریخ معجم را یکی پس از دیگری فرا می گرفت و همین طور زبان، یاد می گرفت تا پس از چند سال به این نتیجه می رسید که فارسی خواندن و نوشتن را فرا گرفته است» (کسروی، ۱۳۵۶: ۱۹).

^۱. شامل قواعد عربی به صورت نظم

^۲. عبارت است از نامه نگاری و مکاتبه

«شاگردان مکتبخانه بر روی دوشکچه ای که با خود می‌آوردند، بر روی زمین به پهلو می‌نشیند، روی دو زانو به صورت حلقه‌ای می‌نشستند و آخوند مکتب دار نیز، دم پنجره یا در جای بلندتری می‌نشست تا بر همه کودکان نظارت داشته باشد. مکتب دار به سلیقه خود به تنهایی به همه شاگردان درس می‌گفت و درس پس می‌گرفت و نوشتن می‌آموخت» (پولاکی، ۱۳۶۸: ۱۸۶). مشق خط نیز در این مکتبخانه‌ها یکی از اصول اصلی تعلیم و تربیت بود. گذشته از این، معلم مکتبخانه مکلف بود شاگردهای خود را به معارف مذهبی هم آشنا کند و مواظب نماز خواندن بچه‌ها هم باشد آخوند در این قسمت وظیفه خود، هر روز مسائل دینی و مذهبی از اصول و فروع دین گرفته تا طهارت و نجاست وضو و نماز و مقدمات و مقارنات آن‌ها را از روی مسأله و فتوای مقلد زمان برای بچه‌ها می‌گفت و هر روز عصر همین که کارهای درس تمام می‌شد همگی را وادار می‌کرد؛ وضوء بگیرند و نه بطور اجتماع بلکه به شکل جماعت نماز بخوانند. فقط چند نفر از بزرگترها، لیاقت پیش صف شدن را داشتند که به نوبت هر نفر، در یک روز جلو می‌ایستاد؛ از تکبیر احرام گرفته تا سلام، تمام اذکار را بلند می‌خواندند و از رکنی به رکن دیگر می‌گذشتند. باقی بچه‌ها از عقب آنچه او می‌گفت با صدای خفی، تکرار می‌کردند. رسیدن به مقام پیش صف شدن برای بچه‌ها طرف توجه بود و باید بچه‌ای که به این مقام می‌رسد، گذشته از توانایی‌های خواندن اذکار و قرائت‌های نماز ظاهر الصلاح هم باشد. اگر بچه‌ای در خواندن نماز صبح و شب که در مکتبخانه نبود، کاهلی می‌کرد به آخوند اظهار می‌شد و مؤمن کوچولو طرف توبه، واقع می‌شد (مستوفی، ۲۲۱).

۵- شیوه آموزش و ارزشیابی در مکتبخانه

بزرگ امید در وصف شیوه آموزش مکاتب بیان می‌دارد که مکتبخانه، دکانی بود که یک نفر معمم با ریش بلند در صدر آن قرار می‌گرفت و شاگردان دور دکان بر زمین نشسته عمّ جزء در جلو، بالاتنه را پس برده و پیش آورده، به آواز بلند بدون این‌که متوجه معنی و مفهوم باشند، درسی که آخوند داده بود تکرار می‌کردند و چوب و فلک در کنار اطاق نمایان بود. معمم به هر طرف، توجه می‌کرد، شاگردان به زور صدا آورده، در حرکت بدن تسریع می‌کردند. در کوچی به فاصله صد ذرع، صدای کودکان به گوش عابریں می‌رسید (بزرگ امید، ۲۹). عبدالله مستوفی یکی از شاگردان مکتبخانه‌های آن دوران، درباره شیوه آموزش مکتبخانه بیان می‌دارد: «پس از ورود من به مکتب، مکتبدار مرا به نزد خود خواند و عمّ جزء را باز کرد و هو الف‌ت‌ح العلیم را با شعر بعدش - پس مبارک بود فرهما/اول کارها به نام خدا - را طوطی وار به من آموخت. من هم بدون آن‌که اشکال را با آنچه می‌گویم، تطبیق کنم، چوب الف را روی کلمات می‌گرداندم و جمله عربی و شعر فارسی را تکرار می‌کردم. آن روز به همین قدر قناعت شد؛ فردا الفبا را به من آموختند؛ بعد از یکی دو روز، الف زبر ا، الف زیر ا، و الف پیش ا، و الف دو زیر دو پیش و الف الف آ و هر یک را در یک روز از الف تا یاء آموختم. ولی هیچیک از آن‌ها با مثالی توأم نبود و من نمی‌دانستم الف زبر ا و جز آن را برای چه می‌خوانم و به چه درد من می‌خورد؟ همین‌که مد را بکشم، جزم را بر هم بزنم، تشدید را سخت بگویم، الف همزه را به جای الف بشناسم، رسیدم، معمای درست حسابی بود؛ زیرا اگر چه علایم مد و جزم و تشدید و الف همزه را در عمّ جزء، رسم کرده بودند ولی چون توضیح شفاهی در مقابل نداشت، برای من بالمّره، لاینحل بود. مع هذا، طوطی وار، آنچه می‌گفتند، من تکرار می‌کردم و حافظه بیچگانه عین آن را تحویل معلم می‌داد (مستوفی، ۲۱۸). به طور اجمال، می‌توان شیوه تدریس

مکتبخانه‌ها را این‌گونه توصیف نمود. در درس روز اول، آخوند می‌خواند و بچه‌ها هم می‌خوانند بسم الله الرحمن الرحيم هو الفتح العليم اول دفتر به نام ایزد دانا صانع پروردگار حی توانا.

بحث اول: الف زبَرِ ا، ب زبَرِ ب، ت زبَرِ ت، ث زبَرِ ث، جیم زبَرِ ج و همینطور تا آخر حروفی زبری.

بحث دوم: الف زیرِ ا، ب زیرِ ب، ت زیرِ ت، ث زیرِ ث، جیم زیرِ ج، و همینطور تا آخر حروف.

بحث سوم: الف پیشِ ا، ب پیشِ ب، ت پیشِ ت، ث پیشِ ث، جیم پیشِ ج، و همین‌طور تا آخر حروف.

درس دوم: الف دو زبَرِ اَندو دو زیرِ اَندو دو پیشان. ب دو زبَرِ بَندو دو زیرِ بَندو دو پیش بُن. ت دو زبَرِ تَندو دو زیرِ تَندو دو پیش تُن. ث دو زبَرِ ثَندو دو زیرِ ثَندو دو پیش ثُن و همین‌طور تا آخر.

در ادامه، آخوند می‌پرسید: «یاد گرفتید؟» و همه با صدای بلند می‌گفتند: «بَله».

درس سوم: ب الف با، ت الف تا، ث الف ثا، جیم الف جا و همینطور تا آخر حروف. بحث دوم: الف واو او، ب واو بو، ت واو تو، جیم واو جو، سین واو سو و همین‌طور تا آخر حروف.

بحث سوم: الفی‌ای، بی بی، ت ی تی، جیمی جی، سینی سی و همین‌طور تا آخر حروف.

درس چهارم: هجی و تقسیم کلمه: کتاب را هجی کن: کاف زیرِ ک، ت الف تا، ب جزمی می‌شود کتاب. دوات را هجی کن: دال زبَرِ د، واو الف وا، ت جزمی می‌شود دوات. جمال را هجی کن: جیم زیرِ ج، میم الف ما، لام جزمی. می‌شود جمال (رشدیه، ۱۳۶۲).

«در مکاتب، تدریس با یادگیری حروف أبجد آغاز می‌شود و به محض آن‌که در کار تهجی، ممارست کافی حاصل شود، به قرائت قرآن می‌پردازند. مکتب‌دار قرآن را با لهجه عربی و تو دماغی بلند می‌خواند و کودکان بدون آن‌که معنی آن را بدانند از استاد خود تقلید می‌کنند و آن را به حافظه می‌سپارند. در همان حال، تمرین نوشتن که برای زندگی از هر چیز مهمتر و در ضمن از همه کارهای دیگر، مشکل‌تر است، آغاز می‌گردد. مکتب‌دار سطری را که مشتمل بر کلمات مناسب است، می‌نویسد و شاگردان وظیفه دارند آن نوشته را بر روی ورق کاغذ به صورتی که به آن‌ها توضیح داده شده، تقلید کنند. وقتی که کار قرائت قرآن، یکی دو بار به اتمام رسید، گلستان سعدی به دست بچه‌ها می‌دهند؛ آن‌ها بسیاری از حکایات فرار این اثر را می‌خوانند و بدون آن‌که تصویری از معنی و مفهوم آن داشته باشند، کلمات قصار و جملات برجسته آن را به حافظه می‌سپارند» (پولاک، ۱۳۶۸: ۱۸۸). «روش تعلیم، انفرادی بود و اطفال بر فرشی که از خانه می‌آوردند، می‌نشستند و برخی رحل یا لوح در پیش خود داشتند. مکتب‌دار معمولاً در مکتب بر روی سکویی جلوس می‌کرد و ترکه‌ای در دست داشت در آغاز، هر یک از شاگردان بزرگتر به جلو آمده، درس می‌گرفتند؛ آن‌گاه به عنوان خلیفه، مأمور آموختن دیگران می‌شدند. هر کودک پس از گرفتن درس، موظف بود بر جای خود بنشیند و درس خود را بدون انقطاع به صدای بلند بخواند و تکرار کند بطوری که در مکتب پیوسته صدای شاگردان بلند و با هم آمیخته و با حرکت موزون بدن آن‌ها توأم بود. به عقیده مکتب‌دار، بلند خواندن درس باعث می‌شد که شاگردان اولاً تلفظ کلمات را فرا گیرد و سخن گفتن را بیاموزد ثانیاً حواس خود را متمرکز کند و متوجه درس باشد. از حفظ کردن مهم‌ترین وسیله یاد گرفتن بود و اساس فکر کردن و فهمیدن مورد توجه نبود» (صدیق ۱۳۵۴: ۳۸۵). مکتب‌داران روش مشخصی برای تعلیم و تربیت اطفال نداشتند و هرکدام بر اساس ذوق و سلیقه و تجربیات خود به این امر می‌پرداختند. گذشته از

این‌ها «مکتب‌دار مکلف بود شاگردهای خود را به معارف مذهبی هم آشنا کند و مواظب نماز خواندن بچه‌ها هم باشد. آخوند مکتب‌دار در این قسمت وظیفه خود هر روز مسائل دینی و مذهبی از اصول و فروع دین گرفته تا طهارت و نجاست وضو و نماز و مقدمات و مقارنات آن‌ها را از روی مسأله و فتوای مقلد زمان برای بچه‌ها می‌گفت و هر روز عصر همین که کارهای درس تمام می‌شد همگی را وادار می‌کرد وضو بگیرند و بطور جماعت، نماز بخوانند و اگر بچه‌ای در خواندن نماز صبح و شب کاهلی می‌کرد و به آخوند اظهار می‌شد، مؤمن کوچولو طرف تنبیه واقع می‌شد» (مستوفی، ۱۳۴۳: ۲۲۱). برای تربیت اطفال چه در مکتب و چه در خانه ایشان را می‌زدند و نسبت به آنان خصوصاً در مکاتب به خشونت رفتار می‌کردند و این معنی از بعضی حکایات باب هفتم گلستان و نیز عقایدی که سعدی در باب تربیت فرزندان در بوستان اظهار کرده است به خوبی بر می‌آید. علت این خشونت اعتقاد اهل زمان بود به این‌که کودک را طبیعتی سرکش است و بر اثر این طبع سرکش نمی‌خواهد تربیت بپذیرد؛ پس باید او را از این سرکشی و لجاجت باز داشت و به کار برانگیخت و این امر، میسر نمی‌شود مگر بر اثر خشونت و زدن کودک به سیلی و چوب و هر چه که ممکن است و از این روی است که گفته‌اند: «جور استاد به زمهر پدر»؛ زیرا که مهر پدر طبع سرکش و لجوج کودک را به سرکشی و لجاجت خود وامی‌گذارد ولی جور استاد، کودک را رام و مطیع می‌سازد و اگر چنین نکنند و نسبت به کودکان بی‌آزاری پیشه سازند آنگاه خرسک بازند کودکان در بازار^۱ (صفا، ۲۶) مردم این ایام یکباره معتقد به رها کردن کودک و خود سر بار آوردن او نبودند زیرا کودک در این صورت به درخت خود رویی

^۱. استاد و معلم چو بود بی‌آزار خرسک بازند کودکان در بازار سعدی در باب هفتم گلستان (۲۸)

شبيه می‌شود که بی جهت، به هر سو شاخه پراکنده و پس از چندی از شاخه و برگ‌های زیاد ولی بیهوده خود خشک گردد (صفا، ۲۷).

بر اساس همین باورها و تفکرات تربیتی بود که تنبیه بدنی یکی از رایج‌ترین ابزارهای اعمال تربیت در مکتبخانه‌ها به حساب می‌آمد. گاهی خود شاگردان چوب‌های نشکن برای این کار تدارک می‌دیدند. از جمله وسایل تنبیه "چوب و فلک" بود. خود فلک شامل یک میله چوبی بود به طول ۱/۵ متر که در میان آن یک حلقه طناب آویزان بود و دو سر طناب حلقه با فاصله حدود ۲۰ سانتی متر به دور میله چوبی محکم گره خورده بود. برای فلک کردن یک نفر به او حکم می‌دادند که روی زمین دراز بکشد سپس دو نفر از شاگردان سر چوب فلک را در دست می‌گرفتند و در مقابل محکوم می‌ایستادند؛ نفر سومی هم پای محکوم را از زمین به هوا بلند می‌کرد و در حلقه طناب جای می‌داد در این هنگام دو نفری که دو سر چوب را در دست داشتند، چوب را حول محور آن می‌چرخاندند تا حلقه طناب هر چه بیشتر تنگ شود و پاهای محکوم امکان خروج را نداشته باشد. در این حالت بدن شخص محکوم، شکل زاویه قائمه داشت؛ به این صورت که سر و تنه، روی خاک و پاها به صورت عمود بر تنه رو به بالا قرار داشت و کف هر دو پای محکوم به آسمان نگاه داشته می‌شد. اینک نوبت ملأ یا نماینده او بود که تعداد معینی ترکه چوبی بر کف پاهای محکوم بکوبد. این ترکه، بسیار نرم و قابل انعطاف بود به گونه‌ای که تقریباً همچون شلاق بر پوست فرو می‌آمد و درد زیاد ایجاد می‌کرد. گاهی اوقات هم برای نرمی بیشتر ترکه را در آب خیس می‌کردند تا انعطاف بیشتری داشته باشد و طی ضربات هم شکسته نشود. با نواختن هر ضربه فریاد محکوم به آسمان می‌رفت و شاگردان، امر هر روزه را تماشا می‌کردند و گاه به نعره محکوم و التماس‌های او می‌خندیدند. در بعضی مواقع هم دو نفر متهمی که با یکدیگر بازیگوشی کرده بودند را به یک فلک می‌بستند و به این صورت که پای راست

یکی و پای چپ دیگری را کنار هم وارد حلقه کمند فلک می‌کردند و به این ترتیب دو نفر یکجا و یکسان تنبیه می‌شدند (ادیب، ۱۳۸۹).

پدر و مادر هنگامی که بچه را به مکتب می‌سپردند معمولاً به مکتب دار یادآوری می‌کردند: «گوشت و پوستش از شما استخوانش از ما». ^۱ زجر و آزار معلم با طفل به اندازه‌ای بود که مرخص کردن آن‌ها از چنگ معلم ثواب بزرگی شناخته می‌شد و دردها دوا می‌کرد و حاجت‌ها روا می‌ساخت. مثلاً اگر زنی در حال وضع حمل بود و کار به سختی می‌کشید، فوراً اطرافیان زائو پولی به یکی از این مکتب داران می‌دادند که مکتب را تعطیل و شاگردان را مرخص کند تا به خوشی این آزادشدگان خدا به مریض آنها رحم کند و از شکنجه «زایش» آسوده شود. از اینکه مرخص شدن از مکتب را آزاد شدن می‌گفتند؛ مشخص بود که تنبیه‌ها در چه حدی بود. این قسمتی از زبان حال شاگردان مکتبخانه‌ها در آن زمان است: «چهارشنبه کنم فکری، پنجشنبه کنم شادی، جمعه می‌کنم بازی، ای شنبه ناراضی پاها فلک اندازی چوب‌های آلبالو پاهای خون آلود» ^۲ (رشدیه، ۱۳۶۲: ۱۷).

^۱ ضرب المثل‌هایی چون چوب معلم گله هرکی نخوره خله، یا اینکه جور استاد به ز مهر پدر و یا تا نباشد چوب‌تر فرمان نبرد گاو نر، از اعتقادات رایج آن زمان بود.

^۲ یک روز پس از آنکه شاگرد تنبلی را به امر استاد تا غروب تعلیم دادم و درسش روان شد من از خوشحالی با دو انگشتم یک بشکن کوچکی زدم و گفتم الحمدلله و بلند شدم که از اطاق بیرون بروم. اقا شیخ علی گفت: بایست. من دلم پاره شد. صدا زد: اقا سید نعمت فلکه و چند ترکه بیاور. من شروع کردم به گریه و زاری و التماس ولی دل سنگ استاد این گریه‌زاری‌ها چه اثر داشت. فریاد می‌کردم آخر چرا می‌خواهید مرا بزنید؟ مکتب دار شیخ علی می‌گفت وقتی ۵۰ ترکه پایت خورد خواهی فهمیدی. من زمین یعنی همان نم‌خاک آلود کثیف را از درد گاز می‌گرفتم کف پاهایم تاول کرد، فریادم به اسمان رفت، التماس می‌کردم که مرا ببخشد وقتی پاهایم متورم و خونین شد، مرا از فلک بیرون آوردند. شیخ بیش از آنکه من کفش‌هایم را بردارم و زوزه کشان از مکتب فرار کنم دست مرا گرفت و گفت: تو را زدم که بشکن زدن در اتاق درس و در حضور من را فراموش کنی (راوندی، ۱۲۵).

نقد و تحلیل و بررسی تربیت مکتبخانه‌ای

شناخت و آگاهی از پیشینه تاریخی نظام تعلیم و تربیت هر جامعه‌ای همواره مورد علاقه و توجه سیاستگذاران تربیتی و علاقه‌مندان به تعلیم و تربیت بوده است. تربیت مکتبخانه‌ای سالیان درازی، نظام غالب تربیت کودکان و نوجوانان جامعه ایران بوده است. اما با تحولات اجتماعی سیاسی و اقتصادی که در دوره قاجار به وقوع پیوست این شیوه تربیت کودکان با انتقاداتی همراه شد. نحوه اداره مکتبخانه‌ها، شیوه‌های آموزش و تدریس در مکتبخانه‌ها، محتوای آموزشی و مواد آموزشی مکتبخانه‌ها مورد نقد قرار گرفت. مکاتب آن روزگار اینگونه از سوی اصلاحگران تربیتی و ترقی خواهان آموزشی مورد نقد قرار گرفت. «الفبایی که در مکاتب آموخته می‌شود، آنقدر مشکل است که درس و مدرسه رفتن را غیر ممکن می‌سازد. اطفال سایر ملل روی زمین، حروفات زبان خودشان را به بازی یاد می‌گیرند تا رفتن مکتب نوشتن و خواندن را در کمال سهولت تحصیل نمایند؛ بر خلاف اطفال وطن ما که از صعوبت الفبا بعد از پنج سال نمی‌توانند کلمه‌ای را درست بخوانند؛ افسوس که بزرگان ما در اصلاح معایب این مسئله مهمه که روح ترقی‌مندی و حصن حفظ حوزه مذهب اسلام است به قدر ذره‌ای اعتنا ندارند و قابل تذکر نمی‌دانند» (طالبوف، ۱۳۵۶: ۲۲).

«در این مکتب‌خانه‌ها حروف تهجی را به طفل یاد داده بی آن‌که در ترکیب نمودن کلمات با صداها، آخوندهای مکاتب، خود قاعده‌ای در دست داشته باشند؛ چه رسد به این‌که شاگردان را بیاموزند. این است که نورسان پس از چند سال که عمر خود را در مکاتب مزبور صرف می‌نمودند، باز نمی‌توانستند عبارتی را صحیح بخوانند و بنویسند» (دولت آبادی، ۱۳۶۱: ۱۸۰). در نتیجه عملکرد مکاتب این می‌شود که: «امروزه در این بلد (تبریز). اقلاً سیصد مکتب یافت می‌شود ... اگر هر مکتبی را دارای سی نفر شاگرد فرض نماییم و اطفالی را که در خانه‌های خود درس می‌خوانند، ششصد نفر بگیریم با این میزان، الیوم در

تبریز نه هزار و ششصد نفر اطفال مکتبی، حاضر و موجود می‌باشد؛ در بادی نظر تا یک اندازه این مطلب مایه امیدواری می‌شود ولی باید ملاحظه کرد که آیا همه این اطفال در هنگام رشد و سن شباب، صاحب سواد و معلومات خواهند بود یا خیر؛ بلکه نخواهند بود؛ زیرا اگر این نه هزار و ششصد نفر را ما دارای معلومات و کمالات لازمه بدانیم، می‌توانیم جمیع نیت حسنه خود را به دستیاری و پایمردی این جمعیت از پیش ببریم اما افسوس و هزار افسوس که اساس تعلیم و تربیت در مملکت ما چنان از اول بد نهاده‌اند که از این جمع، تنها همان هزار نفر را مشکل می‌دانیم که عاقبت صاحب سواد حسابی شوند؛ به طوری که اگر هر یک از کتب فارسی را در پیشاپیش گذاریم، بتوانند فهمیده و سنجیده خوانند و اینها همه نیست مگر همان به واسطه بدی اوضاع مکاتب» (روزنامه ناصری، شماره ۶ سال ۱۳۱۴ ق). بر این اساس ترقی خواهان و اصلاحگران تربیتی شیوه‌های دیگری از تربیت کودکان را مطرح می‌سازند: «تنها با ایجاد مدارس جدید از مکتبخانه‌های سرگذرها که در واقع نکتبخانه و محبس اطفال است و جای فساد استعداد و اختلال هوش و خیال و تضییع وقت مبتدیان و تکدر قریحه نو آموزان است، خلاص می‌شویم». (روزنامه اطلاع، شماره، ۴۳۴ سال ۱۳۱۵ ق).

در پی ضرورت‌های اجتماعی سیاسی که در دوره قاجار سر بر آورده بودند و همچنین انتقاداتی که از سوی اصلاحگران تربیتی و ترقی خواهان اجتماعی به شیوه تربیت مکتب خانه مطرح می‌شد، برخی از فعالان اجتماعی، اقدام به برپایی مدرسه کردند. «اولین موسسان مدارس جدید برای تمایز سبک تربیتی خود از مکتب‌خانه‌ها مکانهای آموزشی خود را مدرسه می‌نامیدند» (رینگر، ۱۳۸۱: ۲۰۳). در مدارس جدید، روش‌های تازه‌ای برای تعلیم و تربیت کودکان به کار گرفته می‌شد. محتوای تربیتی نیز محدود به خواندن و نوشتن و در نهایت آموختن «عمّ جزو» نگشت؛ بلکه علاوه بر پرداختن به موضوعات فوق، تلاش شد

علمی چون جغرافیا و تاریخ، علوم طبیعی، زبان‌های خارجه و به طور جزئی ریاضیات، هندسه و فیزیک و شیمی در محتوای دروس گنجانده شود. در برنامه‌های مدارس، ساعت‌های درس و تفریح مشخص شد و برعکس مکتبخانه‌ها که شاگردان مجبور بودند ساعت‌ها بدون تحرک در فضای تربیتی محبوس باشند، ورزش، سرود و هنر در برنامه‌های مدارس گنجانده شد. حتی ساختمان‌ها و وسایلی که در مدارس جدید به تربیت اختصاص یافته بود متفاوت از مکتبخانه‌ها بود. مدارس اغلب در خانه‌ها و ساختمان‌هایی تشکیل می‌شد که با مکتب‌خانه‌ها تفاوت داشت. برخی مدارس نیز نظامنامه‌هایی برای مدرسه‌هایشان تنظیم کردند که در آن‌ها وظایف معلمان، مدیران، خدمتگزاران و شاگردان مشخص شد.

به طور کلی سبک تربیتی مدارس جدید از برخی جهات با مکتبخانه‌ها تفاوت داشت:

- ۱- مدارس جدید از روش آموزشی جدیدی استفاده می‌کردند که بر آموزش الفبا از طریق آوا شناسی مبتنی بود. برخلاف بسیاری از مکتب‌خانه‌ها که شاگردان آنها تنها می‌توانستند متن‌های خاصی را که آموخته بودند بخوانند، در مدارس جدید شاگردان با توجه به روش‌هایی که آموخته بودند می‌توانستند هر متنی را بخوانند. ۲- شرایط مدارس برای ثبت نام شاگردان، کلاس بندی شاگردان بر حسب سن و سواد، امتحانات، برنامه‌های آموزشی و تربیتی، قوانین مربوط به پوشیدن لباس‌های متحدالشکل، پیشرفت بر اساس مهارت در مواد درسی و گرفتن دیپلم به هنگام فارغ التحصیلی در تقابل مستقیم با مکتب‌خانه‌ها بود که در آنها هیچ گونه فارغ التحصیلی رسمی یا پایان دوره تحصیلی وجود نداشت. ۳- مدارس جدید موضوع‌هایی را در برنامه تربیتی عرضه می‌داشتند که در مکاتب سنتی وجود نداشت. نظیر علوم طبیعی، تاریخ، جغرافی، حساب و هندسه و زبان‌های اروپایی و فیزیک و شیمی. برنامه تربیتی مدارس جدید ترکیبی از موضوع‌های جدید در کنار برخی از موضوعات

قدیمی بود که در مکتبخانه‌ها یاد داده می‌شد ۴- در تربیت مکتبخانه‌ای، تأسیس مکتب برای اشخاص آزاد بوده و سازمان خاصی برای هدایت و نظارت و سرپرستی برنامه‌های تربیتی مکتبخانه‌ها وجود نداشت. مکاتب مستقلاً و تحت سلیقه مکتب دار اداره و مدیریت می‌شد و مکتب‌دار هم مدیر بود، هم ناظم و هم برنامه‌ریز آموزشی و هم معلم. اما در مدارس جدید، ابتدا انجمن معارف و در ادامه، شورای عالی معارف و وزارت خانه معارف که بیشتر جنبه دولتی داشتند وظیفه نظارت، هدایت و تدوین برنامه‌های تربیتی و نیز مدیریت مدارس را بر عهده داشتند. اختیار مکاتب بیشتر در اختیار روحانیون و موسسان مکاتب که غالباً یک آخوند با تحصیلات اندک بود، قرار داشت. دولت تعهدی مبنی بر ایجاد اشتغال برای فارغ التحصیلان مکاتب و نیز کمک‌های مالی به آن‌ها را نداشت. اما در نظام تعلیم و تربیت جدید و بخصوص بعد از مشروطیت، اولویت استخدام در دوائر دولتی منوط به داشتن گواهینامه فارغ‌التحصیلی از مدارس جدید بود. در برپایی مدارس جدید نیز دولت به عنوان یکی از عوامل مؤثر نقش داشته و به تدریج انحصار تربیت مدرسه‌ای را بر عهده گرفت. ۵- ابزارهای تربیتی نیز در مدارس جدید و مکتبخانه‌ها متفاوت بود. مدارس جدید اغلب در ساختمان‌هایی تشکیل می‌شد که متفاوت از مکتبخانه بودند. به تدریج کتاب‌های درسی، میز و نیمکت‌ها، تخته سیاه، خط کش، نقشه‌ها و کره‌های جغرافیایی و آزمایشگاه‌ها نیز از ابزارهایی بودند که در مدارس جدید برای تربیت اطفال استفاده می‌شد. این ابزارها در مکتبخانه‌ها غایب بودند.

نتیجه‌گیری

این توصیف تاریخی از تربیت مکتبخانه‌ای می‌تواند درک عمیق تاریخی از نظام تعلیم و تربیت پیشین در اختیار علاقه‌مندان به مطالعات تربیتی قرار دهد. سیاستگذاری و پژوهش

در حوزه تعلیم و تربیت رسمی بخصوص تربیت عمومی بدون توجه به تحولات تاریخی و پیشینه تربیتی می‌تواند به ناکارآمدی و شناخت نادرست از وضعیت فعلی نظام تعلیم و تربیت. منجر شود در این مقاله کوشش شده است هرچند موجز و خلاصه با ارائه اسناد متقن و موثق به توصیفی از نظام تعلیم و تربیت عمومی پیشین پرداخته شود. همچنین اندک آثار پژوهشی در زمینه تعلیم و تربیت عمومی به تفاوت تربیت مکتبخانه‌ای و تربیت مدرسه‌ای در ایران پرداخته‌اند. در بخش نتیجه‌گیری و نقد و بررسی تربیت مکتبخانه‌ای به بخشی از تفاوت‌های تربیت مکتبخانه‌ای و تربیت مدرسه‌ای پرداخته شده است و چگونگی گذار از تربیت مکتبخانه‌ای به تربیت مدرسه‌ای تشریح شده است. این گذار از تربیت مکتبخانه‌ای به تربیت مدرسه‌ای می‌تواند برای علاقه‌مندان مطالعات تربیتی و سیاست‌گذاران و مدیران حوزه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی بسیار حائز اهمیت باشد.

منابع و مأخذ:

- ادیب، عباس (۱۳۸۹)، از مکتبخانه تا دانشگاه، اصفهان: سبز ارنگ.
- بزرگ امید، ابوالحسن (۱۳۶۳)، از ماست که بر ماست، تهران: دنیای کتاب.
- پولاک، یاکوب (۱۳۶۸)، سفرنامه پولاک ایران و ایرانیان، ترجمه کیکاووس جهانداری، تهران: خوارزمی.
- جمالزاده، محمد علی (۱۳۳۴)، سرو ته یک کرباس، تهران: نشر آتشکده.
- دولت آبادی، یحیی (۱۳۶۱)، حیات یحیی جلد ۱، تهران: فردوسی.
- درانی کمال (۱۳۸۳)، تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام تهران انتشارات سمت.
- راوندی، مرتضی (۱۳۶۷)، سیر فرهنگ و تاریخ تعلیم و تربیت در ایران و اروپا، تهران: انتشارات نگاه.
- رشدیه، میرزا حسن (۱۳۸۸)، اسنادی از مکتوبات میرزا حسن رشدیه به مجلس شورای اسلامی، جمع‌آوری توسط احمد مظفر قائم، مجله پیام بهارستان، دوره ۲، شماره ۱، سال ۳، ص ۵۰۳-۵۲۵
- رشدیه، میرزا حسن (۱۳۸۶)، خاطرات میرزا حسن رشدیه، از کتاب زندگی نامه و خدمات علمی و فرهنگی میرزا حسن رشدیه، تهران: انجمن آثار و مفاخر علمی.
- رشدیه، شمس الدین (۱۳۶۲)، سوانح عمر، تهران: نشر تاریخ ایران.
- رینگر، مونیکا (۱۳۸۱)، آموزش دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار، ترجمه مهدی حقیقت خواه، تهران: ققنونس.
- سیدین، علی (۱۳۹۱)، از مکتبخانه تا مدرسه، تهران: نشر علم.

- صدیق، عیسی (۱۳۵۴)، تاریخ فرهنگ ایران، تهران: نشر زیبا.
- صدیق، عیسی (۱۳۴۰)، یادگار عمر، تهران: سازمان سمعی و بصری.
- صفا، ذبیح الله (۱۳۶۳)، آموزش و دانش در ایران، تهران: انتشارات نوین.
- طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۵۶)، کتاب احمد تهران: انتشارات شبگیر.
- کتیرایی، محمود (۱۳۳۸)، از خشت تا خشت، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- کسروی، احمد (۱۳۵۶)، تاریخ مشروطه، تهران: خوارزمی.
- مشایخی، عبدالکریم (۱۳۷۸)، مدرسه سعادت بوشهر از چند زاویه، بوشهر: نشر همسایه.
- مستوفی، عبدالله (۱۳۴۳)، تاریخ اجتماعی و اداری دوره قاجاریه، ج اول، دوم، سوم، چاپ تهران مصور.

Maktabkhane education in Iran, Qajar Period

Maktabkhane education in Iran

Mahmoud mohammadi¹

Abstract

This paper is a historical narrative of Maktabkhane education in Iran. Before the emergence of the first new schools in Iran, the education of children was Maktabkhane-based. Maktabkhane education has been the predominant education of children in Iran for many years. With the emergence of new schools in the middle of the Qajar period, Maktabkhane education gradually declined. Understanding the method and style of Maktabkhane education can provide a deeper understanding of the history of children's education to those interested in education. This article uses a descriptive historical method. The data was collected using available documents. This article describes the conditions for establishing a Maktabkhane, the purpose of education, the method of admitting students, the curriculum and the method of teaching and evaluation in maktabkhane. Finally, the method of Maktabkhane education is critically reviewed.

Keywords: Maktabkhane, Education, Curriculum, Teaching Method, Iran, Qajar

¹. Assistant Professor of Humanities and Social Sciences, Farhangian University, Karaj, Iran