

بررسی مدارس جدید در دوران مشروطیت ایران

نویسنده:

دکتر گلناز سعیدی

عضو هیات علمی دانشگاه

فهرست مطالب

| | |
|--|----|
| فصل اول: نهادهای آموزشی در ایران و جهان | ۶ |
| ۱-۱- آموزش و پرورش جهان در قرن نوزدهم و بیستم | ۷ |
| ۲-۱- آموزش و پرورش سنتی در ایران | ۱۴ |
| ۱-۲-۱- نظام مکتب‌خانه‌ای | ۱۴ |
| ۲-۲-۱- مدرسه‌های علمی و دینی | ۱۷ |
| ۳-۲-۱- مدرسه‌ی سپهسالار | ۱۹ |
| ۳-۱- تعلیم و تربیت جدید در ایران | ۲۳ |
| ۴-۱- مشروطه‌ی فرهنگی | ۲۵ |
| ۵-۱- جایگاه تعلیم و تربیت از نظر متفکران دوره‌ی قاجار | ۲۸ |
| ۱-۵-۱- میرزا ملکم خان | ۲۸ |
| ۲-۵-۱- میرزا یوسف خان مستشارالدوله | ۳۲ |
| ۳-۵-۱- میرزا فتحعلی آخوندزاده | ۳۵ |
| ۴-۵-۱- میرزا آقاخان کرمانی | ۴۱ |
| ۵-۵-۱- ابوطالب بهبهانی | ۴۴ |
| ۶-۵-۱- عبدالرحیم طالبوف تبریزی | ۴۷ |
| ۶-۱- جایگاه تعلیم و تربیت در سفرنامه‌های ایرانیان خارج از کشور در دوره‌ی قاجار | ۵۱ |
| ۱-۶-۱- میرزا صالح شیرازی | ۵۱ |

| | |
|-----|--|
| ۵۶ | ۱-۶-۲- میرزا مصطفی افشار |
| ۵۹ | ۱-۶-۳- سیاحت‌نامه‌ی ابراهیم بیگ |
| ۶۳ | ۱-۷- جایگاه تعلیم و تربیت در روزنامه‌های دوره‌ی قاجار |
| ۶۸ | فصل دوم: مدرسه‌ی عالی دارالفنون |
| ۶۹ | ۲-۱- نیازهای تاریخی تأسیس دارالفنون |
| ۷۰ | ۲-۲- امیرکبیر و تأسیس دارالفنون |
| ۸۰ | ۲-۳- اصلاحات آموزشی |
| ۸۲ | ۲-۴- دارالفنون تبریز |
| ۸۳ | ۲-۵- مخالفت با دارالفنون |
| ۸۵ | ۲-۶- دارالفنون در دوره ناصرالدین‌شاه و بعد از او |
| ۹۰ | ۲-۷- اعزام فارغ‌التحصیلان دارالفنون به اروپا و نتیجه این اقدام |
| ۹۸ | ۲-۸- موانع موفقیت کامل دارالفنون |
| ۱۰۱ | ۲-۹- پیامدها و نتایج علمی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی تأسیس دارالفنون |
| ۱۰۴ | ۲-۱۰- نقش دارالفنون در انقلاب مشروطه |
| ۱۰۸ | فصل سوم: میرزا حسن رشديه |
| ۱۰۹ | ۳-۱- نگاهی به زندگی میرزا حسن رشديه و اقدامات آموزشی وی |
| ۱۱۸ | ۳-۲- خدمات فرهنگی خانواده رشديه |
| ۱۱۸ | ۳-۲-۱- جميله رشديه |
| ۱۱۹ | ۳-۲-۲- حاج میرزاعلی رشديه (حاج آخوند) |

- ۳-۲-۳- میرزا حسین رشدی (رشدیه)..... ۱۲۰
- ۳-۳- نهضت فرهنگی تأسیس مدارس جدید در ایران ۱۲۲
- ۳-۴- انجمن معارف و مدارس تأسیسی این دوره ۱۲۸
- ۳-۵- رشدیه و حضور او در فعالیت‌های سیاسی ۱۳۶
- ۳-۶- واکنش علما نسبت به تأسیس مدارس جدید ۱۴۱
- فصل چهارم: مدارس خارجی و سایر ۱۴۶**
- ۴-۱- تأسیس مدارس خارجی و میسیونری در ایران ۱۴۷
- ۴-۱-۱- هیأت مبلغان آمریکایی ۱۴۷
- ۴-۱-۲- هیأت مبلغان بوره ۱۴۸
- ۴-۱-۳- انجمن میسیونری کلیسای انگلستان ۱۵۲
- ۴-۱-۴- آلیانس فرانسه ۱۵۳
- ۴-۱-۵- آلیانس جهانی اسرائیلی ۱۵۴
- ۴-۲- تأسیس مدارس جدید در سایر شهرها ۱۵۷
- ۴-۳- آموزش زنان و تأسیس مدارس دختران به سبک جدید ۱۶۰
- ۴-۴- تأسیس مدرسه‌ی علوم سیاسی ۱۶۴
- ۴-۵- سازمان فراماسونری و چگونگی تشکیل آن ۱۷۱
- ۴-۶- مدرسه‌ی نظامی (اتماژوری) ۱۷۳
- ۴-۷- مدرسه‌ی عالی فلاحت مظفری ۱۷۴
- ۴-۸- نقش مدارس جدید در انقلاب مشروطیت ایران ۱۷۵

۱۷۸ فرجام ضمن

۱۸۲ فهرست منابع و مآخذ

فصل اول

نهادهای آموزشی در ایران و جهان

۱-۱- آموزش و پرورش جهان در قرن نوزدهم و بیستم

در آغاز قرن بیستم اکثریت مردم جهان از آموزش و پرورش رسمی محروم بودند. سه چهارم جمعیت جهان در کشورهای زراعتی می‌زیستند و تغییرات تربیتی به وقوع پیوسته در هزار سال گذشته اثر چندانی بر آنان نگذاشته بود. در سال ۱۹۰۰ م قریب ۷۰ درصد از جمعیت بالای پانزده سال جهان و ۹۵ درصد از همین جمعیت در کشورهای کم پیشرفته از نعمت سواد بی‌بهره بودند. صرف باسواد شدن، خود همواره مسئله‌ای رام‌نشدنی بود. در پاره‌ای از کشورها مانند ایران و هندوستان و چین که بی‌سوادی بیداد می‌کرد، فرهنگ شکوفا و دیرینه‌ای نیز وجود داشت؛ ولی در آغاز قرن بیستم هنوز در انحصار عده‌ای محدود بود. از این کشورها تنها ژاپن بود که در نیمه‌ی قرن نوزدهم به پیشرفت‌های چشمگیری دست‌یافته و به‌عنوان کشور نمونه فراوان مورد مطالعه‌ی کشورهای دیگر قاره آسیا قرار گرفته بود.^۱

در میان ملل پیشرفته‌تر و صنعتی‌تر آمریکایی شمالی، اروپایی غربی و مستعمرات انگلیسی استرالیا و نیوزلند آموزش و پرورش همگانی به‌خوبی پا گرفته بود. دسته کم شش سال آموزش ابتدایی اجباری برای همه‌ی کودکان در آغاز قرن بیستم امری عادی بود؛ گسترش چشمگیر آموزش متوسطه همگانی مورد ملاحظه جدی قرار داشت؛ و نظام آموزش عالی محدود ولی رو به رشدی در کار بود. در سال ۱۹۰۰ م در ایالات‌متحده قریب ۷۲ درصد از گروه سنی ۵ تا ۱۷ سال به مدرسه می‌رفتند. این نسبت در انگلستان ۶۴ درصد و در استرالیا ۵۲ درصد بود.^۲

در اروپا و آمریکای لاتین، آموزش ابتدایی و متوسطه لزوماً در پی یکدیگر نبود. آموزش ابتدایی برای توده‌ی مردم بود؛ و گرچه در بعضی مدارس ابتدایی عالی‌تر می‌توانست دو یا سه سال نیز در سطح

^۱ کانل و. ف، تاریخ آموزش و پرورش در قرن بیستم، ۳۶۸، ۱، ص: ۵

^۲ همان، ص: ۵

متوسطه پیش برود، اما شاگردان را (به جز چند نفری که از دیگران سر بودند) برای آموزش متوسطه‌ی کامل آماده نمی‌کرد. آموزش ابتدایی خود بسنده بود و با آموزش متوسطه پیوندی نداشت. اگر به چیزی می‌انجامید، آن نوعی آموزش حرفه‌ای مقدماتی بود. آموزش ابتدایی معمولاً رایگان و اجباری بود؛ ولی آموزش متوسطه فقط در دسترس کسانی بود که از عهده‌ی هزینه آن برمی‌آمدند. این مدارس خود دارای نظامی از مدارس مقدماتی بود که جدا از مدارس ابتدایی ولی به موازات آن‌ها عمل می‌کردند. مدارس مقدماتی و متوسطه به کودکان رجال طبقات میانه و بالا آموزش می‌دادند و آنان را برای اشغال مناصب حرفه‌ای یا اداری در آینده آماده می‌ساختند. نظام مدارس در آمریکای شمالی ساختار متفاوتی داشت. در آنجا طبق یک قاعده‌ی کلی، آموزش ابتدایی، مرحله اول را تشکیل می‌داد و به آموزش متوسطه منتهی می‌شد. هرچند شمار کسانی که دوره‌ی متوسطه را به پایان می‌رساندند هنوز اندک بود و حضور در دبیرستان به طبقه‌ی اجتماعی بستگی داشت. در سال ۱۹۰۰م نسبت شاگردان دبیرستانی در ایالات متحده از هر کشور دیگری بالاتر بود، اما میزان ترک تحصیل نیز هنوز بالا بود و تعیین‌کننده‌ی آن تنها ملاحظات آموزشی نبود. تا سال‌ها، هم فرصت اتمام دوره‌ی متوسطه و هم فرصت تحصیل در دوره عالی و هم‌چنین میزان ارتقا و حد بهره‌وری محصل از مدارج تحصیلی بستگی به عوامل اجتماعی، اقتصادی چندی مانند محل اقامت، پیشه، درآمد و آمال والدین او داشت.^۱

قرن نوزدهم شاهد پیدایش نظام جامعی از مدارس فنی در آلمان بود که در ربع آخر قرن توجه آموزشگران و شهروندان علاقه‌مند به امور عامه را در بسیاری از کشورهای دیگر به خود جلب کرد.^۲ مدارس ابتدایی در سه زمینه اصلی پیوند نزدیکی با بهبود اوضاع اجتماعی شاگردان خویش داشتند و عملاً پیشتاز برنامه‌های اجتماعی عام‌المنفعه بودند: تغذیه در مدارس، خدمات درمانی برای

^۱ همان، ص: ۶

^۲ همان، ص: ۶

بچه‌مدرسه‌ای‌ها و تأسیس مدارس خاصی برای کودکان معلول از هر نوع. در فرانسه در دهه‌ی ۱۸۸۰م کمیته‌های داوطلبی در بسیاری از شهرها شروع به دادن غذای نیمروزی به شاگردان تهیدست مدارس در مقیاس وسیع کرده بودند. در آغاز قرن بیستم دوسوم از غذایی که داده می‌شد رایگان بود و بخش اعظم هزینه‌ی آن را شهرداری‌های محل تأمین می‌کردند. در ایالات‌متحده، فیلادلفیا با تأسیس جامعه‌ی سازمان‌یافته‌ای از داوطلبان پیش‌قدم شد و با همکاری آموزگاران و مدیران مدارس غذای ارزان‌قیمتی برای دانش‌آموزان تدارک دید.^۱

انگلستان نخستین کشوری بود که با وضع قوانینی اقدام به اجرای یک طرح سراسری برای تغذیه در مدارس کرد و برداشت هزینه‌ی آن را از بودجه عمومی امکان‌پذیر ساخت در این کشور نیز چون در کشورهای دیگر سال‌ها بود که غذا در مدارس فقط به کودکان نیازمند داده می‌شد و مخارج آن را داوطلبان تأمین می‌کردند. با تلاش‌های یک مصلح تربیتی مصمم به نام مارگرت مک‌میلن و یک «حزب کارگر» آگاه از مسائل اجتماعی در پارلمان تصویب قانون آموزشی سال ۱۹۰۶م (قانون تدارک غذا) ممکن شد. همان گروه در انگلستان مصرانه خواهان برقراری خدمات بهداشتی در مدارس سراسر کشور شد و در سال ۱۹۰۷م توانست قانونی را به تصویب پارلمان برساند که مقامات آموزشی محل را ملزم می‌ساخت برای دانش‌آموزان مدارس معاینه‌ی پزشکی ترتیب دهند. لندن در سال ۱۸۹۰م هیئتی را مأمور رسیدگی به وضع بهداشتی مدارس کرده و چندی بعد هیئت‌های بسیار دیگری از آن پیروی کرده بود. جنگ بوئر (۱۸۹۹ - ۱۹۰۲ م) با جلب توجه به وضع جسمانی خراب سربازان بالقوه که تعداد مردود شدگان‌شان بیش از تعداد پذیرفته‌شدگان‌شان بود، انگیزه‌ی خوبی برای تلاش بیشتر بود.^۲

^۱ همان، ص: ۶۵.

^۲ همان، ص: ۶۶-۶۵.

معاینه‌ی پزشکی شاگردان مدارس در همه‌ی کشورهای دیگر غرب نیز در پایان قرن نوزدهم به‌نوعی وجود داشت. فرانسه کار را از سال‌های ۱۸۳۰م آغاز کرده و در سال ۱۸۸۶م قانونی برای معاینه‌ی پزشکی همه‌ی شاگردان مدارس ابتدایی وضع کرده بود. خدمات پزشکی در پاریس و چند شهر دیگر به‌خوبی ارائه می‌شد ولی تا آغاز جنگ جهانی اول هنوز عمومیت نیافته بود. در آلمان بدون صدور دستوری رسمی از طرف دولت، مگر در چند ایالت، شهرهای بسیاری شروع به استخدام دکترهای نیمه‌وقتی برای مدارس کرده و تا سال ۱۹۰۸م حدود چهارصد شهر از خدمات پزشکی مؤثری برای مدارس برخوردار شده بودند و از سوی آموزشگران بازدیدکننده فراوان مورد مطالعه قرار می‌گرفتند. ژاپن در سال ۱۸۹۸م مدارس را ملزم به انجام معاینه‌ی پزشکی کرد و تدریجاً معاینه و مراقبت پزشکی را در سرتاسر کشور معمول ساخت. ایالات‌متحده که برنامه‌ریزی کمتری از کشورهای عمده‌ی اروپایی بود تا آغاز قرن بیستم معاینه‌ی پزشکی منظمی را در مدارس شهرهای بزرگ معمول ساخته بود.^۱

آموزشگران قرن نوزدهم به تهیه‌ی تسهیلات ویژه‌ای برای کودکان نابینا، ناشنوا، کندذهن و افلیج نیز توجه داشتند و کسانی مانند برای^۲، ایتار و سگوین به آموزش و پرورش اینان کمک بسیار کردند. در سال‌های نخست قرن بیستم جنبش مطالعه کودک موجب آگاهی بیشتر از تفاوت‌های فردی و نیاز به توجه ویژه به کودکان معلول شد.^۳

آموزش ابتدایی در قرن نوزدهم به کشورهای غربی خواندن و نوشتن و حساب آموخته بود، افراد قابل‌تری تحویل صنعت و تجارت داده بود و مبنای ضروری آموزش حرفه‌ای را تشکیل داده بود؛ اما این کمک عام و غیرمستقیم به سعادت ملی را اکثر آموزشگران کافی نمی‌دانستند. آن‌ها علاقه‌مند بودند از مدارس

^۱ همان، ص: ۶۷.

^۲ او در ایران با تلفظ انگلیسی نام خود معروف است: بریل Braille.

^۳ همان، ص: ۶۷.

ابتدایی مستقیماً برای ایجاد وحدت ملی استفاده کنند. این گفته که پیروزی آلمان بر فرانسه در سدان در سال ۱۸۷۰م در حقیقت پیروزی آموزگار پروسی بود، حکایت از نقشی می‌کرد که مدارس عادی در ایجاد حسن میهن‌پرستی بازی کرده بودند.^۱

نظام‌های عمومی آموزش که بیشتر فرآورده‌ی قرن نوزدهم بودند، به ناگزیر از افکار عمومی تأثیر می‌پذیرفتند، گاه به سرعت و به‌طور مستقیم ولی معمولاً به آرامی و با افت‌وخیز فروان. باورهای اخلاقی و معیارهای رفتاری شاگردان مدارس، به‌ویژه چیزهایی بودند که به شخصیت و اخلاق جامعه بستگی داشتند. هر مدرسه به طریقی در رفتار شخصی و اخلاقی شاگردان خود دخالت می‌کرد و می‌کوشید به آنان بیاموزد که در قبال همسایگان، همشهریان و میهن خود چه وظیفه‌ای دارند. پس آموزش اخلاق دو جنبه داشت: خصوصی و عمومی. در دوره‌ی پیش از جنگ جهانی اول بحث زیادی در مورد هر دو جنبه آموزش اخلاق و نیز علاقه‌ی آشکار و روزافزونی به نوع که با میهن‌پرستی نسبت داشت وجود داشت. آلمان را کسان بسیاری کشوری می‌دانستند که در آن، مدارس در سطح بالای ملی‌گرایی که ممیزه‌ی بسیاری از شهروندان آن بود نقش تعیین‌کننده‌ای داشتند. آموزش با جو سازی انجام می‌گرفت و نافذ بود و گرچه ظاهراً کارایی داشت ولی مبتنی بر برنامه‌ی خاصی برای آموزش اخلاقی و مدنی نبود، برعکس مورد دو کشور دیگر؛ یعنی فرانسه و ژاپن که آن‌ها نیز درزمینه‌ی آموزش بسیار فعال بودند. ازاین‌رو بود که بیشتر آموزشگران علاقه‌مند به آموزش اخلاقی و سیاسی در نخستین دهه‌ی قرن بیستم، نمونه‌ی فرانسه و ژاپن را مورد توجه قرار دادند.^۲

فرانسه در جریان تجدید سازمان آموزشی‌اش در دهه‌های ۱۸۷۰م و ۱۸۸۰م دروس مداومی شامل آموزش‌های اخلاقی و مدنی به وجود آورد که در سراسر دوره‌ی مدارس ابتدایی تدریس می‌شد. وظایف

^۱ همان، ص: ۶۹-۷۰.

^۲ همان، ص: ۷۰.

دانش‌آموزان در قبال خانواده و اجتماعشان و نیز محسنات شکل جمهوری حکومت و هم‌چنین ملی‌گرایی فرانسوی به آنان القا می‌شد. این درس و متون آن غالباً به نحو بسیار جالبی درباره‌ی آداب و اخلاق روزمره و مسئولیت‌های شهروندان فرانسوی بحث می‌کرد. در یک کتاب که فراوان مورد استفاده قرار می‌گرفت، ایجاد همبستگی اجتماعی، هدف اصلی و فکر راهنمای این درس عنوان می‌شد. موردپسندترین متون این درس معمولاً از مفاهیم وظیفه و همبستگی به ذکر جذابیت‌های قهرمانی و رفتار میهن‌پرستانه می‌رسیدند.^۱

آموزش و پرورش ژاپن همیشه برای آموزش اخلاق اهمیت زیادی قائل شده بود. در نیمه‌ی دوم قرن نوزدهم وارد دوره‌ی چشمگیری از دگرگونی و نوسازی شد، در ژاپن، با سنت‌های خانوادگی دیرپا و تنگاتنگش، مهم‌ترین وظیفه تأمین شالوده‌ای عمومی برای اخلاق بود. این شالوده باید آرمان‌های مشترک را پاس می‌داشت و همبستگی ملی را نگهداری می‌کرد. راه‌حل در فرمان آموزشی سال ۱۸۹۰ امپراتوری یافته شد. این فرمان که در چهل‌وپنج سال بعد راهنمای آموزشگران بود، در حقیقت بیانیه‌ی کوتاهی در دو پاراگراف بود که اصول زیربنای آموزش و پرورش را در برمی‌گرفت. فضیلت‌های اخلاقی و وفاداری و محبت به خانواده، دوستان، امپراتور و ملت یک اصل شمرده می‌شد؛ و در چارچوب این اخلاق و این تعهد خدمت، آموزش با حرارت تمام دنبال می‌شد.^۲

درس اخلاق که در همه‌ی مدارس ابتدایی تدریس می‌شد، رفته‌رفته در رأس برنامه‌ی درسی قرار گرفت. مجموعه‌ای کتاب برای شاگردان و راهنما برای آموزگاران نیز در پی آمد که برای هر کلاس به‌دقت تنظیم شده بود. در سال ۱۹۰۳ دولت ژاپن تصمیم گرفت کتبی برای دروس اخلاق، تاریخ، جغرافیا و ادبیات ژاپنی برای استفاده در مدارس ابتدایی سراسر کشور انتشار دهد. این انحصار تا چهل سال بعد

^۱ همان، ص: ۷۰.

^۲ همان، ص: ۷۱.

دوام آورد. آموزش اخلاق و میهن‌پرستی به همه‌ی دروس راه یافت و با عمق و تمرکز بیشتر در درس

اخلاق انجام

گرفت.^۱

ملل انگلیسی‌زبان کمتر از این صراحت داشتند، ولی علاقه‌ی آن‌ها به تدریج در اوایل قرن بیستم افزایش یافت. کشورهایمانند فرانسه، آلمان و ژاپن تمایل داشتند که تنها بر تأثیر فضای عمومی خانواده، مدرسه و جامعه تکیه نکنند و آموزش مستقیم رفتار اخلاقی و میهن‌پرستانه را نیز از طریق برنامه‌ی درسی مشخص به آن اضافه کنند.^۲

آموزشگران انگلیسی و آمریکایی بیشتر به پروراندن خصایص اخلاقی مطلوب از طریق تأثیر زندگی جمعی و جو مدرسه، شخصیت معلم و فرصت‌های گاه‌به‌گاه برای انجام گفتگو درزمینه‌ی موضوعات مختلف تکیه داشتند. در سال‌های نخست قرن بیستم علاقه به استفاده از مدارس برای برانگیختن حس میهن‌پرستی افزایش یافت؛ و به‌ویژه آموزش تاریخ میهن با استقبال روبرو شد. درس تاریخ از صورت شرح وقایع جنگ‌ها و منازعات سیاسی به‌صورت شرح پیدایش و بالش یک ملت درآمد و کتب تاریخ این دوره کوشیدند به پیروزی‌های کشور خود کم بها ندهند. اگرچه جهان انگلیسی‌زبان دروس خاصی درزمینه‌ی اخلاق و میهن‌پرستی پدید نیاورد اما بسیاری از مقامات آموزشی در آغاز قرن تشریفات میهن‌پرستانه‌ای تدارک دیدند مانند آغاز کردن روز در مدرسه با ادای احترام به پرچم و خواندن سرود میهن‌پرستانه در ایالات‌متحده اکثر مقامات خواستار تدریس مواد اولیه‌ای مانند قانون اساسی و جوانب گوناگون تاریخ آمریکا شدند و گروهی از آنان راهنمایی برای استفاده‌ی آموزگاران فراهم آوردند. میهن‌پرستی فقط یک جنبه از آموزش اخلاق بود. درعین‌حال برجسته‌ترین و فریبنده‌ترین جنبه‌ی آن بود که در اوایل قرن

^۱ همان، ص ۷۲.

^۲ همان، ص ۷۳.

بیستم به‌طور آشکار شکوفا شد و جلب‌توجه کرد؛ اما در میان آموزشگران هم‌چنین علاقه شدیدی به آموزش نوع اخلاقی وجود داشت که پرورش فضایی مانند درستکاری، پشتکار، بردباری و دلسوزی را در برمی‌گرفت.^۱

۲-۱- آموزش و پرورش سنتی در ایران

۱-۲-۱ - نظام مکتب‌خانه‌ای

۱-۲-۲ - مدرسه‌های علمی و دینی

۱-۲-۳ - مدرسه‌ی سپهسالار

۱-۲-۱ - نظام مکتب‌خانه‌ای

مکتب‌خانه‌ها به دودسته‌ی عمومی و خصوصی تقسیم می‌شد و هر یک از آن‌ها وضعیت، شیوه‌ی تدریس و شهریه‌ی خاصی داشت.

دسته‌ی اول: مکتب‌خانه‌های مختص فرزندان اعیان و اشراف بود و فرزندان درباریان، تجار، رجال لشکری و کشوری و ... با پرداخت شهریه‌ی ماهیانه‌ای معادل ده قرآن می‌توانستند در آن‌ها به تحصیل بپردازند؛ و «برای بچه‌های ثروتمند معلمی سرخانه می‌آورند.»^۲

دسته‌ی دوم: مکتب‌خانه‌های عمومی بود و تقریباً فرزندان تمام طبقات حق تحصیل در آن‌ها را داشتند و به نسبت معروفیت و شهرستان از ماهی پنج قرآن تا دو قرآن شهریه دریافت می‌داشتند و مکتب دارها که اکثراً آخوند یا ملای محله بودند، بعد از آموختن الفبا و مختصری اعم و جزو به کودکان، آنان را برای

^۱ همان، ص: ۷۴-۷۳.

^۲ حسن بیگی، محمدرضا تهران قدیم، ۱۳۷۷، ص: ۱۸۲.

^۳ پولاک، یاکوب ادوارد، ایران و ایرانیان: ۱۳۶۸، ص: ۱۸۸.

خوش‌نویسی تعلیم می‌دادند.^۱ مکتب دار معمم را «آخوند» و غیر معمم را «آقا میرزا» می‌گفتند. کمک مکتب داران را که از بهترین شاگردان مکتب انتخاب می‌شدند «خلیفه» می‌گفتند. مکتب داران از فن تعلیم و تربیت و روانشناسی کودک اطلاعی نداشتند و کار آنان برابر موازین علمی نبود. هر یک طبق سلیقه و دلخواه خود کودکان را خواندن و نوشتن یاد می‌دادند. کتاب‌های درسی برای گروه‌های سنی مختلف کودکان وجود نداشت و مکتب داران نسبت به درجه‌ی سواد خود برای هر دسته از شاگردان کتاب‌هایی را تعیین می‌کردند.^۲ در اکثر کوی و برزن مکتب‌خانه به چشم می‌خورد که محل آن دکان یا اتاق بزرگی بود که مکتب داری زن یا مرد آن را اداره و بچه‌ها، دختر و پسر، بر زمین روی حصیری می‌نشستند یا زیرانداز ویژه‌ای برای خود می‌آوردند.^۳

محل مکتب‌ها به‌طور معمول بخشی از خانه‌ی مکتب دار بود و در بیشتر موارد زیرزمینی هم داشت که معلم برای تنبیه کودکان تنبل و بازیگوش از آن استفاده می‌کرد و کودکانی را که حاضر نمی‌شدند درسشان را کاملاً حفظ کنند، یا بی‌نظم بودند و مرتکب کارهای خلاف ادب و اخلاق شدند، به نسبت جرمشان مدتی در این زیرزمین که در عرف مکتب داری و نزد دانش‌آموزان و اولیایشان به «سیاه‌چال» شهرت داشت حبس می‌کرد پهلوی دست مکتب دار همیشه دو ترکه وجود داشت. یکی کوتاه برای تنبیه بچه‌هایی که نزدیک میز بودند و دیگری بلند که برای تنبیه بچه‌های دور از دسترس به کار می‌رفت و چوب و فلک و کتک جزء لاینفک تعلیم و تربیت بود که در هیچ صورتی تعطیل و تعدیل نمی‌شد، تنبیهات دیگری نظیر حبس در سیاه‌چال، یک پایی ایستادن زیر آفتاب، کلاه کاغذی بر سر گذاشتن،

^۱ حسن بیگی، محمدرضا، همان، ص: ۱۸۲.

^۲ افشار سیستانی، ایرج، نگاهی به آذربایجان غربی، ۱۳۸۱، ص: ۵۰۷.

^۳ پورشالچی، محمود، میوه‌های دار، ۱۳۷۶، ص: ۲۹۴.