

Modernizing the educational system of schools and teachers and its manifestation in the negotiations and approvals of the First Constitutional Assembly

Ahmad Abu Hamzeh¹  Alireza Mollaei Tavani² 
Parvin Torkamanyazar³  Shahram Yousefifar⁴ 

1. (Corresponding Author) Assistant Professor, Department of Humanities, Farhangian University, Tehran. Iran. Email: a.abohamzeh@yahoo.com

2. Professor. Institute. Research Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran. Iran. E-mail: iran.mollaiynet@yahoo.com

3. Professor, Institute of Humanities and Cultural Studies. Tehran. Iran. Email: torkamany@ihcs.ac.ir

4. Professor. Department History. Faculty of Literature and Humanities. University of Tehran. Tehran Iran. E-mail: shyousefifar@ut.ac.ir

Article Info

Article type: Research Article

Article history:

Received: 6 Septe 2021

Received in revised

form: 16 Dese 2021

Accepted: 7 Jane 2022

Published online: 5 May 2022

Keywords:

The First parliament of the
National Council,
Constitutionalism,
Educational system,
Modernization,
Teachers,
Schools,
Iran.

ABSTRACT

This movement was based on the formulation of a set of laws and the establishment of new educational institutions. This article aims to analyze the issue of modernizing the educational system based on the laws approved by the First Islamic Council during the constitutional period. To answer the question, based on which challenges, demands and problems did the representatives of the first parliament formulate the laws and guidelines And review the laws and negotiations of the representatives of the first parliament in relation to the expansion of public education and the strengthening of the country's schools and the change of the old educational structures. Related to education. And what were the most important indicators of educational modernization in the field of schools and teachers? Surveys show that some parliamentarians were trying to prepare the ground for local modernization in accordance with the country's requirements by taking ideas from western educational reforms. This article tries to explain the effect of the parliament on the establishment of new education in Iran by analyzing the debates of the parliament and review the laws and negotiations of the first parliament representatives regarding the expansion of public education and the strengthening of the country's schools and the change of the old educational structures. Also, the examination of these indicators along with the demands and problems of the field of education in a coherent manner in this article shows the continuation of the problems in the next periods and the need to address them.

Cite this article: Abu Hamzeh, Ahmad & Mollaei Tavani, Alireza & Torkamanyazar, Parvin & Yousefifar, Shahram (2022) Modernizing the educational system of schools and teachers and its manifestation in the negotiations and approvals of the First Constitutional Assembly. Journal of Historical Researches of Iran and Islam, vol 16 No 30, Pages. 1-24.

DOI: 10.22111/JHR.2021.36923.3027



© The Authors. Ahmad Abu Hamzeh & Alireza Mollaei Tavani & Parvin Torkamanyazar & Shahram Yousefifar

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

DOI: 10.22111/JHR.2021.36923.3027

نوسازی نظام آموزشی ناظر به مدارس و معلمان و بازتاب آن در مذاکرات و مصوبات مجلس اول مشروطه

احمد ابوحمزه^۱  علیرضامالایی توانی^۲  پروین ترکمنی آذر^۳  شهرام یوسفی فر^۴ 

۱. (نویسنده مسئول) استادیار گروه علوم انسانی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: a.abohamzeh@yahoo.com

۲. استاد تاریخ ایران اسلامی، پژوهشکده تاریخ ایران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران. mollaiynet@yahoo.com

۳. استاد تاریخ ایران اسلامی، پژوهشکده تاریخ ایران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران. torkamany@ihcs.ac.ir

۴. استاد تاریخ ایران اسلامی، گروه تاریخ، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. shyouseffar@ut.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	مشروطیت سرآغاز حرکت نظام آموزشی جدید ایران برای ایجاد ساختار، نظم معطوف به اهداف مشخص و همچنین فراگیر شدن آموزش است. این حرکت مبتنی بر تدوین یک رشته قوانین و تأسیس نهادهای آموزشی جدید بود. پژوهش حاضر به دنبال تحلیل مسئله نوسازی نظام آموزشی بر بنیاد قوانین مصوب مجلس اول مشروطه است و می‌کوشد به این پرسش پاسخ دهد که نمایندگان مجلس اول بر اساس کدام چالش‌ها، مطالبات و مشکلات دست به تدوین قوانین و شیوه‌نامه‌های مرتبط با آموزش زدند و مهم‌ترین شاخص‌های نوسازی آموزشی در حوزه مدارس و معلمان چه بود؟ این مقاله با تحلیل گفتگوهای مجلس می‌کوشد چگونگی تأثیرگذاری مجلس را بر فرآیند تأسیس آموزش و پرورش نوین در ایران تبیین کند و به بررسی قوانین و مذاکرات نمایندگان مجلس اول در ارتباط با گسترش تعلیم عمومی و تقویت مدارس در کشور و شکستن ساختارهای کهن آموزشی بپردازد. مقاله سرانجام به این نتیجه می‌رسد تعدادی از نمایندگان مجلس تلاش می‌کردند تا با الهام گرفتن از نوسازی‌های آموزشی غربی، زمینه را برای نوسازی بومی متناسب با الزامات کشور فراهم کنند. همچنین بررسی این شاخص‌ها در کنار مطالبات و مشکلات حوزه آموزش به صورت منسجم در این نوشتار، نشان از تداوم مشکلات در ادوار بعدی و ضرورت پرداختن به آن‌ها را دارد.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۱۵	
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۰۹/۲۵	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۱۷	
تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۱/۲/۱۵	
واژه‌های کلیدی: مجلس اول شورای ملی، نظام آموزشی، نوسازی، معلمان، مدارس، مشروطه، ایران.	

استناد: احمد ابوحمزه و علیرضامالایی توانی و پروین ترکمنی آذر و شهرام یوسفی فر (۱۴۰۱). نوسازی نظام آموزشی ناظر به مدارس و معلمان و تجلی

آن در مذاکرات و مصوبات مجلس اول مشروطه. پژوهش‌های تاریخی ایران و اسلام، دوره ۱۶، شماره ۳۰، ص ۱-۲۴.

DOI: 10.22111/JHR.2021.36923.3027

© نویسندگان. احمد ابوحمزه و علیرضامالایی توانی و پروین ترکمنی آذر و شهرام یوسفی فر



ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

مقدمه

پایه‌های نخستین تغییر در ساختار تعلیم و تربیت ایران، در دوره قاجاریه و در سطحی گسترده‌تر در پی مشروطیت رخ داد. در این دوره بنیادهای نظام آموزشی کهن در رویارویی با تحولات فرهنگی و اجتماعی، خواست بخشی از اندیشه‌ورزان و روشنفکران طرفدار نوسازی آموزشی دستخوش تغییر شد. در فرایند دگرگونی و نوسازی آموزشی ایران، عوامل و مسائل بسیاری مؤثر بودند. مسائل اساسی و چالش‌هایی که به تحولات آموزشی دوره مشروطه انجامید، در پژوهش‌های گوناگون، به‌خوبی واکاوی شده و ما را تا حد زیادی از پرداختن به پیشینه این تحولات بی‌نیاز می‌سازد.^(۱) اما باید توجه داشت پژوهش‌های غالباً تاریخی بیش از آنکه بر خواست‌ها، مطالبات یا «جزئیات آنچه متحول می‌شود» تأکید داشته‌باشند، بر فرآیند و چگونگی این تحول، موانع و مشکلات و راه‌حل آن‌ها، آن‌هم بیشتر در سطح «کنشگران فعال میدان» و «اندیشه‌ورزان» تکیه کرده‌اند. در نتیجه، آثاری که به ارزیابی نوسازی آموزشی از منظر «تحولات تقنینی ایران» و در ارتباطی دوسویه با این تحولات موردبررسی قرار گرفته‌باشند، بسیار اندک‌اند. پژوهش‌های موجود عمدتاً تحت‌تأثیر نظریه نوسازی بیشتر بر روی کارکرد به‌عنوان «پیاده‌ساز / مجری» طرح‌های نوسازی آموزشی متمرکز هستند و می‌کوشند تصویری از بالا به پایین را ترسیم کنند تا نشان دهند چگونه مدرنیزاسیون^(۲) ایرانیان موفق یا ناکام ماند.^(۳) این نوشتار با تمرکز بر یک دوره دو ساله کوشیده است بستر تحول در ساحت سیاست‌گذاری آموزشی را در نقطه اتصال «کنش به نتیجه» و به‌همراه بازخورد علمی آن در پیوند با مدارس و معلمان ارزیابی کند. دوره اول مجلس بستر ساز گفتگوهای اصلی درباره نظام آموزشی بود و تلاش این مجلس در قالب تدوین قوانین منسجم، شالوده فعالیت‌های ادوار دیگر مجلس قرار گرفت. به‌گونه‌ای که اثرات و نتایج آن تا امروز باقی مانده‌است (ایروانی، ۱۳۹۳: ۸۴). در این نوشتار مهم‌ترین اهداف موردنظر نمایندگان مجلس در حوزه نظام آموزشی بررسی شده‌است تا زوایای کمتر آشکار نظام آموزشی را در گذار از مشروطیت و در مواجهه جامعه ایرانی با پدیده مدرنیته نمایان سازد.^(۴)

در پیشینه این نوشتار می‌بایست به دو رویکرد نظری متفاوت در زمینه نوسازی ایران اشاره کرد: پژوهشگران چون «ژانت آفاری» الگوی غربی‌سازی را مبنای نوسازی آموزشی ایران دانسته‌اند. در این نگاه «اندیشمندان ایرانی» پیرو الگوی نوسازی غرب محسوب و مدرن‌سازی با غربی‌سازی یکسان تلقی شده‌است. در نقطه مقابل رویکرد نویسندگانی مانند «رینگر» و «مناشری» است که نوسازی آموزشی ایران را مبتنی بر رهیافتی بومی می‌دانند و آموزش را یک عامل «تغییر و

مدرن‌سازی» تلقی می‌کنند نه غربی‌سازی. در بررسی این نظریه باید گفت، در اینجا «روشنفکران ایرانی» با رویکرد مرحله به مرحله، به نوسازی آموزشی پرداخته‌اند، و به‌موجب این نظریه مدرن‌سازی در یک عرصه (آموزشی) موجب فرایند مشابهی در عرصه‌های دیگر می‌شود. رویارویی نظام آموزشی مدرن با آموزش سنتی و حرکت موازی هر دو در جامعه ایران منجر به دو قطبی مدرن‌سازی-غربی‌سازی در برابر رویکرد سنتی- بومی شد.^(۵) برای مثال عده‌ای از پژوهشگران معتقدند که بعضی مدیران مدارس دخترانه برای مقابله با افکار سنتی و باز کردن راهی برای پذیرش دگرگونی‌های جدید می‌کوشیدند مدارس را بخشی از همان فرهنگ بومی معرفی کنند. آنان یادگیری قرآن و کتاب‌های مذهبی را در برنامه‌های درسی گنجانده و با برگزاری روضه‌خوانی و حتی انتخاب اسامی خاص برای مدارس باعث اطمینان و اعتماد جامعه به مدارس نوین شدند (ترابی فارسانی، ۱۳۷۸: ۱۴).

نوشتار پیشرو با رویکرد «جزئی‌نگر» و توجه «غیرمستقیم» به بسترهای اجتماعی و فرهنگی جامعه ایرانی در آن دوره، به بررسی فرایند نوسازی آموزشی از منظر نمایندگان مجلس شورای ملی به‌عنوان حلقه واسطه اقشار و طبقات گوناگون اجتماعی پرداخته‌است. در این پژوهش دو جزء اصلی نظام آموزشی (مدارس و معلمان) که ایفاگر مهم‌ترین نقش در برنامه/ فرایند نوسازی جامعه و توسعه اقتصادی، اجتماعی، و فرهنگی کشور بودند را مورد بررسی قرار می‌دهیم. تکیه اصلی این نوشتار بر منابع اصیل، به‌ویژه قوانین مصوب آموزشی و مشروح صورت مذاکرات مجلس شورای ملی است.

مبانی نظری

نوسازی زمانی رخ می‌دهد که نوعی نظام اجتماعی هوادار نوآوری وجود داشته‌باشد و ساختارهای اجتماعی تفکیک شوند و همچنین نظام اجتماعی، مهارت‌ها و دانش لازم را برای زندگی در یک جهان پیشرفته تکنولوژی تأمین کند (Apter, 1980: 67). نوسازی آموزشی^(۶) یکی از اولویت‌ها و ارکان اصلی مدرنیزاسیون در هر کشور است.^(۷) در ایران^(۸) نیز به‌دنبال تصویب قوانین آموزشی و تأسیس نهادهای آموزشی جدید^(۹) شاخص ارتقای کمی افراد تحصیل کرده به‌صورت چشمگیری بالا می‌رود.^(۱۰) چنانکه در نمودار شماره یک دیده‌می‌شود فرض بر این است که نوسازی جهانی می‌تواند بر نوسازی آموزشی (بومی) در ایران تأثیرگذار باشد. «فشارهای داخلی و خارجی برای نوسازی طبق الگوهای غربی» در انقلاب مشروطه ایران نقش داشت (آفاری، ۱۳۸۵: ۳۱ و ۴۲). این تأثیر می‌تواند با استفاده از نظرات اندیشمندان، متفکران، مترجمان، روزنامه‌نگاران، معلمان، سخنرانی‌ها (مخصوصاً نطق‌های و مذاکرات مجلس شورای ملی)، حوزه‌های علمیه و همچنین در مطبوعات تجلی پیدا نماید^(۱۱) (نمودار شماره دو).

نوسازی نظام آموزشی در دوره مشروطه یا قبل از آن محصول شرایط اجتماعی، فرهنگی و تاریخی ایران قرن نوزدهم بود^(۱۲) که حکومت را در جدال میان دو نظام سنت قدمایی و اندیشه تجددخواهی قرار داده بود. این دوگانگی در امر آموزش سرانجام موجب شکل‌گیری گروه‌بندی جدیدی به نام روشنفکران هوادار اصلاحات آموزشی شد.^(۱۳) البته تحولات غرب و کشورهای همسایه ایران به‌ویژه عثمانی در اندیشه تجددخواهی آموزشی ایرانی بی‌تأثیر نبود.^(۱۴) در واقع آشنایی با واسطه و بی‌واسطه با تحولات غرب، روشنفکران دوره قاجار را واداشت تا رخدادهای علمی جدید را به آگاهی مردم کشورشان برسانند.^(۱۵) چنانکه در سال ۱۲۲۶ ه. ق (۱۱۹۰ ه. ش) برای نخستین بار مسئله عقب‌ماندگی در حوزه آموزش در ایران مورد چالش قرار گرفت.^(۱۶) در دوره محمدشاه و سپس ناصرالدین‌شاه، ایجاد مدارس جدید توسط میسیونرهای خارجی از عوامل مؤثر در روشن شدن افکار عامه بود.^(۱۷) به نظر می‌رسد نخستین بار ایده نوسازی آموزشی بومی در جریان بازدید از مراکز علمی-آموزشی روسیه و عثمانی در ذهن میرزا تقی‌فراهانی‌جوان (امیرکبیر بعدی) و هیئت همراه به وجود آمد (اکبری، ۱۳۹۴: ۴۸)^(۱۸) و ثمره آن تأسیس نهاد دارالفنون به‌عنوان نخستین مؤسسه فرهنگی به سبک جدید با خرج دولت بود که تحصیل در آن رایگان بود (شجعی، ۱۳۴۴: ۳۵).^(۱۹) نوشته‌های روشنفکران و فارغ‌التحصیلان غرب، تأسیس تعدادی نهاد فرهنگی قبل از مشروطه از جمله وزارت علوم، انجمن معارف، کتابخانه ملی و روزنامه معارف نگاه تحصیل‌کردگان و تعدادی از نمایندگان بعدی مجلس ایران را به‌سمت تغییر نظام آموزشی سنتی سوق داد (کرمانی، ۱۳۹۷: ۱۸۴-۱۸۶). شاید شاخص‌ترین نوشته در حوزه مدارس و انواع آن‌ها و نیز در ارتباط با قوانین آموزشی یادداشت‌های میرزا ملکم خان ناظم‌الدوله (۱۲۸۷-۱۲۱۲ ه. ش) باشد. او قبل از مشروطه پایه‌های اساسی پیشرفت ایران را در وجود قوانینی می‌دانست که کلیه امور مملکت و تعلیم و تربیت در آن پیش‌بینی شده باشد (روزنامه قانون، نمره ۱۱، ص ۱). به باور او برای اجرای طرح تعلیم جدید باید در تمام نهادهای جامعه دگرگونی و نوخواهی پدید آید و این دگرگونی جز به‌واسطه قوانین امکان‌پذیر نبود. او ضمن پیشنهاد قوانین مربوط برای وزارتخانه‌ها در «کتابچه غیبی» یا دفتر تنظیمات، یادآور شد که در هر وزارتخانه ایجاد یک «اداره تعلیم» ضروری است. ملکم خان تأسیس سه نوع مدرسه را برای ایران پیش‌بینی کرده بود: مدارس تربیت، مدارس فضیله و مدارس عالی (محیط طباطبایی، ۱۳۲۷: ۳۱). در آستانه مشروطیت روند تحول آموزشی و گسست از نظام آموزش سنتی، به اوج خود رسید^(۲۰) و هواداران طیف اصلاحات آموزشی به جریانی نیرومند تبدیل شدند که می‌کوشیدند در این مسیر میان نوسازی آموزشی و غربی‌سازی تمایز قائل شوند (رینگر، ۱۳۷۹: ۸۶).

مجلس اول شورای ملی و نظام آموزشی کشور

با وقوع نهضت مشروطه و نظم حقوقی برآمده از آن، شرایط و مسائل مربوط به معارف نیز دگرگون شد. تدوین قوانین آموزشی به دو نهاد تصمیم‌گیرنده، یعنی مجلس شورای ملی و هیئت‌وزیران واگذار شد^(۲۱) که هر دو نهاد به صورت موازی و گاه متعارض در این راه گام برمی‌داشتند. مجلس اول که در حیات ۲۰ ماهه خود پاره‌ای از قوانین آموزشی را به تصویب رساند، تعداد نمایندگان صاحب تحصیلات جدیدش ۱۹٪ و دارندگان تحصیلات عالی قدیم (حدود اجتهاد و مدرسی) ۲۵٪ بودند (شجیعی، ۱۳۴۴: ۲۰۷). بیش از ۲۰ عضو مجلس در خارج تحصیل کرده بودند. رؤسای مجلس در آلمان، نماینده بازرگانان در باکو و نماینده رادیکال فلاخان در فرانسه تحصیل کرده بودند (آفاری، ۱۳۸۵، ۹۹). بی‌گمان این تحصیلات و آشنایی با نوسازی در غرب، تأثیر خود را در تصویب و حمایت از قوانین آموزشی در مجلس اول باقی گذاشت. با این‌همه، بازخوانی قوانین مصوب و صورت مذاکرات نمایندگان در این دوره آشکار می‌کند که توجه به نوسازی آموزشی بومی به‌نحو محسوسی مورد اهتمام بوده‌است. البته جدال بی‌پایان شاه با مجلس، نارضایتی‌های مشروعه‌خواهان، درگیری‌ها، شورش‌ها و اغتشاشات داخلی و آشفتگی‌های اجتماعی و اقتصادی کشور مانع از تمرکز مجلس اول بر تصویب قوانین آموزشی بود (آفاری، ۱۳۸۵: ۱۸۳) و طبعاً مانع از تحول بنیادین آموزشی می‌شد. دولت‌آبادی یکی از پیشگامان اصلاحات آموزشی می‌نویسد، در چنین وضعیتی «مدارسی که از وجوه دولتی به آن‌ها کمک می‌شود به‌واسطه ضیق مالی دولت و نرسیدن وجه به آن‌ها همه مقروض و پریشان می‌شوند...» (دولت‌آبادی، ۱۳۶۲: ۱۲/۲ و ۲۰۸). با توجه به آنچه گفته شد، اکنون به بهترین مفاد قانون نوسازی آموزشی ایران در دوره مجلس اول اشاره خواهیم کرد.

الف) تصویب متمم قانون اساسی

اولین تلاش مجلس اول، در راه اصلاح نظام آموزشی ایران تصویب متمم قانون اساسی بود که اصول ۱۸ و ۱۹ آن به امر آموزش می‌پرداخت. اصل هجدهم متمم قانون اساسی اعلام می‌دارد: «تحصیل و تعلیم علوم و معارف و صنایع آزاد است مگر آنچه شرعاً ممنوع باشد». همچنین طبق اصل نوزدهم متمم قانون اساسی، «تأسیس مدارس به مخارج دولتی و ملی و تحصیل اجباری باید مطابق قانون وزارت علوم و معارف مقرر شود و تمام مدارس و مکاتب باید در تحت ریاست عالییه و مراقبت وزارت علوم و معارف باشد» (متمم قانون اساسی مجلس شورای ملی، ۱۸). این اصل با یکی از اصول منشور پنج ماده‌ای «میجی» در ژاپن همخوانی کامل دارد، در ژاپن به سال ۱۹۰۰ م (چند سال قبل از مشروطیت) تعلیمات اجباری رایگان اعلام شده بود.^(۲۲) به نظر می‌رسد، نمایندگان

طراح و نویسنده این اصول از نوسازی آموزشی ژاپن تأثیر پذیرفته‌اند. چنانکه روزنامه‌های مختلف از جمله روزنامه آزاد هفتگی تربیت به موضوع تحصیل مجانی و همگانی ژاپن به‌طور کامل پرداخته‌است^(۲۳) و همچنین مخبرالسلطنه از نویسندگان قانون اساسی به ژاپن سفر کرده‌بود.^(۲۴) با تصویب این دو اصل، برای اولین بار آموزش به‌صورت همگانی مطرح شد و همچنین امر آموزش (تحصیل) ظاهراً صورتی اجباری گرفت.^(۲۵) تنظیم‌کنندگان متمم قانون اساسی متأثر از افکار نوسازی در جهان، منعکس‌کننده رویکرد آموزشی بومی در متمم بودند. به همین علت بیشتر محققان، متن قانون اساسی و متمم آن را به‌عنوان راهنما و الهام گرفته از قانون اساسی ممالک بلژیک، فرانسه و بالکان دانسته و اقتباس کامل از آن قوانین را گزافه‌گویی می‌دانند.^(۲۶) اصل ۱۸ متمم قانون اساسی نمایانگر جهت‌گیری‌های بومی و توجه به معتقدات و سنت‌های رایج در کشور است.^(۲۷) این اصل در مقایسه با اصل ۱۹ که به آموزش نگاهی همگانی و عمومی دارد دارای اختلاف فکری و فلسفی است. به نظر می‌رسد کسانی که در «کمیسیون نماینده علما و روحانیون درباره متمم و تطبیق آن با موازین شرعی» بودند، درباره این اصل اعمال نفوذ کرده‌اند (شجعی، ۱۳۴۴: ۹۰)^(۲۸). این موضوع را بعضی پژوهشگران رویارویی دو جریان مشروعه و مشروطه‌خواهی نامیده‌اند.^(۲۹) با آنکه دغدغه‌های تحصیل‌کردگان، احزاب و انجمن‌های فرهنگی در دوره مشروطه‌خواهی به‌صورت رسمی در قانون اساسی گنجانده شد، اما به‌مدت سه سال، قانون و مقررات خاص این بندها تدوین نشد و حتی پس از تنظیم و تصویب قانون اداری و سپس «قانون اساسی وزارت معارف» در مجلس دوم، نیز مدت‌ها مصوبات مجلس در دو اصل ۱۸ و ۱۹ متمم قانون اساسی مسکوت ماند.^(۳۰)

تنها اشاره‌ای که در مصوبات مجلس اول بعد از تصویب متمم قانون اساسی به مدارس می‌شود در قانون «تشکیل ایالات و ولایات و دستورالعمل حکام» است. در ماده ۶۱ این قانون آمده‌است: «حکام مکلفند که مراقبت مخصوصی نسبت به مکاتب ابتدایی داشته، بی‌خبر به این نوع مکاتب و همچنان به مدارس متوسطه و عالی (در صورتی که باشد) سرکشی نمایند و هرگاه از قوانین و دستورالعمل‌ها و دستورالعملیات راجعه به معارف تخلف می‌شود مراتب را به وزارت معارف اطلاع دهند و به اداره معارف ولایتی نیز اخطار نمایند. به‌علاوه، این اقدامات حکام باید مساعدت و همراهی لازم را به اداره معارف در اشاعه معارف نمایند» (مجموعه مصوبات دوره اول و دوم قانون‌گذاری، ص ۱۱۴). این موضوع از نمونه‌هایی است که متأسفانه تاکنون نه‌تنها تحلیلی درباره آن صورت نگرفته و نویسندگان تنها به پاره‌ای از قوانین مرتبط با آموزش و پرورش پرداخته‌اند. از فحوای سخنان و مواضع نمایندگان مجلس در صورت مذاکرات، چنین برمی‌آید که مجلس، نوسازی

آموزشی را مبنای پایدار توسعه سیاسی می‌داند و در برنامه‌ریزی‌های مختلف برای نوسازی آموزشی تقدم قائل بود.^(۳۱) به تعبیر دیگر، نمایندگان گسترش تعلیم عمومی و تقویت مدارس در کشور را مدنظر داشتند. البته متأسفانه از صورت مذاکرات کمیسیون معارف در مجلس اول درباره مدارس و معلمان گزارشی در دست نیست.^(۳۲)

ب) تحلیل مواضع و رویکرد نمایندگان مجلس درباره تأسیس مدارس جدید و کارکردهای آن پس از انقلاب مشروطه شرایط تأسیس و گسترش مدارس در شهرهای بزرگ، شتاب بیشتری به خود گرفت، اما هنوز تا ایجاد یک نظام آموزشی منسجم و تشکیلاتی با فلسفه تعلیم و تربیت جدید فاصله طولانی در پیش بود. در میان مجموعه فعالیت‌های حوزه معارف، «تأسیس مدارس» موضوعی ویژه محسوب می‌شد و مجلس به آن اهمیتی خاص داشت. مدارس نمادی مشخص و معین برای حوزه تعلیم و تربیت بود. چنانکه در صحن مجلس گفته شد «مدرسه روح مملکت است» (صورت مذاکرات، ج ۲۴۵، ۷ صفر ۱۳۲۶ ه.ق). اهمیت این حوزه تا بدان حد بود که اشخاص چنانچه می‌خواستند توجه و تلاش خود را در حوزه معارف یادآور شوند به این بخش اشاره می‌کردند^(۳۳) اشاراتی که نشانگر منزلت بالای این قبیل اقدامات مرتبط با مدارس در بین اقشار مختلف جامعه بود. مروری بر مطالب مهم‌ترین جراید این دوره درباره مدارس به‌خوبی این موضوع را آشکار می‌سازد.^(۳۴) نمایندگان اعتقاد داشتند که مدارس محملی برای توسعه نفوذ حکومت مرکزی، اقتدار موردنیاز هیئت حاکمه و محلی برای تربیت شهروندان هستند و از این منظر حتی کارکردهایی فراتر از حوزه تعلیم و تربیت داشتند.^(۳۵) جایگاه نظام آموزشی موجب می‌شد از بدو تشکیل مجلس، مدارس برای به کرسی نشاندن مطالبات اجتماعی و بعضاً خواسته‌های سیاسی انجمن‌ها، گروه‌ها و احزاب، اقدام به حضور دانش‌آموزان در صحن اصلی مجلس کنند. حضور شاگردان مدرسه اقدسیه در جلسه هشتم مجلس، ۱۷ شوال ۱۳۲۴ ه.ق؛ حضور شاگردان مدرسه مدبریّه در جلسه یازدهم مجلس، ۲۲ شوال، به‌منظور همراهی با خواسته ملی «تأسیس بانک ملی»؛ و یا ارسال مکتوبات و عرایض حمایتی همچون مکتوبه‌های دانش‌آموزان مدرسه وطن و شاگردان مسلمانان مدرسه آمریکایی در حمایت از بانک ملی و همچنین اعلام حضور دانش‌آموزان مدارس متعدد در صحن مجلس، از جمله شاگردان مدرسه اقدسیه به‌منظور حمایت از مردم آذربایجان^(۳۶) و... همگی نمونه‌هایی از این موارد بود. روزنامه انجمن تبریز در زمان رویارویی شاه و مجلس از اعتصاب معلمان و محصلان خبر داد و نوشت: «در این موقع متعلمین مدرسه ادبی با علم سرخ وارد تلگراف‌خانه شده به آوازه‌های مدون و... خواندند» (انجمن، ش ۴۵: ۴). به تعبیر کسروی، «هر واقعه‌ای، اعم از تظاهرات و گردهمایی‌های فرهنگی، فرصتی محسوب می‌شد تا محصلان با

یونیفورم خود رژه برونند، از جانب مدارس جدید سخن بگویند و کمک جمع کنند» (کسروی، ۱۳۸۳: ۱۶۷). از سوی دیگر مجلس نیز تلاش داشت تا ضمن منسجم کردن امور مدارس و درآوردن آنها تحت نظارت قوه مجریه و وزارت علوم (معارف)، آنها را به‌عنوان پایگاهی برای رشد و گسترش اهداف نظام نو پای مشروطیت و محلی برای آموزش اصول اجتماعی و شهروندی تبدیل کند. از این نمونه‌ها می‌توان به قانون «انجمن‌های ایالتی و ولایتی» مصوب ۱۰ ربیع‌الثانی ۱۳۲۵ ه. و قانون «بلدیه» مصوب ۲۰ ربیع‌الثانی ۱۳۲۵ ه. اشاره کرد. در این موارد مدارس در کنار «مساجد» دو پایگاهی تلقی شدند که برای رفت و آمد غالب مردم راحت‌تر بوده و به‌عنوان محل اجتماع و اخذ رأی می‌توان از آنها بهره گرفت.^(۳۷) این اقدامات ارتباط تنگاتنگی با ساختار اجتماعی تفکیک شده و نوعی بومی‌سازی مدارس در کنار مساجد برای کارهای اجتماعی جدید بود.

یکی دیگر از کارکردهای مدارس، فعالیت به‌عنوان مرکز خیرات و مشارکت عمومی بود که مشروطه‌خواهان را واداشت تا با وضع قوانین و معافیت‌های مالیاتی عموم ایرانیان را به تأسیس آنها برانگیزند و در این زمینه علاوه بر صرف کمک‌های دولتی، دریافت اعانه و... مراکز تصمیم‌گیر محلی همچون حکام ولایات و یا انجمن‌های ایالتی و ولایتی می‌توانستند وجوهی را متناسب با مالیات همان منطقه از مردم اخذ و تنها برای همین نوع مراکز هزینه کنند. برای نمونه می‌توان به بندهای ۹۲، ۹۳، ۹۷، ۱۰۱، ۱۰۷ از قانون «انجمن‌های ایالتی و ولایتی» اشاره کرد. نمونه دیگر تخصیص بخشی از وجوه ارسالی خدمه بقعه مقدسه حضرت معصومه (س) برای تأسیس مدارس است (صورت مذاکرات مجلس ج ۹۳، ۱۷ ربیع‌الثانی ۱۳۲۵). در پی همین رویکردهای مجلس بود که راه‌اندازی، تأسیس و تعمیرات و احیا مدارس یا همراهی برای این قبیل اقدامات مرتبط با مدارس جز فعالیت‌های شاخص و ممتاز محسوب می‌شد و به‌نوعی موجب کسب اعتبار اجتماعی و فرهنگی افراد می‌گردید. برخی نمونه‌ها مضبوط در صورت مذاکرات مجلس نمایانگر این نگاه است، چنانکه «وکیل‌الرعیایا» در یکی از نطق‌های پیش از دستور گفت: «{این فرد} نه مدرسه دایر کرد نه صنعتی رواج داد نه کاری کرده پس چرا باید این‌قدر با آنها همراهی بشود.» (صورت مذاکرات مجلس ج ۱۷۷، ۲۲ رمضان ۱۳۲۵) در نمونه‌ای دیگر، نمایندگان همراهی گسترده برای اختصاص مبالغی از حقوقشان به تأسیس مدرسه‌ای برای ایتمام، را با هدف ایجاد الگو و تشویق مردم به این امور تصویب کردند (همان، جلسات ۱۹۵ و ۱۹۶ مجلس، ۲۶ و ۲۸ شوال ۱۳۲۵). همچنین قردادانی مجلسیان از «رئیس ایل بختیاری» برای تأسیس دو مدرسه با هزینه شخصی (همان، ج ۲۱۰ مجلس، ۳۰ ذی‌القعدة ۱۳۲۵) و یا پیشنهاد اختصاص بخشی از عایدات به امور معارف کشور از دیگر رویکردهای مجلس در این حوزه است (همان، ج ۲۱۴ مجلس، ۷ ذی‌الحجه ۱۳۲۵). از دیگر

نمونه‌های بارز آن دوره، اشاره به اعتبار فراوان و محبوبیت «معاذالسلطنه» از نمایندگان متنفذ رادیکال مجلس است که دستاورد او بر تأسیس مدرسه‌ای برای کودکان ایرانی با کمک بازرگانان در زمان سفارتش در باکو بود (آفاری، ۱۳۸۵: ۹۸). همچنین بارها در مجلس به صورت مستقیم و غیرمستقیم آحاد ملت^(۳۸) به تأسیس مدرسه و کارهای خیریه دعوت شدند (صورت مذاکرات مجلس ج ۹۹، ۲۷ ربیع‌الثانی ۱۳۲۵) و از همین رو وزرا نیز در مجلس وظایف انجمن‌ها را تأسیس مدارس اعلام کردند (همان، ج ۱۲۹، ۲۸ جمادی‌الثانی ۱۳۲۵). در این فراخوان‌ها از رویکردهای بومی‌شده خیریه قدیم (از قبیل پل، قنات، آب‌انبارهای و...) به سمت ساخت مدارس و تشویق و ترغیب مدرسه‌سازی به‌عنوان نهاد اجتماعی جدید و بالا بردن شاخص ارتقای کمی محصلین استفاده شده‌است.

ج) مجلس اول و مدارس عالی

موضوع «مدارس عالی» و تحصیلات عالی در آستانه مشروطیت و پس از آن به‌عنوان یک شاخص مهم نوسازی آموزشی مورد اهتمام مجلس بود. اما آشکار است که به‌تبع بحران مالی و مشکلات بنیادین نظام تعلیم و تربیت، تحت‌الشعاع آموزش ابتدایی قرار داشت. به‌دنبال تأسیس مدارس جدید، اهداف و برنامه‌ها از یادگیری منحصر به خواندن و نوشتن و در نهایت، آموختن «هم جزء» تغییر کرد، و به تدریج در کنار توسعه سوادآموزی به‌سوی رفع نیازهای علمی، فنی، سیاسی، نظامی کشور سوق یافت. توجه به گسترش آموزش متوسطه و عالی دلیلی بر این مدعاست و نشان می‌داد که نظام آموزشی جدید نیاز به تحول در هدف‌ها را درک کرده‌است، هرچند نتوانست آن را با سرعت به اجرا درآورد. هدف نظام آموزشی جدید تربیت انسانی بود با توانایی ارائه خدمت در جریان تحولات جامعه نو، و از این رو، علاوه بر آموزش خواندن و نوشتن و حساب کردن، تلاش شد دروسی چون جغرافی و تاریخ جهت شناختن ملل سرزمین‌های دیگر؛ صنایع، علوم و فنون، ریاضیات، هندسه، فیزیک و شیمی هرچند به صورت ناقص در محتوای دروس گنجانده شود (قاسمی پویا، ۱۳۷۷: ۵۶۹). البته نباید فراموش کرد که فرآیند رفت و برگشت مکرر از حوزه تحصیلات ابتدایی و عمومی به تحصیلات متوسطه و عالی و اولویت دادن یکی بر دیگری سبب پدید آمدن مشکلات و مناقشه‌های فراوان در حوزه تعلیم و تربیت می‌شد.^(۳۹) به همین دلیل، عده‌ای از پژوهشگران تأسیس مدارس عالی در آن زمان را «ایجاد دوگانگی» در نظام آموزشی کشور هم به‌لحاظ روش و هم به‌جهت نوع و مضمون دروس با آموزش‌های سنتی ایران دانسته‌اند. این دوگانگی آموزشی تا زمان تأسیس مدارس جدید و تجدید نظام آموزشی در دوره رضاشاه، همچنان به قوت خود باقی‌ماند.^(۴۰) البته از هنگام تأسیس دارالفنون و سپس مدارس جدید، دو گونه نظام تعلیم و تربیت

در ایران ظاهر شده بود. از این رو به نظر می‌رسد این مدارس عالی نبودند که ایجاد دوگانگی کردند بلکه نحوه اولویت دادن به مدارس جدید و یا مدارس عالی به‌عنوان جزئی از این نظام بود که این وضع را به وجود می‌آورد. البته تعداد مدارس عالی چندان زیاد نبود، از معدود نمونه‌های این مدارس، «مدرسه علوم سیاسی»^(۴۱) بود. مذاقه در همین نمونه‌های اندک می‌تواند، رویکرد و نگاه «عملگرایانه» مجلس و البته دولت در این زمینه را آشکار سازد. «مدرسه فلاحت» در چندین جلسه متناوب مرکز بحث قرار گرفت. در یکی از نشست‌های مجلس با ضرورت ایجاد مدرسه عالی فلاحت، آن هم در شهرها و پایتخت مخالفت شد و گفته شد «باید در قری و دهات باشد که بچه‌های رعایا را بیاموزند تا مشغول به عملیات شوند».^(۴۲) اشاره‌های دیگر به «مدرسه تجارت»^(۴۳) و «مدرسه نظمیه»^(۴۴) (در ماده ۲۹۴ قانون «تشکیل ایالات و ولایات و دستورالعمل حکام»^(۴۵)) مصوب تاریخ ۱۴ ذیقعه ۱۳۲۵) از دیگر تلاش‌های مجلس در حوزه آموزش عالی بود.

مذاکرات مجلس نشان می‌دهد که نقد ماهیت کارکردی یا «کاربردی» این مدارس بیش از آنکه متوجه وزارت معارف باشد، متوجه نهادهای متولی یا برگزارکننده این مدرسه‌ها بود.^(۴۶) دیگر مدرسه عالی مطرح‌شده در مذاکرات مجلس، «مدرسه آلمانی‌ها» است که بنا به قرائن حدود دو سال پیش از انقلاب مشروطیت در تهران تأسیس شده بود. «دولت آلمان قرار شد به‌جهت تأسیس مدرسه مبلغی بدهند و مبلغی هم دولت ایران بدهد... مدرسه هم در اینجا تأسیس شد که یکصد و بیست نفر شاگرد را درس بدهد... هرکس مدرسه آلمانی را دیده است می‌داند که خیلی منظم و مثل مدارس عالی‌ه خارجی است و حال به‌واسطه ترقی آن مدرسه دولت آلمان می‌خواهد این مدرسه را ترقی داده یک کلاس عالی تشکیل بدهند...»^(۴۷) احتشام السلطنه تأسیس و تشویق در کار مدرسه آلمانی را جز خدمات مهم مجلس اول شمرده است.^(۴۸) مواردی از این دست را شاید بتوان بارقه‌های گرایش تعدادی از نمایندگان مجلس به نخبه‌پروری در نوسازی ایران دانست. با این همه اکثر طرح‌های آموزشی مترقی که در مجلس‌های اول تا سوم طرح شد، به‌واسطه فقدان پشتوانه‌های مالی و اجرایی به مرحله اجرا در نمی‌آمد.^(۴۹) از جمله مباحث مهم جانبی درباره مدارس عالی توجه به ادوات و ابزارآلات تخصصی و یا به‌عبارتی سخت‌افزارهای لازم برای برگزاری موفق دوره‌های تحصیلی در مدارس عالی بود. موضوعی که یکبار به‌صورت آسیب‌شناسانه درباره عدم موفقیت برخی از معلمان در صحن مجلس مورد بحث قرار گرفت.^(۵۰) در اینجا شاهد تغییراتی برای ایجاد مهارت‌ها و دانش لازم جهت زندگانی در یک جامعه تکنولوژیک (با معلمان از غرب) هستیم که نمایندگان سعی داشتند رویکرد عمل‌گرایانه به این اقدامات بدهند. بنابراین، در تأسیس مدارس عالی ضمن الگوگیری از تجربه‌های غربی تلاش می‌شد تا با نیازهای بومی کشور هماهنگ شود.

د) رویکرد مجلس اول به دانش آموزان و تربیت نیروی ماهر

از دیگر دغدغه‌های نمایندگان مجلس که مکرراً در مذاکرات دیده می‌شود، موضوع ضرورت کارآمدی دانش‌آموختگان و ایجاد توانایی و مهارت مناسب و شایسته در آن‌ها برای رفع مشکلات کشور به خصوص رفع نیاز دوایر دولتی و غیره بود.^(۵۱) چنانکه در مجلس گفته شد: «ده سال است که مدرسه فلاحت دایر شده و از قرار معلوم علمی است بی‌عملی و این‌ها که ده سال معطل شده‌اند یک گاوآهن نمی‌توانند در دست بگیرند این مدارس محلی باید علمی باشد نه علمی.»^(۵۲) این اشاره حاوی نکته مهمی است که به نظر تا دهه‌های بعد همچنان از جمله مسائل حوزه تعلیم و تربیت به‌ویژه در مقطع تحصیلات تکمیلی است و از شکاف موجود بین «عمل و نظر» و ناتوانی و فقدان مهارت عملی برخی از دانش‌آموختگان حکایت دارد. البته ریشه‌های این نوع نگاه را شاید بتوان در همان رویکرد اصلاح‌طلبان نخستین همچون عباس میرزا و یا امیرکبیر ردیابی کرد، کارکردی که آن‌ها از مدارس، و تحصیل‌کردگان توقع داشتند: «رویکرد فن‌سالارانه و معطوف به دانش‌های کاربردی» بود. تداوم این نگاه در مجلس نخست نیز قابل مشاهده است. به‌طور نمونه در جلسه ۲۳۲ مجلس «اسدالله میرزا» مشکل مملکت را «کارخانه آدم‌سازی» یعنی همین کمبود مدارس و معلم ماهر شمرد.^(۵۳) این پرسش در میان نمایندگان مطرح بود، که چرا با وجود فارغ‌التحصیلان متخصص و دارای دانش، از آن‌ها در ادارات دولتی استفاده نمی‌شود و باید نیروهای خارجی را با آن‌ها جایگزین کرد؟! نمایندگان معتقد بودند: «توجه به موضوع اشتغال بهتر از راه‌اندازی ۱۰۰ باب مدرسه جدید است»^(۵۴) از دیگر تلاش‌های مجلس توجه دادن به استفاده از فارغ‌التحصیلان نه‌تنها در دوایر دولتی مرکز، بلکه برای امور ایالتی و ولایتی در اقصی نقاط کشور بود، موضوعی که ضمن گسترش و تقویت نظام اداری، راه‌حلی برای اشتغال هم بود.^(۵۵) نمونه‌های دیگر انتقاد نمایندگان «از رجوع نکردن کار به فارغ‌التحصیلان» و یا ضرورت «به کار گماردن افراد متخصص و کاردان» بود.^(۵۶) از نظر نمایندگان، موفقیت برنامه نوسازی آموزشی مستلزم وجود گروهی از زبندگان و برگزیدگان در آموزش کشور بود که بعداً به‌عنوان راهنما و مدیران اجرایی دولت عمل کنند. تنها در این صورت بود که آثار نوسازی آموزشی در ارکان اساسی کشور آشکار می‌شد.

ه) مجلس اول و مسائل معلمان

هرچند درباره معلمان / مدرسان در مجلس اول مباحث «مستقل» چندانی درنگرفت اما به این موضوع در کنار مسائل مدارس عالی توجه شده بود. از نگاه مجلس، کشور به‌علت کمبود معلمان متخصص که غالباً خارجی بودند، نیازمند پرداخت هزینه‌های زیادی بود.^(۵۷) افزون بر این، حضور

این قبیل معلمان همواره با چالش‌هایی مواجه بود «{مدرسه} چند سال است دایر و مخارجی شده و تاکنون فایده از آن عاید نشده برای آن است که معلم او در زمان سابق آمده و آن وقت هم پایه علم و دانایی معلمین مجهول بود و امتحان نکرده اجبر می‌نمودند این شد که شاگردان ترقی نکردند...»^(۵۸) نمایندگان از فقدان مدرسان صالح و اصلاح طلب شکایت داشتند و علت عدم تحقق برنامه‌های اصلاحی و نوسازی آموزشی (معارف) کشور را همین امر دانستند. برای نمونه در جلسه ۸۸ مجلس، تقی زاده از نداشتن معلم برای پرورش آگاهی مردم شکایت کرد و این موضوع را باعث سوءاستفاده افرادی از نادانی مردم و اختلاف‌افکنی بین نمایندگان و روحانیون دانست.^(۵۹) همچنین موضوع بست‌نشینی یکی از معلمین اطریشی در حرم حضرت عبدالعظیم و براثت ذمه دیگر معلمان از این موضوع یکی دیگر از مواردی بود که در مجلس درباره معلمان گفتگو کرده‌است.^(۶۰)

از دیگر موضوعات موردتوجه، تذکر به وزارت معارف برای لزوم نظارت بر عملکرد و خروجی معلمان مدارس به‌ویژه معلمان خارجی است. «همان‌طور که معلم در مملکت لازم است به همان اندازه ما مفتش لازم داریم و اگر ما در وزارت معارف مفتش داشتیم این مراتب را می‌دانستیم... و اگر از طرف متعلمین قصور شده بود و موانعی هست آن را رفع می‌نماییم پس ما اینک مفتش علمی لازم داریم.»^(۶۱) همچنین در ارتباط با استفاده از معلمان خارجی در کارهای کشاورزی در جلسه ۲۴۲ مجلس چندین نفر از نمایندگان طی صحبت‌هایی از محتشم‌السلطنه به‌خاطر آوردن معلم خارجی و تأسیس مدرسه تشکر و سپاس‌گزاری کردند.^(۶۲) مخبرالملک نماینده تهران در جلسه ۲۶۳ طی نطق مفصلی ضمن توضیح تاریخ تأسیس مدارس جدید در کشور ایده تازه‌ای طرح کرد که به نظر می‌رسد اندیشه اولیه تأسیس دانشگاه است. او تقاضا می‌کند که همه مدارس در یک مکان جمع شوند تا دروس مشترک را در یک‌جا بخوانند و تعداد معلمین هر معلم در کنار هم باعث صرفه‌جویی در مواجب معلمان خارجی گردد.^(۶۳)

برای استفاده از معلمین ایرانی و نگاه بومی به این معلمان در جلسه ۲۸۰ بین نمایندگان بحث‌های مفصلی صورت گرفت که نشان می‌داد بیشتر نمایندگان مایل به استخدام و استفاده از معلمان بومی هستند: «معلم ایرانی باشد خیلی بهتر است و شاگرد زودتر ترقی می‌نماید» و «ولو اینکه یک قدری درجه تحصیلاتشان هم پست‌تر از معلمین خارجه باشد» و «باید برای تشویق تا معلم ایرانی هست معلم خارجی قبول نکنیم»^(۶۴) بدین ترتیب، موضوع تربیت معلم و داشتن معلم در تمام مدارس کشور نیز از موضوعات موردتوجه مجلس بود که در چند جلسه مجلس دوره اول مطرح شد. به‌عنوان نمونه سید نصرالله تقوی گفت برای اصلاح معارف کشور نباید فرایند امور به‌گونه‌ای باشد که «معلم می‌خواهیم باید ملتجی به خارجه شویم...»^(۶۵) همچنین احسن الدوله نماینده تبریز اظهار داشت

که اگر قرار است معلم از خارج بیاوریم و خودمان معلم تربیت نکنیم بهتر است فرزندانمان را به استانبول برای تحصیل روانه کنیم.^(۶۶) در این زمینه حتی بعضی از نمایندگان به نداشتن معلم ایرانی و تربیت معلم در مدرسه فلاحیت اعتراض نمودند. برای مثال «حالا هم مدرسه دایر است اما معلم کاملی ندارد و اینکه گفته شد که شاگردان فارغ‌التحصیل این مدرسه را معلم نمایند و تدریس کنند این مسئله برای تهران تمام نیست...» و آن قدر این موضوع و صحبت‌ها برای نمایندگان مهم بود که اعتراض مخبرالملک را در پی داشت.^(۶۷)

از موضوعات مهمی که در آخرین جلسات مجلس دوره اول پیش از واقعه تعطیلی مجلس مطرح شد و نشان از دقت نمایندگان در حوزه تعلیم و تربیت داشت، موضوع مهم تمایز گذاشتن میان فارغ‌التحصیلان مدارس عالی و افرادی است که توانایی تدریس داشته باشند. این موضوع هرچند به موقع مورد توجه قرار گرفت اما تا زمانی که توانست در قوانین مربوط به حوزه تعلیم و تربیت تجلی یابد، راهی چندساله را طی کرد. دکتر ولی‌الله خان در این باره در صحن مجلس می‌گوید: «بعضی می‌گویند ما خودمان عالمان صحیح داریم، صحیح است ولی این دیپلمی که آن‌ها دارند فقط از بابت تمام کردن دوره تحصیل آن مدرسه‌ای است که در آن تحصیل کرده‌اند یعنی دیپلم آن‌ها دیپلم شاگردی است ولی دیپلم این‌ها دیپلم معلمی است»^(۶۸) و ما در مدرسه این‌طور اشخاص لازم داریم... این نوع معلمان باید این شاگردهای حالیه را تربیت کنند که آن شاگردهای هم معلم شده بروند به سایر ولایات و تدریس کنند و باید همه وقت نور از مرکز به خارج ساطع شود... {وزارت معارف} درواقع باید کارخانه معلم‌سازی را دایر نمایند.^(۶۹)» جهت‌گیری بحث‌ها و دغدغه‌های نمایندگان مجلس گواه آن است که آن‌ها می‌کوشیدند در کنار استخدام معلمان خارجی برای نوسازی کلان ایران هم به اعزام دانشجویانی به غرب برای آموزش‌های علمی دفاع می‌کردند ولی چاره اساسی را در تربیت معلمان بومی و پرورش محصلان ماهر می‌دانستند که علم و عمل را به هم بیامیزند.

نتایج پژوهش:

این مقاله در تلاش بود تا ضمن بررسی شرایط و زمینه‌های تاریخی و اجتماعی تحول در امر تعلیم و تربیت، نوسازی نظام آموزشی ناظر به مدارس و معلمان را بررسی کرده و تجلی آن را در مذاکرات و مصوبات مجلس اول مشروطه مورد کاوش قرار دهد. مطالعه سیر تحول و نوسازی تاریخی آموزش و پرورش تجربه روشنی را با ویژگی‌های خاص خود فراروی ما قرار می‌دهد. گفته شد، تدوین و تصویب قوانین آموزشی در دوره مشروطه‌خواهی بر اساس نگاه نوسازی جهانی و در راستای سازماندهی نظام آموزش ایران بود و جنبه‌های نوآورانه زیادی داشت. تغییرات گسترده

علمی و آموزشی در غرب سبب شد تا ایرانیان نوعی ضرورت را در گسست از دانش پیشینیان خود احساس کنند و به ماهیت اندیشه نو در غرب و دلایل عقب‌ماندگی تاریخی خود بیندیشند. پس از انقلاب مشروطه، فضای باز سیاسی و شرایط تاریخی مناسب برای مطبوعات و جریانات سیاسی سبب شد تا روند آگاهی‌بخشی و بیداری اجتماعی ایرانیان از طریق روزنامه‌ها، مقالات، کتاب‌ها و غیره سرعت گیرد و بسیاری از این مطالب و نوشته‌ها بر ضرورت مسائل اجتماعی، به‌ویژه تعلیم و تربیت جدید سخت تأکید داشتند. با تشکیل مجلس شورای ملی، اولین اقدام عملی نمایندگان، تصویب اصول متمم قانون اساسی، به‌ویژه در مواد هجدهم و نوزدهم بود که بر امر آموزش رایگان و اجباری تمام اقشار جامعه تأکید داشت.

مجلس تلاش کرد تا نظام آموزشی نوینی بنیان گذارد که بتواند زمینه‌های لازم برای نوسازی جامعه را فراهم سازد. در این دوره بحث‌ها و دغدغه‌های نمایندگان مجلس گواه آن است که با آگاهی و استقلال کامل با استفاده از نظر روشنفکران به سراغ تجربه‌های جهانی رفتند و از راهکارهای مختلفی چون تصویب قوانین برای تحصیل اجباری و همگانی کردن آموزش، مراقبت مخصوص و مساعدت حاکمان ایالات بر مدارس، تأسیس و گسترش مدارس، تبدیل مدارس به پایگاه طرح مطالبات اجتماعی و بسط نفوذ حکومت مرکزی، مدارس به‌عنوان مرکزی برای مشارکت عمومی، کمک به نوسازی مدارس عالی، اهتمام برای کارآمدی و اشتغال دانش‌آموختگان مدارس، نظارت بر عملکرد معلمان و مدرسان، تربیت معلم و... بهره گرفتند. آن‌ها می‌کوشیدند در کنار استخدام معلمان خارجی برای نوسازی ایران، به اعزام دانشجویان به غرب برای آموزش‌های علمی رأی دهند و البته چاره اساسی را در تربیت معلمان بومی و پرورش محصلان ماهر می‌دانستند که علم و عمل را به‌هم بیامیزند. تلاش نمایندگان برای موفقیت برنامه نوسازی آموزشی با توجه به اینکه آنان «نوسازی آموزشی را مبنای پایدار توسعه سیاسی» می‌دانستند چندان موفقیت‌آمیز نبود. در این دوره دولتی شدن نهاد آموزش تحت نظارت نهادهای دولتی شروع شد. پدیده‌ای که باعث شد مسیر را برای یکپارچه‌سازی نظام آموزشی از طریق تدوین قوانین و مصوبات مجلس شورای ملی در دوره‌های بعدی هموار کند.

پی‌نوشت:

۱. ن.ک همچون: صدیق (۱۳۳۸)؛ صدری‌افشار (۱۳۵۰)؛ محبوبی‌اردکانی (۱۳۷۰)؛ سرمد (۱۳۷۲)؛ الماسی، (۱۳۷۳)؛ درانی، (۱۳۷۶)؛ تکمیل همایون، (۱۳۸۲)؛ ملک، (۱۳۸۸)؛ یغمایی (۱۳۷۵)؛ درانی (۱۳۷۶)؛ قاسمی‌پویا (۱۳۷۷)؛ ترابی فارسانی (۱۳۷۸)؛ رینگر (۱۳۸۱)؛ کشاورزی (۱۳۸۵)؛ تکمیل همایون (۱۳۸۵)؛ فراستخواه (۱۳۸۸)؛ حامدی (۱۳۸۹)؛ مناشری (۱۳۹۷) و بسیاری دیگر؛ دو اثر پژوهشی مهم رینگر و مناشری، یکی مجموعه تحولات فرهنگی به‌ویژه معطوف

به نظام آموزشی ایران را در دوره قاجار تا پیش از انقلاب مشروطیت واکاوی می‌کند و مناشری با رویکردی ساختارگرایانه به توسعه آموزش مدرن تا سالیان بعد از انقلاب اسلامی می‌پردازد.
۲. Modernization در اینجا به معنای عام آن نوسازی است؛ اغلب در منابع به‌عنوان اصطلاحی جایگزین با غربی شدن بکار رفته است.

۳. نویسنده مقاله (Koyagi, ۲۰۰۹) (بانام: آموزش مدرن در ایران دوره قاجار و پهلوی) نمونه‌های مختلف از تحقیقات و پژوهش‌های انجام‌شده درباره نوسازی آموزشی را گردآوری کرده و به نقد و بررسی آن‌ها و پارادایم مدرنیزاسیون در نگارش تاریخ آموزش مدرن در ایران می‌پردازد. همچنین ن. ک: رینگر، ۱۳۸۱، ۲۶-۱۴؛ اکبری، ۱۳۹۴: ۵۶؛ مناشری، ۱۳۹۷: ۲۷-۴۹

۴. پرداختن به مقولات مهمی همچون «نوع مطالبات جامعه» و «رویکردهای فردی نمایندگان مجلس» به حوزه آموزش، و شاخص‌های کلی تعلیم و تربیت نیازمند مجالی فراخ‌تر است و در مقاله‌ای جداگانه به آن پرداخته‌ایم؛ ابوحمزه، احمد و دیگران؛ تحلیل نخستین شاخص‌های تحول و نوسازی نظام آموزشی ایران در قوانین و مصوبات مجلس اول مشروطه (۱۳۲۴-۱۳۲۳ ه. ۱۲۸۷-۱۲۸۵ خ.) جستارهای تاریخی. (علمی- پژوهشی) سال ۱۱. ش اول، بهار و تابستان ۹۹
۵. سجادی، ۱۳۹۷، ۱۴۶-۱۳۵؛ Koyagi, ۲۰۰۹، ۱۰۸؛ رینگر، ۱۳۸۱، ۲۸۳.

۶ Educational modernization

۷. کاردان، ۱۳۸۱، ص ۲۰۵؛ شیرزادی، ۱۳۹۱، صص ۶۶-۵۲

۸. کاردان، ۱۳۸۱، ص ۱۳؛ زومپکا، ۱۳۸۲، ص ۱۶؛ تقی زاده طبری، ۱۳۸۸، ص ۹۴؛ شیرزادی، ۱۳۹۱، ص ۱۶
۸. از جمله شواهد می‌توان به تقاضای یک زن از مجلس در تصویب قوانینی برای حمایت از آموزش زنان و مشارکت اجتماعی آن‌ها در روز تصویب قانون اساسی اشاره کرد. ن. ک: آفاری، ۱۳۸۵، ص ۲۳۹
۱۰. پس از تصویب قوانین آموزشی مجلس اول و دوم تعداد مدارس دختران فقط در تهران ۶۳ مدرسه و ۲۵۰۰ محصل شد و بیش از یک‌هفتم محصلان مدارس تهران را دختران تشکیل می‌دادند. ن. ک: آفاری، ۱۳۸۵، صص ۲۴۱-۲۴۰.
برای اطلاع بیشتر ن. ک: تاریخچه معارف در ایران، مجله تعلیم و تربیت، سال چهارم (۱۳۱۳)، ش ۹-۶، صفحات مختلف هر شماره؛ یزدانی، مرضیه، گنجینه اسناد: پاییز و زمستان ۱۳۷۷ شماره ۳۱ و ۳۲، ۲۵-۱۰؛ تکمیل همایون، ۱۳۸۵: ۶۹
۱۱. درباره نقش این اқشار در نوسازی آموزشی نگاه کنید به: قاسمی‌پویا (۱۳۷۷) رینگر، ۱۳۸۱، ۲۶۰-۲۳۲؛ اکبری، ۱۳۹۴: ۱۱۷؛ مناشری، ۱۳۹۷: ۱۲۳-۱۱۱

۱۲. در ارتباط با چهار فرضیه اصلی پی‌جویی علل بروز تئوری غرب‌گرا در نوسازی ایران نک: اکبری، ۱۳۹۴، ص ۱۸۴
۱۳. برای آگاهی از اسامی و آرای این دسته از روشنفکران ن. ک: رحمانیان، ۱۳۸۲؛ اکبری، ۱۳۹۴؛ ملایی توانی، ۱۳۹۷؛ در ارتباط با روشنفکران و آموزش جدید در ایران ن. ک: مناشری، ۱۳۹۷، ۷۷-۶۳

۱۴. برای اطلاع بیشتر ن. ک: رنجبر، ۱۳۸۷؛ حضرتی، ۱۳۸۸؛ حامدی، ۱۳۸۹؛ انتخابی، ۱۳۹۲؛ آیدین و دیگران، ۱۳۹۷
۱۵. مناشری معتقد است که: بیداری در ایران آن زمان، به نوبه خود موجب تقویت فرآیندهای توأمان تقلید و تغییر شد. این موضوع در ایران، عثمانی و مصر در حال وقوع بود. مناشری، ۱۳۹۷، ص ۵۱. همچنین ن. ک: نوشته‌های محمدحسین فروغی و پسرش محمدعلی فروغی در روزنامه آزاد هفتگی تربیت، قبل از مشروطه.

۱۶. در این سال‌ها عباس میرزا، میرزا عیسی فراهانی و میرزا ابوالقاسم قائم‌مقام فراهانی، یکی از راه‌های نجات ایران از عقب‌ماندگی را نوسازی آموزشی دانستند و دو اقدام را در پیش گرفتند: اعزام دانشجو به فرنگ و استفاده از کارشناسان

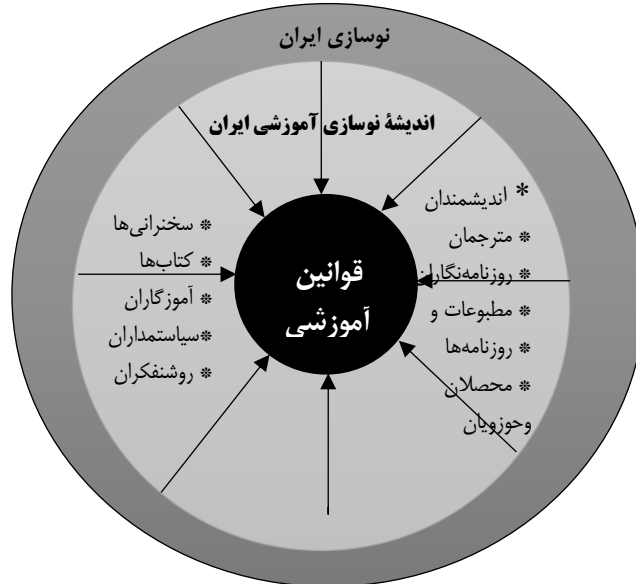
- خارجی به صورت مستشار نظامی برای کسب دانش و اخذ تمدن اروپایی (سرمد، ۱۳۷۲: ۷۷)؛ همچنین ن.ک: مینویی، ۱۹۵۳، ص ۱۸۲؛ حائری، ۱۳۶۴، ص ۱۱؛ محبوبی اردکانی، ۱۳۷۶، ص ۱۲۲؛ مناشری، ۱۳۹۷، ص ۸۵
۱۷. به غیر از این موارد: تأسیس چاپخانه در ۱۲۲۹ ه.، ترجمه گسترده کتاب‌های اروپایی به زبان فارسی، انتشار نخستین روزنامه در ۱۲۵۲ ه.، استخدام معلمان، مدرسان و افسران خارجی زمینه و شرایط لازم را برای نوسازی آموزشی آماده ساخت؛ ن.ک: سرکارآرانی، ۱۳۸۲، ۲۷۶
۱۸. همچنین ن.ک: سفرنامه خسرو میرزا (۱۳۴۹)
۱۹. همچنین ن.ک: مناشری، ۱۳۹۷: ۱۰۰
۲۰. آفاری معتقد است تشکیل انجمن‌ها با افتتاح مدارس جدید غیرمذهبی که جایگزین مکتب‌های قدیم شدند اقتدار علما را در امور تعلیماتی کاهش داد. ن.ک: آفاری، ۱۳۸۵، ۲۱.
۲۱. صحبت‌های تقی زاده در جلسه ۱۸۱ دوره اول مجلس، صورت مذاکرات مجلس شورای ملی، لوح فشرده
۲۲. ن.ک: مشایخی، ۱۳۴۹، ۲۴۴؛ سرکارآرانی، ۱۳۸۲، ۱۱۴-۱۱۰
۲۳. تربیت، سال سوم. ش ۱۵۰، ۲۵ ربیع‌الاول ۱۳۱۷ ه.ق. همچنین ن.ک: حامدی زهرا و زهرا علیزاده بیرجندی (۱۳۸۹). رویکرد ایرانیان سده بیستم به الگوی ژاپنی در روند مدرن‌سازی، فصلنامه تاریخ روابط خارجی سال ۱۱. ش ۴۳. صص ۶۰-۶۱
۲۴. ن.ک: رجب‌زاده، هاشم (۱۳۶۸). ژاپنی که مخبرالسلطنه هدایت دید، ایران‌شناسی، سال اول ش ۲؛ سلماسی زاده، محمد (۱۳۹۵). الگوی ژاپنی پیشرفت در آثار تاریخی پیشامشروطه ایران، دو فصلنامه علمی- پژوهشی تاریخ نامه ایران بعد از اسلام، سال ۶ ش ۱۲؛ سلماسی زاده، محمد (۱۳۹۳). رویکردهای عقلانی در تاریخ‌نگاری پیشامشروطگی (مطالعه موردی کتاب مملکت شمس طالع یا دولت ژاپون)، فصلنامه علمی- پژوهشی تاریخ نگری و تاریخ‌نگاری دانشگاه الزهراء، سال ۲۴، ش ۹۹؛ مرادی، مسعود و سمیه خانی پور (۱۳۹۴). صص ۱۵۸-۱۵۷
۲۵. سالیان بعد روزنامه کاوه سرفصل‌های برنامه نوسازی ایران را به ترتیب درجات اساسی اهمیت آن طرح کرد و نخستین مورد: «تعلیم عمومی و نهایت تلاش برای عمومیت آن» بود. ن.ک: روزنامه کاوه، دوره جدید، سال اول. ش یک، ۱۲۹۹ ش. ص ۲؛ برای کسب اطلاع بیشتر ن.ک: ملایی توانی، علیرضا (۱۳۹۵) از کاوه تا کسروی، تهران، پژوهشکده تاریخ اسلام.
۲۶. ن.ک: شجیعی، ۱۳۴۴، ۹۱؛ آفاری، ۱۳۸۵، ۱۳۶
۲۷. آفاری در این زمینه تعارض‌های بغرنج طبقاتی، فرهنگی و ایدئولوژیکی، مشکلات و تعارضات روحانیون با قدرت جدید قانون اساسی بر سر سازگاری و یا ناسازگاری قوانین جدید با شریعت را مطرح می‌نماید. آفاری، ۱۳۸۵، ۱۲۲ و ۱۳۶
۲۸. نک: احمدی، عطا (۱۳۸۵)، معرفی یک سند تاریخی (دیدگاه صاحب «عروه الوثقی» راجع به متمم قانون اساسی مشروطه، گنجینه اسناد، دوره ۱۶، ش ۲. صص ۶۷-۵۵
۲۹. ن.ک: اکبری، ۱۳۹۴، ۱۷۲؛ آفاری، ۱۳۸۵، فصل ۴ مشروطه یا مشروعه؟ معارضه بر سر متمم قانون اساسی؛ آجودانی، ۱۳۸۶، فصول مختلف
۳۰. از دلایل آن می‌توان به وضعیت نامناسب مالی، ناامنی، شورش، آشوب، و جنبش‌های سیاسی در حکومت مشروطه، جنگ جهانی اول، بی‌ثباتی و بحران و سقوط پی‌درپی دولت‌ها و مجلس‌های شورای ملی (دوم و سوم) اشاره کرد. سالنامه وزارت معارف ۱۲۹۷ ش. ص ۷۱. ن.ک: کسروی، ۱۳۶۳، صص ۱۴۸-۱۴۷؛ روزنامه مجلس، سال سوم، ش ۹۰، ۷ ربیع‌الاول ۱۳۲۸، صص ۱-۲؛ و ش ۷۸، صفر ۱۳۲۸، ص ۱؛ و همچنین ش ۹۵، سال چهارم، ۳ جمادى‌الثانی ۱۳۲۹ ه؛ همچنین

- صورت مذاکرات ج ۵۲ دوره دوم، چهارم صفر ۱۳۲۸؛ ج ۱۷۰ دوره دوم ۷ رجب ۱۳۲۸ ه. صحبت‌های مرتضی قلی خان؛ ج ۱۸۰ دوره دوم، ۲۱ ذی‌قعدة ۱۳۲۸ ه. ج ۵۴ دوره سوم، ۸ رمضان ۱۳۳۳ ه. صحبت‌های نظام السلطان درباره بحران کشور. ترابی فارسانی، ۱۳۸۹: مقدمه ۳۵
۳۱. برای نمونه ن.ک: صورت مذاکرات، ج ۱۸۵ مجلس، ۷ شوال ۱۳۲۵
۳۲. ن.ک: آدمیت، ۱۳۸۷: ۱۶؛ ططری، ۱۳۹۰، ۱۲۱
۳۳. یادآور می‌شدند که فلائی در ساخت، یا تعمیر و نوسازی و راه‌اندازی مدارس نقش دارد.
۳۴. به‌طور نمونه ن.ک: روزنامه‌های تربیت، اخوت، اطلاع، الحدید، تمدن، حبل‌المتین طهران، حبل‌المتین کلکته، حکمت، خورشید، صوراسرافیل، عدالت، کوکب دری، مجلس، مساوات، مظفری، معارف، ندای وطن و... مطالب مندرج در شماره‌های منتشرشده درباره مدارس در بازه زمانی پیش از مشروطه تا سال‌های نخست بعد از مشروطیت به خوبی نمایانگر رویکرد مورد اشاره است؛ و یا همچنین در صورت مذاکرات مجلس ن.ک: سخنان رئیس مجلس «احتشام السلطنه» در جلسه ۱۸۳ مورخ ۲ شوال ۱۳۲۵ مناشری، ۱۰۱، ۱۳۹۷؛ البته باید توجه داشت، بخش آموزش در حوزه زنان راه طولانی در پیش داشت. مجلس با اصلاحات اساسی در آموزش زنان مخالفت می‌کرد. «زنان چندین عریضه به مجلس و کابینه تسلیم کردند و اجازه تأسیس مدارس جدید و انجمن‌ها را خواستند، اما همواره با جواب منفی روبرو شدند». دهخدا، علی‌اکبر، روزنامه صوراسرافیل، ۲۱ خرداد ۱۲۸۷، ش ۳۱، ص ۷؛ افسرده، رضا و دیگران (۱۳۹۹). ص ۶.
۳۵. مهدیقلی هدایت در دو جا در کتاب خاطرات و خطرات به موضوع مهم برگزاری انتخابات مجلس در مدرسه نظام اشاره می‌نماید. ن.ک: هدایت، ۱۳۳۰، ص ۱۴۲ و ص ۱۶۲
۳۶. ن.ک: صورت مذاکرات جلسه ۱۷ دوره اول، ۴ ذی‌القعدة ۱۳۲۴ ه؛ و جلسه ۹۰ دوره اول، ۱۳ ربیع‌الثانی ۱۳۲۵ ه
۳۷. قانون انجمن‌های ایالتی و ولایتی، بند ۱۷ و قانون بلدیه، بند ۲۶
۳۸. برای تحول سنجی مفهوم ملت از نگاه روشنفکران ن.ک: رضایی، فاطمه و مسعود مرادی (۱۳۹۵). ص ۱۰۸
۳۹. برای نقد این وضعیت ن.ک: نوایی، ۱۳۷۵: ۳۵-۳۸.
۴۰. ن.ک: اکبری، ۱۳۹۴، صص ۷۹-۷۸
۴۱. تأسیس ۲۸ آذر ۱۲۷۸ خورشیدی
۴۲. صورت مذاکرات، ج ۲۶۳ مجلس، ۲۳ ربیع‌الاول ۱۳۲۶.
۴۳. همان، ج ۲۳۶ مجلس، ۲۲ محرم ۱۳۲۶.
۴۴. البته به صراحت با این عنوان از مدرسه مورد نظرشان در قانون یاد نکردند.
۴۵. ماده ۲۹۴: «در پایتخت اداره نظامیه نیز نظامیه ردیفی (ذخیره) خواهد داشت و این نظامیه مرکب خواهد بود از یک نفر رئیس و چند نفر نواب و تابین. در این اداره مکتبی نیز ایجاد خواهد شد برای تهیه و حاضر کردن نواب و تابین ردیف، معلمین این مکتب صاحب‌منصبان و نواب نظامیه خواهند بود.»
۴۶. صورت مذاکرات ج ۲۷۳ مجلس، ۱۸ ربیع‌الآخر ۱۳۲۶ ه. تأسیس و اداره مدارس تجارت و فلاحت از جمله مباحث چالش‌برانگیز این دوره از مجلس بود.
۴۷. صورت مذاکرات، ج ۲۲۱ مجلس، ۲۰ ذی‌الحجه ۱۳۲۵.
۴۸. موسوی، سید محمد مهدی (۱۳۶۷)، خاطرات احتشام السلطنه، تهران: انتشارات زوار، ص ۶۵۶ همچنین ن.ک: هدایت، ۱۳۸۵؛ ص ۵۲ و سخنرانی او در روز افتتاح مدرسه

۴۹. برای اطلاع بیشتر ن.ک: مطیع، ناهید (۱۳۷۸)، مقایسه نقش نخبگان در فرآیند نوسازی ایران و ژاپن، تهران: شرکت سهامی انتشار، ص ۹۹-۱۰۰
۵۰. صورت مذاکرات، ج ۲۷۹ مجلس، ۴ جمادی‌الاولی ۱۳۲۶ برای ادامه همین موضوع و ارائه نظراتی مشابه. ن.ک: صورت مذاکرات، ج ۲۸۰ مجلس، ۶ جمادی‌الاولی ۱۳۲۶ صحبت‌های لسان الحکماء)
۵۱. از جمله گفته‌های «سید نصرالله تقوی» در جلسه ۱۹ مجلس، ۷ ذی‌القعدة ۱۳۲۴ ه.
۵۲. صحبت‌های احسن الدوله در جلسه ۱۸۰ مجلس، ۲۶ رمضان ۱۳۲۵ ه.
۵۳. صورت مذاکرات ج ۲۳۲ مجلس، ۱۳ محرم ۱۳۲۶ ه.
۵۴. نظر سعدالدوله در ج ۱۵ مجلس، ۲۹ شوال ۱۳۲۴ ه.
۵۵. برای نمونه ن.ک: ماده ۱۱۵ قانون «تشکیل ایالات و ولایات و دستورالعمل حکام» مصوب ۱۴ ذی‌قعدة ۱۳۲۵
۵۶. صورت مذاکرات، ج ۲۳۲ مجلس، ۱۳ محرم ۱۳۲۶ ه.
۵۷. همان، ج ۲۷۳، پیشین، صحبت‌های مخبرالملک و حاجی سیدعبدالحسین شهبهانی
۵۸. همان، ج ۲۶۲ مجلس، ۲۱ ربیع‌الاول ۱۳۲۶ ه
۵۹. همان، ج ۸۸ مجلس، ۱۰ ربیع‌الثانی ۱۳۲۵ ه صحبت‌های سیدحسن تقی زاده
۶۰. همان، ج ۱۱۷ مجلس، سه‌شنبه ۲۷ جمادی‌الاولی ۱۳۲۵
۶۱. همان، ج ۲۷۹ مجلس، ۴ جمادی‌الاولی ۱۳۲۶ ه
۶۲. همان، ج ۲۴۲ مجلس، ۲ صفر ۱۳۲۶ ه. صحبت‌های نمایندگان مختلف. همچنین ج ۲۴۹ مجلس، ۱۶ صفر ۱۳۲۶ ه
۶۳. همان، ج ۲۶۳ مجلس، ۲۳ ربیع‌الاول ۱۳۲۶ ه. صحبت‌های محمدقلی خان مخبرالملک
۶۴. همان ج ۲۸۰ مجلس، ۶ جمادی‌الاولی ۱۳۲۶ ه. صحبت‌های نمایندگان مختلف
۶۵. «سید نصرالله تقوی» در جلسه ۱۹ مجلس، ۷ ذی‌القعدة ۱۳۲۴ ه.
۶۶. همان، ج ۲۶۲ مجلس، ۲۱ ربیع‌الاول ۱۳۲۶ ه. صحبت‌های میرزا حسن خان احسن الدوله.
۶۷. همان، ج ۲۷۳ مجلس، ۱۸ ربیع‌الآخر ۱۳۲۶ ه. صحبت‌های آقا میرزا مرتضی قلیخان
۶۸. در دارالفنون فن تربیت اطفال تدریس نمی‌شد و از این رو آنان دیپلم معلمی نداشتند. به نظرمی رسد سخن دکتر ولی‌الله خان نصر به این معنی است که این‌ها شایسته‌ترند به معلمی.
۶۹. سخنان دکتر ولی‌الله خان، صورت مذاکرات ۲۸۰ مجلس، ۶ جمادی‌الاولی ۱۳۲۶ ه همچنین ن.ک: صورت مذاکرات ج ۲۷۹ مجلس ۴ جمادی‌الاولی ۱۳۲۶



نمودار شماره یک: هرم سلسله‌مراتب تأثیر نوسازی جهانی بر مصوبات آموزشی مجلس شورای ملی



نمودار شماره دو: تصویر مفهوم پروژه نوسازی و تأثیر آن در نوسازی آموزشی (بومی) و تجلی آن در

قوانین آموزشی مجلس‌ها

منابع و مطالعات

- احمدی، عطا (۱۳۸۵)، معرفی یک سند تاریخی دیدگاه صاحب «عروه الوثقی» راجع به متمم قانون اساسی مشروطه، گنجینه اسناد، دوره ۱۶، ش ۲.
- اکبری، محمدعلی (۱۳۹۴)، چالش‌های عصر مدرن در ایران عهد قاجار، تهران: مؤسسه انتشاراتی روزنامه ایران افسرده، رضا و دیگران (۱۳۹۹)، مشروطیت، آزادی‌خواهی و ستیز با استبداد در اندیشه‌های دهخدا، مجله پژوهش‌های تاریخی ایران و اسلام، ش ۲۷
- انتخابی، نادر (۱۳۹۲)، دین دولت و تجدد در ترکیه، تهران: نشر کتاب هرمس.
- ایروانی، شهین (۱۳۹۳)، مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن‌سازی تا امروز، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴ (۱)، ۸۳-۱۱۰.
- آجودانی، ماشاءالله (۱۳۸۲)، مشروطه ایرانی، تهران: دختران.
- آدمیت، فریدون (۱۳۴۱)، فکر آزادی و مقدمه مشروطیت در ایران، تهران: انتشارات سخن.
- آدمیت، فریدون (۱۳۵۱)، اندیشه ترقی و حکومت قانون، تهران: خوارزمی.
- آدمیت، فریدون (۱۳۸۷)، ایدئولوژی نهضت مشروطیت ایران؛ مجلس اول و بحران آزادی، تهران: روشنگران و مطالعات زنان.
- آقاری، زانت، (۱۳۸۵)، انقلاب مشروطه ایران (۱۹۱۱-۱۹۰۶ م)، ترجمه رضا رضایی، تهران: نشر بیستون
- آیدین، محمد عاصف (۱۳۹۷)، دولت و جامعه در دوره عثمانی؛ ترجمه غلامعلی حداد عادل، تهران: انتشارات کتاب مرجع.
- ترابی فارسانی، سهیلا (۱۳۸۹) گزیده اسناد نظام آموزش و مجلس شورای ملی (دوره سوم تا پنجم)، تهران: کتابخانه، موزه و مرکز اسناد مجلس شورای اسلامی.
- ترابی فارسانی، سهیلا، (۱۳۷۸)، اسنادی از مدارس دختران از مشروطه تا پهلوی، تهران: سازمان اسناد ملی ایران.
- تقی زاده طبری، ابصالح (۱۳۸۸)، اصلاحات در مکتب‌نوسازی، ره‌آورد سیاسی، ش ۲۴ و ۲۵، صص ۱۰۶-۹۱ تکمیل همایون، ناصر (۱۳۸۲)، نظام و نهادهای آموزشی در ایران باستان، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- تکمیل همایون، ناصر (۱۳۸۵)، آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان در عصر صفویه، مجله پژوهش‌نامه تاریخ، شماره ۵، زمستان ۱۳۸۵، صص ۶۰-۸۱.
- حامدی، زهرا (۱۳۸۹)، مدارس جدید و پیامدهای آموزش نوین در فارس، شیراز: انتشارات تخت‌جمشید
- حامدی، زهرا (۱۳۹۴)، و مبانی ایدئولوژی حاکمیت و تأثیر آن بر متون و مواد درسی در عصر پهلوی اول، تهران: نشر تاریخ ایران.
- حضرتی، حسن (۱۳۸۸)، رویارویی سنت و تجدد در تدوین قانون اساسی عثمانی (۱۸۷۶ م)، مطالعات تاریخ اسلام، سال اول، ش ۲، صص ۷۳-۵۷

درانی، کمال (۱۳۷۶). تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام. تهران: انتشارات سمت
 دولت علیه ایران، وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه، سالنامه (۱۲۹۷ ش/ ۱۳۳۶ ق)، تهران: مطبعه تهران
 دولت‌آبادی، یحیی (۱۳۶۲). حیات یحیی، تهران: انتشارات عطار و فردوسی، (۴ ج).
 رحمانیان، داریوش (۱۳۸۲). تاریخ علت‌شناسی انحطاط و عقب‌ماندگی ایرانیان و مسلمین، تبریز: انتشارات تبریز.
 رضایی، فاطمه و مسعود مرادی (۱۳۹۵)، تحول سنجی مفهوم ملت در دوره قاجار، مجله پژوهش‌های تاریخی
 ایران و اسلام، ش ۱۹.

رنجبر، مقصود (۱۳۸۷). انقلاب مشروطه در ایران و نقش امپراتوری عثمانی، مجله علمی پژوهشی تاریخ
 اسلام، سال نهم، شماره ۳۶-۳۵، صص ۴۴-۷
 رینگر، مونیکا ام. (۱۳۷۹). مدارس نوین در ایران قرن نوزدهم رهیافت بومی برای مسئله نوسازی؛ ترجمه: فاطمه
 امان، ایران نامه. سال هجدهم. شمار ۲. بهار ۱۳۷۹
 رینگر، مونیکا ام. (۱۳۸۱). آموزش، دین، و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوره قاجار؛ ترجمه: مهدی حقیقت‌خواه،
 تهران: ققنوس.

زتومپکا، پیوتر (۱۳۸۲). نظریه‌های نوسازی، قدیم و جدید، ترجمه غلامرضا ارجمندی، مجله علمی-پژوهشی
 پیک نور- علوم انسانی س ۱، ش ۱، صص ۲۳-۱۱

سجادی، حمید (۱۳۹۷). نقد کتاب علوم انسانی، پاییز و زمستان - شماره ۳ و ۴، ۱۴۶-۱۳۵
 سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۲). اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی. تهران: نشر روزگار
 سرمد، غلامعلی (۱۳۷۲). اعزام محصل به خارج از کشور (در دوره قاجاریه)، تهران: چاپ و نشر بنیاد.
 شجیعی، زهرا (۱۳۴۴). نقش نمایندگان در مجالس قانون‌گذاری عصر مشروطیت، ج ۱، تهران: انتشارات سخن.
 شیرزادی، رضا (۱۳۹۰)، نوسازی، توسعه، جهانی‌شدن، تهران: آگه.

صافی، احمد (۱۳۹۱)، سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران، تهران: سمت، ج ۳ (ویراست ۳)
 صدری افشار، غلامحسین (۱۳۵۰)، سرگذشت سازمان‌ها و نهادهای علمی و آموزشی در ایران. تهران: وزارت
 علوم و آموزش عالی.

صدیق، عیسی (۱۳۳۸). تاریخ فرهنگ ایران، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، چاپ دوم.
 صوت مذاکرات مجلس شورای ملی، لوح فشرده (بررسی مشروح مذاکرات از دوره یکم تا دوره نهم). (جلسات
 دوره

۸، ۱۱، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰، ۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۴۷، ۴۸، ۴۹، ۵۰، ۵۱، ۵۲، ۵۳، ۵۴، ۵۵، ۵۶، ۵۷، ۵۸، ۵۹، ۶۰، ۶۱، ۶۲، ۶۳، ۶۴، ۶۵، ۶۶، ۶۷، ۶۸، ۶۹، ۷۰، ۷۱، ۷۲، ۷۳، ۷۴، ۷۵، ۷۶، ۷۷، ۷۸، ۷۹، ۸۰)

ططری، علی (۱۳۹۰) و سهراب یزدانی، کمیسیون‌های تخصصی در نخستین مجلس شورای ملی. تاریخ ایران،
 تابستان و پاییز، شماره ۶

فراست خواه، مقصود (۱۳۸۸). سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران، تهران: رسا
 قاسمی‌پویا، اقبال (۱۳۷۷). مدارس جدید در دوره قاجاریه: بانیان و پیشروان، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

- کاردان، علی محمد (۱۳۸۱). نوسازی و نوآوری در آموزش و پرورش، نوآوری‌های آموزشی، سال ۱، ش ۱، صص ۲۰-۱۱
- کسروی، احمد (۱۳۶۳). تاریخ هجده ساله آذربایجان، تهران: امیرکبیر چ ۸
- کسروی، احمد (۱۳۸۳)، تاریخ مشروطه ایران، تهران: امیرکبیر، چ ۲۱
- کشاورزی، محمد (۱۳۸۵). تاریخ آموزش و پرورش ایران، تهران: انتشارات روزبهان.
- گلبن، محمد (۱۳۴۹). سفرنامه خسرو میرزا، تهران: کتابخانه مستوفی
- الماسی، علی محمد (۱۳۷۳). تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران، تهران: امیرکبیر
- مجد الاسلام کرمانی، احمد (۱۳۹۷)، تاریخ انحطاط مجلس، به کوشش مریم رنجکش، تهران: انتشارات آشیان.
- مجموعه مصوبات دوره اول و دوم قانون‌گذاری، (۱۳۱۸). اداره قوانین و مطبوعات مجلس شورای ملی.
- محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۰). تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران، تهران: دانشگاه تهران، جلد اول.
- محیط طباطبایی، محمد (۱۳۱۲). تاریخچه اعزام محصل به اروپا، شفق سرخ این اثر از ۱۶ تیر تا ۶ شهریور ۱۳۱۲ منتشر شده.
- محیط طباطبایی، محمد (۱۳۲۷). مجموعه آثار میرزا معلم خان، تهران: علمی.
- مرادی، مسعود و سمیه خانی پور (۱۳۹۴)، بررسی افکار و اندیشه‌های مهدی قلی خان هدایت (مخبرالسلطنه) و رابطه آن با سنت، مذهب و مدرنیته، مجله پژوهش‌های تاریخی ایران و اسلام، ش ۱۷.
- مشایخی، محمد (۱۳۴۹). آموزش و پرورش تطبیقی، تهران: دانشسرای عالی
- مطیع، ناهید (۱۳۷۸)، مقایسه نقش نخبگان در فرآیند نوسازی ایران و ژاپن، تهران: شرکت سهامی انتشار، صص ۹۹-۱۰۰
- ملایی توانی، علیرضا (۱۳۹۵). از کاوه تا کسروی، تهران: پژوهشکده تاریخ اسلام.
- ملایی توانی، علیرضا (۱۳۸۱). مشروطه و جمهوری: ریشه‌های نابسامانی نظم دموکراتیک در ایران، تهران: نشر گستره.
- ملایی توانی، علیرضا (۱۳۹۷). سه روحانی دگراندیش (دولت‌آبادی، سنگلجی، حکمی زاده)، تهران: پژوهشکده تاریخ اسلام.
- ملک، حسن (۱۳۸۸) تاریخ آموزش و پرورش ایران، تهران: الهدی.
- مناشری، دیوید (۱۳۹۷). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن. ترجمه محمدحسین بادامچی و عرفان مصلح، تهران: نشر سینا.
- موسوی، سید محمد مهدی (۱۳۶۷)، خاطرات احتشام السلطنه، تهران: انتشارات زوار، صص ۶۵۶
- مینوی، مجتبی (۱۹۵۳). اولین کاروان معرفت، یغما، ۱۹۵۳/۴، ۴: ۱۸۲
- نوابی، عبدالحسین (۱۳۷۵). دارالمعلمین عالی و پروگرام مدارس، تاریخ معاصر ایران، سال ۲، شماره ۵، بهار ۱۳۷۷، صص ۳۵-۶۰
- هدایت، مهدیقلی (۱۳۸۵). خاطرات و خطرات، تهران: انتشارات زوار. چ ششم

یزدانی، مرضیه (۱۳۷۷). تاریخچه معارف در ایران، گنجینه اسناد، پاییز و زمستان ۱۳۷۷، شماره ۳۱ و ۳۲، صص ۱۰-۲۵.

ینمایی، اقبال (۱۳۷۵). وزیران علوم و معارف و فرهنگ ایران، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

روزنامه‌ها

روزنامه انجمن، ۲۹ بهمن ۱۲۸۵، شماره ۴۵، ص ۴

روزنامه صوراسرافیل، ۲۱ خرداد ۱۲۸۷، ش ۳۱، ص ۷.

Apter, E. David (1981), *The Politics of Modernization*, London: Routledge.

Koyagi, Mikiya (2009), *Modern Education in Iran during the Qajar and Pahlavi Periods*, University of Texas at Austin, *History Compass* 7/1 (2009): 1-107