

## تحلیل نخستین شاخص‌های تحول و نوسازی نظام آموزشی ایران در قوانین، مصوبات و مذاکرات مجلس اول مشروطه (۱۳۲۴-۱۳۲۶ ه. / ۱۲۸۷-۱۲۸۵ خ.)<sup>۱</sup>

احمد ابوحمزه\*

علیرضا ملائی توانی\*\*، پروین ترکمنی آذر\*\*\*، شهرام یوسفی فر\*\*\*\*

### چکیده

در فرایند نوسازی نظام آموزشی ایران، دوره مشروطه سرآغاز تحولاتی اساسی است. چهره‌ها، نهادها، انجمن‌ها و طیف‌های گوناگونی از مردم در این تحول نقش داشتند، اما نقش نمایندگان مجلس کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در این نوشتار ضمن بررسی و تحلیل آراء گوناگون موجود در مجلس اول در حوزه تعلیم و تربیت، به این پرسش‌های اساسی پاسخ داده خواهد شد، مواضع مجلس اول در حوزه نوسازی نظام آموزشی چه نسبتی با خواسته‌های اجتماعی و مشکلات ساختار تعلیماتی آن روز ایران داشت. همچنین، تلاش داریم با صورت بندی این آراء و مواضع در قالب شاخص‌هایی مرتبط با حوزه نوسازی نظام آموزشی امکان پی جویی پیامدها و بررسی استمرار یا گسست آراء و رویکردهای مجلس اول تا دهه‌های بعدی را فراهم کنیم.

از جمله یافته‌های این پژوهش، تشریح این موضوع است که مجلس دور اول با وجود عمر کمتر از دو سال، نه تنها منفعلانه با موضوع تغییرات نظام آموزشی برخورد

\* مربی گروه علوم انسانی، دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول)، [abuhamzeh@cfu.ac.ir](mailto:abuhamzeh@cfu.ac.ir)

\*\* دانشیار تاریخ پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، [mollaiynet@yahoo.com](mailto:mollaiynet@yahoo.com)

\*\*\* استاد پژوهشکده تاریخ، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، [ptorkamanyazar@yahoo.com](mailto:ptorkamanyazar@yahoo.com)

\*\*\*\* استاد تاریخ، دانشگاه تهران، [shyousefifar@ut.ac.ir](mailto:shyousefifar@ut.ac.ir)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۲۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۰۱

نکرد، بلکه با وجود قرار گرفتن در وضعیتی دوگانه ضمن چالش با هیات وزراء و دربار و کشمکش با طرفداران ساختار سنتی آموزش، توانست با اصلاح برخی از رویه‌های پیشین، و تثبیت تعدادی از فرایندهایی برآمده از خواست جامعه، ساختاری جدید را پی افکنده و قوانین و فرآیندهایی را بنیان گذارد که تا دهه‌های متمادی و حتی دوره کنونی در نظام آموزشی ایران همچنان موثر هستند.

این پژوهش با اتکا به روش تحلیل تاریخی و بر پایه بررسی و تحلیل محتوای قوانین و صورت مذاکرات نمایندگان دوره مجلس اول (۱۳۲۴-۱۳۲۶ ه. ۱۲۸۷-۱۲۸۵ خ.) صورت پذیرفته است.

**کلیدواژه‌ها:** مشروطه، نظام آموزشی، نوسازی، قوانین، مجلس اول شورای ملی.

## ۱. مقدمه

زمینه‌های نخستین تغییر و تحول در ساختار تعلیم و تربیت<sup>۲</sup> (آموزش و پرورش) ایران در نیمه دوم حکمرانی قاجاریه پدید آمد. بنیادهای نظام آموزشی کهن در رویارویی با تحولات فرهنگی و اجتماعی، خواست بخشی از جامعه تحصیل کرده، تفکر اصلاح طلبانه<sup>۳</sup> روشنفکران، طرفداران نوسازی آموزشی و...، در آستانه مشروطیت در حال تغییرات اساسی بود<sup>۴</sup> (ن.ک: Mooshie، ۱۸۹۸) و با وقوع انقلاب مشروطه این تحول صورت واقعی، اجرایی و مهم‌تر از همه «حمایتی و قانونی» یافت و نظام جدیدی پدید آمد که تجسم فرایند تحول آموزشی محسوب می‌شود.<sup>۵</sup>

مطالعه عوامل، پیشینه و فرآیندی که به تحولات آموزشی در ایران انجامید در پژوهش‌های متعددی انجام شده است، تنها ذکر نام آنها از حجم یک مقاله بیرون است. ویژگی غالب آنها بررسی مجموعه تحولات تاریخ تعلیم و تربیت در ایران از پیش از اسلام و گاه بعد از آن تا دوره معاصر، با نگاهی کلان به تحولات و اکتفا به ذکر برخی وقایع شاخص، و بعضاً بدون پرداختن به چرایی تحول در هر دوره است.<sup>۶</sup>

در این میان هستند پژوهش‌هایی که به تحولات آموزشی در دوره قاجار و پس از آن به طور خاص توجه کردند، که معمولاً چند رویکرد دارند: یا تاکیدشان بر ذکر فراز و فرود وقایع بدون پی جویی دلایل و چرایی امور، فارغ از رویکردهای نظری و تحلیلی است<sup>۷</sup>، و یا اگر تحلیلی هم ارائه می‌کنند معمولاً از حوادث مهم دوران مشروطیت به راحتی با چند صفحه مروراجمالی گذر کرده و به حوادث دوران پهلوی اول و یا دوم می‌پردازند.<sup>۸</sup> یک

ویژگی مشترک دیگر این قبیل آثار فقدان تلاش برای صورت بندی تقریباً مشخص از «خواسته‌ها»، «اقدامات» و همچنین خروجی یا به عبارتی «نتایج» تلاش‌های اصلاحگران و اصلاحات آموزشی است. البته در این میان دو پژوهش شاخص وجود دارد که در بنیان‌های نظری و تحلیل‌ها از آنها بهره بیشتری گرفته ایم:

دلیل این استفاده علاوه بر اشتراکات بازه زمانی مورد بررسی و رویکرد کلی این دو اثر، توجه محوری آنها به مسئله نوسازی یا به عبارتی مدرنیزاسیون فرهنگی و آموزشی است. کتاب‌های «آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوره قاجاریه» اثر مونیکا. ام. رینگر؛ و «نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن» اثر دیوید مناشری دو اثر مورد اشاره هستند. اما وجوه تمایز این پژوهش با دو اثر یادشده در این است که کتاب رینگر تحولات حوزه آموزش تا آستانه مشروطیت را به نگرش در آورده و کتاب مناشری نیز با وجود توجه به دوره مشروطیت در یک فصل مجزا، به دلیل نگاه خاصی که به مقوله مدرنیزاسیون دارد و از جمله لایه‌های اصلی آن را «غربی سازی» در نظر می‌گیرد با این نوشتار تفاوت زاویه دید قابل توجهی دارد. اما موضوع اصلی که بداعت و نوآوری این نوشتار محسوب می‌شود برقراری ارتباط دوسویه میان قوانین مصوب مجلس و روند نوسازی نظام آموزشی است که تاکنون در هیچ یک از پژوهش‌های پیشین انجام نگرفته است. این مهم یعنی بررسی تحولات حوزه قانونگذاری در نسبت با تحولات دیگر ارکان سیاسی کشور به ویژه دولت و دربار قاجار از یک سو و مجموعه تحولات اجتماعی و فرهنگی جامعه، با استفاده از صورت مذاکرات نمایندگان مجلس و مجموعه قوانین و دیگر مصوبات حاشیه‌ای آن انجام می‌شود. (برای اطلاع بیشتر ن. ک: ایروانی، ۱۳۹۳: ۸۴) بر اساس مفروض پژوهش، این دسته از اسناد، می‌توانند نمایندگان خواست عمومی بخش‌هایی از جامعه - که توانایی انتقال خواسته‌ها و مطالبات شان حداقل در قالب عرایض و... - و همچنین خواست نخبگان باشند و در عین حال رویکرد قانونگذاران به حوزه آموزش را نیز نشان دهند. (برای جایگاه این منابع ن. ک: آدمیت، ۱۳۸۷: ۱۵-۱۹)

با تحلیل این منابع و با تمرکز بر حوزه سیاست گذاری فرهنگی - آموزشی کشور، زوایای کمتر آشکار بخشی از ساختار فرهنگی جامعه ایرانی در دوره گذار از مشروطیت و تثبیت ساختار جدید در کشور و مهم‌تر از آن مواجهه جامعه ایرانی با پدیده مدرنیته در ساخت آموزش نمایان می‌شود. مسائل و موضوعاتی که به نظر می‌رسد بخش زیادی از

آنها همچنان در جامعه کنونی ایران در مجموعه مطالبات ایرانیان و چالش‌های سیاستگذاران قابل پیگیری است.

## ۲. نوسازی و نوسازی آموزشی

نوسازی (Modernization) که در زبان فارسی در ارتباط با «امروزی‌نکردن» و «نوگرایی» معنی می‌شود (بريجانيان، ۱۳۹۰: ۶۳۱) در واقع یک فرآیند چند بعدی شامل تحول دائمی در همه‌ی ابعاد تمدن بشری، از جمله زمینه‌های آموزشی، سیاسی، دینی، خانوادگی و طبقاتی است. (اسملسر، ۱۳۵۳، ۱۶۶)<sup>۹</sup>

نمودهای عینی نوسازی عبارتند از: رشد کاربرد روزافزون علم و تکنولوژی، انطباق مداوم نهادهای اجتماعی با نیازهای دنیایی، شهرنشینی، صنعتی شدن، دنیاگرایی، دموکراتیزه شدن سیاست و آموزش، دسترسی به وسایل ارتباط جمعی، والته عمده‌ترین ویژگی نوسازی، رشد و گسترش عقلانیت (ماچاران دوب، ۱۳۷۷: ۳۰ و ۶۷, 1980, Apter) است. اما در ارتباط با نوسازی آموزشی Educational modernization باید گفت: نوسازی از جنبه فکری، مستلزم گستردگی و وسعت دامنه دانش انسان درباره محیط خود و انتشار این دانش در سرتاسر جامعه از طریق افزایش روزافزون سواد، ارتباطات جمعی و آموزش است. (شیرزادی، ۱۳۹۰: ۱۶؛ مناشری، ۱۳۹۷: ۲۳-۴۹)

در مکتوبات دوره قاجار مرتبط با چاره اندیشی‌های اصلاح‌گران و کارگزاران برای ارائه راه حل برون رفت جامعه از مشکلات و چالش‌ها با مفاهیمی همچون ضرورت «پیشرفت و ترقی» Progres «دگرگونی یا تغییر» Chengement «رشد و توسعه» Development «اصلاحات» Reformation «نوسازی» Modernization مواجه هستیم (ن.ک: تکمیل همایون، ۱۳۷۶). هر یک از این دست مفاهیم با بارمعنایی متفاوت، در بازه‌های زمانی مختلف و بعضاً در بین اقشار و دسته‌های گوناگونی رواج یافتند، اما در یک موضوع اشتراک داشتند: ضرورت ایجاد تغییر و حرکت به سوی وضعیت بهتر.

روندگسست از نظام آموزش سنتی، در آستانه مشروطیت و پس از آن به اوج خود رسید. «مناشری» حامیان انقلاب مشروطه را با توجه به رویکردشان به آموزش جدید در دو گروه کلی دسته بندی می‌کند: ۱) آنها که آموزش را به طور کلی می‌پذیرند (روحانیان هم در میان‌شان هستند)، اما نظام مدارس جدید را برای تمدن اسلامی و جایگاه خودشان در جامعه خطرناک تلقی می‌کردند. ۲) روشنفکران لیبرال که مدارس جدید را به عنوان مسیر اصلی

برای حرکت به سوی تمدن غربی تحسین می‌کردند (مناشری، ۱۳۹۷: ۷۴). اما باید گفت گروه سومی نیز در این دوره حضور دارند که یک «نظام تلفیقی» و نه یک راه حل وارداتی را با تاکید بر «ریافت بومی» مورد اهتمام دارند. این به معنای افتراق میان نوسازی آموزشی و غربی‌سازی است (رینگر، ۱۳۷۹: ۸۶). پژوهش حاضر نیز بر همین مبنا و با هدف نشان دادن همین رویکرد در فعالیت‌های نمایندگان مجلس سامان دهی شده است. به نظر می‌رسد که نوسازی با وجود دارا بودن خاستگاه در تمدن و شالوده اجتماعی مغرب‌زمین، در هر جامعه‌ای جلوه‌های خاص اجتماعی و فرهنگی آن جامعه را به دست می‌آورد و روش‌های گوناگونی برای اجرای آن پیاده می‌شود، بنابراین به تبع آن، دگرگونی‌ها و نتایج اش نیز با آنچه در غرب به وقوع پیوسته یکسان نخواهد بود.<sup>۱۰</sup>

بر اساس مطالب گفته شده، در این پژوهش به پیشینه آنچه که درباره مدرنیزاسیون ارائه شد و بیشتر نیز در ارتباط با معنای غربی‌سازی آن است نمی‌پردازیم و روند تاریخی مربوط به این حوزه را بررسی نخواهیم کرد بلکه به سراغ آراء و نظرات نمایندگان مجلس در حوزه نظام آموزش رفته و تلاش داریم از درون این متن‌ها به شاخص‌های مطلوب و آنچه رانمایندگان از نوسازی آموزشی هدف قرار داده بودند را آشکار کنیم.

در پایان درباره چرایی انتخاب «نوسازی» به اختصار باید گفت: نوسازی ضمن فراگیری بیشتر، در مقایسه با اصطلاحی مثل اصلاحات، ناظر به «فرآیند» و نه صرفاً یک مجموعه اقدامات بعضاً متغیر و متعارض بوده و روندی را نشان می‌دهد که معمولاً از بالا و از سوی سیاست‌گذاران قابل اعمال است، و طبیعی‌ترین هدف متصور برای آن «نوشدن و ایجاد تغییر مطلوب با گذشته نه چندان مطلوب است».<sup>۱۱</sup>

### ۳. زمینه‌های نوسازی آموزشی در ایران پیش از مشروطه

نوسازی نظام آموزشی در دوره مشروطه خواهی در ارتباط با شرایط اجتماعی و فرهنگی ایران در یک سده پیش از آن، متأثر از تحولات سیاسی و فرهنگی اروپای قرن نوزدهم، جدال میان دو سنت قدمایی و اندیشه تجدیدخواهی - که فعالیت روشنفکران<sup>۱۲</sup> بارزترین نمونه آن بود - و بسیاری عوامل دیگر قابل تحلیل است.<sup>۱۳</sup>

برای نخستین بار مسئله عقب ماندگی در حوزه آموزش به عنوان یک پرسش و محل چالش در دربار عباس میرزا نایب‌السلطنه و میرزا عیسی قائم مقام فراهانی پدیدار شد و برای رفع آن به عنوان یکی از راه‌حل‌های اصلی موضوع «نوسازی آموزشی» البته در قالب و هدف

فراگیری علوم جدید و نوسازی نظام آموزشی ساختار نظامی (قشون) ایران مطرح شد. پیامد آن اعزام دانشجو به فرنگ و بسیاری اقدامات دیگر بود (سرمد، ۱۳۷۲: ۱۷).<sup>۴</sup> در عصر محمدشاه ضمن تداوم ناپیوسته اعزام دانشجویان، به تدریج مدارس به سبک جدید اما بیشتر برای اقلیت‌های مذهبی و بوسیله مسیونرهای مذهبی در ایران تاسیس شد. (شجیعی ۱۳۴۴، ۳۷؛ ناطق، ۱۳۷۵، ۱۸۶)

در عصر ناصری، ضمن تاسیس مدرسه دارالفنون به عنوان نخستین مرکزی که به تحصیلات بالاتر از مقاطع اولیه و متوسطه در ایران اختصاص داشت، مدارس نیز به سبک جدید برای اقشار مختلف البته نه برای همه، باهمت افراد آگاه، و برخی دولت مردان تاسیس شد.<sup>۵</sup> این فرآیند بعدها در عصر مظفری در ساحت تاسیس مدارس تخصصی و همچنین گسترش مدارس ابتدایی باهمت اشخاص و مراکز چون «انجمن معارف» تداوم یافت.

#### ۴. آغاز به کار مجلس و فعالیت در حوزه تعلیم و تربیت

نخستین مجلس شورای ملی ایران، یکشنبه ۱۸ شعبان سال ۱۳۲۴ ه. در قصر گلستان بوسیله مظفرالدین شاه قاجار افتتاح شد و فردای آن روز اولین جلسه رسمی مجلس با حضور نمایندگان تهران آغاز به کار کرد. این سرآغاز تحولی بنیادین در ساختار اجرایی و سیاستگذاری کشور بود، فعالیت‌ها از این پس می‌بایست بوسیله دو بخش «مجلس و نمایندگان» و «کابینه وزراء» انجام می‌شد،<sup>۶</sup> موضوعی بی‌سابقه که از کشمکش‌های گسترده و تعارضات بنیادین این دو بخش خالی نبود. بخش فرهنگی این مجموعه فعالیت‌ها که در آن دوره با نام «معارف» شناخته می‌شد و امور «تعلیم و تربیت» نیز در ذیل همین حوزه تعریف شده بود، از این کشمکش‌ها به دور نبود، موضوعی که در ادامه به آن خواهیم پرداخت. اگر بخواهیم محورهای اصلی مذاکرات مجلس اول، در حوزه تعلیم و تربیت را به صورت ساختاری بررسی، دسته بندی و سپس تحلیل کنیم، با دو بخش اصلی ذیل مواجه خواهیم بود:

(۱) موضوع تعلیم و تربیت (کلیات، مباحث بنیادی، و رویکردهای کلان در حوزه آموزش)

(۲) سازمان تعلیم و تربیت (مدارس، دانش آموزان، دانش آموختگان و مدرسان)<sup>۷</sup>

از آنجایی که محو‌اصولی این پژوهش، بررسی و تحلیل رویکردنمایندگان به موضوع کلیات تعلیم و تربیت و یا به عبارتی آموزش در ساحت کلان آن است، بنابراین در ادامه به تشریح این موضوع خواهیم پرداخت.

## ۵. کلیات مباحث تعلیم و تربیت

### ۱.۵. تلاش برای افزایش نقش ایرانیان در تعلیمات و کم کردن نقش بیگانگان

منظر نمایندگانی که در مجلس در این زمینه فعال بودند نقاط افتراق متعددی با غربی‌سازی داشت، بر خلاف جریان دیگری از موضوعات مطرح در این دوره مجلس انتقاد از وابستگی کامل به ظرفیت‌های خارج از میهن بود. اشاره شدنوسازی آموزشی از که هم زمان و پیش از این در طیف گسترده‌ای از روشنفکران و به تبع آن جراید آن دوره جریان داشت،<sup>۸</sup> نمایندگان تلاش داشتند فاصله‌ای حداکثری میان موضوع با غربی‌سازی پدید آورند. از نمودهای این راهبرد، می‌توان تأکیدات آنها بر بیگانه ستیزی از یک سو و تلاش برای افزایش ظرفیت‌های داخلی را نام برد.

الف) مخالفت با استخدام معلمان خارجی و انتقاد از بی‌توجهی در پرورش معلمان داخلی؛

غالب انتقادات بر این موارد متمرکز بود: چرا با وجود گذشت سال‌ها از تاسیس دارالفنون و حضور فارغ‌التحصیلان متعدد، هنوز متخصصان کافی برای جانشینی معلمان بیگانه پرورش نیافته اند؟! (صورتجلسه ۱۹ مجلس ۷ ذی القعدة ۱۳۲۴-حاج سید نصرالله تقوی) این حضور و استخدام هنوز با چه ادله ای ادامه دارد؟! (صورتجلسه ۲۶۲ مجلس ۲۱ ربیع الاول ۱۳۲۶ سید حسن تقی زاده، انتقادی تند نسبت به وزیر در این زمینه داشت) چرا معلمان خارجی در پرورش متخصصان داخلی همراهی و اهتمام چندانی صورت نداده اند؟! (صورتجلسه ۲۳۲ مجلس ۱۳ محرم ۱۳۲۶) این قبیل موضوعات از مباحث دامنه دار تا آخرین جلسات مجلس و همچنین مجالس آینده بود. (در زمان تصویب تجدیدکثرات معلمان دارالفنون؛ صورتجلسه ۲۷۹ مجلس ۴ جمادی‌الاولی ۱۳۲۶) (صورتجلسه ۲۸۰ مجلس ۶ جمادی‌الاولی ۱۳۲۶ صحبت‌های ساعد الوزراء).

در تحلیل این وضعیت چند نکته قابل تامل است؛ بخشی از این فضای مجلس برآمده از جامعه و مطالبات مردم بود: اقشار متعدد و گسترده ای همچنان دل نگران دانش آموختن

فرزندانشان به وسیله خارجی بودند و حضور آنها، آنها در عرصه آموزش را اصلاً خوش نداشتند؛ برخی از طبقه یا مجامع تحصیل کرده - که بیشتر امکان داشتند صدای خود را به مجلس مشروطه برسانند - در پی آرمان‌رهایی از بیگانه‌تلاش داشتند نقش و حضور آنها را در بخش‌هایی که امکان آن هست کم‌رنگ کنند و برخی اقشار نیز تقاضای شغل و دغدغه معاش داشتند و شاکی از اینکه زمینه‌های شغلی برای تحصیل‌کردگان فراهم نیست هر عرصه‌ای که امکانی برای اشتغال بود را یادآور و خواستار می‌شدند، به نظر می‌رسد در چنین فضایی نمایندگان نیز به انتقاد از تداوم حضور بیگانگان به عنوان معلمان مدارس تخصصی می‌پرداختند و البته بخشی از انتقادهای آنها ناظر به کارکرد و خروجی مدارس تخصصی نیز بود به این معنا که خروجی‌های این نوع مدارس نتوانستند جایگزین‌های مطلوبی را فراهم کنند، و خارجی‌ها نیز منفعت‌طلبانه تلاشی برای آموزش جایگزین‌های خود نداشتند. در این میان نمایندگان گاه وارد جزئیات می‌شدند و سعی می‌کردند با نگاهی همه‌جانبه، حساب سود و زیان کشور و نظام آموزشی از این حضور را مشخص کنند، «تا معلم خارجی بخواهد زبان فارسی بیاموزد سالی از دست می‌رود و از سوی دیگر الزام دانش‌آموزان مدارس عالی نیز برای آموختن زبان خارجی (زبان استادان) باعث هدر رفت زمان می‌شود» (صورتجلسه ۲۸۰ مجلس ۶ جمادی‌الاولی ۱۳۲۶ صحبت‌های آقا حاج امام جمعه).

اما مجلس برای رفع این مشکلات راه‌حل‌های کلان‌عمومی و اختصاصی را برگزید: یکی از اقدامات که البته مجموعه اهداف گسترده‌ای را مطمح نظر داشت توجه به مدارس پایه بود، گسترش این مدارس سبب افزایش متقاضیان ورود به مدارس تخصصی بود و در نتیجه ظرفیت‌های بیشتری برای جایگزین‌کردن نیروهای بیگانه فراهم می‌آمد، روند صعودی تاسیس این قبیل مدارس، گویای همین رویکرد است.<sup>۱۹</sup> و از راه‌حل‌های اختصاصی، یکی تأکید فراوان بر وظیفه وزارت علوم و معارف برای نظارت بر عملکرد معلمان خارجی (صورتجلسه ۲۷۳، ۱۸ ربیع‌الآخر ۱۳۲۶ ه. صحبت‌های سید عبدالحسین شهشانی؛ و صورتجلسه ۲۷۹، پیشین) و فشار بر این وزارت‌خانه برای بیرون‌کردن یا به عبارتی لغو قرارداد با معلمان بیگانه و اختصاص دادن جایگزین آنها به معلمان داخلی بود «... ما نباید فرنگی‌های بیکار که می‌خواهند با انواع و اقسام حیل صورت کار در اینجا باشند و از وجود ایشان کاری ساخته نشود برای آنها کار درست کنیم» (صورتجلسه ۲۶۳ مجلس ۲۳ ربیع‌الاول ۱۳۲۶ سیدحسین تقی‌زاده؛ همچنین صورتجلسه ۲۸۰ مجلس ۶



جمادی‌الاولی ۱۳۲۶) از اقدامات دیگر پیشنهاد فراخوان جذب معلم داخلی در روزنامه‌های عمومی بود (پیشین)

ب) نقد اعزام غیر متخصصان به خارج برای تحصیلات یا دوره‌های آموزشی و ناکارآمدی فارغ‌التحصیلان؛

مباحث طرح شده از سوی نمایندگان با در نظر داشتن سابقه بیش از ۶۰ ساله کشور در اعزام دانشجویان به خارج از کشور بود و موضوع نیز نه نقداً مذموم دانستن اعزام بلکه انتقاد از چرایی هزینه کرد برای افراد «کم توان یا نابلد» و به عبارتی «خواص ناکارآمد» بود. (نیاز به اعزام امری بدیهی و پذیرفته شده بود؛ صورتجلسه ۲۳۲ مجلس ۱۳ محرم ۱۳۲۶ صحبت‌های اسدالله میرزا) این موضوع را باید در راستای ایده‌های نهضت مشروطیت و یکی از ارکان آن یعنی «مساوات و برابری» تعبیر کرد. امکانات می‌بایست به صورت مساوی برای احاد ملت تعریف شود و همه افراد که توانایی و استعداد دارند بتوانند از این امکان استفاده نمایند. البته ضرورت خروج از انحصار فقط برای تحصیلات در خارج نبود بلکه نمایندگان تلاش داشتند اصول مشروطیت را در همه عرصه پیاده کنند و مناصب دولتی را نیز از قرار گرفتن در دست عده‌ای معدود خارج کنند. «لسان‌الحکما» درباره لایحه‌ای که در آن به اعزام دانشجویان به خارج برای کسب تخصص‌های لازم برخی دوایر دولتی از جمله «وزارت خارجه» و «وزارت جنگ» و... اشاره می‌کند: «اساس مشروطیت در این مملکت از فرصت‌طلبی و استبداد فراهم آمد مردم همین قدر ملتفت شده‌اند که نباید زیر بار ظلم و جور رفت اما به جهت استحکام این اساس بعضی مقدمات باید فراهم آورد ...» (صورتجلسه ۲۳۲، پیشین) این «مقدمات» همین انجام تحصیلات، پرورش متخصصان و رفع انحصار حضور عده‌ای خاص از رجال در مناصب دولتی و ... است.

البته دغدغه نمایندگان علاوه بر موارد اشاره شده، موضوعات دیگری هم بود: کارآمدی از فرنگ برگشتگان و همچنین عدم بازگشت برخی از این فارغ‌التحصیلان درس خوانده با هزینه‌های کشور (صورتجلسه ۱۹ مجلس ۷ ذی‌القعدة ۱۳۲۴ حاج نصرالله تقوی). اما یکی از موقیعت‌های پیچیده نمایندگان را شاید باید در موضوع دل‌نگرانی آنها از «سوغات فرهنگی و اجتماعی از فرنگ برگشتگان» یافت. فارغ‌التحصیلان بعد از بازگشت با اندیشه‌هایی خاص، نگاه متفاوت و متعارض با جامعه برخورد می‌کنند «اطفال ما به جهت تحصیل به خارجه نروند خیلی بهتر است زیرا که بعضی چیزها است که همه می‌دانید ... بعضی چیزهای دیگر هم تحصیل می‌کنند...» (صورتجلسه ۲۲۱ مجلس ۲۰ ذی‌الحجه

۱۳۲۵ صحبت‌های احتشام السلطنه، رئیس وقت مجلس و همچنین دیگر نمایندگان در این جلسه). این موضوعی «پاردوکسیکال/متناقض نما» بود. از یک سو آزادی تحصیل و اندیشه در میان بود و از یک سو به نظر می‌رسد نمایندگان دل‌نگران بازخورد جامعه و به خصوص طرفداران نگاه سستی بودند که با آرای از فرنگ برگشتگان معمولاً چالش داشتند و نمایندگان باید برای آن موضوع نیز چاره‌ای می‌اندیشیدند. بخشی از راه حل را شاید بتوان در اصل هجدهم متمم قانون اساسی مشروطیت یافت که در ادامه به آن خواهیم پرداخت. از دیگر راهکارهای نمایندگان برای اصلاح مشکلات اعزام دانشجویان، توجه و نظارت بر اعزام شوندگان بود

باید این اشخاص از «طلاب مدارس» باشند که هم در صراط تحصیل و هم به صرفه‌جویی معتاد هستند و بنده معتقد نیستم به این که «اطفال» را به خارجه بفرستیم و به این اشخاص که انتخاب می‌شوند برای رفتن به خارجه باید دولت و ملت به آنها کمک صحیح کنند ... باید این اشخاص را انتخاب کرد و فرستاد و چند نفر را هم بر آنها گماشت که سال به سال ایشان را امتحان کنند... (صورتجلسه ۲۳۲، پیشین)

در این میان تاکید او به ضرورت استفاده از تجربیات سایر کشورها و اینکه باید قشر و سن دانشجویان اعزامی را با دقت انتخاب کرد، جالب توجه می‌نماید. این موارد از جمله نمونه‌هایی بودند که نتایج اش بعدها در مجلس دوم و مفاد «قانون اداری وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه» آشکار شد. (مجموعه مصوبات دوره اول و دوم قانونگذاری مجلس شورای ملی، ص ۲۵۴).

## ۲.۵.۵. تربیت عمومی و اجباری

از مهمترین شاخص‌ها «تعمیم یافتن تعلیم و تربیت در سراسر کشور» و اختصاص نداشتن آن به یک طبقه، قشر و یا تمرکز آن بر مناطق خاص جغرافیایی بود. این موضوع در ارتباط با شاخص‌های مهم دیگری همچون «آزادی علم آموزی» و «اجباری بودن تعلیم و تربیت» و البته همه آنها در چارچوب گفتمان «دمکراسی اجتماعی» قابل تفسیر و بررسی است.<sup>۲۰</sup> درباره این موارد در عرصه‌های گوناگون جامعه از جراید و انجمن‌ها تا احزاب، گروه‌ها به ویژه گروه‌های مساوات طلب، نظرات فراوان و البته «هم سو» طرح شده بود، و بنابراین در بخش گسترده‌ای از مشروطه خواهان امری پذیرفته شده، و به عبارتی یکی از

گفتمان‌های غالب بود. در اینجا اما از منظری دیگر به این موضوع باید اشاره کرد: بررسی و تحلیل تاریخی یا به عبارتی تاریخ‌نگاری پیرامون این موضوع خود نیازمند تدقیق یا به عبارتی یک نکته تکمیلی است. هنگامی که در اکثر پژوهش‌های مرتبط با تحولات اجتماعی و فرهنگی عصر مشروطه موضوع «عمومی شدن تعلیمات» مطرح می‌شود، معمولاً آن را به دلایل فوق، امری بدیهی تلقی می‌کنند، در یک ساده‌سازی چنین توصیف می‌شود: چون خواست مردم و نهادهای مختلف مساوات و گسترش تعلیمات بود، تلاش کردند پس «چنین شد» این یعنی نادیده انگاشتن فرآیند تثبیت و تداوم این گفتمان و پرهیز از تدقیق در شناسایی چالش‌های یک جامعه برای تحقق اهداف و خواست‌های اجتماعی و یا فرهنگی آن. موضوعی که در این بخش یادآوری می‌شود نقش و جایگاه «حلقه واسطی» است که در این فرآیند نقش داشت. برآورده ساختن خواست‌ها نیازمند پشتوانه‌های قانونی و تأکیدهای متعدد برای بقاء و استمرار از یک سو و گسترش در میان اقشار مختلف جامعه بود که در ساحت سیاست‌گذاری به وسیله «نمایندگان مجلس» و در «قوانین» مصوب صورت پذیرفت. اصل نوزدهم متمم قانون اساسی به موضوع اجباری بودن تحصیل می‌پردازد: <sup>۲۱</sup> «تأسیس مدارس بمخارج دولتی و ملتی و تحصیل اجباری باید مطابق قانون وزارت علوم و معارف مقرر شود و تمام مدارس و مکاتب باید در تحت ریاست عالی و مراقبت وزارت علوم و معارف باشد.» البته این موضوع نیازمند تدابیر بیشتری بود، و برای درک اقدامات نمایندگان، باید اندکی از متن قوانین گذر کرد و به محتوای آنها پرداخت. نمایندگان سال بعد در «قانون انجمن‌های ایالتی و ولایتی» (بند ۱۷) و «قانون بلدیة» (بند ۲۶) آورده‌اند: «محل اجتماع انجمن نظار حتی‌المقدور قسمی انتخاب خواهد شد که در مرکز شهر واقع باشد تا مردم بتوانند به سهولت آزادی ورود کرده تعرفه بگیرند یا روز انتخاب رأی بدهند مثل مساجد یا مدارس». این موضوع از چند منظر قابل بررسی است: هدفگذاری نمایندگان برای مدارس، گسترش حداکثری در مجموعه شهرها و اقصی نقاط کشور بود به گونه‌ای که بتواند به عنوان یکی از دو مرکز اصلی فعالیت‌های اجتماعی-شهروندی نقش‌آفرین باشند. فراموش نشود این قانون در زمانی نوشته می‌شد که نه تنها تعداد مدارس در معنای جدید آن در کشور از بعد از دارالفنون تا وقوع انقلاب مشروطیت به ۱۰۰ عدد نمی‌رسید، بلکه تعارضات و مخالفت‌های بعضاً گسترده در نقاط دور یا نزدیک کشور با این نهاد نوپا کم نبود. بنابراین این اقدام نمایندگان را می‌توان تلاشی از سوی آنها و قانونگذاران تعبیر کرد تا شاید بتوانند با قرار دادن این مرکز در کنار مکان

مقدسی چون مسجد، از برخی حساسیت‌ها بکاهند و بتوانند با نام نبردن از «مکاتب» در مجموعه از قوانین، به نوعی جامعه را به وجود مدارس به عنوان یگانه محل تحصیل علوم در مقاطع ابتدایی که از حمایت و همراهی نظام مشروطه برخوردار است، آگاه کنند.

از سوی دیگر تلاش نمایندگان معطوف استفاده حداکثری از ظرفیت‌های خارج از مرکز، در ایالات و ولایات برای اشاعه و گسترش حوزه معارف و به ویژه مدارس در سراسر کشور بود. در جلسه ۴۱ مجلس مورخ ۴ محرم سال ۱۳۲۵ درباره بخش‌هایی از «قانون بلدیة» که در کمیسیون قوانین (انجمن قانون نویسی) در شرف تدوین بود گفت و گوهایی جریان داشت، موضوع معارف و نهادهای معارفی گوناگونی که «بلدیة‌ها»<sup>۲۲</sup> می‌بایست در تاسیس، اشاعه، دوام و گسترش آنها کوشش کنند صحبت شد و تاکید شد «طوری عمومیت داشته باشد حتی در دهات هم اسباب معارف فراهم شود» تجلی آن در بند ۹ از فصل اول قانون بلدیة مصوب مجلس اول قابل مشاهده است «از وظایف بلدیة‌ها معاونت در تکثیر معارف و مساعدت در دایر نمودن کتابخانه‌ها و قرائتخانه‌ها و... حفظ و مرمت مساجد و مدارس و...» (قانون بلدیة مصوب ۲۰ ربیع الثانی ۱۳۲۵ ه.ق). برای بررسی این قبیل اقدامات باید سایر فعالیت‌های مهم مجلس دوره اول در تدوین سه مجموعه قوانین مربوط به «انجمن‌های ایالتی و ولایتی» «تشکیلات ایالات و ولایات و دستورالعمل حکام» و «بلدیة» در کنار یکدیگر و در ذیل گفتمان مهم رایج آن دوره یعنی «قانون‌گرایی و گسترش عدالت» در سراسر کشور، کاستن و محدود کردن اختیارات حکام، سپردن برخی اختیارات به مردم آن نواحی، توجه کرد. (برای اطلاع بیشتر ن.ک: آدمیت، ۱۳۸۷ ب) هنگامی که برهدف غایی موضوع گسترش تعلیم و تربیت و با سواد شدن عامه تمرکز کنیم، اهمیت این موضوع که از یک سو با ترقی و سعادت کشور و از سوی دیگر بنیان قدرت استبدادی را به چالش خواهد کشید بیشتر آشکار می‌شود.

در نمونه‌ای دیگر برای پاک کردن نگاه قشری به تعلیم و تربیت و زدودن اختصاص آموزش به خواص و طبقات بالای جامعه، نمایندگان تلاش کردند یک مدرسه برای «ایتام» با هزینه مجلس راه اندازی شود تا ضمن تاکید بر گسترش مدارس برای اقشار گوناگون جامعه، موضوع به عنوان الگویی عمومی درآمده و در جامعه نشر یابد (برای همراهی گسترده و جالب نمایندگان ن.ک: صورتجلسه‌های ۱۹۴ و ۱۹۵ و ۱۹۶ مجلس مورخ ۲۴ و ۲۶ و ۲۸ شوال ۱۳۲۵).

بخشی دیگر از تلاش نمایندگان معطوف راه‌های گسترش و انتقال دانش در جامعه بود آنچه امروز آن را «ترویج دانش» می‌نامند. نمایندگان ضمن تذکر و سامان‌دهی مسیر حرکت، ظرفیت‌های گوناگون و راه‌های انتقال علوم لازم و مفید به داخل کشور را نیز فعال می‌کردند و از این طریق به دنبال راهی بودند تا نیازهای متعدد و گسترده به خارج کاسته شود. چند نمونه را در تقاضای نمایندگان برای فعال کردن حوزه «ترجمه علوم مفیده» در کشور می‌توان دید (صورتجلسه ۲۲۱ مجلس ۲۰ ذی‌الحجه ۱۳۲۵ و صورتجلسه ۲۶۲ مجلس ۲۱ ربیع‌الاول ۱۳۲۶ صحبت‌های حاج میرزا علی آقا).

### ۳.۵ آزادی تعلیمات

اشاره شد تعدادی از مهم‌ترین شاخص‌های تعلیم و تربیت در دو اصل ۱۸ و ۱۹ متمم قانون اساسی گنجانده شد. اصل هجدهم چنین است: «تحصیل و تعلیم علوم و معارف و صنایع آزاد است مگر آنچه شرعاً ممنوع باشد.» در میان مجموعه مفاهیم بنیادی در ارتباط با موضوع مشروطیت در جامعه ایرانی و غالب کشورهای که گذار از نظام استبدادی را از سر گذراندند، مفهوم «آزادی» از جایگاهی خاص برخوردار است. اما چه تلقی در آن دوره درباره آزاد دانستن تحصیل علوم وجود داشت؟ شاید توضیح «محمدعلی فروغی» در رساله «حقوق اساسی» که دقیقاً هم‌زمان با این متمم تدوین و منتشر کرد، به عنوان متنی هم‌زمان و به قلم یکی از رجال صاحب نظر و هم سو با اندیشه بسیاری از نمایندگان،<sup>۳۳</sup> راهگشا باشد:

هر کسی مختار باشد معلومات و معتقدات خود را به هر نحو که می‌خواهد اظهار کند و تعلیم نماید و همچنین هر کسی مختار باشد در هر مدرسه که میل دارد و یا نزد هر معلمی که می‌خواهد تعلم کند یا فرزند خود را به تعلم وا دارد. از نتایج اختیار تعلیم و تعلم این است که هر کس حق داشته باشد تاسیس مدرسه و حوزه درس نماید، ولی در این خصوص ممکن است شرایطی هم قرار دهند... (میرزا محمدعلی خان، ۱۳۲۵ ه. : ۱۵۰).

همانطور که در متن فروغی نیز مشهود است، این اختیار یا به عبارتی آزادی نمی‌تواند بدون قید باشد. بر اساس شواهد تاریخی آشکار است که نخستین چالش جدی مشروعه خواهان و مشروطه خواهان در عرصه قانون گذاری بعد از تاسیس مجلس دوره اول در زمان تدوین این متمم پدیدار شد (وحدت، ۱۳۸۲، ۱۱۱-۱۱۲). بر همین اساس آنچه که در بخش دوم اصل هجدهم و تعدادی دیگر از اصول این متمم دیده می‌شود برآمده از همین

فضا و نتیجه تأثیر نگاهی است که می‌خواهد امور، مخالفتی با شریعت نداشته باشد، آن هم در عرصه‌های مهمی که پیش از این، اختیارات کاملی برای نگاه سنتی و نگاه دینی وجود داشت و به خوبی نیز از میزان تأثیر و نقش آنها در جامعه آگاهی دارد (ن.ک: آجودانی، ۱۳۸۲: ۹۷-۱۶۴؛ ۳۸۵-۴۱۰). در آینده این تفاوت رویکردها و اختلاف نظرها همچنان در صورت های مختلف خود رانمایان می‌ساخت.

#### ۴.۵ اصلاح ساختارها و فرآیندها

در این بخش به دنبال پاسخ این پرسش مهم هستیم که نمایندگان با وجود چالش‌های بنیادین با هیات وزراء و دربار و آگاهی از کارشکنی‌های گسترده درباریان، چرا به گونه‌ای حرکت کردند که به تحکیم قدرت وزراء در مجموع و تثبیت جایگاه وزارت علوم در تحولات جامعه منتهی شد؟

#### ۱.۴.۵ رفع چالش‌های مجلس و دولت و تعیین حدود وظایف

بخشی از مباحث حوزه معارف و تعلیم و تربیت معطوف به مشکلات ساختاری برآمده از ایجاد نهاد جدید مجلس بود. مجلسی که نه تنها مردم -چه خواص و چه عوام- بلکه اندیشه گران، رجال و سیاست ورزان نیز با جایگاه، حدود وظایف و اختیارات آن، چگونگی تعامل با دولت و دربار، آشنایی کامل نداشتند (شهرام نیا، ۱۳۷۹: ۱۸۵). از سوی دیگر وقتی که حدود و ثغور وظایف و اختیارات نیز تعیین می‌شد، طیف مستبدان و طرفداران ساختار کهن نه تنها مایل به رعایت آن نبودند بلکه ساختار جدید را مدام به چالش کشیده و موانع حرکت درست آن بودند (ن.ک: آدمیت، ۱۳۸۷: ۲۹-۵۰؛ ملایی توانی، ۱۳۸۱: ۱۲۴-۱۵۰). این چالش‌ها تنها محدود به مباحث سیاسی صرف نبود و به دلیل شکل نگرفتن آئین‌نامه‌های داخلی، کمیسیون‌های تخصصی و تعیین برنامه کاری مجلس و هم چنین حدود و ثغور اختیارات نمایندگان و وزراء و ...، گفت و گوهای متعددی در می‌گرفت.<sup>۲۴</sup> اینکه یک لایحه، یا دستور ارائه شده در صحن نخست در کجا مطرح شود؟ و یا از سوی کدام وزارت خانه ارائه گردد؟ محل بحث‌های طولانی و گاه بی نتیجه‌ای بود که حتی موضوع را به انحراف می‌برد. این چالش درباره مسائل پیرامون حوزه «معارف» و مشخصاً موضوعات مربوط به «تعلیم و تربیت» هم جریان داشت. از جمله درباره ارجاع لایحه وزارت خارجه با موضوع اعزام دانشجو به فرنگ، در جلسه مربوطه

نمایندگان ضمن گفت و گو درباره مرجع تصمیم‌گیری درباره اعزام دانشجو، به اقدام هیات وزیران اشاره داشتند که برای راحت کردن کار خود همه تصمیم‌گیری‌ها رابه مجلس می‌سپارد (صورتجلسه ۲۳۲ مجلس ۱۳ محرم ۱۳۲۶).<sup>۲۵</sup>

و یا در موضوع «طرح تاسیس سه مدرسه فلاحتی در سه نقطه از املاک خالصه»، اختلاف در آن بود که لایحه باید به وزارت فلاحت ارجاع شود؟ یا وزارت علوم و معارف؟! (صورتجلسه ۱۸۰ مجلس ۲۶ رمضان ۱۳۲۵ ه. ق.)

در نمونه ای دیگر، همزمان با طرح دو لایحه از سوی وزیر تجارت درباره تجدید کترات مدیر مدرسه فلاحت و دیگری تاسیس «مدرسه تجارت» و یا دایرکردن کلاس‌های مربوط به علم تجارتي در مدرسه فلاحت (صورتجلسه ۲۶۲ مورخ ۲۱ ربیع الاول سال ۱۳۲۶) موضوع تاسیس مدرسه تجارت در ابتدا با موافقت چند نماینده مواجه شد، اما به تدریج به دلیل پیوندی که با موضوع ارتقای مدرسه فلاحت داشت، به بررسی کارکرد و خروجی‌های مدرسه فلاحت، از قبیل هزینه‌های مدرسه، ناکارآمدی فارغ التحصیلان،<sup>۲۶</sup> موقعیت مکانی مدرسه، و ضرورت بازنگری در ساختار مدرسه منتهی شد. در ضمن این مباحث طولانی، مشکلات ساختاری هم آشکارتر شد: تشکیک در نحوه ارائه لایحه از یک سو و مرجع تصمیم‌گیری درباره مدرسه تجارت و فلاحت از سوی دیگر (جلسه ۲۶۳ مورخ ۲۳ ربیع الاول ۱۳۲۶). در این جلسه درباره قرارداد مدیرخارجی مدرسه فلاحت نیز نمایندگان خواستار اعلام نظر در همه جزئیات قرارداد، آگاهی از دلیل افزایش حقوق، شرایط جدیدکاری و غیره بودند، چالشی که با اعتراض شدیدوزیرمربوطه مواجه شد. (پیشین)

آنچه اشاره شد تنها نمونه‌هایی از چالش‌های مجلس و وزراء البته در عرصه آموزش بود، چالش‌هایی که نمایندگان را واداره چاره‌اندیشی و اقدام برای سامان‌دهی امور، از جمله سیاست‌گذاری‌ها در زمینه معارف کشور کرد. تشکیل کمیسیون‌های تخصصی و از جمله «کمیسیون معارف» یک نمونه از این اقدامات بود. نمایندگان باهدف کوتاه کردن زمان بررسی طرح‌ها و همچنین ایجاد ظرفیت گفتگوی متمرکز و تخصصی‌تر از سوی نمایندگان دارای سابقه در حوزه معارف و از جمله تعلیم و تربیت، و ایجاد هم‌سوئی بیشتر با سیاست‌های فرهنگی وزارت معارف و غیره تشکیل این کمیسیون رادرکنارهفت کمیسیون دیگر پیشنهاد دادند (صورتجلسه ۱۸۵ هفتم شوال ۱۳۲۵) جالب اینجاست صحبت از این کمیسیون برای نخستین بار زمان بررسی «قانون مطبوعات» در همین جلسه پیش کشیده

شد.<sup>۲۷</sup> این قبیل تلاش‌ها هرچند چاره همه مشکلات نبود اما به نظر می‌رسد در طولانی مدت و در کنار عواملی دیگر که در ادوار بعدی مجلس پدید آمد، مثل تصویب «قانون معارف» و ... به سامان‌دهی امور مربوط به معارف کمک شایانی کرد.

#### ۲.۴.۵. انتظام، قانونمندی و تمرکزگرایی امور

بخشی از مذاکرات مجلس پیامد وقوع برخی حوادث مرتبط با تعلیم و تربیت و رخداد‌های مدارس بود. رخداد‌هایی که غالباً به مخالفت‌ها و ایجاد مشکلات در مدارس جدید از سوی طرفداران نگاه سنتی و مرتجعین باز می‌گشت، (برای نمونه ن.ک: صورتجلسه ۳۷، ۱۹ ذی الحجه ۱۳۲۴؛ صورتجلسه ۱۱۳، ۲۰ جمادی الاول ۱۳۲۵؛ و یا گلایه وزیر معارف از نداشتن اختیارات در جلسه ۱۴۱ مجلس ۲۱ رجب ۱۳۲۵). اما راه حل‌ها و چاره‌اندیشی نمایندگان بر خلاف آنچه که معمولاً تصور می‌شود تنها در حد رفع همان رخداد خاص ۲۸ نبود، بلکه وقتی مجموعه فعالیت‌های مجلس را با یک نگاه کلان و در «بافتار» آن، بستر اجتماعی و فرهنگی جاری در جامعه آن روز، سابقه این نوع مباحث در مجلس، مطالبات و خواسته‌های افسار گوناگون و به ویژه نخبگان و ...، بررسی و تحلیل کنیم، آشکار می‌شود راه حل‌های پیشنهادی برآمده از رویکرد کلان نمایندگان فعال در مجلس \_ با همه کاستی‌های احتمالی و مشکلات \_ و در چارچوب گفتمان‌های آن زمان یعنی بسط آرمان‌های مشروطیت، آزادی مساوات و گسترش تعلیم و تربیت قابل تفسیر و بررسی است. این قبیل موضوعات و رویکرد نمایندگان در برخی موارد رد و نشان خود را در قالب قوانین و مقررات مصوب نیز برجای گذارده است.

بود. موضوعی که در اصول ۱۸ و ۱۹ متمم قانون اساسی آشکار می‌شود. کنش نمایندگان در این عرصه چاره مجلس در این راستا بر پایه ایجاد تمرکز مسئولیت‌ها و اختیارات حوزه تعلیم و تربیت در وزارتخانه علوم و معارف، موقعیتی «پاردوکسیکال/متناقض نما» را نشان می‌دهد به این معنا که از یک سو می‌بایست حدود اختیارات خود را تعیین، و به عنوان نهاد بالادستی تثبیت می‌کردند و از سوی دیگر می‌بایست قدرت وزراء و به عبارتی هیات دولت را در کل جامعه و در اقصی نقاط کشور بسط می‌دادند، هیأت دولتی که همسویی چندانی با مجلس نداشت و گاه به تعارضات جدی نیز کشیده می‌شد.



به نظر می‌رسد نمایندگان به خوبی آگاهی داشتند توسعه و گسترش آرمان‌های مشروطیت و از جمله نوسازی آموزشی در مقابل مخالفان تنها از طریق قدرت هیات اجرایی حاکمه که همانا دولت باشد امکان پذیر است. بنابراین مجلس با وجود همه اختلاف نظرها با هیات دولت، در مجموع دولت را نهادی برآمده از مشروطه و پاسخگو در برابر مجلس می‌دانست.<sup>۲۹</sup> براساس این شرایط بود که تقویت وزارتخانه‌ها در برابر حکام ایالتی و محلی، انواع نیروهای سنت‌گرا در مناطق گوناگون کشور و وادار ساختن آنها به انتظام امور و رعایت قانون به عنوان راهبرد اصلی مجلس تعیین شد.

از جمله تلاش‌های مجلس، تعیین حدود و وظایف حاکمان ایالات و نظم دهی به امور بخش‌ها و ولایات مختلف بود. در زمان بررسی و تصویب قانون «تشکیل ایالات و ولایات و دستورالعمل حکام» درهریک از اجزا و بندها تلاش شد تا ساختاری منضبط و درعین حال متمرکز پدید آید. یکی از مواد این قانون مربوط به «وظایف حکام نسبت به اداره علوم و معارف» در جلسه ۱۵۱ مجلس مورخ یکشنبه ۶ شعبان ۱۳۲۵ قرائت شد:

حکام مکلفند که مراقبت مخصوصی نسبت به مکاتب ابتداییه داشته بی‌خبر به این نوع مکاتب و همچنان به مدارس متوسط و عالیه در صورتیکه باشد سرکشی نمایند و هرگاه از قوانین و دستورالعمل‌ها و دستور تعلیمات راجع به معارف تخلف می‌شود مراتب را به وزارت معارف اطلاع دهند و به اداره معارف ولایتی نیز اخطار نمایند به علاوه این اقدامات حکام باید مساعدت و همراهی لازم را به اداره معارف در اشاعه معارف نمایند.

باقی بندهای این قانون نیز چه در حوزه معارف و چه در سایر امور مربوط به تعامل با دیگر وزارتخانه‌ها نمایانگر همین راهبرد مجلس است.<sup>۳۰</sup>

در تحلیل نهایی درباره راهبرد مجلس باید به این موضوع نیز توجه داشت که تلاش نمایندگان برای انتظام، قانونمندی و سامان دهی امور نه در محیطی انتزاعی بلکه کاملاً در تعاملی دوسویه با جامعه و با هدف جلب اعتماد جامعه، صورت می‌گرفت. از مهمترین ویژگی‌های مجلس اول و به تبع آن در ادوار بعدی مجلس که کمتر به آن توجه شده است انتشار صورت مذاکرات مجلس بلافاصله و بعد از پایان هر نشست بود، این موضوع سبب می‌شد که افراد، اقبشار، طبقات، انجمن‌ها و احزاب و ... هر یک به فراخور موضوع مورد توجه خود، نسبت به آنچه که در مجلس گذشته بود واکنش له یا علیه نشان دهند، بر همین اساس نیز نمایندگان در بسیاری از موارد متناسب با این بازخوردها برخی تصمیمات خود را تعدیل، تشریح و حتی تغییر می‌دادند. فارغ از بررسی مزایا و معایب این موضوع آنچه که

مهم است توجه نمایندگان به عکس العمل اجتماعی تصمیماتشان در جامعه و در نتیجه دقت نظر بیشتر برای جلب مشارکت حداکثری و همچنین پدید آوردن کمترین بازخورد منفی بود.

## ۶. نتیجه گیری

مجلس دوره اول شورای ملی در حالی اقدامات خود را در حوزه تعلیم و تربیت آغاز کرد که جامعه ایرانی نتایج تدریجی تحولات و تغییرات هفتاد سال گذشته در این حوزه را پیش چشم داشت. مطالبات متنوع اقشار گوناگون جامعه که در انقلاب مشروطیت نقش یا دل درگرو آرمان‌های آن داشتند، تلاش‌های نیروهای سستی برای نگهبانی از ساختار کهن و مقابله با نوسازی آموزشی، عدم همراهی دولت و دربار، قدرت‌های محلی و غیره از مهمترین مسائل پیش روی مجلس بود. تعلیم و تربیت آوردگاهی مهم بود برای تغییر و تحول جامعه، زمینه ساز پیشرفت و تغییر پذیری اجتماعی، و پی افکندن رویکردهای فرهنگی جدید و همچنین تثبیت آنها، و از این رو حساسیت اقدامات نمایندگان مجلس و مشروطه خواهان در این مهم را آشکار می‌کند.

تلاش مجلس و نمایندگان در ساحت‌های گوناگونی در این نوشتار نشان داده شد: پاسخ گویی به مطالبات اجتماعی و بنابراین جلب اعتماد عمومی، توجه به اهمیت سواد عمومی به عنوان اصل بقای مشروطه و آموزش اجباری برای آحاد مردم، جلوگیری از طبقاتی شدن جامعه و تاکید بر عدالت آموزشی؛ اصلاح نواقص، معایب و نارسایی‌های تعلیم و تربیت، ضمن تلاش برای تمایز گذاری میان نوسازی آموزشی و غربی سازی. مجلس با تصویب قوانینی برای ایجاد و تقویت مجموعه‌ای دولتی و استقرار نهاد آموزش برای هدایت اصلاحات اجتماعی و سیاسی، نوسازی جامعه و نوسازی آموزشی گام برداشت، هر چند که فرصت نهادسازی جدیدی در این زمینه را نیافت. این آغاز نظم نوینی در عرفی سازی و دولتی کردن نظام آموزش در جامعه بود. این قوانین به تدریج با تکمیل شدن در ادوار بعدی مجلس و صورت اجرایی یافتن، نهاد تعلیم و تربیت را از انحصار نیروهای قبلی خارج و عرصه را برای ورود نهادهای آموزشی جدید فراهم کردند. البته نتیجه گیری کامل در این زمینه زمانی ممکن است که حاصل هریک از پژوهش‌های جزئی در ادوار مختلف مجلس را در یک نگاه کلان و در بازه‌های زمانی طولانی‌تر متناسب با فضای کلی جامعه ایران به بررسی بگذاریم.

## پی‌نوشت‌ها

۱. مستخرج از رساله و با حمایت دانشگاه فرهنگیان
۲. ضمن آگاهی از همه تفاوت‌ها، اصطلاحی است که امروزه به آموزش و پرورش شهرت یافته است. بنابراین در این نوشتار می‌بایست از اصطلاح «نظام تعلیمات» نیز استفاده می‌کردیم اما بنا به دلایل متعدد، جایگزین آن «نظام آموزشی» یاد شده است.
۳. نباید فراموش کرد ساختار آموزشی در ایران چه در عصر باستان و چه در دوره اسلامی به همراه نهاد آموزش دوره‌های درخشانی را پشت سر گذاشته بود و آنچه در پی می‌آید به معنای طرد و نفی هر آنچه تا پیش از عصر مشروطه در جامعه ایرانی در ساحت تعلیم و تربیت گذشته بود، نیست. برای ادوار درخشان آموزش در ایران و جهان اسلام ن.ک: (شلیبی، ۱۳۸۷؛ تکمیل همایون، ۱۳۸۲؛ احمد، ۱۳۸۴)
۴. نویسنده از جمله مسئولان مدارس مسیونری در ارومیه در آن روزگار بوده است. نمونه‌های بسیاری متعددی برای این انتقادات ذکر شده را در جراید متعدد آن دوران می‌توان باز یافت.
۵. صدیق، ۱۳۳۸، ۲۰؛ قاسمی پویا، ۱۳۷۷، ۲۳۴؛ تکمیل همایون، ۱۳۸۵، ۶۱؛ مناشری، ۱۳۹۷، ۱۲۵؛ همچنین برخی از پژوهشگران معاصر از این دوره به عنوان عصر روشنگری ایرانی یاد می‌کنند) برای اطلاع بیشتر ن.ک: اکبری ۱۳۸۴ الف).
۶. برخی نمونه‌های شاخص عبارتند از: عیسی صدیق (۱۳۳۸)؛ درانی (۱۳۷۶)؛ ضمیری (۱۳۷۷)؛ تکمیل همایون (۱۳۸۲)؛ و بسیاری دیگر،
۷. صدقی افشار (۱۳۵۰)؛ محبوبی اردکانی (۱۳۷۰)؛ سرمد (۱۳۷۲)؛ یغمایی (۱۳۷۵)؛ درانی (۱۳۷۶)؛ قاسمی پویا (۱۳۷۷)؛ سجادی (۱۳۹۱).
۸. فراستخواه (۱۳۸۸).
۹. برای ساحت اجتماعی آن: (مور، ۱۳۸۱: ۱۲۸-۱۶۱؛ روشه، ۱۳۶۶: ۲۶) و برای فرآیند طی شده آن در خارج از ایران: (قوام، ۱۳۷۴: ۵۹)
۱۰. برای آگاهی اجمالی از نظرات گوناگون پیرامون این مفهوم ن.ک: اکبری، ۱۳۸۴ ب: ۲۰۵-۲۳۰.
۱۱. با وجود اینکه در فرمان مشروطیت از «اصلاحات» معطوف به «سعادت و خوشبختی» یاد شده است اما چنانکه اشاره شد واژه اصلاحات جهت‌گیری خاصی را نشان نداده و می‌تواند بعضاً با اقداماتی متعارض همراه باشد. البته نمی‌توان این مدعا را طرح کرد که برداشت گفته شده کاملاً مورد وفاق جامعه علمی است، برای برخی برداشت‌های دیگر ن.ک: (رهبری، ۱۳۹۱: ۹۱-۳۶۴)
۱۲. برای آگاهی از اسامی و آرای این دسته از روشنفکران ن.ک: رحمانیان، ۱۳۸۲؛ اکبری، ۱۳۸۴ ب؛ ملایی توانی، ۱۳۹۷؛

۱۳. برای اطلاعات بیشتر ن. ک: رینگر، ۱۳۸۱؛ مناشری، ۱۳۹۷.
۱۴. همچنین ن. ک: حائری، ۱۳۶۴؛ محبوبی اردکانی، ۱۳۷۶؛ محیط طباطبایی، ۱۳۱۲؛ مینویی، ۱۹۵۳؛ ملک زاده، ۱۳۸۳؛ مرادی نژاد، حسین و پرویز پژوهش شریعتی، ۱۳۵۳؛ مناشری، ۱۳۹۷
۱۵. موضوع ضرورت اصلاح نظام آموزشی از جمله خواسته هایی است که در اندک مطبوعات منتشر شده در این دوره و همچنین برخی از آثار و مکتوبات مرتبط با آرای روشنفکران و منتقدان این عصر به صورت یک خواست مهم و اصلی دیده می شود.
۱۶. البته در جایگاه کنشگران موثر بر تحولات این دوره نمی توان نقش مطبوعات و همچنین انجمن های بسیار متعدد و گوناگونی که روز به روز بر تعدادشان افزوده شد را نادیده گرفت. (خارابی، ۱۳۸۶)
۱۷. معارف در آن دوره پیوندی عمیق با مدارس داشت و نظر به اهمیت این موضوع و جایگاه خاص مدارس در اندیشه نمایندگان مجلس و تحولات سال های نخست مشروطیت این موضوع را در مقاله ای دیگر بررسی کرده ایم. ن. ک: ابوحمزه (۱۳۹۸) و دیگران، بازخوانی مواضع نمایندگان دور اول مجلس شورای ملی درباره وضعیت مدارس و نوسازی آموزشی در ایران؛ در مرحله پذیرش و انتشار.
۱۸. نمونه یا به عبارتی نماد بارز آن آرای میرزا ملکم خان ناظم الدوله است که تاثیر گسترده بر آرای مجموعه روشنفکران ایرانی داشت و در این زمینه نیز می توان نظرات او را موثر دانست. تقریباً در غالب آثاری که درباره او به نگارش درآمد به این بخش از نظراتش نیز پرداخته اند. مناشری با توجه به رویکرد اثرش به آرای او و همچنین سایر اندیشمندان همسو با او توجه کرده است. (مناشری، ۱۳۹۷: ۵۱-۸۴)
۱۹. به این موضوع در نوشتاری جداگانه پرداخته ایم که منتشر خواهد شد.
۲۰. برای کسب اطلاع از این گفتمان و تاثیر عمیق آن در فرآیند مشروطه خواهی ایران و پس از آن می توان به مجموعه آثار فریدون آدمیت رجوع کرد. هرچند که ایشان کمترین توجهی به تحولات فرهنگی و معارفی انقلاب مشروطیت نداشتند.
۲۱. اصول ۱۸ و ۱۹ متمم قانون اساسی مشروطیت به حوزه معارف و مدارس اختصاص یافته است.
۲۲. شایان ذکر است بر اساس قراین آن چه که در آن زمان در چارچوب قانون بلدیة ها مطرح شد تنها اختصاص به شهرها نداشت در همین جلسه رئیس وقت مجلس در این باره توضیح می دهد که «انجمن بلدیة منحصر در شهرها نیست بلکه اهالی بلوکات و دهات و قصبه ها و شهرهای کوچک هم می توانند از روی قاعده تأسیس انجمن بلدیة نمایند متهی در دهات و بلوکات احتیاجشان کمتر است و در شهر بیشتر...».

۲۳. شایان یادآوری است فروغی در آن زمان رئیس دبیرخانه مجلس اول و بعدها نماینده مجلس دوم، رئیس کمیسیون معارف و بعدتر رئیس مجلس دوره دوم مشروطه شد.
۲۴. هرچند بند های متعددی از قانون اساسی مشروطیت و به عبارت درست تر نظام نامه اساسی به تنظیم و ترتیب این موارد اختصاص داشت اما مشکلات بسیاری هم چنان نه تنها در این دوره بلکه تا دوره های بعد در ترتیب ارائه لوایح و بررسی آنها باقی بود.
۲۵. در این جلسه گفت گو ها و چالش های متعددی طرح می شود به ویژه در مذاکرات: حاج سید نصرالله، سیدالحکما، دکتر ولی الله خان، آقا میرزا محمود، اسدالله میرزا، حاجی امین‌الضرب، آقا میرزا طاهر، مخبرالملک، سید حسن تقی زاده، خصوصاً فرد اخیرالذکر به نکاتی بنیادین در این زمینه می پردازد.
۲۶. البته در جلسه بعد یعنی جلسه ۲۶۳ خیر از واکنش دسته ای از فارغ التحصیلان این مدرسه به اظهارات نمایندگان منتشر می شود. (صورت مذاکرات جلسه ۲۶۳)
۲۷. متأسفانه به دلیل کمبود منابع، از فعالیت های خاص این کمیسیون اطلاعی در دست نیست.
۲۸. البته باید توجه داشت در برخی موارد که چندان اندک نیز نیست، به دلایل متعدد از جمله عدم طرح درست موضوع، پیچیدگی، درهم تنیدگی و گاه اختلاط برخی مباحث و یا طولانی شدن مذاکرات و.. راه حل صریحی برای مشکل پیشنهاد نمی شد و یا موضوع مسکوت می ماند، گاه کمبود منابع و عدم ثبت و ضبط درست مذاکرات مانع اطلاع درست امروز ما از سرانجام یک موضوع و راه حل پیشنهادی است.
۲۹. هرچند فراز و فرودهای فراوان و روند وقایع، تحولاتی دیگر را رقم زد و چالش ها به گونه ای دیگر خود را نمایان ساخت اما در بررسی تحولات و فعالیت های مجلس اول این تلقی را نمی توان نادرست و دور از واقعیت دانست.
۳۰. برای اطلاع بیشتر درباره مفاد این قانون در ارتباط با وضعیت معارف کشور و به خصوص ارتباط حکام با موضوع مدارس به این ماده های قانون رجوع شود: ۳۰، ۸۳، ۹۵، ۱۰۴، ۱۱۵، ۱۲۴، ۲۲۱، ۲۶۴، ۲۹۴، ۳۰۲، ۳۰۷، ۳۰۸، ۳۱۱، ۳۳۸، ۳۶۹، ۳۷۸، ۳۷۹.

## کتابنامه

- اتحادیه، منصوره (۱۳۶۱). پیدایش و تحول احزاب سیاسی مشروطیت (دوره اول و دوم مجلس شورای ملی)، ج ۱، تهران: نشر گستره.
- احمد، منیرالدین (۱۳۸۴). نهاد آموزش اسلامی، ترجمه: محمد حسین ساکت، تهران، نگاه معاصر.

- اسملسر، نیل (۱۳۵۳). «نوسازی روابط اجتماعی»، در: نوسازی جامعه، ترجمه رحمت الله مراغه‌ای و دیگران، تهران، جیبی.
- اکبری، محمد علی (۱۳۸۴ الف). پیشگامان اندیشه جدید در ایران: عصر روشنگری ایرانی، تهران، موسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی
- اکبری، محمد علی (۱۳۸۴ ب). رویکرد غربگرایانه به نوسازی ایران: بررسی دیدگاه‌های روزنامه کاوه؛ در مجموعه مقالات با عنوان چالش‌های عصر مدرن در ایران عهد قاجار، تهران، انتشارات روزنامه ایران.
- 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، اختران.
- آدمیت، فریدون (۱۳۴۴). برخورد افکار و تکامل پارلمانی در مجلس اول، سخن، دوره ۱۵، ش ۷، تیرماه ۱۳۴۴، صص ۷۰۲-۷۰۹.
- آدمیت، فریدون (۱۳۸۷ ب). ایدئولوژی نهضت مشروطیت ایران، تهران، نشر گستره.
- آدمیت، فریدون (۱۳۸۷). ایدئولوژی نهضت مشروطیت ایران؛ مجلس اول و بحران آزادی، تهران، روشنگران و مطالعات زنان.
- آدمیت، فریدون (۱۳۵۱). اندیشه ترقی و حکومت قانون، تهران، خوارزمی.
- برنال، جان (۱۳۵۴). علم در تاریخ، ترجمه کامران فانی و بهاء‌الدین خرمشاهی، تهران، امیرکبیر (۲ ج).
- بريجانیا، ماری (۱۳۹۰). فرهنگ اصطلاحات فلسفه و علوم اجتماعی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
- تکمیل همایون، ناصر (۱۳۷۶). رشد هماهنگ و نوسازی در نهادهای سیاسی، فرهنگ، شماره ۲۲ و ۲۳، بهار و تابستان ۱۳۷۶، صص ۱۱۹-۱۵۲.
- 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 در ایران، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- حائری، عبدالهادی (۱۳۶۴). تشیع و مشروطیت در ایران. تهران. انتشارات امیرکبیر، ۱۳۶۴ چاپ دوم.
- خارابی، فاروق (۱۳۸۶). انجمن‌های عصر مشروطه، تهران، موسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.
- درانی، کمال (۱۳۷۶). تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام. تهران: انتشارات سمت.
- روشه، گی (۱۳۶۶). تغییرات اجتماعی، ترجمه منصور وثوقی، تهران، نشر نی
- رهبری، مهدی (۱۳۹۱). مشروطه ناکام؛ تاملی در رویارویی ایرانیان با چهره ژانوسی تجدد، تهران، نشر کویر.

- رینگر، مونیکا ام. (۱۳۷۹). مدارس نوین در ایران قرن نوزدهم رهیافت بومی برای مسئله نوسازی؛ ترجمه: فاطمه امان، ایران نامه. سال هجدهم. شماره ۲. بهار ۱۳۷۹
- رینگر، مونیکا ام. (۱۳۸۱). آموزش، دین، و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوره قاجار؛ ترجمه: مهدی حقیقت خواه، تهران، ققنوس.
- سجادی، سیدجمال (۱۳۹۱). تاریخ تحول و جریان‌های فکری آموزش و پرورش ایران در روزگار قاجار؛ همراه با اندیشه‌های مهدی قلی هدایت (مخبرالسلطنه)؛ تهران، رسانش نوین.
- سرمد، غلامعلی (۱۳۷۲). اعزام محصل به خارج از کشور (در دوره قاجاریه)، تهران، چاپ و نشر بنیاد. شجیعی، زهرا (۱۳۷۵). نقش نمایندگان در مجالس قانونگذاری عصر مشروطیت، ج ۱، تهران، انتشارات سخن.
- شلیبی، احمد (۱۳۸۷). تاریخ آموزش در اسلام؛ ترجمه محمد حسین ساکت، تهران، نگاه معاصر. شهرام نیا، امیرمسعود (۱۳۷۹). پارلمانتاریسم در ایران، تهران، مرکز اسناد انقلاب اسلامی. شیرزادی، رضا (۱۳۹۰)، نوسازی، توسعه، جهانی شدن، تهران، آگه.
- صدری افشار، غلامحسین. (۱۳۵۰). سرگذشت سازمانها و نهادهای علمی و آموزشی در ایران. ناشر: وزارت علوم و آموزش عالی.
- صدیق، عیسی (۱۳۳۸). تاریخ فرهنگ ایران، تهران، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ دوم. صورت مذاکرات مجلس شورای ملی، لوح فشرده (بررسی مشروح مذاکرات از دوره یکم تا دوره نهم). ضمیری، محمدعلی (۱۳۷۷). تاریخ آموزش و پرورش ایران و اسلام، شیراز، نشر ساسان. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران، تهران، رسا.
- قاسمی بویا، اقبال (۱۳۷۷). مدارس جدید در دوره قاجاریه: بنیان و پیشروان، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- قوام، سیدعبدالعلی (۱۳۷۴)، نقد نظریه‌های نوسازی و توسعه سیاسی، تهران، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- ماچاران دوب، شیا (۱۳۷۷)، نوسازی و توسعه، ترجمه مرتضی قره‌باغیان، مصطفی ضرغامی، تهران، نشر خدمات فرهنگی رسا.
- محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۰). تاریخ موسسات 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 انتشار یافت)
- مرادی نژاد. حسین و پرویز پژوهش در باره فرستادن دانشجو به خارج، نامه علوم اجتماعی دوره یک ش ۴ تیرماه

- ملایی توانی، علیرضا (۱۳۸۱). مشروطه و جمهوری: ریشه‌های نابسامانی نظم دموکراتیک در ایران، تهران، نشر گستره.
- ملایی توانی، علیرضا (۱۳۹۷). سه روحانی دگر اندیش (دولت آبادی، سنگلجی، حکمی زاده)، تهران، پژوهشکده تاریخ اسلام.
- ملک زاده، الهام (۱۳۸۳). دانشجویان ایرانی در اروپا: اسناد مربوط به قانون اعزام محصل (از سال ۱۳۰۷ تا ۱۳۱۳)، با همکاری دکتر عبدالحسین نوائی، تهران، انتشارات سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران.
- مناشری، دیوید (۱۳۹۷). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن. ترجمه محمدحسین بادامچی و عرفان مصلح، تهران: نشر سینا.
- مور، ویلبرت، ای (۱۳۸۱). تغییر اجتماعی، ترجمه: پرویز صالحی، تهران، انتشارات سمت.
- میرزا محمدعلی خان بن ذکاء الملک (۱۳۲۵ ه. ق.). حقوق اساسی؛ آداب مشروطیت دول، تهران، مولف.
- مینویی، مجتبی (۱۹۵۳)، اولین کاروان معرفت، یغما، ۱۹۵۳/۴، ۴: ۱۸۲
- ناطق، هما. (۱۳۷۵). کارنامه فرهنگی فرنگی در ایران. پاریس. انتشارات خاوران،
- نجاتی حسینی، سید محمود (۱۳۹۶). تبارشناسی کلاس درس در ایران، تجربه های تاریخی و تجربه های زیسته. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- وحدت، فرزین (۱۳۸۲). رویارویی فکری با مدرنیت، ترجمه: مهدی حقیقت خواه، تهران، فققنوس.
- یغمایی، اقبال (۱۳۷۵). وزیران علوم و معارف و فرهنگ ایران، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.

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

Mooshie, Daniel. (1898). *Modern Persia*, Toronto: Henderson and Company.