



Companionship of the French Education Model and the Idea of National Unity in Modern Iranian Education: From Constitutionalism to September 1941

Reza Mahoozi¹

Received: Jun. 30, 2019; Accepted: Jan. 11, 2020

Extended Abstract

The issue as why and how the modern educational system of Iran that simultaneously kicked off with the establishment of *Dār-al-Funun* (the Academy of Arts) in 1941 could gradually come under the dominance of the French educational system but fell into the domain of nationalism in the late Qajar period and throughout the first Pahlavi era, and that, when and to what extent these two formal and content areas could involve the modern educational system of Iran is the subject the author intends to show their connection through historical sources as well as documents and analyses in this domain. To respond to the aforementioned questions, it is essential to know which of the characteristics of the French educational system was associated with patriotic tendencies of Iranians in the late 19th and early 20th centuries, which, too, were not unaffected by transformations in Europe and West Asia. This article will show Iran's internal requirements, including domestic and border security, cultural and economic transformation as well as medical necessities, along with the historical context of Iranians' attention towards France and its well-known revolution, during Ahmad Shah Qajar, a period also known for the constitutional consolidation. To bring into account the political, cultural, and economic system led to the fact that the central government should realize the aspiration of constitutionalists by adopting cultural unification under the idea of national unity and the plan of modernity, with the help of two tools i.e. modern education and bureaucracy.

Keywords: modern education, national unity, Qajar, early Pahlavi, France

1. Associate Professor in Philosophy of Science, Institute for Social and Cultural Studies, Tehran, Iran

✉ mahoozi@iscs.ac.ir



INTRODUCTION

The modern Iranian educational system first began with military concerns, but half a century later its main concern was the reform in the political system and likewise, emerged as a supporter of the constitutional movement. Shortly after World War I, this system turned to be a claimant of Iranian nationalism. In all its three waves, there were scientific-educational relations with the French educational system that continued strongly until September 1941. Reviewing historical documents and their cultural and social analysis, this article tries to examine this question and show how did the most powerful and coherent cultural current of the late Qajar and early Pahlavi periods i.e. nationalism emerge from historical and social circumstances of Iran and the turbulent region in which it was located and how did this process used the modern education as a way to achieve its goals.

FRENCH IN IRAN

The cooperation between Iran and France dates back to the beginning of the Qajar era and several military agreements between the two. The relations between Iranians and French became even wider with the establishment of Dār-al-Funun (the Academy of Arts) and the arrival of foreign teachers and the subsequent dispatching of the first batch of graduates to France as well as the presence of most French teachers and doctors in Iran. So much so that many Iranian families preferred France as a destination for their children to continue their education (see Siddiq, 2018, 66). After returning to the country, they were the propagators of French thought and culture in Iran.

Toward the end of the Nasserite period, the spread of French liberal thoughts, which had become very popular worldwide after the French Revolution, could occupy the minds of many Iranian libertarians so much so that the Shah of Iran became unhappy over the issue and withdrew his support from the royal school of Dār-al-Funun (Etemad-ol-Saltaneh, 1971, 524). However, the move could prove futile as Iranian revolutionaries succeeded in imposing their demands on the ruler sometimes later. The arrest and execution of constitutionalists by the next king, the fall of the government and the capture of the capital, showed that the idea of constitutionalism was now not a demand of an intellectual minority, but a universal one. Hence, the conquerors of Tehran immediately put the reform of the education system on their agenda to institutionalize the constitution and prevent the return of tyranny. This great event caused the Iranian educational system to transform at the national level and beyond and change from a scattered state, principally from religious and low quality to a uniform and organized one with the focus on territorial goals (Dolatabadi, 1992, 183).

IRANIAN NATIONALISM

The prevalence of nationalistic thoughts in Europe in the wake of World War 1 and the disintegration of the Ottoman Empire in West Asia, once again made Iranians think about reforming their national education system, this time with the motivation of reviewing their historical and cultural heritage, showing love and interest to their land and preserving national unity as a way to ensuring internal cohesion, preventing foreign invasions of borders, forming a modern nation-state and repelling natural and human disasters. In this peaceful movement, for Iranian intellectuals and educational policymakers, France was more a reference point than any other country. For Iranians, the French nationalism, which was associated with passion and epic literature, was more attractive than the German nationalism, which was accompanied by science, philosophy, and unifying ideas. The Turkish nationalism was, too, considered an admirable model for the Pahlavi court.

These adaptations do not imply a lack of national initiative or aspects in the Iranian educational nationalism because Iranian intellectuals, by composing three variables of Iranian-ness, Islam and modern European sciences and technologies, sought to create a new identity called Iranian modernity that could lead Iran's past and present to a bright and progressive future (Adami, 1972: 456; Tawfiq, 2018: 54-50).

CONCLUSION

From the outset, the modern educational system of Iran was not under the dominance of the French system and Iranian students were dispatched to different countries without any cultural bias and just for military and technical needs. However, international developments, along with France's reputation and similar tastes of French and Iranians, especially their enthusiasm for national and patriotic issues, made France more attractive to Iranians than any other country and its education system more acceptable to Iranian politicians and policymakers. However, these attentions were not entirely passive and devoid of initiatives, as Iranians sought to combine their two valuable historical heritages, nationality and religion, with an important feature of modernity i.e. modern science, and achieve a single substance where these three components cannot be separated easily. This was the matter of agreement, at least on demand, although there is a lot to talk about on extent of the desired goals. Anyway, the Iranian higher education system, from the conquest of Tehran by the constitutionalists until September 1940, has left behind large and rich files on the national unity model in general, and the Iranian modernity plan in particular, the share of which should be properly reviewed in its contemporary history.



Iranian Cultural Research

Abstract



BIBLIOGRAPHY

- Adamiyat, F. (1351). *Andiše-ye taraqi va hokumat-e qānun-e asr-e Sepahsālar* [The politics of Reform in Iran 1958]. Tehran, Iran: Khawrazmi.
- Adamiyat, F. (1354). *Amir Kabir and Iran*. Tehran, Iran: Khawrazmi.
- Dashti, A. (1312). Andiše-i dar atrāf-e ta'limāt-e ejbāri [A review on compulsory education]. *Mehr*, 1(12), 930-936.
- Dowlatabadi, Y. (1371). *Hayāt-e Yahya* [life of Yahya]. Tehran, Iran: Attar.
- Etemad Al-Saltane, M. (1350). *Etemad Al-Sanltane memories Newspaper* (I. Afshar, Ed.). Tehran, Iran: Amir Kabir.
- Etemad Al-Saltane, M. (1367). *Tārix-e Montazam-e Nāseri* [History of Naseri] (3 Vol.; M.E. Rezwani, Ed.). Tehran, Iran: Donyā-ye Ketāb.
- Farasatkah, N. (1397). *Tārix-e dānešgāh dar Iran* [History of university in Iran] (N. Asgharzade, Ed.). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Guérard, A. L. (1914). *French civilization in the nineteenth century*. London : T.F. Unwin.
- Hazeri, A.M. (1372). *Student study abroad process*. Tehran, Iran: Samt.
- Hekmat, A. (1355). *Si xātere az asr-e xāndān-e Pahlavi* [30 memories from Pahlavi]. Tehran, Iran: Vahid.
- Mahoozi, R. (1394). Tahlili bar movājehe-ye farhang va ma'āref-e bumi ba fanāvariā-ye jadid-e Gharb dar Iran [Analysis on facing culture and local knowledge with new technologies of West in Iran] In R. Samim (Ed.), *Social Studies of Technology; Theoretical and Interdisciplinary Overview* (PP.231-260). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Mahoozi, R. (2020). Is There any change in academic pattern? A philosophical contemplation on university Idea in the future of post-COVID-19 world. *Journal of Philosophical Investigations*, 14(31), 279-304. doi: 10.22034/jpiut.2020.39734.2551
- Melkom (n.d). Nedā-ye edālat [Voice of justice] (handwriting No. 3787). Tehran, Iran: University of Tehran Library.
- National Network of Schools (Rošd). (n.d.). Education system of France, Retrieved from <http://old.roshd.ir>
- Sedigh, E. (1336). *Yādegār-e Omr* [Memories of life]. Tehran, Iran: Tab'-e Ketāb.
- Sedigh, E. (1397). *Iran-e modern va Nezām Āmuzeši-ye ān* [Modern Persia and her educational system] (A. Gholami, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Talbof, A. (1357). *Āzādi va siyāsāt* [Freedom and politics] (I. Afshar, Ed.). Tehran, Iran: Sahar.

- Taqizadeh, S.H. (1393). *S. H. Taqizadeh's articles and essays* [I. Afshar, Ed.]. Tehran, Iran: Toos.
- Tofigh, E., Heidari, A., & Yousefi, S.M. (1399). *Mas'ale-ye elm va elm-e ensāne dar Dār Al-Fonun asr-e Nāseri* [Science and humanities in Dar Al-Fonun of Naseri era]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Watson, D. R. (1966). The politics of educational reform in France during the 3rd Republic, 1900–1940. *Past and Present*. 34(1), 81–99.
- Webster, C. (1976). Changing perspectives in the history of education. *Oxford Review of Education*, 3, 201–213. doi: 10.1080/0305498760020301
- Weil, P. (2009). *How to Be French: Nationality in the Making since 1789* (C. Potter, Trans). Duke University Press.
- Wilder, G. (2005). *The French imperial nation-state: negritude and colonial humanism between the two world wars*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yaghmaei, E. (1375). *Vazirān-e olum va ma'āref va farhang-e Iran* [Ministries of science, Theology and Culture in Iran]. Tehran, Iran: Našr-e Dānešgāhi.
- Yaghmaei, E. (1376). *Ta'sis-e Madrese-ye Dār Al-Fonun* [Dar Al-Fonun creation]. Tehran, Iran: Sarvā.
- Zaeri, Gh. (1398). *Eqterāh-e ta'lim-e ebtedāyi ya ta'lim-e āliye* (Majale-ye āyande 1304–1305). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Zargarinezhad, Gh., Sefatgol, M., & Vosughi, M.B. (1397). *History of Tehran University* (Vol. 1). Tehran, Iran: University of Tehran Press.



Iranian Cultural Research

Abstract



همنشینی الگوی آموزش فرانسوی و ایده وحدت ملی در آموزش نوین ایران: از مشروطه تا شهریور ۱۳۲۰

رضا ماحوزی^۱

دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۰۹؛ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۲۲

چکیده

اینکه چرا و چگونه نظام آموزشی نوین ایران، که هم‌زمان با افتتاح دارالفنون در سال ۱۲۳۰ شمسی آغاز شد، به تدریج تحت نفوذ نظام آموزشی فرانسه قرار گرفت اما در اواخر قاجار و در تمام دوره پهلوی اول به دامن ملی‌گرایی غلطید، و اینکه این دو زمینه صوری و محتوایی از چه زمانی و با چه کیفیتی نظام آموزشی نوین ایران را درگیر کرد، موضوعی است که این نوشتار تلاش دارد بر پایه گزارش‌های تاریخی و اسناد تحلیل‌های ارائه‌شده زمینه‌های چنین پیوندی را نشان دهد. برای پاسخ به پرسش‌های فوق لازم است بدانیم کدام یک از ویژگی‌های نظام آموزشی فرانسه با تمایلات میهن‌پرستانه ایرانی‌ها در انتهای قرن نوزدهم و ابتدای قرن بیستم، که بی‌تأثیر از تحولات اروپا و غرب آسیا نبود، همراه شد. این مقاله نشان خواهد داد اقتضائات داخلی ایران، از جمله تثبیت امنیت داخلی و مرزی، تحولات فرهنگی و اقتصادی و ضرورت‌های پزشکی در کنار زمینه‌های تاریخی التفات ایرانیان به فرانسه و انقلاب خوشنام آن، در دوره احمدشاهی که دوره تثبیت مشروطه نیز خوانده شده است، به‌رو کار آوردن نظامی سیاسی-فرهنگی-اقتصادی منجر شد که در آن، حکومت مرکزی می‌بایست از طریق اتخاذ یکسان‌سازی فرهنگی ذیل ایده وحدت ملی و طرح مدرنیته ایرانی، به مدد دو ابزار آموزش نوین و دیوان‌سالاری، تمامی آمال و آرزوهای مشروطه‌خواهان را محقق سازد.

کلیدواژه‌ها: آموزش نوین، وحدت ملی، مدرنیته ایرانی، قاجار، پهلوی نخست، فرانسه

۱. دانشیار فلسفه علم، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، ایران

mahoozi@iscs.ac.ir ✉

۱. مقدمه

شکست سپاه ایران مقابل تزارهای روس و از دست رفتن مناطقی از ایران و تحمیل معاهده‌های یک‌سویه، سیاستمداران ایرانی را بار دیگر متوجه ضرورت تقویت بنیه نظامی کرد. پیش از این، شکست ایرانیان عصر صفوی از سپاه عثمانی در جنگ موسوم به چالدران، و پس از آن در دیگر مصاف‌ها، موجبات چنین اندیشه‌ای را پیش آورده بود؛ اما در شرایط فعلی لازم بود این مهم با جدیت بیشتری پی گرفته می‌شد و به‌جای تقویت تجهیزات نظامی و اندیشه اعزام محصل^۱ به انگلستان به‌منظور آشنایی با فنون نوین نقشه‌کشی فنی و طبابت، راه متفاوتی را پیش‌روی ایرانیان باز می‌کرد؛ راهی که در دهه‌های بعد شئون بزرگتر و پیچیده‌تری به خود گرفت. اگرچه اعزام دوم در دوره فتح‌علی‌شاه و قائم‌مقام او عباس میرزا، که چهارسال پس از اعزام نخست انجام گرفت و مشمول پنج‌نفر شد^۲ با سرپرستی کلنل ویلیام دارسی، مجدداً روبه‌سوی انگلستان داشت، اما اعزام سوم در سال ۱۲۲۴ شمسی یعنی در دوران پادشاهی محمدشاه قاجار، مقصد فرانسه را برای پنج محصل^۳ ایرانی انتخاب کرد (ماحوزی، ۱۳۹۴). تا این زمان هنوز فرانسه مقصد اول و آخر بورسیه‌های اعزامی نبود، چرا که دو سال پس از سومین اعزام، انگلستان، روسیه و ایتالیا نیز به‌ترتیب برای آموزش طب (برای میرزاصادق)، آموزش صنایع شکر (برای محمدحسین افشار) و آموزش نقشه‌کشی فنی (برای ابوالحسن نقاش‌باشی) انتخاب شدند. ویژگی عمده و بارز این دوره از اعزام‌ها، که به دوره‌های اول و دوم شناخته می‌شود، توجه ویژه سیاستمداران به برتری نظامی کشورهای اروپایی و استفاده از دانش فنی آن‌ها برای نیل به قدرت نظامی است.

دوره سوم اعزام‌ها، که در حکومت ناصرالدین‌شاه انجام گرفت، دربرگیرنده تاریخ عمده‌ترین اعزام‌ها در تمام حکومت قاجار و عصر شناخته‌شده ناصری است. تأسیس دارالفنون در ۱۲۳۰ شمسی و تمهید مقدمات موردنیاز این مدرسه، از جمله مدرسان و



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۷۴

دوره ۱۳، شماره ۱
بهار ۱۳۹۹
پیاپی ۴۹

۱. حاجی‌بابا افشار برای آموزش طب و محمد کاظم برای آموزش نقشه‌کشی فنی.

۲. میرزا جعفر برای آموزش طب، میرزا رضا مهندس‌باشی برای آموزش توپخانه، محمدعلی آهنگر برای آموزش آهنگری اسلحه و قفل، میرزا جعفری دیگر برای آموزش مهندسی و میرزا صالح شیرازی برای آموزش زبان و علوم انسانی.

۳. حسین‌قلی‌خان و میرزا زکی برای آموزش نظامی، میرزا یحیی برای آموزش طب، محمدعلی آقا برای آموزش معدن و میرزا رضا برای آموزش معدن و علوم پایه.



صنایع و فنون وابسته به آن مرکز علمی در راستای گفتمان نخست، یعنی برتری نظامی برای غلبه بر دشمنان مهاجم و پس گرفتن سرزمین‌های از دست رفته، ویژگی بارز اعزام‌های دوره ناصری است. همچنین در همین دوره است که فرهنگ فرانسوی به‌ویژه در دو دهه پایانی نیم‌قرن حکومت ناصرالدین‌شاه بر شئون اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و آموزشی ایرانیان سیطره یافت و توانست به مدت پنج دهه متوالی، بی‌هیچ رقیب جدی، نه تنها زبان رسمی دربار قاجار شود و متون آموزشی و علمی فراوانی به زبان فرانسوی در تمام مدارس دولتی تدریس گردد (ببینید صدیق، ۱۳۹۷، ۶۶)، بلکه اذهان سیاست‌گزاران و سیاستمداران نیز متوجه فرانسه شود تا آنجا که مشروطه‌خواهان، قانون اساسی مشروطه را نیز بر اساس الگوی فرانسوی تدوین کردند. اما چرا به‌رغم ارتباط بیشتر و مستقیم‌تر ایرانیان با دو حکومت قدرتمند روس و انگلیس در شمال و جنوب ایران، آن‌ها بیشتر فرانسه را به‌عنوان الگوی فرهنگی، سیاسی و آموزشی خود انتخاب کردند؟

این نوشتار تلاش دارد ضمن بازخوانی اسناد تاریخی و تحلیل فرهنگی و اجتماعی آن‌ها، این پرسش را مورد مذاقه قرار داده و نشان دهد قدرتمندترین و منسجم‌ترین جریان فرهنگی اواخر دوره قاجار و اوایل پهلوی، یعنی ملی‌گرایی، چگونه از متن تحولات تاریخی و اقتضائات اجتماعی ایران و منطقه پرآشوبی که در آن قرار داشت برآمد و این جریان چگونه آموزش مدرن را به‌مثابه راه و ابزار نیل به خواسته‌های خود به خدمت گرفت.

۲. زمینه‌های اجتماعی و سیاسی نفوذ فرهنگ فرانسوی در عصر ناصری

اگرچه سابقه همکاری‌های تجاری و نظامی ایرانیان با دربار فرانسه به دوران حکومت لویی چهاردهم در سال ۱۶۶۴ میلادی (۱۰۴۳ شمسی) و پس از آن در سال ۱۷۰۸ و تبادل سفرایی متقابل بازمی‌گردد (حاضری، ۱۳۷۲، ۲۷)، اما در قرن نوزدهم، ایرانیان از سر ناچاری و شاید هم از سر تدبیر و اندیشه، فرانسه را به‌عنوان متحدی قدرتمند در مقابل زیاده‌خواهی‌های روس، عثمانی و انگلستان، که شمال و غرب و جنوب ایران را تحت تسلط خود درآورده بودند و به بهانه‌های مختلف حاکمیت ارضی ایران را مورد تعرض قرار می‌دادند، انتخاب کردند. مسلماً حکومت نوپای فرانسه به رهبری ناپلئون هم به این ارتباط



بی‌میل نبود زیرا از این طریق می‌توانست حکومت‌های مذکور را کنترل و حتی تضعیف کند و به خواسته‌های خود نزدیک شود؛ کاری که در مصر انجام داد و به نتایج دلخواه دست یافت. برای ایرانیان علاوه بر جنبه فوق، خوشنامی بین‌المللی انقلاب کبیر فرانسه در طرح شعارهای نوین به‌ویژه آزادی، عدالت و معنویت، پیروزی‌های مکرر ناپلئون، نیک‌منشی و مسئولیت‌پذیری‌های برجسته فرانسوی‌ها و سرزندگی آن‌ها، و شاید از همه مهم‌تر، نوعی خویشاوندی فرهنگی میان ایران و فرانسه که خود را در ادبیات و هنر به نمایش می‌گذاشت، شئونی بود که این ارتباط را برای آن‌ها ضروری و لذت‌بخش می‌ساخت (صدیق، ۱۳۹۷، ۶). اولین اقدام برای عملی‌سازی این ائتلاف عهدنامه فین‌کن‌اشتاین به نمایندگی میرزارضا و ناپلئون بود که بر مبنای آن ۲۰ آموزگار تحت سرپرستی ژنرال گاردن در سال ۱۸۰۷ (۱۱۸۵ شمسی) برای آموزش‌های نظامی و تقویت ارتش عازم ایران شد. اندکی بعد، در سال ۱۲۱۹ شمسی، یعنی یازده سال قبل از تأسیس دارالفنون، مدارس لازاری فرانسوی در تبریز، تهران، اصفهان، سلماس و ارومیه افتتاح شد تا رسماً زمینه حضور فرانسوی‌ها در نظام آموزشی نوین ایران نهادینه شود^۱ (همان، ۴۰ و ۶۷).

حضور پزشکان فرانسوی^۲ در دربار ناصرالدین شاه و از همه مهم‌تر حضور مدرسان فرانسوی در دارالفنون، به‌ویژه در حوزه پزشکی (طب)، رسماً این راه را تعریض کرد و سرعت ورود افکار و ارزش‌های فرانسوی را در جامعه ایرانی بالا برد.

درخصوص مدرسان فرانسوی دارالفنون واقعیت آن است که امیرکبیر در تأمین مدرسان دارالفنون اهمت‌امی جدی به استقلال ایران و عدم دخالت مدرسان خارجی در تصمیم‌گیری‌های سیاسی ایران داشت. از این‌رو، وی به جای مدرسان انگلیسی، روسی و فرانسوی، که دول آن‌ها هر کدام زمینه نفوذ سیاسی در ایران داشتند، مدرسان اتریشی را در نظر گرفته بود که در نتیجه فشارهای حکومت انگلستان - با این بهانه که اتریش تحت نفوذ روسیه تزاری است - مجبور شد

۱. در کنار فرانسوی‌ها، امریکایی‌ها نیز مدرسی در ارومیه، تهران، تبریز، همدان و رشت تأسیس کرده بودند. روس‌ها، آلمانی‌ها، اتریشی‌ها و انگلیسی‌ها نیز مدارس مشابهی را با انگیزه‌های متفاوت و مقارن با تأسیس دارالفنون و یا اندکی قبل و بعد از آن راه‌اندازی کرده بودند.

۲. دکتر کلارک، تلوزاین، اشنایدر و فرویه مؤلف کتاب سه سال در ایران (۱۹۹۲-۱۹۸۹). این پزشکان با مدرسان فرانسوی دارالفنون از جمله پولاک، سلیمز و فوکاتی و ۲۶ پزشک فرانسوی دیگر ارتباطات فراوانی داشتند.



مدرسانی از فرانسه و ایتالیا را برای دارالفنون انتخاب کند؛^۱ مدرسانی که خود او هرگز تدریس شان را در دارالفنون ندید و بعدها نیز به این چند کشور محدود نماند.

در کنار عوامل فوق، اولین اعزام فارغ التحصیلان دارالفنون در سال ۱۲۳۷ شمسی توسط اعتضادالسلطنه وزیر علوم و رئیس جدید مدرسه، به تعداد ۵۶ نفر و به روایتی ۴۲ نفر و یا حتی کمتر^۲ به فرانسه به منظور تأمین کادر علمی مدرسه و آشنایی بیشتر آن‌ها با فرهنگ فرانسه و دریافت موقعیت‌های برجسته حکومتی و آموزشی، و حتی اقدام برخی از آن‌ها و دیگر فارغ التحصیلان دارالفنون در تأسیس مدارس جدیدی چون شعب دارالفنون در شهرهای اصفهان و تبریز، مدرسه مشیریه^۳ (۱۲۵۲)، رشديه (۱۲۶۹)، علمیه، ادب، سادات، افتتاحیه، خیریه، سعادت و غیره در ایران، زمینه‌های بیشتری برای آشنایی عمومی ایرانیان با زبان و فرهنگ فرانسوی و به‌کارگیری ساختارهای اجتماعی و آموزشی فرانسوی در سیاستگذاری فرهنگی آینده ایران فراهم آورد. به‌علاوه، ترجمه بسیاری از متون فرانسوی و انتشار آن‌ها توسط چاپخانه دارالفنون (یغمایی، ۱۳۷۶، ۱۱۹-۱۱۸) و ترجمه و انتشار روزنامه‌ها و سرمقاله‌های فرانسوی در طیف وسیعی از روزنامه‌های داخل و خارج کشور، زمینه لازم را برای گذار از گفتمان اقتدار نظامی برای مقابله با تهاجمات خارجی به گفتمان قانون و دفع زمینه‌های استبداد به‌عنوان ام‌المسائل و مصائب ایران فراهم آورد.

۳. گفتمان سیاسی قانون و گفتمان فرهنگی نجات مشروطه

نفوذ زبان و فرهنگ فرانسه بر دارالفنون دو دهه پایانی عصر ناصری، که این بار برخلاف سه دهه نخست، دارالفنون را از مرکزی علمی نظامی^۴ و تا حدی پزشکی به مرکزی علمی برای امور

۱. کلنل شیل انگلیسی در گزارش خود به تلاش‌هایش برای متقاعدکردن امیرکبیر جهت انصراف او از استخدام معلمان آلمانی و اتریشی اشاره کرده است (زرگری‌نژاد، ۱۳۹۷، ۳۵).

۲. درباره اختلاف روایت‌ها نگاه کنید به زرگری‌نژاد، ۱۳۹۷، ۷۲.

۳. لازم به ذکر است علاوه بر تکالیف آموزشی دارالفنون، این مدرسه همواره درهای خود را به روی عموم مردم، نظامیان و صاحب‌منصبان حکومتی باز گذاشته بود و به ترویج عمومی علم کمک می‌کرد. سطح دیگری از این اقدام را می‌توان در مدرسه جنبی دارالفنون به نام مدرسه مشیریه مشاهده کرد که توسط مشیرالدوله سپهسالار تأسیس شده بود تا به آموزش علوم به زبان ساده برای عموم مردم اهتمام ورزد؛ الگویی که از فرانسه اقتباس شده بود (توفیق، ۱۳۹۷، ۳-۵۲).

۴. تا سال‌های سال معلمان دارالفنون عمدتاً یا سرهنگ بودند و یا سرتیپ. حتی صاحب‌منصبان و مترجمان نیز نظامی بودند (زرگری‌نژاد، ۱۳۹۷، ۶۱-۶۳). در میان ۱۳ معلم خارجی دارالفنون در سال اول، هیچ‌کدام متخصص علوم انسانی نبودند

نظامی و فرهنگی و اجتماعی تبدیل کرده بود و جا را برای علوم انسانی به‌ویژه تاریخ^۱، جغرافیا، اقتصاد، علوم سیاسی و جمعیت‌شناسی باز کرده بود (آدمیت، ۱۳۵۴، ۳۵۴-۳۵۳) در کنار حضور مستشاری فرانسوی‌ها در ارتش ایران و فعالیت‌های فرهنگی و ایران‌شناسی گسترده و بازخوانی تاریخ باستانی این سرزمین توسط تیم‌های متعددی چون تیم راولینسون، دیولافوا، دمورگان، فرایر و تکسیر سبب شده بود تا طبقه‌ای از نخبگان تحصیل‌کرده جدید ایجاد شود که به‌دلیل آشنایی نسبی با زبان و فرهنگ فرانسه، شکاف جامعه ایران با فرانسه را از طریق وام‌گیری بیشتر مفاهیم اجتماعی و سیاسی و آموزشی فرانسوی کم کنند.

باز هم مقارن همین ایام، تجاوزه‌های روسیه و انگلستان به سرزمین‌های شمالی و جنوبی و در اختیار گرفتن شهرها و مراکز بزرگ تجاری بندری و غیربندری و تحمیل قراردادهای



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۷۸

دوره ۱۳، شماره ۱
بهار ۱۳۹۹
پیاپی ۴۹

(اقبال، اسناد وزارت خارجه و روزنامه وقایع اتفاقیه). از میان ۱۵۰ - و به‌روایتی ۱۰۰ یا بیشتر - محصل دارالفنون در دوره اول نیز آمارها چنین می‌گویند: ۳۶ نفر توپخانه، ۳۰ نفر پیاده‌نظام، ۵ نفر سواره‌نظام، ۱۲ نفر مهندس، ۲۰ نفر پزشکی، ۷ نفر داروسازی و ۵ نفر معدن. غلبه روح نظامی بر دارالفنون در دوره ناصری را از روی لباس‌های نظامی محصلان و نشان‌های نظامی حکومتی که ناصرالدین شاه به محصلان و فارغ‌التحصیلان اعطا می‌کرد (توفیق، ۳۱) نیز می‌توان تأیید کرد (یغمایی، ۱۳۷۶، ۹۰-۱۸۶). اعتمادالسلطنه نیز سیطره نظامی‌گری در مدیریت دو دهه نخست دارالفنون توسط یکی از فرماندهان نظامی را چنین بیان داشته است:

در اوایل این دولت روزافزون که مدرسه مبارکه دارالفنون ایجاد گردید مرحوم میرزا آقاخان صدراعظم خواست یکی از ارباب قلم که از اهل کمال باشد رتق‌و‌فتق عمل مدرسه دارالفنون را کفیل شود، میرزا یوسف را انتخاب کرده امور مدرسه را به او رجوع نمود و چون مدرسه دارالفنون مدرسه نظامی بود موافق فرمان مبارک، منصب لشکر نویسی دیوان اعلی به او مرحمت شد و تا بیست سال با صدق و راست‌قلمی به امور مدرسه رسیدگی می‌نمود تا در سال هزار و دویست و هشتاد و پنج [قمری] از عمل مدرسه استعفا کرده در عوض عمل چند فوج و چند رسته سوار به او رجوع شد (اعتمادالسلطنه، ۱۳۶۷، ۴۲).

۱. پس از دوره هفت‌ساله نخست و ریاست دو دهه‌ای اعتضادالسلطنه بر دارالفنون، در میانه راه یعنی با آغاز ریاست اعتمادالسلطنه از ۱۲۵۳ شمسی بر دارالفنون، افرادی چون میرزا عبدالغفار نجم‌الملک، و اعتمادالسلطنه - که چند ده کتاب در حوزه‌های مزبور تألیف و منتشر کردند - روحیه آموزشی دارالفنون را از آموزش‌های صرفاً نظامی به آموزش امور نظامی و علوم انسانی تغییر دادند و بدین طریق، دارالفنون از زیر بار آموزش نظامی درآمد. آن‌ها رساله‌های متعددی در حوزه تاریخ، اقتصاد، سیاست، جمعیت‌شناسی، جغرافیا و ادبیات نگاشته و با ترجمه متون فرانسوی و اجتماعیات فرانسوی، زمینه تربیت نسل جدیدی از دارالفنونی‌ها که بعضاً در مقابل حکومت نیز موضع‌گیری می‌کردند، فراهم آوردند؛ نسلی که گاه توسط ناصرالدین شاه مورد بی‌مهری قرار می‌گرفت. خود ملکم نیز مدتی مورد غضب شاه قرار گرفت و تدریس آثار وی در مدرسه ممنوع شد. ناصرالدین شاه این تغییر مذاق را در فرانسوی‌شدن نظام آموزش ایران می‌دانست و بر این باور بود که برتری حکمت بر الهیات در فرهنگ فرانسه، موجبات این زبان‌درازی‌ها را فراهم آورده است. اعتمادالسلطنه این پدیده‌ی به فرهنگ و زبان فرانسوی توسط ناصرالدین شاه را چنین بیان داشته است:

دیشب سر شام فرمودند حکیم سواره علاءالدوله، فرانسه می‌داند. من می‌خواستم تمجیدی کنم عرض کردم در سلطنت فتحعلی شاه کاغذی ناپلئون به فتحعلی شاه نوشته بود در مسئله مهمی، و کسی نبود ترجمه کند، همان‌طور سر بسته پس فرستاده شد. حالا چهار پنج هزار نفر در تهران فرانسه‌دان هستند. بندگان همایون دستی به سبیل مبارک کشیدند و فرمودند آن‌وقت بهتر از حالا بود. هنوز چشم و گوش مردم این‌طور باز نشده بود... (اعتمادالسلطنه، ۱۳۵۰، ۵۲۴).



خفت آور از یکسو، و سکوت و بی کفایتی نظام سیاسی حاکم از سوی دیگر، طبقه روشنفکر فوق الذکر را متقاعد ساخته بود که اگر نظام سیاسی ایران همچون برخی از قدرت های اروپایی، از پادشاهی سلطنتی به جمهوری تغییر یابد و استبداد جای خود را به حکومت قانون دهد، می توان روی سعادت و خوشبختی را دید؛ راه حلی که در انقلاب فرانسه و برخی از کشورها اروپایی از جمله آلمان هم - لافل به نحو نظری - طرح شده بود و ادبیات متعددی را پدید آورده بود. به این ترتیب، ایرانیان در جریان آشنایی گسترده با غرب معاصر، نخست با قدرت نظامی غرب و سپس با قدرت سیاسی و قانونی آن ها آشنا شدند.

اگرچه مقارن پایان عصر ناصری و آغاز عصر مظفری گفتمان قانون با رمز «یک کلمه» در آراء کسانی چون مستشارالدوله، طالبوف و دیگران (طالبوف، ۱۳۵۷، ۱۱۳-۱۱۱)، تنها گفتمان موجود نبود و عده ای از روشنفکران از جمله ملکم، ابوالقاسم خان ناصرالملک، تقی زاده و دیگران بر تقدّم علم و آموزش بر هرگونه تغییر ساختار سیاسی و اجتماعی تأکید می ورزیدند و از این جهت کشور ایران را در وضعیتی نامناسب برای عملی ساختن حکومت مشروطه می دیدند، اما در عمل این گفتمان قانون بود که چیره شد و خود را در استقرار نظام مشروطه در سال ۱۲۸۵ شمسی متجلی ساخت. در این ایام، بسیاری از مقالات اجتماعی و کتب سیاسی و فرهنگی فرانسه در شهرهای مختلف ایران از جمله تهران، تبریز، بوشهر، شیراز و شهرهای غیرایرانی چون استانبول، کلکته، بیروت و پاریس به فارسی ترجمه و منتشر می شد و در اختیار انقلابیون داخلی قرار می گرفت. تدوین قانون اساسی نیز بر مبنای آرمان های حکومت جمهوری و سهم علم و دانش در تولید ثروت ملی و پیشرفت های سرزمینی ذیل همین گفتمان مورد تأکید قرار گرفت.

اگرچه نظام مشروطه خیلی سریع با ناملایمات و غضب های سیاسی دستگاه سنتی قدرت سیاسی و دینی روبه رو شد و در نتیجه بازگشت استبداد، انقلابیون پرشور حذف و یا متواری شدند، اما پس از استقرار مجدد مشروطه و مجلس، خیلی سریع گفتمان قانون و «یک کلمه» جای خود را به گفتمان «حفظ مشروطه از طریق علم و دانش» داد تا اثباتی باشد بر دعاوی پیشین برخی از روشنفکران. به عنوان مثال، ابوالقاسم خان ناصرالملک که به رأی العین شاهد پیش بینی های خود بود، این بار نیز به صراحت اعلام داشت که نظام مشروطه در یک جامعه بی سواد نمی تواند به حیات خود ادامه دهد.



آیا شکی وجود دارد که ما برای تغییر وضع جاری به مردان تحصیل کرده محتاجیم؟ نه! به نام الله ما محتاج مردان تحصیل کرده‌ایم. به نام کعبه، پیامبر، دین و مذهب ما به مردان تحصیل کرده محتاجیم. اولین و تنها راه ممکن برای پیشرفت، برابری، عدالت، سعادت، سلطانی و غرور از توسعه علم و وجود مردمانی می‌گذرد که با توجه به نیازهای زمانه تحصیل کرده‌اند (به نقل از همان، ۷۵).

ملکم نیز در ندای عدالت بر این باور بود که تنها گسترش آموزش است که غرب را به استقرار نظامی سیاسی بر پایه عدالت موفق کرده است. به عقیده او، ایران فقیر و مفلوک و درمانده است زیرا عدالت قانونی ندارد و این خود ناشی از آن است که رهبران ما از درک اهمیت آموزش عاجزند (ملکم نسخه خطی شماره ۳۷۸۷، کتابخانه دانشگاه تهران). سه‌سالار نیز آموزش را شرط ضروری استقرار نظام مشروطه برای تضمین آزادی سیاسی و عدالت اجتماعی می‌دانست. او در علم و جهل مدعی است «کلید پیشرفت مادی و معنوی، علم و تنها علم است. در هر حوزه‌ای از زندگی، چه سیاست، چه امور نظامی و چه اجرا و مدیریت، تنها با علم می‌توان به کمال رسید».

این تأکید از آن رو بود که هرچند با استقرار مشروطه، مجلس و مطبوعات آزاد و احزاب، در شکلی ابتدایی و خام، حاصل آمده بود اما به عقیده روشنفکران زمانه، این مظاهر صوری از دو وجه فاقد پشتوانه و استحکام کافی به نظر می‌رسید: نخست، ساختارهای مذکور در کشورهای اروپایی به‌ویژه فرانسه، در جریان سیر طبیعی رشد فرهنگ و نظامات علمی و دانشی برآمده در جامعه مدنی آن‌ها به‌دست آمده ولی در ایران چنین زمینه و پشتوانه‌ای یا حضور نداشت و یا هنوز به اندازه کافی برای پشتیبانی از چنین نظامی طرح نشده بود؛ دوم، ساختار اجتماعی جدید در رابطه‌ای دیالکتیکی، موجد نیروی انسانی زبده، آگاه، متخصص و متعهد و در همان حال، نیازمند به آن بود تا این نیروها حسب نظم اجتماعی و سیاسی جدید بتوانند سر رشته امور را در اختیار گرفته و شعارهای انقلاب مشروطه خود را محقق سازند.

حسب این دو وجه، گفتمان علم و دانش برای نجات نظام نوپای مشروطه ایران در دوران آخرین شاه قاجار که دوران آزادی‌های نسبی سیاسی و فرهنگی بود، به‌گونه‌ای خیره‌کننده اما کاملاً طبیعی زمینه رشد نهادهای اجرایی و علمی را در تمامی سطوح



ابتدایی، متوسطه و عالی و از همه مهم‌تر، در هر دو سطح پسرانه و دخترانه فراهم آورد. تأسیس مدرسه‌های دولتی و غیردولتی در کنار شروع به کار مدارس عالی‌ای چون مدرسه سیاسی، مدرسه طب، دارالمعلمین و دارالمعلمات، مدرسه حقوق، مدرسه تجارت، مدرسه فلاح و مدرسه دامپزشکی و مدارس دخترانه متعدد ذیل الگوهای نوین آموزشی اروپایی و امریکایی، به نفوذ بیشتر زبان و فرهنگ غربی با اولویت فرانسه بر ساختار آموزشی نوین ایران منجر شد. در آن ایام، عمده اعزام‌های دولتی و تحصیلی‌ها و سفرهای علمی دولتی و خانوادگی نیز به مقصد فرانسه انجام می‌گرفت. دفتر وزارت معارف در پاریس به سرپرستی حسین‌خان علاء تا سال ۱۳۰۹ شمسی، اعزام و سفر صدها دانشجوی ایرانی به اروپا و به‌طور خاص به فرانسه را مدیریت می‌کرد (صدیق، ۱۳۹۷، ۱۲۰). در سال ۱۳۰۰ رضاخان که به تدریج قدرت را به دست می‌گرفت، ۶۰ نفر را به دانشکده‌های نظامی فرانسه اعزام کرد و در سال ۱۳۰۵ یعنی در اولین سال زعامتش در قامت شاه ایران، به پیشنهاد وزیر معارف و دیگر روشنفکران از جمله تیمورتاش وزیر دربار قدرتمند خود ملقب به سردار معظم خراسانی، ۲۰ نفر را برای تحصیل در رشته مهندسی رهسپار فرانسه کرد.^۱ از سال ۱۳۰۷ شمسی به بعد نیز که بزرگ‌ترین اعزام تاریخ آموزش نوین تا آن مقطع ذیل قانون اول خرداد سال ۱۳۰۷ عملیاتی شد و طی شش سال، ۶۴۰ دانشجو به خارج اعزام شدند، ۹۱/۵ درصد از آن اعزام‌ها متوجه فرانسه بود.^۲ بنابراین، فرستادن اغلب دانشجویان به اروپا با اولویت فرانسه، به سستی بی‌بدیل تبدیل شده بود و دانستن زبان فرانسه به عنوان مجرای کسب علوم و فنون نوین محسوب می‌شد. این نفوذ تا آن حد گسترده بود که اروپایی‌ها، ایران را «فرانسه آسیا» قلمداد می‌کردند. چرا که در عمل، نظام آموزش و پرورش ایران شامل سازمان مدیریتی آموزش قوانین و مقررات، مدارس، روش‌های آموزش،

۱. همزمان اعزام‌هایی متفرق و کوچک به مقصد ایتالیا (مثلاً در سال ۱۳۰۵، ۹ نفر برای تحصیل در نیروی دریایی) نیز انجام می‌شد.
۲. آمار اعزامی‌ها از این قرار است: در ۱۳۰۷، ۱۰۰ نفر به فرانسه، ۴ نفر به انگلستان، ۷ نفر به آلمان؛ در ۱۳۰۸، ۷۸ نفر به فرانسه، ۱ نفر به سوئیس، ۸ نفر به انگلستان، ۲ نفر به آمریکا، ۶ نفر به آلمان، ۳ نفر به بلژیک؛ در ۱۳۰۹، ۷۸ نفر به فرانسه، ۴ نفر به آلمان، ۹ نفر به انگلستان، ۷ نفر به بلژیک، ۱ نفر به سوئیس؛ در ۱۳۱۰، ۶۶ نفر به فرانسه، ۲۲ نفر به انگلستان، ۲ نفر به آمریکا، ۷ نفر به آلمان، ۴ نفر به سوئیس؛ در ۱۳۱۱، ۷۴ نفر به فرانسه، ۱۵ نفر به انگلستان، ۳ نفر به آمریکا، ۴ نفر به آلمان، ۳ نفر به بلژیک، ۲ نفر به سوئیس؛ در ۱۳۱۲-۱۳۱۴ (جمعاً ۱۳۰ نفر)، ۸۵ نفر به فرانسه، ۱۶ نفر به انگلستان، ۹ نفر به آمریکا، ۴ نفر به بلژیک، ۱۵ نفر به آلمان، ۱ نفر به سوئیس (زرگری‌نژاد، ۱۳۹۷، ۸۴).



متون درسی، برنامه آموزشی، آزمون‌ها و امتحانات و استانداردها، در تمام حکومت احمدشاه قاجار تحت نفوذ فرانسوی‌ها قرار داشت (همان، ۶۸ و ۱۶۵). در دبیرستان‌ها نیز، زبان فرانسه در کنار زبان انگلیسی، آلمانی و روسی بیشترین تعداد ساعت در هفته را به خود اختصاص داده بود؛ اما از آنجه که دانش‌آموزان عمدتاً فرانسه می‌دانستند، سه زبان دیگر عملاً یا تدریس نمی‌شد و یا به‌نحو محدودی مورد استفاده قرار می‌گرفت.^۱ به‌گفته صدیق، این وضعیتی حتی تا پایان دهه اول قرن اخیر شمسی ادامه داشت به‌گونه‌ای که تا سال ۱۳۰۹ تمامی دبیرستان‌های دولتی، زبان فرانسه را اختیار کرده و دانش‌آموزان این زبان را بر زبان انگلیسی و آلمانی ترجیح می‌دادند (همان، ۶۸). خود او از تعجب یک بازرس خارجی از تسلط اکثریت دانش‌آموزان یک مدرسه دولتی در تهران به زبان فرانسه نیز یاد کرده است (همان). در همین بازه، حتی در فرایند استخدام معلمان و استادان خارجی هم اولویت با معلمان و استادان فرانسوی بود؛ زیرا عمده دانش‌آموزان به این زبان مسلط بودند. به‌علاوه، تصمیم‌گیران ارشد نظام آموزشی نیز خواه بدان دلیل که تحصیل کرده فرانسه بودند و یا با زبان فرانسوی آشنایی داشتند و خواه بدان دلیل که الگوی فرهنگی و سیاسی و آموزشی فرانسوی را بر دیگری الگوها از جمله الگوی روسی، عربی-ترکی و حتی انگلیسی و آلمانی ترجیح می‌دادند، فرانسوی‌شدن را امری مطلوب می‌دانستند. این نفوذ در عرصه آموزشی تا بدان حد بود که از ۱۸ وزیر معارف (آموزش و پرورش)، در بازه پانزده‌ساله ۱۲۹۴ تا ۱۳۰۹، چهارده نفر علاوه بر فارسی، فقط فرانسه می‌دانستند و چهار نفر مابقی، هم فرانسه و هم انگلیسی می‌دانستند (همان، ۶۸).

نباید فراموش کرد که خوشنامی مستشاران خارجی، اعم از بلژیکی‌ها در عرصه گمرک و امور مالی، امریکایی‌ها در عرصه راه‌آهن، آلمانی‌ها در عرصه زرادخانه، معادن و بانک‌ها و فرانسوی‌ها در عرصه آموزش، برج پاستور و تلگراف و کشاورزی، امر «تقلید» را نه به‌عنوان یک رفتار مذموم بلکه برعکس، به‌عنوان رفتاری پسندیده در سطح ملی به فضیلتی مقبول تبدیل کرده بود. بنابراین، تقلید نظام آموزش ایران از الگوی فرانسوی و تا حدی ترکیه‌ای در دوره دوم حکومت رضاشاه به‌مثابه سیاستی معقول و قابل دفاع قلمداد می‌شد. حال باید

۱. ۶ ساعت در مقایسه با ۵ ساعت درس فارسی، ۴ ساعت تاریخ و جغرافیا و ۴ ساعت ریاضیات.

دانست کدام شئون از نظام آموزشی فرانسوی‌ها برای ایرانیان آن روزگار جذاب بود و چگونه این شئون با وجه میهن‌پرستی موردنظر ایرانیان که بر استقلال سیاسی و فرهنگی و اقتصادی آن‌ها به‌نحو نسبی تکیه داشت، جمع شد.

۴. الگوی فرانسوی تعلیم و تربیت تا ایده وحدت ملی و میهن‌دوستی ایرانی

آزادی نسبی دوران احمدشاهی و استفاده حداکثری روشنفکران و سیاستمداران ایرانی از این فضا در کنار تحولات بین‌المللی، از جمله وقوع جنگ جهانی اول و تقسیم ایران به سه منطقه تحت نفوذ روس و انگلستان و شروع شورش‌های متعدد در نقاط مختلف ایران در پایان حکومت قاجار، زمینه لازم را برای اعلام رسمی و پررنگ مفاهیم «کشور»، «ایران» و «دولت‌ملت»، که پیش از این صرفاً به‌صورت پراکنده در نامه‌ها و اسناد و قانون‌های مجلس بر زبان آورده می‌شد، فراهم آورد. تأسیس مدرسه عالی سیاسی و ورود فارغ‌التحصیلان آن مدرسه به عرصه مدیریت و اجرا، در کنار تشکیل شبکه‌ای از نخبگان دنیادیده از جمع معلمان مدارس متمدنی‌ای چون سپهسالار، مروی، دارالفنون، سیاسی و از فرنگ برگشتگان، گامی مهم برای تبیین «ایده وحدت ملی» در مقابل «ایده وحدت اسلامی»، که خواهان حذف مرزهای سرزمینی به نیت وحدت جهان اسلام بود، به حساب می‌آمد. در این گفتمان، وحدت و استقلال ملی و حفظ مرزهای رسمی و معنا بخشیدن به پرچم از مجرای شناسایی حدود و ثغور سرزمین و برجسته کردن مقاطع حائز افتخار و آموزش مضامین ملی به‌مثابه کلیدهای رهایی‌بخش ایران از سلطه قدرت‌های جهانی محسوب می‌شد. برای این کار لازم بود آموزش، به‌ویژه در سطح ابتدایی و متوسطه، در سیاقی واحد و ملی اجرا شود و روح ملی‌گرایی و میهن‌پرستی در جان متعلمین نهادینه گردد؛ الگویی که در سطح بین‌المللی توسط سیاستگذاران آموزشی آلمان و فرانسه تبیین شده بود اما به‌دلیل ساخت‌های فرهنگی و آموزشی ایران و تداوم روابط فرهنگی میان روشنفکران ایرانی و فرانسوی، این ایده فرانسوی بود که همچون راهنمای سیاستگذاران ایرانی ملی‌گرا ایفای نقش کرد.

اگرچه فرانسه همواره به‌عنوان سرزمین راسیونالیسم دکارتی شناخته می‌شود، اما آنچه فرانسه اواخر قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم را از دیگر کشورهای اروپایی و آمریکایی





متمایز می‌کرد، نظام آموزشی منحصر به فرد آن بود که به شیوه‌ای افراطی بر میهن‌پرستی شورمندان و وفاداری به برنامه‌های حکومت تأکید داشت؛ درست در مقابل الگوی میهن‌پرستی آلمانی که خود را به کشف حقیقت‌های بیشتر، ایفای نقش جدی دانشکده فلسفه در نظام دانشگاهی و ایده وحدت علوم و جامعه تمرکز داشت (ماحوزی، ۱۳۹۹).

نظام آموزشی فرانسه، که بر پایه روشنفکری دینی شکل گرفته و توجه به فرهنگ باستانی را در هیئت لژهای فراماسونری و سنت‌گرایان اصلاح طلب لازمه بازسازی و غنای فرهنگی و غلبه بر انجمادهای مذهبی و بازمانده از اروپای قرون وسطی می‌دانست، با اجرای مدرنیزاسیون عمودی (از بالا به پایین) و دخالت و کنترل بسیار شدید حکومت بر آموزش، مدعی اعطای شکوه و عظمت به ملت و کشور فرانسه و پیشتازی آن نسبت به سایر رقبا به‌ویژه پروس (آلمان) بود (ویل^۱، ۲۰۰۸). از همین رو، این نظام آموزشی، اجرای برنامه ملی آموزش واحد و یکسان را - که از ابتدایی تا دانشگاه^۲ بر مطالعات میهن‌پرستانه نظری تأکید داشت و مدعی ساختن شخصیت‌هایی قدرتمند و حساس نسبت به سرزمین، جامعه و کشور. فرانسه بود - با قدرت تمام اجرا می‌کرد (لئون جرارد^۳، ۱۹۱۴؛ و وبستر^۴، ۱۹۷۶). در این سبک از آموزش، ساختن دولت-ملت و القای مفهومی از سرزمین قدرتمند و برتری ملی نسبت به سایر همسایگان به‌عنوان مجرای برای نیل به فرانسه‌ای قدرتمند و بی‌بدیل، مورد تأکید سیاستمداران و سیاستگذاران آموزشی بود (وایلدر^۵، ۲۰۰۵).

فرانسوی‌ها این شور را تنها به نهادهای آموزشی خود محدود نمی‌کردند بلکه نظام تبلیغاتی وسیعی در سطح حکومت و جامعه، این مهم را به فضیلتی غیرقابل تردید تبدیل کرده بود. بنابه گزارش تقی‌زاده، فرانسوی‌ها از کودکی در کتب درسی خود، میهن‌دوستی را آموخته و روزنامه‌ها و فضای عمومی، این شور را تازه نگه می‌دارند (تقی‌زاده، ۱۳۹۳، ۱۲). آن‌ها پس از درنگ در شرایط پیش آمده و مطالعه تفوق آلمان در ماجرای جنگ با فرانسه در سال ۱۸۷۰

1. Weil

۲. در این موضوع باید کالج‌های فنی میراث ناپلئون که به آموزش‌های عملی و فنی کوتاه‌مدت اشتغال داشتند را مستثنا کرد.

3. Léon Guérard

4. Webster

5. Wilder

— که به تسلیم شدن ناپلئون سوم در مقابل بیسمارک و در نتیجه تسخیر پاریس و فروپاشی امپراتوری دوم فرانسه و از دست دادن شهرهای آلزاس و لورن و تشکیل جمهوری سوم فرانسه منجر شد و برای فرانسوی‌ها تحقیری بسیار تلخ محسوب می‌شد. — به بازسازی نظام آموزشی و ترویج ملی‌گرایی از طریق برجسته کردن شئون ملی و گنجاندن ویژگی‌های ملی و فرهنگی شهرهای مرزی و مرکزی در فحوای آموزش و تمرکز بر پرچم به عنوان نماد هویت ملی روی آوردند و آموزش را مجرای عملی کردن مطلوب خود دانستند؛ ضرورتی که برای روشنفکران ایرانی نیز قابل درک و اقتباس بود چنانکه تقی‌زاده نیز برای پس گرفتن سرزمین‌های از دست رفته، از جمله گرجستان و آذربایجان و افغانستان، اتخاذ چنین سیاستی را پیشنهاد داد (همان، ۱۴). در این الگو، وطن‌دوستی کلید تمامی پیشرفت‌ها و همچون سپر محافظی در مقابل نامایمات محلی و منطقه‌ای و بین‌المللی محسوب می‌شد.

برای ایرانیانی که دائماً در معرض بلایای بیرونی و درونی اعم از امنیتی و پزشکی و غذایی و اقتصادی بودند، ترسیم الگویی بومی از ملی‌گرایی سیاسی و اقتصادی و نظامی و فرهنگی می‌توانست نسخه‌ای نجات‌بخش باشد؛ نسخه‌ای که هم در همراه کردن جامعه با خود و هم برای تربیت نیروی انسانی متخصص شایسته و متعهد به آموزش و پرورش مدرن، واحد و منسجم نیاز داشت. بر این اساس، از اواخر قاجار و اوایل پهلوی، برنامه جامع آموزشی ذیل برنامه‌های «انجمن مکاتب ملیّه ایران» معروف به «انجمن معارف» — که در سال ۱۲۸۶ شمسی و از میان مدرسان و فارغ‌التحصیلان مدرسه سیاسی (۱۲۷۹) و دارالفنون تأسیس شد — قدم‌های منسجمی برداشته شد. حضور فعال بزرگانی چون امین‌الدوله، میرزا نصرالله‌خان مشیرالدوله صدراعظم مشروطه، یحیی دولت‌آبادی، محمدعلی فروغی، ابوالحسن خان فروغی، وزرای علوم و دیگران در این انجمن سبب شده بود تا انجمن با هم‌فکری اعضای خود و بر اساس رصد الگوهای جهانی، نسخه جدیدی از تحول نظام آموزشی ایران را تدوین کند. تأسیس مراکزی چون کتابخانه ملی، مدرسه اکابر، دارالتألیف، دارالترجمه، مدارس جدید پسرانه و دخترانه، راه‌اندازی شرکت طبع و نشر کتب و غیره از جمله مأموریت‌هایی بود که این انجمن برای خود تعریف کرده بود (دولت‌آبادی، ۱۳۷۱، ۱۸۳). این نهادها، که هم به لحاظ صوری و هم به لحاظ محتوایی الگویی جدید را پیش روی خیرین و شخصیت‌های





علم‌دوست برای تأسیس مدارس نوین قرار داده بود، توانست در سراسر کشور شعب متعددی از مدارس را با رویکردهای جدید آموزشی دائر کند. تأسیس شورای عالی معارف در سال ۱۳۰۰ شمسی، برنامه‌ریزی برای یکسان‌سازی آموزش در سطح ملی و ترویج روح ملی‌گرایی در برنامه‌های درسی بر اساس ایده وحدت ملی را انتظام و سرعت بخشید. اجباری کردن تدریس به زبان فارسی به‌عنوان اصلی‌ترین مجرا و وسیله نیل به وحدت ملی برای تمامی مدارس حتی مدارس خارجی در مقطع ابتدایی، گنجاندن مضامین ایران‌شناختی و تعریف مفهوم «ایران» و «کشور» در کتب درسی تاریخ، جغرافیا و ادبیات فارسی، و بارور ساختن ادبیات فارسی به کمک ارتش و فرهنگستان در دهه بعد، تلاش برای عملی‌ساختن پرورش معطوف به انتظام شخصیتی و بازخوانی شئون ملی‌گرایانه فرهنگ‌ها و اقوام متعدد ایرانی، از زمره کارها و فعالیت‌های وزارت معارف و شورای عالی معارف در آن ایام محسوب می‌شود.

این بار نیز ضرورت‌های اجتماعی و سیاسی، سبک و سیاق آموزش نوین را شکل داده بود و نظام علم‌همچون وسیله و ابزاری برای برآورده کردن نیازهای اجتماعی و سیاسی طرح شده بود. به‌دیگر سخن، اصلی‌ترین انگیزه طراحی این نظام آموزش، تقاضای اجتماعی و کارکرد مسئولانه آن در قبال نیازهای مشخص مراکز قدرت، شامل نظام اجتماعی، نظام اقتصادی (بازار) و نظام سیاسی بود. در اینجا پیشرفت‌های نظامی، تغییرات اجتماعی و اقتصادی و سیاسی، ارتقاء فرهنگ عمومی متناسب با برنامه‌های ملی‌گرایانه‌ای که ایران مدرن را هدف خود قرار داده بود و غیره (آدمیت، ۱۳۵۱، ۴۵۶؛ و توفیق، ۱۳۹۷، ۵۴-۵۰) می‌توانست تا حد مقبولی، چهره و ساخت اجتماعی ایران را متناسب با ضرورت‌های منطقه‌ای و بین‌المللی تغییر دهد.

با این ملاحظه به‌نظر می‌رسد اتخاذ رویکرد ملی‌گرایانه اقتدارگرا و شورمندانه توسط سیاستمداران ایرانی از میان سه الگوی رایج در جهان، یعنی الگوی فرانسوی، ترکیه‌ای و آلمانی، نه از سر تفنّن و اقتباسی از سر مُد و یا حتی ناآگاهی، بلکه بر اساس درکی دقیق از شرایط موجود انجام گرفته است. در این خصوص نباید فراموش کرد که این نسخه در زمانه‌ای عرضه شد که ایران در معرض خطر فروپاشی و تجزیه توسط عوامل بیرونی و داخلی قرار داشت و فقر و بیماری و عدم امنیت و فقدان مسئولیت به‌گونه‌ای آزاردهنده



حیات فردی و جمعی ساکنان این کشور را تهدید می‌کرد. از سوی دیگر، امپراتوری اسلامی عثمانی متلاشی شده بود و کشورهای نوپدید غرب آسیا هرکدام خواهان ابراز هویتی متمایز بودند؛ ابراز هویتی واقعی - ساختگی که در آن دو نیروی قدرتمند همواره حاضر در منطقه، یعنی روسیه و انگلیس ایفای نقش می‌کردند. اقتدارگرایی آمرانه آتاتورک در میراث امپراتوری نیز می‌توانست برای ایرانیانی که تحولات منطقه را رصد می‌کردند، اندیشه بر سر کار آوردن «دیکتاتور مصلح» را ضرورت بخشد؛^۱ دیکتاتوری که منش آمرانه خود را فضیلتی آشکار می‌دانست و با صدای بلند کودتاجی بودن خود را فریاد می‌زد. بنابراین، طبیعی است در این شرایط به جای علم، آموزش واحد ملی گرایانه بنشیند و ایده آل علم برای علم و یا کشف حقیقت‌های بیشتر - که در الگوی آلمانی مورد توجه بود - مجالی برای پیش آمدن نیابد. در نتیجه، همین فضا و گفتمان بود که مدرنیزاسیون ملی گرایانه موردنظر روشنفکران عصر احمدشاهی (صدیق، ۱۳۹۷، ۱۱۰-۱۰۰) رضاخان میرپنج را کسوت شاهی پوشاند و حکومت را به وی سپرد تا از مجرای اقتدارگرایی آمرانه‌اش، پروژه مدرنیزاسیون ملی گرایانه ایرانی با سرعت بیشتری صورت تحقق یابد. طبق قاعده در این فضا، کارکرد آموزش، تعلیم و تربیت کودکانی است که باید آماده خدمت به وطن باشند.^۲ اهتمام به ملی گرای در نظام آموزشی نوین ایران تا آن حد بود که خود شاه نیز در بدرقه

۱. در عرصه آموزش، آتاتورک مدارس دینی را تعطیل کرد، آموزش و پرورش را ارتقاء داد، برنامه‌های درسی را جدید کرد، بر آموزش فنی و حرفه‌ای تأکید کرد، آموزش بزرگسالان را اجباری کرد، برای آموزش معلمان روستایی دهکده‌ها و کمپ‌های متعدد آموزشی به راه انداخت، دانشگاه استانبول را به کمک آلمان‌های نازی در سال ۱۹۳۳ به صورت نوینی بازگشایی کرد، دانشگاه فنی استانبول را مجدداً سازماندهی کرد و دانشگاه آنکارا را نیز تأسیس کرد. اندکی بعد از او، رضاشاه نیز، که نیم نگاهی به تحولات ترکیه داشت و پیرامون او روشنفکران و مشاوران متعددی قرار داشت، برنامه‌های مشابهی را دنبال کرد؛ او مدارس عمومی ابتدایی را توسعه داد، مدارس متوسطه (عالی)‌ای که مدارک معتبر اعطا می‌کردند را نیز توسعه داد، دانشگاه تهران را ساخت، اندیشه ملی گرای را به برنامه‌ای جدی در تمامی وزارتخانه‌ها تبدیل کرد، فعالیت مراکز علمی و آموزشی سنتی و اسلامی را محدود کرد، آموزش زنان را ارتقاء داد، برنامه آموزشی بزرگسالان (اکابر) را اجرا کرد، نظام آموزشی را متحد و یکپارچه کرد، فرهنگستان تأسیس کرد، سازمان پرورش افکار راه‌انداخت، و عده بسیاری را برای فراگرفتن علوم و فنون جدید راهی اروپا با اولویت فرانسه کرد.

۲. دشتی این موضوع را چنین بیان داشته است:

هدف مدارس ابتدایی در وهله اول و از همه مهم‌تر، تعلیم فرزندان ما به گونه‌ای است که دین‌دار و پرهیزکار باشند ولی نه به همان شکلی که پیشینیان خدا را تصور می‌کردند... مدارس باید وجدان جوانان ما را قالب‌ریزی کند، میهن‌پرستی به آن‌ها بیاموزد تا آن‌ها با خرسندی برای فداکاری برای اجتماع و وطنشان آماده شوند، از گذشته پرافتخار ملتشان آگاه گردند و غرور ملی لازم برای اینکه مصمم و متهیج با هر متجاوز بیگانه رودرو شوند را به دست آورند. مدارس ابتدایی باید روحیه تعهد و احترام به قانون و حاکمان بلندمرتبه کشور را تزریق کند (دشتی، ۱۳۱۲، ۳۶-۹۳۵).

اولین دوره دانشجویان اعزامی به اروپا (۱۳۰۷)، که عمدتاً رو به سوی فرانسه داشتند، فراگرفتن مضامین میهن پرستانه را از زمره وظایف آنها می دانست:

... این اول دفعه نیست که من در موقع عزیمت محصلین به اروپا آنان را بدرقه می کنم. نهایت تا کنون محصلین لشکری اعزام می داشتیم و حالا خیلی مسرورم که این مرتبه شاگردان کشوری روانه می داریم. البته شما باید بدانید که چرا شما را به یک مملکت جمهوری اعزام می داریم، فقط برای این است که حس وطن پرستی فرانسویان را سرمشق خود قرار داده مخصوصاً حب وطن را از آنها آموخته و با این ذخیره به وطن برگشته مشغول خدمت به مملکت شوید. امیدوارم این اولادهای من با دو ذخیره مهم به ایران برگردند: یکی حب وطن و وظیفه شناسی، که عموم شاگردان باید آن را تحصیل کنند، و دیگر رشته علمی که هر کدام برای آن انتخاب شده اند... (یغمایی، ۱۳۷۵، ۳۱۱-۳۱۰).

تصویب قانون تأسیس دارالمعلمین مرکزی و عالی در همان سال و ساختن ۲۵ باب دانش سرای مقدماتی و یک باب دانش سرای عالی دخترانه در تهران و شهرستانها حسب قانون سال ۱۳۱۲ مجلس برای تربیت گسترده معلم و گنجاندن مضامین ملی و فرهنگی در کتابهای تاریخ، جغرافیا، ادبیات، تعلیمات دینی و اجتماعی (زرگری نژاد، ۱۳۹۷، ۴۸۹)، نمونه هایی از اقدامات اجرایی برای پیش بردن ایده وحدت ملی در نظام آموزشی نوین ایران است. پیوندهای متعدد دانشگاه تازه تأسیس تهران در ۱۳۱۳ با ساختار آموزشی پیشین دانشکده ها و مدارس عالی ای چون دارالفنون، مدرسه علوم سیاسی و اقتصادی و تجارت، مدرسه سپهسالار و دانشکده معقول و منقول، دارالمعلمین و دانش سرای عالی - که به ادبیات و علوم اهتمام داشت - و غیره^۱ (همان، ۴۸۷) نیز گویای پیوندهای ساختاری میان سنت آموزشی پس از مشروطه با برنامه توسعه آموزشی پهلوی اول است.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۸۸

دوره ۱۳، شماره ۱
بهار ۱۳۹۹
پیاپی ۴۹

۱. نخستین آیین نامه های دانشکده ادبیات برگرفته از نظام نامه های دانش سرای عالی بود. نظام نامه تفکیک شده «ادبی» و «علمی» دانش سرا نیز مبنای تفکیک دانشکده ادبیات از دانشکده علوم قرار گرفت. به علاوه، حدود دو دهه، دانش سرای عالی تا ساخته شدن ساختمان های جدید، میزان دانشکده های ادبیات (تا ۱۳۳۷) و علوم بود. دانشکده حقوق و علوم سیاسی و اقتصادی نیز که از سال ۱۳۱۳ به دانشگاه تهران منضم شد، در همان ساختمان قدیم خود در خیابان لاله زار در چهار رشته قضایی، دیپلماسی، اقتصادی-اداری و رشته تجارت به کار خود ادامه داد. همین وضعیت در مورد دانشکده معقول و منقول که خرداد ۱۳۱۳ در مدرسه سپهسالار تأسیس شده بود و دانشکده طب، که تا سال ۱۳۱۶ کار خود را در ساختمان قدیم لقمان ادامه می داد، نیز جاری بود (زرگری نژاد، ۱۳۹۷، ۲۲۴-۲۲۲). علاوه بر این پیوندها، افرادی چون یحیی دولت آبادی، احتشام السلطنه و عبدالله مستوفی اساساً طرح تأسیس آموزش عالی نوینی که به دانشگاه تهران ملقب شد را ادامه طرح پیشین دارالفنون قلمداد می کردند (همان، ۳۳-۳۲ و ۱۷۷). بر این اساس در فروردین ۱۳۱۳ مصوب شده بود مدارس عالی از عنوان «فاکولته» و «دانشکده» برخوردار شوند و لیسانس بدهند و مجموع شعب عالی به عنوان «اونیورسیتیه» شناخته شود و معلم مدارس عالی نیز «استاد» خوانده شود (همان، ۷۱).



با این ملاحظه می‌توان گفت نظام آموزش نوین در ایران از لحظه تأسیس دارالفنون تا پایان دهه اول حکومت پهلوی، مقارن تأسیس دانشگاه تهران، دو گفتمان نزدیک اما متمایز را پشت سر گذاشته است: ۱) گفتمان علم برای کسب قدرت نظامی، که از آن تحت عنوان «نظریه ترقی بر بنیاد اقتدار کشور» نیز یاد شده است؛ و ۲) گفتمان آموزش برای نجات مشروطه و ساخت جدید سیاسی ایران با رمز وحدت ملی. باید توجه داشت که نظر به ضعف‌های نظامی و ضرورت تجهیز و تقویت نیروهای نظامی، در تمامی ادوار مربوط به این دو گفتمان، همواره توجه ویژه‌ای به اعزام بخشی از محصلان به مراکز آموزشی نیروهای نظامی در کشورهای معتبر می‌شد. با این حال، گفتمان غالب در دوره دوم، معطوف به وحدت ملی و آموزش ملی گرایانه بود و نه تفوق نظامی. در اینجا، ارتش نیز خود موتور مسنجم و منضبط پروژه مدرنیته ایرانی بود. اما آیا دانشگاه تهران تنها نهادی همچون نهادهای آموزشی مدرسه و سازمان پرورش افکار و حتی فرهنگستان بود یا آنکه رسالتی بیشتر بر دوش داشت؟

۵. دانشگاه تهران و تبیین مدرنیته ایرانی

متأثر از فضای فرهنگی و اجتماعی حاکم بر ایران در دهه نخست قرن اخیر شمسی، زمره‌های متعددی درباره اولویت تعلیم ابتدایی و یا عالیه در روزنامه‌ها و مطبوعات و نطق‌های مجلس و دیگر فضاها شنیده می‌شد. اولین بار روزنامه «آینده» و «شفق سرخ» بود که در سال ۱۳۰۴ این اقتراح را پیش کشیدند تا متفکرین را به سخن گفتن در این باره ترغیب کند (زائری، ۱۳۹۸). گفت‌وگوهای کارشناسی هرچه که بود، در نهایت این تعلیم ابتدایی بود که اولویت یافت زیرا هم در کمیت و هم در مناسب بودن فضای عمومی، هنوز جامعه آمادگی نداشت که دانشگاهی داشته باشد که در آن دیپلمه‌ها را برای خدمات مشخص مورد نیاز دستگاه اداری و دیوان سالاری جدید تعلیم و تربیتی مضاعف دهد. جامعه به شدت گرفتار فقر سواد عمومی بود و اندک بودجه موجود می‌بایست صرف زیرساخت اصلی، یعنی تعلیم ابتدایی می‌شد. فرض بر این بود که نیاز به متخصصان عالی را می‌توان با اعزام‌هایی چند به دانشگاه‌ها و مدارس عالی خارج کشور پوشش داد؛ چنانکه مصوبه سال ۱۳۰۶ مجلس شورای ملی به دولت این اجازه را داد تا سالانه صد نفر را برای



تحصیل بورسیه و اعزام کند. اما اوضاع خراب‌تر از آن بود که حتی صد دیپلمه در سال اول یافت شود. به این منظور فرزندان خانواده‌هایی که با هزینه شخصی و خانوادگی در دانشگاه‌های خارجی در حال تحصیل بودند نیز جزو لیست وزارت معارف قرار گرفتند تا این مهم انجام گیرد.

اما با تشدید تقاضای اجتماعی طبقه در حال رشدی که در نتیجه رشد اقتصادی و اداری به موقعیتی جدید دست یافته بود و همچنین نیاز دستگاه اداری و اقتصادی جدید کشور به نیروهای متخصص بیشتر و لزوم تربیت تعدادی بیشتر در داخل به جای صرف هزینه‌هایی گزاف برای افرادی محدود در خارج کشور^۱ و کم کردن حضور مستشاران خارجی در ایران متناسب با ارزش‌های ملی‌گرایانه و استقلال نسبی کارشناسی (زرگری‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۷، ۱۹۲)، و همچنین برخی از اخبار مایوس‌کننده برای حکومت مبنی بر مشارکت دانشجویان اعزامی در فعالیت‌های سیاسی ضد حکومت و شاه،^۲ نهایتاً در سال ۱۳۱۰

۱. عیسی صدیق در ایران مدرن و نظام آموزشی آن مدیریت بودجه‌های آموزشی موجود برای ساختن دانشگاهی داخل کشور را چنین بیان داشته است:

در نهایت باید اشاره کرد که ایران نمی‌تواند به آموزش رهبران به‌نحو نامعینی در دانشگاه‌های خارجی ادامه بدهد و به این نکته که تا کنون تعدادی از فارغ‌التحصیلان ایران با نمرات درخشان در دسترس قرار گرفته‌اند تا بنیاد یک دانشگاه مدرن در تهران افکنده شود که پول پرداختی برای کمک‌هزینه تحصیلی در دانشگاه‌های خارجی به مرور در دسترس دانشجویان قرار بگیرد تا تحصیلات‌شان را تکمیل کنند و اینکه این پول باید عملاً برای هزینه‌های سالانه یک دانشگاه بسنده و برای نیازهای جاری کشور کافی باشد. برطبق پروژه‌ای که توسط نگارنده طرح شده است، برآورده هزینه سالانه برای نگهداری یک دانشگاه که شامل یک مدرسه مهندسی با هیئت علمی باشد، هنگام تکمیل از چهار و نیم میلیون قران تجاوز نمی‌کند، در حالی که، اکنون دولت به‌تنهایی (بدون وزارت جنگ، بیش از چهار میلیون قران برای کمک‌هزینه تحصیلی در خارج هزینه می‌کند. هزینه ساختمان‌ها و تجهیزات آزمایشگاهی با بهترین توصیه‌ها از جانب مقالات بلندپایه دانشگاه کلمبیا و بنیاد راکفلر محاسبه شد و مجموعاً هفت میلیون قران که در ایران هزینه شود و سیصد هزار دلار است که در خارج جهت خرید دستگاه‌ها و ابزارآلات هزینه شود (صدیق، ۱۳۹۷، ۱۶۸).

۲. خبر تأسیس حزب کمونیست ایران در برلین (۱۳۰۸) و انتشار نشریه «ستاره سرخ» و برپایی کنگره دانشجویان اپوزیسیون در سال ۱۳۰۹ در کلن آلمان و محاکمه رضاشاه به‌عنوان «بازیچه امپریالیسم بریتانیایی» و برگزاری همایش جمهوری‌خواهان ایرانی در سال ۱۳۱۰ در کلن و انتشار جزوه‌ای علیه رضاشاه با عنوان *Protest gegen den de Reza Khan Pahlavi in Persian Terror* که در آن شاه ایران فردی ستم‌گر و آدم‌کش معرفی شده بود از یک‌سو، و بازگشت تقی ارانی به ایران و تدریس در دانشگاه تهران و به تبع آن، تأسیس سازمانی به نام کانون جوانان برای تبلیغ اندیشه‌های مارکسیستی، به تدریج شاه را نسبت به نتیجه مثبت اعزام به خارج با بدبین کرد. برخی از تحلیل‌گران این بدبینی را یکی از انگیزه‌های تأسیس دانشگاه تهران دانسته‌اند. معروف است که رضاشاه در واکنش به اخبار ۵۳ نفری که در ایران به تبلیغ اندیشه‌های مارکسیستی مشغول بودند و دستگیر شده بودند گفته بود: «به این گروه مردان جوانی نگاه کنید که با قلبی پر از امید به خارج فرستادیم و سال‌ها ازشان پشتیبانی کردیم تا به میهنشان بازگردند و خدمت کنند. حالا که برگشته‌اند ... برایمان بلشویسم در چمدانشان سوغات آورده‌اند» (حکمت، ۱۳۵۵، ۲۲۸-۲۲۷). بنابراین برای رضاشاه و اطرافیان، نقطه مقابل میهن‌دوستی خیانت به میهن بود که به باور برخی از نزدیکان رضاشاه و وزارت معارف، گروه‌های کمونیستی فعال در آلمان و فرانسه تجسم آن بودند. در مورد اینکه برخی یکی از



تیمورتاش وزیر دربار از عیسی صدیق که دوره کوتاه دکتری خود را در دانشگاه کلمبیا در امریکا می‌گذراند خواست تا طرحی برای تأسیس دارالفنوننی جامع ارائه دهد؛ طرحی که دو ماه بعد به دفتر وزیر دربار ارسال شد (صدیق، ۱۳۳۶، ۱۷۲)، اما تا بهار ۱۳۱۳ که مأموریت تأسیس این نهاد به حکمت وزیر معارف وقت واگذار شد، اقدامی صورت نگرفت.^۱

طبیعی بود در آن فضا، دانشگاه تازه تأسیس تهران نیز نهادی علمی در خدمت ایده وحدت ملی باشد. با این حال، دانشگاه موظف بود به دلیل بهره‌گیری از ظرفیت‌های علمی متعددی که از مدارس عالی و دانشکده‌های پیشین به آن رسیده بود، پروژه مدرنیته ایرانی را به نحو آکادمیک تبیین کند. این طرح با سه رکن اسلامیت، ایرانیت و علوم جدید می‌بایست الگویی از ترقی ارائه دهد که در آن، این سه رکن به گونه‌ای سازگار و منسجم، دستگاه دیوان جدید را به خدمت گرفته و زمینه‌های قدرت اقتصادی و نظامی و اداری و بهداشتی و غذایی کشور را فراهم کنند. در این راستا، تحقیقات متعددی درباره تاریخ باستانی ایرانی، برگزاری هزاره فردوسی، دعوت از ایران‌شناسان معتبر بین‌المللی برای همکاری با دانشگاه، همکاری جدی با فرهنگستان برای ارائه یک دستورالعمل معقول و منسج زبانی در عین بازخوانی گویش‌ها و استخراج وجوه مشترک آن‌ها در قالب فارسی معیار، تربیت نسلی از مبلغان مذهبی آشنا با علوم جدید و انگیزه‌های میهن‌پرستانه در مؤسسه وعظ و خطابه وابسته به دانشکده معقول و منقول، توسعه آموزش‌های علمی-تجربی در دانشکده‌های پزشکی، فنی و کشاورزی و غیره انجام گرفت. این کاری بود که جز دانشگاه تهران، هیچ نهاد دیگری از عهده آن بر نمی‌آمد و نمی‌توانست متخصصان این سه عرصه را در کنار هم بنشانند.

سهم بسیار زیاد علوم انسانی در سال ۱۳۱۳ دانشگاه تهران (۵۱/۷) در مقایسه با فنی (۴/۹ درصد) و کشاورزی (۴/۲ درصد) و پزشکی (۳۹ درصد) و تثبیت و توسعه این سهم

انگیزه‌های تأسیس دانشگاه تهران را فعالیت‌های کمونیستی دانشجویان و بورسیه‌های ایرانی در آلمان و فرانسه دانسته‌اند باید به این نکته توجه داشت که خبر این اتفاقات بعد از تأسیس دانشگاه تهران بوده است و نه قبل از آن. ماجرا از این قرار است که متعاقب سرکار آمدن نازی‌ها و تعطیلی فعالیت‌های کمونیستی در آلمان و در نتیجه تشدید فعالیت دانشجویان کمونیست ایرانی در فرانسه و انتشار مجلات ضد حکومت پهلوی در آنجا، دولت ایران در گام نخست در سال ۱۳۱۶، دانشجویان خود را از فرانسه به بلژیک و آلمان و انگلستان منتقل کرد و در گام بعد، در ۸ دی ماه ۱۳۱۸ به صورت رسمی روابط خود را با فرانسه قطع کرد تا به قول مخبرالسلطنه هدایت، فعالیت‌های ضدوطن‌پرستی را متوقف کند (تریان، ۱۳۹۴، ۸۳).
۱. درباره چرایی تعلل سه ساله در عملی ساختن طرح تأسیس دانشگاه تهران و برکناری تیمورتاش و سقوط دولت و غیره نگاه کنید: صدیق، ۱۳۳۶، ۱۷۸-۱۷۰.



در سالیان بعد حتی در سال ۱۳۲۰ (علوم انسانی ۶۱/۸ درصد، فنی ۱۲ درصد، کشاورزی ۸/۳ درصد و پزشکی ۲۵/۱ درصد) نیز گویای مأموریت جدی این دانشگاه برای تغییر ذائقه فرهنگی و فکری جامعه متخصصان و جامعه می‌باشد. ریاست متخصصان علوم انسانی آشنا با این فضا بر این دانشگاه در دهه آغازین نیز مؤیدی دیگر است. از این رو می‌توان گفت برخلاف این تحلیل که سهم بسیار زیاد علوم انسانی در دهه آغازین دانشگاه تهران ناشی از سهولت سیاستگذاری در این حوزه و عدم نیاز به تجهیزات فنی و آزمایشگاهی و تشخیص نادرست سیاستگذاران برای فهم نیازهای اجتماعی بوده است (فراستخواه، ۱۳۹۷، ۱۷۱)، این اهتمام مستمر و پایدار در واقع معلول مأموریت اصلی دانشگاه تهران در تبیین ایده وحدت ملی و طرح مدرنیته ایرانی در شئون مختلفی همچون وحدت سرزمین، وحدت جان و میهن، وحدت فکر و عمل، وحدت آموزش و پرورش، وحدت میهن و رژیم، وحدت علم و دین، وحدت دین و ملیت و وحدت این سه با هم بوده است. این امر بالاترین نیاز جامعه ایرانی در حال تغییر بود؛ جامعه‌ای که مصمم بود ساختارهای اجتماعی پیشین خود را با ساختارهای نوین هم‌سو با دیوان‌سالاری برآمده از جامعه‌ی شدن اهالی سرزمین ایران تعویض کند. بنابراین، دانشگاه تهران می‌بایست مدرنیته ایرانی خاص، متمایز از مدرنیته‌های اروپایی طراحی کند؛ مدرنیته‌ای که در بهره‌گیری از علوم جدید با مدرنیته غربی هم‌سویی داشت و در ایرانی و اسلامی بودنش، متفاوت از آن‌ها بود. به عقیده فروغی، این تشابه و تمایز، امکان گفت‌وگو با جهان را در عین حفظ مرزهای متمایز میسر می‌ساخت (حکمت، ۱۳۵۵، ۸-۲۶).

طبیعی است در این فضا، دانشگاه اگر مکانی برای بحث و گفت‌وگو باشد، این بحث‌ها می‌بایست محدود به همین طرح و در چارچوب دیوارهای دانشگاه انجام گیرد. این کنترل بیرونی با اقتدارگرایی آمرانه حکومت پهلوی هم سازگاری داشت. چنانکه پس از شهریور ۱۳۲۰ که فضای سیاسی بین‌المللی و داخلی به تدریج از ارزش‌های آمرانه ملی‌گرایانه رو برگرداند، در دانشگاه تهران نیز زمزمه‌هایی آرام اما جدی برای استقلال دانشگاه از دولت و مفهوم استقلال آکادمیک بر زبان آورده شد و به ثبت مقرراتی ویژه در این باره منجر شد. در همین فضا بود که مذهبی‌ها، چپ‌ها، لیبرال‌ها و ملی‌گرایان به شدت و ضعف‌هایی چند



در دانشگاه فعالیت ورزیده و طی دو دهه دانشگاه تهران را به اصلی‌ترین کنش‌های اجتماعی و سیاسی بدل ساختند. مسلماً در تضعیف تک‌صدایی هژمونی ایده وحدت ملی، سقوط آلمان و ویرانی اروپا و بدنام شدن ایدئولوژی ملی‌گرایانه در سطح بین‌المللی سهمی درخور داشت (واتسن^۱، ۱۹۶۶). شاید در این عدم اقبال، طرح امریکایی‌ها برای جایگزین نمودن اقتصاد بازار به جای ایدئولوژی‌ها به‌عنوان زمینه‌ای برای برقراری روابط بین‌المللی بین کشورها بدون قضاوت‌های ارزشی، نژادی، زبانی و دینی نیز بی‌تأثیر نبوده است.

این فضای نسبتاً آزاد در دهه‌های ۲۰ و ۳۰، فضای تنفسی را برای دانشگاه تهران و چند دانشگاه تازه تأسیس فراهم آورد تا ملی‌گرایی را نیز این بار در معنایی جدید فهم کند و نه لزوماً در معنای شورمندانه پیشین^۲. این چرخش را می‌توان در توصیه‌های تقی‌زاده در سال ۱۳۲۷ به دانشجویان ایرانی خارج از کشور نیز مشاهده کرد؛ این بار او از دانشجویان می‌خواهد از فرانسه، خوش‌مشربی، ادب، نزاکت، ذوق، تردماغی و خون‌گرمی را بیاموزند و از انگلستان، تربیت اخلاقی ثابت و محکم، تساهل، انتظام و تعهد و شخصیت مستقل و شرافت و مردانگی (تقی‌زاده، ۱۳۹۳، ۲۷-۱۲۱).

۶. نتیجه

نظام آموزشی نوین ایران، در آغاز تحت سلطه نظام آموزشی فرانسه نبود و اعزام محصلین ایرانی به کشورهای مختلف بدون سوگیری‌های فرهنگی و از سر نیازهای نظامی و فنی انجام می‌گرفت. با این حال، تحولات بین‌المللی در کنار خوشنامی فرانسوی‌ها و تشابه ذائقه فرانسوی‌ها و ایرانی‌ها که شورمندانه به موضوعات ملی و میهنی واکنش نشان می‌دادند سبب شد تا فرانسه بیش از هر کشور دیگری، مورد توجه ایرانی‌ها واقع شود و نظام آموزشی آن مقبول سیاستمداران و سیاستگذاران ایرانی قرار گیرد. اما این التفات تماماً منفعل و عاری از ابتکار نبود زیرا ایرانی‌ها در تدوین الگوی ملی‌گرایانه موردنظر خود پس از جنبش

1. Watson

۲. در دوره اخیر، ملی‌گرایی قدرت خود را نه از اسطوره‌ها و خاطره‌های ازلی مشترک میان اقوام حاضر در سرزمین و یا وجود وجهی مشترک، اعم از زبانی و قومی و دینی، بلکه از قدرت اقتصادی و میزان حضور در بازار آزاد می‌گیرد. سخن درباره این دوره مقتضی پژوهشی مستقل است.

مشروطه با تأکید بر طرح مدرنیته ایرانی تلاش داشتند دو میراث ارزشمند تاریخی خود، یعنی ملیت و دیانت را با شاخصه مهم مدرنیته، یعنی علوم مدرن، همراه سازند و به جوهری واحد دست یابند که در آن، نتوان به راحتی این سه مؤلفه را از هم تفکیک کرد. این حداقل در مقام خواست، موضوعی قابل توافق بود؛ هرچند در باب میزان نیل به اهداف مورد نظر سخن ها فراوان است. در هر صورت، نظام آموزش عالی ایران از فتح تهران توسط مشروطه خواهان تا شهریور ۱۳۲۰ در تدوین الگوی وحدت ملی به طور عام، و طرح مدرنیته ایرانی به طور خاص پرونده ای حجیم و پرمحتوا از خود بر جای نهاده و شایسته است سهم آن در تاریخ معاصر به شایستگی بازخوانی شود.



منابع

- آدمیت، فریدون (۱۳۵۴). امیرکبیر و ایران. تهران: انتشارات خوارزمی.
- آدمیت، فریدون (۱۳۵۱). اندیشه ترقی و حکومت قانون عصر سپهسالار. تهران: خوارزمی.
- اعتمادالسلطنه، محمدحسن (۱۳۶۷). تاریخ منتظم ناصری (دوره سه جلدی؛ تصحیح محمداسماعیل رضوانی). تهران: دنیای کتاب.
- اعتمادالسلطنه، محمدحسن (۱۳۵۰). روزنامه خاطرات اعتمادالسلطنه (به کوشش ایرج افشار). تهران: امیرکبیر.
- تقی زاده، سیدحسن (۱۳۹۳). مقالات تقی زاده؛ تعلیم و تربیت (زیر نظر ایرج افشار). تهران: انتشارات توس.
- شبکه ملی مدارس (رشد) (بی تا). نظام آموزشی فرانسه. برگرفته از <http://old.roshd.ir>
- دشتی، علی (۱۳۱۲). اندیشه‌ای در اطراف تعلیمات اجباری. مهر، ۱(۱۲)، ۹۳۶-۹۳۰.
- زائری، قاسم (۱۳۹۸). اقتراح تعلیم ابتدایی یا تعلیم عالیّه (مجله آینده ۱۳۰۵-۱۳۰۴). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- زرگری نژاد، غلامحسین؛ صفت گل، منصور؛ و وثوقی، محمدباقر (۱۳۹۷). تاریخ دانشگاه تهران (جلد نخست). تهران: دانشگاه تهران.
- حاضری، علی محمد (۱۳۷۲). روند اعزام دانشجو در ایران. تهران: انتشارات سمت.
- حکمت، علی اصغر (۱۳۵۵). سی خاطره از عصر فراخاندان پهلوی. تهران: وحید.
- دولت آبادی، یحیی (۱۳۷۱). حیات یحیی. تهران: انتشارات عطار.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۷). تاریخ دانشگاه در ایران (به کوشش نسرين اصغرزاده). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- صدیق، عیسی (۱۳۳۶). یادگار عمر. تهران: شرکت سهامی طبع کتاب.
- صدیق، عیسی خان (۱۳۹۷). ایران مدرن و نظام آموزشی آن (مترجم: علی نجات غلامی). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۵۷). آزادی و سیاست (به اهتمام ایرج افشار). تهران: نشر سحر.
- ماحوزی، رضا (۱۳۹۹). آیا تغییری در الگوی دانشگاهی در راه است؟ درنگی فلسفی بر ایده فلسفی دانشگاه در آینده
- پساکروناپی جهان. پژوهش های فلسفی، ۱۴(۳۱)، ۳۰۴-۲۹۷. doi: 10.22034/jpiut.2020.39734.2551



ماحوزی، رضا (۱۳۹۴). تحلیلی بر مواجهه فرهنگ و معارف بومی با فناوری‌های جدید غرب در ایران. در رضا صمیم (گردآوری و ویرایش)، مطالعات اجتماعی فناوری؛ تأملاتی نظری و میان‌رشته‌ای (۲۶۰-۲۳۱). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

ملکم (بی‌تا). ندای عدالت (نسخه خطی شماره ۳۷۸۷). تهران: کتابخانه دانشگاه تهران.

یغمایی، اقبال (۱۳۷۶). مدرسه دارالفنون. تهران: نشر سروا.

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

Guérard, A. L. (1914). *French civilization in the nineteenth century*. London: T.F. Unwin.

Watson, D. R. (1966). The politics of educational reform in France during the 3rd Republic, 1900–1940. *Past and Present*. 34(1), 81–99.

Webster, C. (1976). Changing perspectives in the history of education. *Oxford Review of Education*, 3, 201–213. doi: 10.1080/0305498760020301

Weil, P. (2009). *How to Be French: Nationality in the Making since 1789* (C. Potter, Trans). Duke University Press.

Wilder, G. (2005). *The French imperial nation-state: negritude and colonial humanism between the two world wars*. Chicago: University of Chicago Press.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۹۶

دوره ۱۳، شماره ۱

بهار ۱۳۹۹

پیاپی ۴۹