



ایروانی، شهین (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۱)، ۸۳-۱۱۰

مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز

شهین ایروانی^۱

تاریخ دریافت: ۹۲/۴/۲۲

تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۲/۱۱

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش تاریخی-تحلیلی بهره گرفته شد. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که مؤلفه‌های اصلی و بنیادین در نظام آموزشی امروز ایران تقلیدگری، اقتدارگرایی و دین‌مداری است که هر یک حاصل یکی از جریان‌های تعیین‌کننده در شکل‌گیری نظام آموزشی است. مبنای تقلیدگرایی از جریان اصلاح‌گرایانه عصر قاجار، اقتدارگرایی حاصل انتقال آموزش و پرورش به عرصه حکومت به ویژه پهلوی اول و دین‌مداری، مطالبه نظام برخاسته از انقلاب اسلامی و دولت جمهوری اسلامی است. تعامل این مؤلفه‌ها به نوبه خود سه مؤلفه‌گرایش به تمرکز و کنترل، کمیت‌گرایی و صورت‌گرایی را به عنوان مؤلفه‌های ثانویه در نظام ایجاد کرده است که برآیند تمامی آن‌ها، روح حاکم بر نظام آموزشی ایران است و تمامی هدف‌ها و برنامه‌های پیشنهادی مورد نظر آن را دگرگون می‌سازد.

واژه‌های کلیدی: ماهیت نظام آموزشی ایران، تقلیدگرایی، اقتدارگرایی، دین‌مداری

مقدمه

بررسی سرگذشت نظام آموزشی امروز ایران مؤید آن است که سه دوره مهم تاریخی از کاشت بذر آموزش و پرورش مدرن تا امروز طی شده است و آنچه امروز به عنوان نظام آموزشی ایران متولی آموزش عمومی و متوسطه در کشور است، در ارتباطی ایجابی با این فرآیند تاریخی است. دوره اول، دوره اصلاح‌گری و ایجاد نهاد مدرسه مدرن در دوره قاجار است و ضمن این که انقلاب مشروطه

^۱. عضو هیئت علمی دانشگاه تهران، siravani@ut.ac.ir

(۱۲۸۵ ه.ش.). نقطه عطفی در این دوره است، اما تا سال‌های آغازین حکومت پهلوی (۱۳۰۶) تداوم دارد. این دوره را نه دوره بنیان‌گذاری نظام آموزشی امروز بلکه دوره زمینه‌سازی نظام آموزشی مدرن در ایران می‌توان لحاظ نمود. دوره دوم از سال ۱۳۰۶، اقدام آغازین برای همگانی کردن آموزش و حاکمیت عملی دولت بر آموزش است (Seddigh, 1968; Mohammadi & Ghaini, 2002) که به ویژه در دوره پهلوی اول به ایجاد یک نظام آموزشی متمرکز منجر می‌شود، آنگاه در دوره پهلوی دوم نیز ادامه می‌یابد و به وقوع انقلاب اسلامی ختم می‌شود. این نظام را می‌توان والد نظام آموزشی امروز دانست. دوره سوم که با پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ آغاز می‌شود، تاکنون ادامه دارد.

تأثیر گذشته نظام آموزشی بر سرنوشت امروز آن

پیروزی انقلاب اسلامی، مطالبه تحول در بنیاد نظام آموزشی ایران را مطرح کرد. طرح‌های مختلفی از ماه‌های اول پس از پیروزی انقلاب از سوی کارشناسان برای رفع اشکالات نظام آموزشی ارائه شد (Iran Great Council of cultural Revolution, 1988) و رهبران انقلاب، اصلاح بنیادین نظام آموزشی را تأکید کردند (Theoretical Foundations of Formal Education System of Islamic Republic of Iran, 2011). در عرصه عمل نیز کوشش‌های بسیاری برای اصلاح و بهبود برنامه‌ها و شرایط نظام انجام شده است، اما همچنان دغدغه اسلامی کردن نظام آموزشی و اصلاح زیرساختی آن مورد تقاضای رهبران و نهادهای تصمیم‌گیرنده نظام جمهوری اسلامی است و تلاشی هشت ساله برای تهیه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و تصویب آن شاهد این مدعا است.

طرح‌های اصلاحی مانند طرح تغییرات بنیادین نظام آموزشی (Great Council of Cultural Revolution, 1988) و اصلاح نظام متوسطه بر اساس آن (وزارت آموزش و پرورش، امور اجرایی نظام جدید آموزش متوسطه، ۱۳۷۲)، طرح پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (Bagheri, 1988) و بالاخره طرح بسیار گسترده سند ملی به تبع سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی مصوب ۱۳۸۲/۰۸/۱۳ مؤید آن است که با وجود خواست و برخی تلاش‌ها برای تغییر، این تلاش‌ها کافی یا قرین به توفیق نبوده است. واقعیت آن است که «تغییر و تحول» در یک نظام آموزشی، مقوله‌ای متفاوت از ایجاد یک نظام آموزشی جدید است. در مفهوم تغییر و تحول این نکته نهفته است که یک نظام واقعی وجود دارد و به دلایلی باید تغییر کند. این تغییر چه بسا باید از نوع بنیادین باشد؛ یعنی نظام متحول شود و از حالی به حال دیگر درآید. اما «ایجاد» یک نظام آموزشی جدید، مسبوق به یک سابقه نیست و بلکه نظامی از عدم به وجود می‌آید. شاید علاقه افلاطون در

کتاب «جمهور» و سپس تمایل افلوپین برای ایجاد مدینه فاضله‌اش (Copleston, 1946) را بتوان نمونه‌ای از این دست خواند. اما، حتی افلاطون در ارائه مدینه فاضله، اصلاح شرایط جامعه آن روز یونان را کاملاً مورد توجه قرار می‌دهد (Plato, Republic) و در واقع بدیلی ارائه می‌دهد که نظام آموزشی در آن نقش کلیدی دارد. واقعیت آن است که مرور گذشته نشان می‌دهد که آنچه به طور معمول اتفاق می‌افتد، تحول در نظام‌های آموزشی پیشین در جوامع است و نه تکوین یک نظام جدید آموزشی.

بنابراین، اولین قدم در ایجاد تحول در یک پدیده مانند نظام آموزشی، شناخت آن است. در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت این شناخت، شناخت عمیق و ماهوی این پدیده می‌باشد. در فرآیند تحول در نظام آموزش و پرورش ایران نیز، قدم اول و یا یکی از اولین قدم‌ها باید شناخت ماهیت این نظام باشد (Seddigh, 1968; Chateau, 1976; Mojtahedi, 2000). این موضوع درباره اصلاح نظام آموزشی ایران نیز موضوعیت دارد و در روند اصلاحات باید با شناخت بنیادین نظام آغاز کرد و دریافت که ماهیت نظام آموزشی ایران و عناصر بنیادین آن چیست!

رویکرد مقاله در بررسی موضوع

این بررسی یک مطالعه نظری در بنیادهای نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران است که با روش تحلیلی و با تکیه بر منابع تاریخی و نیز شواهد مربوط به شرایط امروز نظام آموزشی به دست آمده است. نکته قابل ذکر در اینجا این است مقاله نه به فرآیند مدرنیزاسیون در ایران به طور عام بلکه به موضوع آموزش و پرورش و تکوین نظام مدرن آن می‌پردازد، لذا سعی بر آن است تا حد امکان در بحث و بررسی از این چهارچوب خارج نشود و موضوع را گسترده نسازد. از سوی دیگر، مدرنیزاسیون در آموزش و پرورش موضوع مورد توجه مورخان و محققان این عرصه است و داوری‌های مختلفی نیز در این باره وجود دارد. خلاصه این که، برخی این فرآیند را پروژه‌ای حاصل تلاش روشنفکری و وابستگی تلقی می‌کنند (Alamolhoda, 2006) و برخی آن را فرایندی اجتناب ناپذیر و ناشی از دشواری‌ها و کاستی‌های مبتلا به جامعه آن روز می‌دانند (Mahboobi Ardakani, 1999; Ghasemi Pooya, 1998; Mohammadi & Ghaini, 2002). این پژوهش با تعقیب سرگذشت نظام آموزشی در پی یافتن مؤلفه‌های بنیادینی است که چستی نظام آموزشی امروز را می‌سازد. لذا، نه در پی داوری بلکه در پی شناخت است. با این اعتقاد که یک شناخت محققانه نکته‌های بسیاری را می‌تواند روشن‌گر باشد. در این راستا، مقاله سه دوره یاد شده بالا را به ترتیب بررسی و سهم و نحوه تأثیرگذاری آن‌ها را در ماهیت نظام آموزشی امروز بررسی می‌کند. هر دوره دارای نقش معینی در نظام آموزشی ایران است که در قالب یک یا چند مؤلفه بروز می‌کند. از سوی

دیگر، مؤلفه‌های هر دوره در تعامل با سایر مؤلفه‌ها نیز قرار می‌گیرد و بر حسب قاعده حاصل آن‌ها به نوبه خود در نظام آموزشی نقشی مستقل را ایفا خواهد کرد. لذا، این تعامل‌ها و حاصل آن در نظام آموزشی نیز باید مورد بررسی قرار گیرد. برآیند تمام این مؤلفه‌ها روح حاکم بر نظام آموزشی ایران را شکل می‌دهد. اهمیت این موضوع آنجاست که حاکمیت این روح، تمامی هدف‌ها و برنامه‌های اصلاحی پیشنهادی را تحت‌الشعاع خود قرار داده و آن را در زیر این مؤلفه‌ها دگرگون می‌کند. پایان مقاله جمع‌بندی و نتیجه‌گیری و ارائه چند پیشنهاد با رویکرد عملی برای تمامی همفکران و دغدغه‌مندان آموزش و پرورش ایران در مدرسه، دانشگاه و حوزه است.

دوره اول: شکل‌گیری نهاد آموزش مدرن در ایران، ظهور جریان اصلاح‌گری آموزشی عصر قاجار

این دوره در عرصه آموزش و پرورش با تلاش‌های اصلاح‌گرایانه عباس میرزا با آموزش نظامی به نیروهای ارتش و اعزام محصل به خارج (حدود سال ۱۱۷۰ شمسی/۱۲۲۶ قمری) و امیرکبیر با تاسیس دارالفنون (۱۲۳۰ شمسی/۱۲۶۸ قمری) و میرزا حسن رشدیه با تاسیس اولین مدرسه ابتدایی به سبک جدید (۱۲۶۷ شمسی/۱۳۱۶ قمری) پیوند دارد.^۱ اما اقدام و تلاش‌های میرزا حسن رشدیه از آنجا که در عرصه آموزش عمومی اتفاق افتاده است و مبنای گسترش نهضت مدرسه‌سازی و در نهایت نظام آموزشی شده است، از اهمیت بیشتری برای این بحث برخوردار است.

نکته بسیار مهم این است که این سه تلاش‌گر، دغدغه مشترک کمک به مردم و نجات کشور از ضعف و عقب‌ماندگی را داشتند و در جستجوی راه از نمونه‌هایی که می‌شناختند تقلید کردند.^۲ ایشان (امیرکبیر، عباس میرزا) در این اقدام‌ها هدف قدرتمند کردن ایران را در مقابل فشار دولت‌های زورگوی انگلیس و روسیه و نیز (رشدیه) آگاه کردن مردم برای رهایی‌شان از جهلی که زمینه ساز ظلم‌پذیری بود

^۱ تاسیس مدارس میسیونری نیز وجود نمادی مدرن در ایران است، اما در منابع از آن‌ها به عنوان یک عامل تاثیرگذار و تعیین‌کننده در فرآیند مدرن‌شدن آموزش و پرورش ایران صحبت نمی‌شود.

^۲ عباس میرزا با تقلید آگاهانه از فرآیند مشابه اصلاحی که در امپراتور عثمانی در دوره سلطان سلیم سوم (۱۱۶۸-۱۱۸۶ ه.ش) جریان داشت، یک برنامه اصلاحات نظامی را با عنوان نظام جدید آغاز کرد (Ringer, 2002). مشاهده‌های امیرکبیر در سن پترزبورگ و نیز دارالفنون عثمانی بزرگترین مشوق او بود (Ghasemipooya, 1998). رشدیه به بیروت رفت و از معلمان فرانسوی سبک آموزش الفبا را آموخت و هنگام بازگشت از عثمانی سازمان مدارس آن‌ها را به خاطر سپرد (Ghasemipooya, 1998; Roshdieh, 1983).

دنبال می‌کردند (Ringer, 2002, p.174) و شیفتگی نسبت به غرب درباره آن‌ها موضوعیت نداشت. عباس میرزا نهاد آموزشی تاسیس نکرد، اما امیر کبیر و رشديه نهاد آموزشی جدیدی بنیان نهادند. این دو نهاد در کشور ما در تناظر با نهادهایی با سابقه طولانی بودند. مدارس علوم دینی و مکتب‌ها، نهادهای سنتی آموزشی ایران بودند، اما اقدامی برای ایجاد تحول در این نهادها نشد، بلکه نهادهای جدیدی به تقلید از جوامع دیگر و به موازات آن‌ها شکل گرفت. بنابراین، ایجاد نهادهای جدید بر اساس تقلید، جایگزین تحول نهاد آموزشی بومی شد.^۱

رشدیه در جریان آموزش در بیروت از فرانسویان روش آموزش الفبا را آموخت و سپس در مسیر بازگشت به ایران در عثمانی سازمان مدارس آن‌ها را دید و به خاطر سپرد. لذا، مدرسه رشدیه دو تفاوت مهم با مکتب داشت: یکی تغییر در روش آموزش الفبا و دیگری سازمان مدرسه که شامل چند کلاس (به دلیل کثرت دانش آموزان)، استفاده از میز و نیمکت و تخته سیاه برای نوشتن و زنگ برای اعلام آغاز و پایان ساعات کلاس‌ها بود و برای اینکه در معرض اتهام قرار نگیرد، در ابتدا سازمان مدرسه شبیه مکتب بود و فقط با روشی متفاوت الفبا را آموزش می‌داد، اما در محتوای آموزش، مدرسه رشدیه با برنامه‌های درسی مکتب چندان تمایزی نداشت.^۲

از این رو، مهم‌ترین وجه تمایز، روش آموزش بود که رشدیه آن را تقلید کرد. مدارس دیگری که به سبک رشدیه تاسیس شدند، همین قالب را داشتند. اما بعد از اتمام دوره ابتدایی، در مرحله تکمیلی آموزش که بعدها دوره متوسطه نامیده شد، آموزش دروسی مانند انواع رشته‌های علوم و زبان خارجی به محتوا افزوده شدند. مدرسه علمیه (علمیه و ابتدائیه) اولین مدرسه‌ای بود که علاوه بر دوره ابتدایی، دوره متوسطه نیز در آن دایر شد (Dolatabadi, 1983).

به این ترتیب، در دوره متوسطه برنامه درسی دارای مواد جدیدی شد که محتوای آن‌ها غیر دینی و کاملاً وارداتی بود. با این حال، لازم است که دو ویژگی مهم در مورد مدرسه مورد توجه قرار گیرد. نخست آنکه، ورود جریان روشن‌فکری به ایران پیش از تاسیس مدرسه رشدیه اتفاق افتاده بود. این جریان بیشتر گرایش به ترجمه غرب (غربی‌سازی) و نه حتی تقلید آگاهانه (استفاده خلاقانه از الگوی غربی با

^۱. در منابع مربوط به گذشته‌ی دور، گرایش ایرانیان به تقلید مطرح می‌شود. هرودوت می‌گوید: هیچ ملتی نیست که به اندازه ایرانیان زود و آسان عادت‌های خارجی را اختیار کند (Aven, 1984, p.106).

^۲. مواد عمده آموزش در مدرسه، قرآن، ترجمه اذکار اذان و اقامه و نماز، فقه و بیان متفرعات، مسائل شرعی، کتب اخلاقی از گلستان و ابواب الجنان و صرف و نحو مختصر بود (Roshdieh, 1983, p.31).

توجه به شرایط بومی) از آن داشت^۱. در حالی که نهاد مدرسه از این جریان استقلال داشت. نهاد مدرسه که از ۱۲۶۷ شمسی با تاسیس اولین مدرسه رشدیه شکل گرفت، اگرچه از سوی گروهی از روحانیون و مذهب‌پویان مشکوک و مردود بود و چندین بار مورد تعرض و تخریب قرار گرفت (Mahboobi Ardakani, 1999). اما، تا وقوع انقلاب مشروطه از جریان روشن‌فکری استقلال داشت. در جریان انقلاب مشروطه، جریان روشن‌فکری از نهاد مدرسه به عنوان یک پایگاه علیه حکومت استفاده کرد و روزنامه‌ها و شب‌نامه‌ها در مدرسه‌ها تهیه و منتشر می‌شدند (Ghasemi Pooya, 1998, pp.234-235). ورود به عرصه انقلاب با توجه به حمایت عموم اقشار از انقلاب امر غریبی نیست و بلکه مدرسه را به عنوان نهادی مدرن به نمادهای روشن‌فکری نزدیک می‌کند. جریانی که چون به غرب به عنوان الگوی جامع و مطلوب می‌نگرد، می‌تواند زمینه ساز تقلید همه جانبه در عرصه آموزش شود و تقلید همه جانبه البته رویکرد اصلاح‌گران اولیه عرصه آموزش نبود. علاوه بر آن، تاسیس مدرسه توسط افراد متمایل یا متعلق به جریان روشن‌فکری خود عامل دیگر چنین زمینه‌ای بود. برای مثال تاسیس مدرسه توسط نسوان و دایر کردن انجمن‌های زنان در پیگیری اعتراض‌ها نسبت به جایگاه زن در جامعه و لزوم تغییر شرایط آنان متأثر از شرایط زنان در جهان غرب از جمله این موارد بود (Mohammadi & Ghaini, 2002, pp.92-93). این قرابت و نزدیکی و پیوند یافتن با جریان روشن‌فکری زمینه نفوذ گسترده‌تر تقلید را حتی در اموری که اولویت نداشت موجب شد. اموری نظیر تغییر لباس دانش‌آموزان و متحد‌اللباس کردن آن‌ها^۲، افزایش محتوای دروسی مانند زبان‌های خارجی و علوم و دستاوردهای فن‌آوری (Motamedi, 2005) که نوعی انتقال فرهنگ جوامع و نیز شیفتگی ناشی از مشاهده پیشرفت‌ها را به دنبال داشت^۳. تقلیدی که با پروژه مدرنیزاسیون کشور توسط

^۱ «مدرن‌سازی در ایران قرن نوزدهم فرآیند ترجمه بود. اصلاح‌طلبان برای حل مسائل مربوط به بازآفرینی نهاده و سنت‌ها کوشیدند نهادها و دیدگاه‌های خارجی را به موقعیت و شرایط ایران ترجمه کنند (Ringer, 2002, p.18).

^۲ به تصاویر مندرج در بخش پایانی کتاب قاسمی پویا (Ghasemi pooya, 1998) مراجعه شود.

^۳ شاید این تصور ایجاد شود که چرا آموزش زبان‌های خارجی و علوم در اینجا مورد تردید قرار می‌گیرد! دلیل این تردید آن است که با توجه به شرایط کشور در آن روز، این مباحث در سطح مدرسه ابتدایی یا متوسطه در اولویت قرار نمی‌گرفت و پاسخ به نیازهای آموزشی نبود. بیشتر در جریان اعزام دانشجویان به خارج نیز این تجربه مشاهده می‌شود. بسیاری از رشته‌های علمی که محصلان حتی در آن خوش‌درخشیدند، در هنگام بازگشت به ایران کارایی نداشت. یک مثال آن یک محصل ایرانی در فرانسه بود که ستاره شناسی می‌خواند و حتی ستاره‌ای را کشف می‌کند که به نام خود او ستاره محمود خوانده شد، اما در بازگشت به ایران به دلیل رشته تحصیلاتی هرگز نتوانست منشا خدمتی در این باره باشد (Mahboobi Ardakani, 1999). آموزش زبان‌های خارجی به طور معمول زمینه ساز آشنایی هر چه بیشتر با فرهنگ جوامع غربی و دستاوردها باعث ایجاد تحسین و شگفتی در دانش‌آموزان می‌شود و احساس کم‌بینی نسبت به جامعه خودی را تقویت می‌کند. حمایت آشکار کشورها از

رضاخان (Tamer, 2010) و نیز بازگشت تحصیل کرده‌های رشته‌های آموزش و پرورش به کشور به اوج رسید^۱.

نکته دوم آنکه از تاسیس مدرسه رشدیه تا تصویب قانون اساسی مشروطه در ۱۲۸۶ شمسی، مدرسه همانند مکتب یک پدیده مردم نهاد بود و در برنامه ریزی و اجرا و تعیین محتوا مستقل عمل می‌کرد. اگرچه مدرسه از حمایت برخی دولتمردان و بغض برخی دیگر از آن‌ها برخوردار می‌شد، قانونی برای مداخله یا وظیفه دولت در این موضوع وجود نداشت و دولتمردان از اقتدار خود در جایگاه قانونی وام می‌گرفتند. اما قانون اساسی مشروطه دولت را مکلف به اداره امور مدارس و آموزش و گسترش آن کرد (Dorrani, 1997, p.126). به دنبال این قانون، وزارت معارف فعال شد و تلاش کرد تا نظامی در این مدارس مردمی - خصوصی ایجاد کند. اما، شواهد نشان می‌دهد که این تلاش‌ها مانع جدی بر سر راه اقدامات مستقل مدارس نبود (Sedigh Alam, 1988). به این ترتیب، مدرسه تا زمان حکومت پهلوی در عمل نهادی مستقل بود که با هدف ارتقای آگاهی و دانش مردم شکل گرفت و گسترش یافت. منابع از ایمان مردم به مدرسه برای برون رفت از عقب‌ماندگی و شوق بسیار ایشان در گسترش مدارس سخن می‌گویند (Ghasemi Pooya, 1998; Mahboobi Ardakani, 1999).

با توجه به توضیح بالا، مهم‌ترین ویژگی‌ها یا مؤلفه‌های مدارس در دوره مقدماتی به شرح زیر عبارتند از:
 ۱) محصول تغییر نهادهای سنتی نبودند، بلکه به موازات و مستقل از آن‌ها شکل گرفتند. بنابراین نتیجه تجربه و اقتضات بومی نبودند.

۲) چون نتیجه تجربه‌های بومی نبودند، لاجرم ماهیتی تقلیدی داشتند. اما، اصلاح گران اولیه، الگوی تقلیدی را آگاهانه و با هدف بومی سازی دنبال کردند. تقلید در عرصه‌هایی بود که نارسایی و آسیب آن مشخص و ضروری بود: ضعف فنی در ارتش دوره عباس میرزا، نبود متخصصان نظامی - فنی در دوره امیرکبیر و مشکل روش آموزش الفبا در فرآیند آموزش عمومی در مکتب‌ها. با ورود جریان روشن‌فکری دامنه این تقلید فراتر رفت و حیطه‌هایی غیر ضروری را در بر گرفت.

۳) مدارس استقلال سازمان و برنامه داشتند و نهادی مردمی بودند. لذا، نظامی غیرمتمرکز را تشکیل می‌دادند.

جمله کشور فرانسه از مدارس میسونری برای تدریس زبان فرانسه و اصرار برای ترویج آموزش زبان خود می‌تواند شاهی برای این مدعا باشد. (Ringer, 2002, pp.147-152)

^۱. در بسیاری منابع به این موضوع و طرح‌ها و پیشنهادهایی که این کارشناسان ارائه می‌دادند، اشاره شده است (Sedigh, 1968; Mohammadi & Ghaini, 2002).

دوره دوم: دوره شکل‌گیری و تثبیت نظام متمرکز آموزشی

نویسنده این متن آغاز این دوره را سال ۱۳۰۶ انتخاب کرده است؛ زیرا با آن که سلسله پهلوی در سال ۱۳۰۴ جایگزین سلسله قاجار شد، اما اولین دستور بسیار مهم حیطه معارف (آموزش و پرورش) که مبنای بنیان‌گذاری یک نظام آموزشی اقتدارگرایانه، گسترده و متمرکز شد، در این سال صادر شد.

نسبت پهلوی اول با آموزش و پرورش

پهلوی اول، سه هدف را در دوره حکومتش به طور جدی دنبال می‌کرد: قدرت مطلقه دولت و پادشاه (Bahman Beigi, 2009, pp.9-14; Foran, 1993, pp.330-350)، جایگزینی ملی‌گرایی به جای دین‌گرایی و بالاخره مدرن‌سازی ایران (Tamer, 2010). خیلی زود مدرسه به عنوان ابزار تحقق این هدف‌ها مورد استفاده قرار گرفت. مدرسه با یک شکل کردن برون‌دادهایش ابزاری مؤثر برای کنترل اجتماعی بود (Alagheband, 1984, pp.105-106)؛ زیرا در قالب برنامه درسی می‌تواند بسیاری از ارزش‌ها را در دانش‌آموزان درونی کند (Gutek, 2003, p.481). به علاوه مدرسه می‌توانست نیروی انسانی یا کارمند مورد نیاز نهادهای نوپدید دولت روبه‌گسترش رضاخان را تأمین کند (Foran, 1993, p.333). بنابراین، لازم بود که آموزش، همگانی و رایگان شود و تحقق این هدف با قانون سال ۱۳۰۶ آغاز شد که بر مبنای آن شورای معارف موظف شد تا در مراکز استان‌ها شعبه‌هایی دایر کند و مدارس را گسترش دهد (Mohammadi & Ghaini, 2002, p.75). آموزش رایگان نیز در دوره وزارت علی‌اصغر حکمت و دکتر علی‌اکبر سیاسی تصویب و سپس اجرایی شد (Mokhtari, 1947, pp.283-284). گسترش کمی مدارس در شهرها و قصبات بدون پیش‌بینی حداقل امکانات لازم برای آن^۱ در دوره پهلوی دوم نیز تداوم داشت^۲ (Behrangi, 1967; Mohammadi & Ghaini, 2002).

رویکرد پهلوی اول در تحقق سیاست‌های آموزشی

رویکرد رضاخان در نیل به این هدف‌ها مستبدانه و اقتدارگرایانه، همراه با خشونت بود. کلیه اقدام‌های فرهنگی-آموزشی رضاخان با این رویکرد انجام می‌شد: «مدرنیته‌ای که رضاشاه به دنبال آن بود، مدرنیته‌ای فقط فناورانه بود که هم از پیام عقلانیت عام مدرن غفلت می‌کرد و هم نسبت به هرگونه پیامد دموکراتیک عقل‌ابزاری مدرن غرب، عمیقاً بدگمان بود.» (Darbeiki, 2003, p.22). فرمان‌های رضا خان

^۱ اصرار به حدی بود که از جمله در یکی از بخش‌های اصفهان غسل‌خانه به دبستان تبدیل شد (Darbeiki, 2003, p.193).

^۲ توصیف بهرنگی (Behrangi, 1967) درباره مدارس می‌کرد، این نگاه کمی را به خوبی می‌نمایاند.

باید بی‌هیچ‌چون و چرا و به صورت حکم مطلق پذیرفته و اجرا شود^۱ و کسانی که مقاومت می‌کردند با خشونت سرکوب و مجازات می‌شدند^۲. در حکومت استبدادی مدرن برخلاف حکومت‌های استبدادی سنتی نه وساطت در کار بود و نه تحصن (Darbeiki, 2003, pp.420-422).

شدت اقتدار نظامی و خشونت عمل رضاخان را باید در حذف گسترده مخالفان و حتی اطرافیانش دید تا آنجا که وزیر دادگستری و خدمت‌گزار بی‌چون و چرای او علی‌اکبر داور فقط به دلیل یک نگاه خشن به تصور این که رضاخان از او عصبانی است، از ترس خودکشی کرد (Seddigh Aalam, 1961). مصادیق این احکام مطلق العنان در حوزه معارف نیز که بعدها به فرهنگ تغییر نام داد^۳، موضوعیت داشت:

۱. کشف حجاب اجباری دختران دانش‌آموز و زنان معلم برای حضور در کلاس‌های درس؛

۲. حذف تعلیمات دینی از آموزش ابتدایی (Hosseini Rooholamini, 2005, p.92)؛

۳. دایر کردن مدارس مختلط برای نخستین بار از سال ۱۳۱۲ (Hosseini Rooholamini, 2005, p.141)؛

۴. استقرار و برپایی برنامه‌های آموزشی و پرورشی مانند سازمان پیشاهنگی، تربیت بدنی توسط معلمان امریکایی و ایرانی. مستر جردن رئیس کالج امریکایی (دبیرستان البرز) در این حیطه فعالیت می‌کرد (Mokhtari, 1947, p.271)؛

۵. تاسیس فرهنگستان (ادبیات) و تاسیس هنرستان موسیقی (و مبارزه با تحریم مذهبی - دینی موسیقی) در سال ۱۳۱۴ ه. ش (Mokhtari, 1947, p.282)؛

^۱ از جمله این فرامین عبارتند از: الف) صدور قانون متحد الشکل کردن البسه و دستور جلب اشخاص بدون کلاه [فرنگی] یا با کلاه پهلوی... (Ostad Malek, 1988)، ب) اعلام فرمان کشف حجاب در ۱۷ دی ماه/ ۱۳۱۴ در جشن دانشسرای مقدماتی و ممنوعیت مطلق تمام زنان شهری و روستایی در استفاده از حجاب اسلامی، ج) ایجاد محدودیت و سرکوب روحانیون. با حذف روحانیون از تولید بقاع متبرک، ممنوعیت استفاده از لباس روحانیت از امور قضایی (با تاسیس دادگستری)، ممنوعیت در استفاده از اوقاف و سربازی اجباری برای همه از جمله برای روحانیون (Mokhtari, 1947, pp.335-340) و ممنوعیت اجرای مراسم مذهبی. تمامی این اقدام‌ها به صورت حکم مطلق و لازم‌الاجرا صادر شد و کسانی که مقاومت می‌کردند با خشونت سرکوب و مجازات می‌شدند.

^۲ ساندار مک‌گی در کتاب ایرانی‌ها (Mc Gay, 2001) از گرایش ایرانیان به نظام پدرسالاری در خانه و در حکومت و نیز در نهاد دین صحبت می‌کند و پیشینه آن را بسیار طولانی می‌شمرد. فوران نیز در کتاب «مقاومت شکننده» (۱۳۷۸) به وجود اسطوره شهریاری مطلوب و باور به قداست قدرت شاهی در میان ایرانیان اشاره می‌کند. بنابراین، شاید ایرانی‌ها زمینه پذیرش و قبول چنین اقتداری را داشته‌اند. اما حتی صحت این موضوع نیز تغییری در موضوع مورد بحث ایجاد نمی‌کند.

^۳ در سال ۱۳۱۷ شمسی فرهنگستان عالی کلمه فرهنگ را به جای معارف گذاشت و وزارت معارف به وزارت فرهنگ (Safi, 2006).

۶. و سرانجام تأسیس سازمان پرورش افکار در سال ۱۳۱۸ که در قالب اصلاح و یکسان سازی برنامه درسی مأمور بود تا در کتب درسی دبستان‌ها و دبیرستان‌ها ... افکار میهن دوستی و شاه پرستی را در مندرجات آن‌ها به وجه مؤثری پیروانند (Darbeiki, 2003, p.176) و تنظیم برنامه درسی متمرکز توسط کمیسیون کتب کلاسیک (برنامه درسی) این سازمان^۱ حاصل آن بود.

مؤلفه های نظام آموزشی شکل گرفته در عصر پهلوی اول

- بدین ترتیب، مؤلفه‌های نظام آموزشی شکل گرفته در عصر پهلوی اول را می‌توان چنین برشمرد:
۱. برخورد چکشی و نظامی گرایانه در صدور احکام و مقررات که بسیار برجسته است و گرنه پیش از آن در دوره مشروطه نیز وزارت معارف برنامه درسی یکسانی تهیه کرده بود. اما مدارس به راحتی استقلال خود را از دست نمی‌دادند (Seddigh Aalam, 1968, pp.359-370).
 ۲. تمرکز برنامه و تکلیف کلیه مدارس برای پذیرش و اجرای آن، حتی درباره مدارس خارجی (Seddigh Aalam, 1961, p.327)
 ۳. گسترش کمی مدرسه برای همگانی کردن آموزش که اصولاً کیفیت آموزشی- پرورشی مدرسه را تحت تأثیر و در نهایت تحت الشعاع خود قرار می‌دهد.
 ۴. گسترش تقلید از نظام آموزشی غرب^۲ به واسطه حضور کارشناسان غربی که به طور مستقیم در دستگاه فرهنگ حضور داشتند و نیز مدیریت و برنامه ریزی تحصیل کردگان تعلیم و تربیت که از غرب باز می‌گشتند و بر پایه دانش و تجربیاتشان الگوی کامل غربی را در جزء و کل امور آموزشی- فرهنگی تأکید می‌کردند (Seddigh Aalam, 1961; Mohammadi & Ghaini, 2002).
- در دوره پهلوی اول، نظام آموزشی مدرن که پیش از آن در عمل غیر دولتی و غیر متمرکز بود، به یک نظام آموزشی کاملاً متمرکز دولتی، تقلیدی و صورت‌گرا تبدیل می‌شود. تمرکز کامل آن ناشی از اقتدار و استبدادی بود که مبنای عمل برای سازماندهی و اجرای تصمیمات قرار گرفت. تقلیدی بودن آن
-
- ^۱. سازمان پرورش افکار با هدف «روشن ساختن افکار و آشنا کردن عموم به مقتضیات زندگی نوین و برانگیختن افراد به وظایف اجتماعی» (Darbeiki, 2003, p.308) برای کنترل نهادهای فرهنگی و رسانه‌ها تأسیس شد و شامل یک هیأت مرکزی و شش کمیسیون بود. وزیر فرهنگ رئیس هیأت مرکزی آن بود و هر کمیسیون به یک حوزه شامل موسیقی، نشریات، سخنرانی، رادیو، کتب درسی، نمایشات و مطبوعات می‌پرداخت (Darbeiki, 2003, p.282).
- ^۲. استفانی کرونین می‌نویسد که در سال ۱۳۰۷ یک برنامه درسی یکپارچه جدید از روی الگوی Lycee [دبیرستان] فرانسوی برای دبیرستان‌های ایران تهیه شد (Cronin, 2004, p.190).

نسبت به دوره اول گسترده‌تر و عمیق‌تر شد؛ زیرا از یک سو حکومت در پی مدرن‌سازی بود و این درجه بالایی از تقلید را به دنبال داشت و از سوی دیگر، مقدمات و مبانی مدرنیته غرب در ایران فراهم نبود. لذا، این تقلید به تقلید امور ظاهری تقلیل یافت. عواملی که باعث تشدید این تقلید شد عبارت بودند از:

۱. آموزش مدرن در اروپا مبتنی بر اصالت انسان و حقوق او، تکیه بر آزادی دانش آموز و ایجاد فرصت برای یادگیری اوست که با نظام استبداد مطلقه و تحقیر انسان و هدف شاه پرستی اصولاً به وقوع نمی‌پیوندد. لذا، فقط پوسته ظاهری آموزش مدرن می‌تواند نمایانده شود و نه مغز آن.

۲. خواست رضاخان القای شاه پرستی و پرورش روحیه اطاعت پذیری کامل بود و این امر اصولاً ارتباطی با آموزش مدرن و فلسفه و هدف‌های آن نداشت.

۳. تعداد مدارس زیاد شد، اما تعداد معلمان واجد شرایط و امکانات لازم اولیه و تکمیلی برای مدرسه‌ها فراهم نشد. آموزشی عمیق و پربار در چنین شرایطی تحقق نمی‌یافت (Sadat Bidgoli, 2004, p.38).

با وجود این کاستی‌ها، انتظار از مدرسه آن بود که به سرعت تغییر ایجاد کند و به هدف‌های بزرگ نائل شود. در حالی که تربیت به معنای دقیق کلمه با شتاب ورزی و سرعت و بروز فوری نتایج سنخیت ندارد. در چنین شرایطی نظام آموزشی ایران با دوگانگی ظاهر و باطن شکل گرفت؛ شعارها و فرم لباس‌ها و ظاهر نیروی انسانی و نیز دانش آموزان و مراسمی که برگزار می‌شد و بالاخره حرف‌های کارشناسان و متخصصان لاجرم نمایش و بشارت پیشرفت و مدرن شدن می‌داد، اما در باطن استبداد در لایه‌های مختلف از رأس هرم حکومت به سوی قاعده جاری بود و با شرایطی بسیار دشوار و در همان قالب‌های سنتی و مناسباتی-کم و بیش- در جریان بود و گرنه آموزش تفکر محور یا رویکرد حل مسئله هرگز موضوعیت نیافت.

تقلید کور، اقتدار مبتنی بر استبداد و مطالبه گسترده در کوتاه مدت که به ارائه ظاهری بسیار متفاوت از باطن واقعی منجر می‌شود، باعث شد تا نظام آموزشی نوپای ایران ماهیتی به شکل دوگانگی در ظاهر و باطن (صورت گرا)، فرهنگ تمرکز کامل برخاسته از استبداد در سطوح مختلف سازمان مدرسه و در کلاس درس (تمرکز گرا) و کمیت گرایا بیابد.

نظام آموزشی در عصر پهلوی دوم و تغییرات آن

نظام آموزشی شکل گرفته در دوره رضاخان پس از او نیز با وجود تغییر نسبی شرایط تداوم یافت. پس از رضاخان به دلیل کاهش قدرت دولت و حضور نیروهای خارجی در ایران بسیاری از ممنوعیت‌های مطلق او در خصوص پوشش زنان و فشار بر روحانیون حذف شد؛ فضای فکری نیز تا حدودی باز شد و

حتی روحانیون (مرحوم عباسعلی اسلامی) از سال ۱۳۲۲ با تاسیس جامعه تعلیمات اسلامی و مدرسه جعفری دوباره با استقلال به حوزه مدرسه بازگشتند و بعدها امکان فعالیت بسیاری از علاقه‌مندان و دلسوزان در عرصه تعلیم و تربیت فراهم شد.

تاسیس مدارس خصوصی از سوی مربیان علاقه‌مند برای یافتن مدل بومی شده الگوی آموزش مدرن اصیل و نه سطحی مانند خانم توران میر هادی و تاسیس مدرسه علوی توسط علامه کرباسچیان و استاد رضا روزبه، گسترش فعالیت‌های نوآورانه مرحوم جبار باغچه‌بان و بالاخره تلاشی کاملاً بکر برای آموزش عشایر ایران توسط مرحوم محمد بهمن بیگی در دهه ۱۳۳۰ امکان تحقق یافت. زنان و دختران با حجاب حق حضور در مدرسه و دانشگاه یافتند. با وجود این، نظام آموزشی رسمی دولتی با همان ماهیت تقلیدی، اقتدارگرایانه، متمرکز و صورت‌گرا ادامه یافت^۱. با این تفاوت که دوره پهلوی اول دوره تکوین و بنیان‌گذاری این نظام بود و دوره پهلوی دوم دوره تثبیت آن و حتی با کاهش شدت اقتدار که عامل اصلی تکوین آن بود، نظام همچنان با همان ویژگی‌ها به حیات خود ادامه داد. آثاری که در قالب داستان، وضعیت درونی نظام آموزشی دوره پهلوی را می‌نمایانند، به خوبی شرایط نظام را شرح می‌دهند.

داستان شلوارهای وصله دار رسول پرویزی (۱۳۵۷) (Parvizi, 1978)، داستان کتاب مدیر مدرسه جلال آل احمد (۱۳۸۴) (Al Ahmad, 2005) و مهم‌تر از آن‌ها نقدهای بهرنگی (۱۳۴۶) (Behrangi, 1967) به آموزش و پرورش در دهه سی و چهل، منابع روشنگری در این باره هستند. علاوه بر این، در توصیف مشاوران آمریکایی دعوت شده به ایران در سال ۱۳۲۸ (Toosi, 1961) می‌توان شواهد دقیقی در این باره یافت. به این ترتیب، در دوره پهلوی دوم، نظام آموزشی تغییر ماهوی نداشت و فقط ابعاد اداری-سازمانی گسترده‌تر می‌شد.

دوره سوم: پس از پیروزی انقلاب اسلامی، دوره تلاش برای اسلامی کردن نظام آموزشی

این نظام آموزشی با ماهیتی غیر دینی، تقلیدی، اقتدارگرایانه، متمرکز، کمیت‌گرا و صورت‌گرا با پیروزی انقلاب اسلامی وارد سومین دوره حیات خود شد. اما این بار برخلاف دوره گذشته تصمیم بر آن بود که به اقتضای مطالبه انقلاب، نظام آموزشی دینی و اسلامی شود. مهم‌ترین تلاش‌های صورت گرفته

^۱ فرهنگ‌یانی که فعالیت‌هایی علیه حکومت داشتند، همچنان تحت تعقیب قرار می‌گرفتند. لذا، تحمل اندیشه و اقدام مخالف موضوعیت نداشت. اما درباره فعالیت‌هایی که از آن احساس خطر نمی‌شد، با وجود اعمال کنترل و فشار، اقدام علنی نمی‌شد. فعالیت مدارس اسلامی از آن جمله است. ولی دبیرستان اسلامی کمال به مدیریت دکتر یدالله سبحانی به دلیل رویکرد به شدت سیاسی اش در سال ۱۳۵۰ بسته شد (Roshan Nahad, 2005).

شامل موارد زیر می‌باشد:

۱. تغییرات جزئی در محتوای برخی دروس و وارد کردن متن‌هایی در پیوند با ارزش‌ها و ادبیات انقلاب اسلامی و حذف نمادهای حکومت سلطنتی - از سال تحصیلی ۵۹-۱۳۵۸ شمسی؛
۲. جایگزینی نیروهای مذهبی هوادار نظام جمهوری اسلامی و به حاشیه راندن و پاک‌سازی سطوحی از نیروهای وابسته به رژیم پهلوی یا مخالف نظام جمهوری اسلامی در حوزه‌های ستادی و نیز در سطح مدارس؛
۳. تاسیس نهاد امور تربیتی و سپس بسیج دانش آموزی از سال تحصیلی ۵۹-۱۳۵۸ و ارتقای آن به سطح معاونت وزارتخانه (معاونت پرورشی) و امروزه معاونت پرورشی و امور فرهنگی؛
۴. اجباری کردن پوشش اسلامی برای دانش‌آموزان و معلمان در مدارس دخترانه از سال ۱۳۵۹. این اجبار در طیفی قابل تعریف است که از الزام به رعایت پوشش آغاز می‌شود و تا استفاده اجباری از چادر و تعیین رنگ کفش و جوراب را در برمی‌گیرد. مدیران مدارس در این باره همواره نقش مهمی را ایفا کرده‌اند؛
۵. جهت دهی دینی به فعالیت‌های فوق برنامه مدارس که روندی روبه گسترش تاکنون داشته است؛
۶. دولتی کردن مدارس ملی یا خصوصی در راستای تحقق عدالت آموزشی به عنوان یک آرمان انقلاب اسلامی از سال ۱۳۵۹؛
۷. تصویب اجازه تاسیس مدارس غیر انتفاعی که بعدها به مدارس غیر دولتی تغییر نام داد از سال ۱۳۶۶؛
۸. تصویب طرح تغییر بنیادین نظام آموزشی از سال ۱۳۶۷ شورای عالی انقلاب فرهنگی؛
۹. تغییر در نظام متوسطه و ایجاد نظام ترمی - واحدی و سپس سالی - واحدی بر اساس طرح تغییر بنیادین نظام در سال ۱۳۷۱؛
۱۰. توسعه آموزش پیش دبستانی در مدارس ابتدایی با تأثیرپذیری احتمالی از طرح تغییر بنیادین که در آن دو سال آموزش پیش از دبستان با عنوان اساس پیش بینی شده است (Iran Main council of cultural revolution, 1988, p.87).
۱۱. تدوین فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۸۰ به سفارش سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی؛
۱۲. آغاز نگارش سند ملی آموزش و پرورش با رویکرد تعلیم و تربیت اسلامی در سال ۱۳۸۳؛
۱۳. تصویب طرح سند تحول بنیادین نظام آموزشی در سال ۱۳۹۱؛
۱۴. تصویب سند برنامه درسی ملی در سال ۱۳۹۱ که نگارش آن به موازات سند تحول بنیادین آغاز شده

بود؛

۱۵. آغاز اقدام‌هایی نظیر تغییر نظام مقاطع از ۵-۳-۴ به ۶-۳-۳ و تغییر آن به ۳-۳-۳-۳ در راستای اجرای سند تحول بنیادین در سال ۱۳۹۱.

همان طور که مشاهده شد، مجموعه کوشش‌های انجام شده را می‌توان در دو دوره زمانی جمع بندی کرد: دوره اول، دوره اقدام‌های عملی و اجرایی با هدف اصلاح نظام و رفع مشکلات مبتلا به آن است که دو دهه اول انقلاب را در بر می‌گیرد و حتی طرح تغییر بنیادین نظام آموزشی که در سال ۱۳۶۷ توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی ارائه شده، با تکیه بر شرایط و مشکلات نظام آموزشی طراحی شده است و به همین دلیل مبنای نسبی برخی اقدام‌های اصلاحی پس از آن است. دوره دوم که دوره غلبه مطالعات نظری و ارائه طرح‌های بنیادین با تکیه بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است، از اواخر دهه هفتاد آغاز می‌شود و بر این اساس که وجود یک فلسفه مدون برای نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران به عنوان مبنای کلیه فعالیت‌های آموزشی- پرورشی ضروری است، عمده تلاش‌ها در این راستا متمرکز است. تدوین چند فلسفه آموزش و پرورش اسلامی از اواخر دهه هفتاد تا امروز مؤید این موضوع است.

امکان تبدیل نظام آموزشی عصر پهلوی به نظام آموزشی اسلامی

واقعیت آن است که تبدیل یک نظام آموزشی با مشخصه‌های یادشده در بالا، به یک نظام دینی اسلامی آسان نبوده و نیست و مخاطرات زیادی را به دنبال دارد. ایجاد یک نظام آموزش و پرورش اسلامی در قرن بیستم و یکم در کشوری با موقعیت ایران که از بدو تأسیس جمهوری اسلامی تحت تهاجم و فشارهای فرهنگی- اقتصادی و سیاسی با روندی افزایشی است، مستلزم تعمق بسیاری است. اولین سؤال مهم در این باره این است که آیا در دامن یک نظام آموزشی تقلیدی و آغشته به اقتدارگرایی، یک نظام دینی اسلامی قابلیت تحقق دارد؟ باید توجه داشت که مدارس اسلامی خصوصی دوره پهلوی که ویژه خانواده‌های علاقه‌مند به تربیت اسلامی بود، نمی‌تواند مصداق و الگوی یک نظام آموزش عمومی و همگانی باشد!

تبیین رویکرد دین‌مداری انتخاب شده برای اسلامی کردن نظام آموزشی

هنوز تحول بنیادین در نظام آموزشی آغاز نشده است، در عوض در طول بیش از سه دهه، تلاش

^۱ توضیح حمیدرضا حاج بابایی وزیر وقت آموزش و پرورش به خبرگزاری فارس، ۱۳۹۱/۱۲/۰۱

شده تا نظام آموزشی به میراث مانده از عصر پهلوی، قالبی دینی بیابد. با بررسی مشخصه‌های نظام آموزشی امروز می‌توان ادعا کرد که تلاش‌های انجام شده در این راستا به تشدید و تثبیت مؤلفه‌های ماهوی پیشین منجر شده است و دین‌مداری نیز، مؤلفه جدید نظام آموزشی است که با مؤلفه‌های پیشین به همزیستی مسالمت آمیز رسیده است. توضیح مؤلفه‌های انتخاب شده در دین‌مداری نظام آموزشی می‌تواند نشان دهنده این پیوستگی باشد:

۱. اقدام برای کنترل ظاهر دانش‌آموزان و معلمان و تعیین ضوابط لازم الاجرا و اجباری حتی در حیطه امور مباح؛
۲. تعریف فهرست طولانی از برنامه‌های پرورشی به عنوان موارد لازم الاجرا که موارد مهم آن شامل قرائت قرآن، برپایی نماز جماعت در حد امکان با حضور یک روحانی، برگزاری برنامه‌های دهه اول محرم، خواندن زیارت عاشورا، برگزاری مراسم مداحی و راه اندازی دسته‌های عزاداری و حتی خروج دسته‌ها از مدرسه برای عزاداری در خیابان‌های اطراف مدرسه، خواندن دعای توسل، اجرای برنامه‌های زیارتی اماکن متبرکه، برگزاری سخنرانی‌های مذهبی، برگزاری جشن تولد ائمه معصومین و نیز عزاداری در ایام شهادت ایشان، برپایی مسابقات در زمینه حفظ و قرائت قرآن، حفظ حدیث و احکام و برپایی جشن تکلیف است.^۱
۳. مطالبه جدی ادارات آموزش و پرورش از مدیران و مربیان پرورشی برای اجرای برنامه‌ها و تحویل گزارش‌های مصور اجرای مراسم در مدارس به عنوان شاخصی از کیفیت عملکرد مدرسه و دست‌اندرکاران آن.^۲
۴. ارائه گزارش‌های عددی از اجرای برنامه‌های پرورشی مذهبی توسط مسوولان آموزش و پرورش دال بر شواهد اسلامی کردن مدارس و نظام آموزشی^۳ می‌باشد. البته کتاب‌های درس دینی نیز در قالب

^۱. مراجعه به سایت تقویم‌های اجرایی ادارات امور تربیتی استان‌ها منبع روشنگر انتخاب این رویکرد می‌باشد. برای نمونه مراجعه کنید به سایت اداره کل آموزش و پرورش خراسان شمالی، معاونت پرورشی و فرهنگی، قابل‌بازیابی در: <http://mpt.nkhschool.ir>

^۲. به استناد توضیحات دانشجویانی که کارشناسان پرورشی ادارات آموزش و پرورش و مدیران مدارس بودند. مراجعه کنید به پیام‌های معاونت پرورشی خراسان شمالی برای مربیان: «با تشکر از همکاران محترم مدارس شهید بهاری گلی، راهنمایی شهادی بسیج قلعه جق، ۱۷ شهریور رختیان و شهید محمد زاده به خاطر ارسال بیشترین عکس از مناسبت‌های مختلف مدرسه به سامانه» قابل‌بازیابی در: http://omt.nkhschool.ir/shora/report_payam_karshenas_ostan.php?code

^۳. مصاحبه‌های معاونت پرورشی و فرهنگی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱/۱۲/۲۱) و اداره کل استان تهران (۱۳۹۱/۱۲/۰۹) در سایت وزارت آموزش و پرورش، صفحه معاونت پرورشی و فرهنگی.

یک درس در کنار سایر مواد درسی به امر آموزش مبانی و دانش تعلیمات دینی اختصاص دارد. به طور روشن‌تر می‌توان ادعا کرد که دین‌مداری انتخاب شده برای اسلامی کردن مدرسه‌ها از رویکردی مناسبی پیروی کرده است که بر آداب و شعائر دینی تمرکز دارد و برای اجرایی کردن آن نیز روش تکلیف‌اجباری را برگزیده است.

تعامل مؤلفه دین‌مداری با سایر مؤلفه‌های ماهوی نظام آموزشی

به این ترتیب، با وجود اعتقاد به ضرورت تغییر بنیادین نظام آموزشی، اما در نوع دین‌مداری انتخابی نظام آموزشی، ردپای کمیت‌گرایی و صورت‌گرایی آشکار است و شدت آن به یک دلیل می‌تواند بیشتر نیز باشد؛ زیرا تربیت دینی که از نوع نتیجه و محصول مدار است، اصولاً با تربیت علمی-آموزشی متفاوت است و فرآیندی بسیار طولانی را می‌طلبد تا نتایج آن-مشروط به این که به درستی انجام شده باشد- نمودار شود، و شاخص‌هایی نظیر نمره قبولی درباره آن موضوعیتی ندارد. همین امر می‌تواند زمینه صورت‌گرایی و کمیت‌گرایی را در آن تشدید کند و شواهد نشان می‌دهد که چنین کرده است.^۱ به

^۱. در تقویم اجرایی سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ که معاونت پرورشی و فرهنگی خراسان شمالی برای مدارس اعلام کرده است، به طور متوسط برای هر هفته ۵ فعالیت و اقدام پرورشی از سوی مدرسه پیش‌بینی شده است به طوری که در سال تحصیلی از مهرماه تا خردادماه ۱۳۷ فعالیت پرورشی و برای تابستان ۳۰ مورد فعالیت باید انجام شود. علاوه بر آن، فعالیت‌های مربوط به مناسبات ماه‌های قمری نیز به طور مجزا فهرست شده است که مستقل از موارد قبل بوده و شامل ۲۹ مورد فعالیت است. تمام این نزدیک به ۲۰۰ فعالیت الزامی است و مربی و معاون پرورشی مدرسه موظف به انجام آن معرفی شده است. علاوه بر آن، فهرست دیگری نیز در ادامه با عنوان سایر مناسبت‌های ملی ششمی آمده است که اختیاری و در اولویت دوم اعلام شده است. این موارد خود شامل مناسبت‌های ماه‌های شمس است و در مجموع ۸۵ مناسبت است که مقوله‌های مربوط به دفاع مقدس، انقلاب اسلامی، بزرگداشت افراد و روزهای خاص مربوط به رشته‌های علمی و ادبی و ... است. به این ترتیب فعالیت‌های اجباری مربیان پرورشی در مدارس دقیقاً ۱۹۶ مورد و مجموع فعالیت‌ها ۲۸۱ مورد می‌باشد (سایت اداره کل آموزش و پرورش خراسان شمالی، صفحه معاونت پرورشی، فایل تقویم اجرایی مدارس، ۱۳۹۲/۰۱/۲۸). تقویم اجرایی هر سال تحصیلی از سوی معاونت پرورشی هر استان به مربیان و معاونان پرورشی مدارس ابلاغ می‌شود و طبق معمول فعالیت‌های پرورشی مدارس را که تاکنون مهمترین اقدام‌ها در راستای تربیت اسلامی دانش‌آموزان بوده است، به کمیت‌گرایی، فعالیت در حد رفع تکلیف و در نتیجه صورت‌گرایی عمیقی کاهش می‌دهد. نگاهی به گزارش یک مدرسه نمونه درباره فهرست فعالیت‌های پرورشی آن نشان می‌دهد که مدرسه از سی ام شهریور ماه تا آخر بهمن ماه ۱۱۶ فعالیت پرورشی انجام داده است؛ یعنی به طور متوسط هر ماه ۲۳ مورد فعالیت پرورشی انجام داده است (سایت مدرسه نمونه مطهره، نوشته شده در یکشنبه بیست و سوم مهر ۱۳۹۱). البته نوع فعالیت‌های انجام شده نیز قابل تامل است.

به همین ترتیب، چنین رویکردی از دین‌مداری با اقتدارگرایی نیز به همزیستی مسالمت‌آمیز رسیده است و شش عامل زمینه‌تشدید این شرایط را نیز فراهم آورده است:

۱. اقتداری که در بطن نظام آموزشی حضور داشته و جزئی از فرهنگ آن بوده است.
۲. اقتضات انقلاب و اقدامات انقلابی در دوره پس از انقلاب خود می‌تواند در مقاطعی عامل تشدید اقتدار به عنوان اقتدار برخاسته از قدرت انقلابی باشد.
۳. اقتدارگرایی پیشین در کنار دین‌مداری با جوهره قداستی آن قرار گرفته است. لذا تاکید بیشتری را تداعی می‌کند و مقاومت در برابر آن می‌تواند شبهه مخالفت با آموزه‌های دینی مقدس را ایجاد کند!
۴. برنامه ریزان و مجریان آن در معرض خطر احساس قیومیت دینی درباره افراد تحت ریاست خود قرار دارند و چه بسا نگرانی از قصور در انجام این وظیفه مقدس، ایشان را بر تاکید عملی بیشتر بر موضوع برانگیزد.

۵. حساسیت اقشار بسیاری از گروه‌های مذهبی به این موضوع و واکنش‌های ایشان که باعث شده تا نظام آموزشی زیر ذره بین نظارتی دقیق و گسترده‌ای قرار گیرد، به ویژه در محیط‌هایی مانند شهرستان‌ها و ادارات آموزشی برای دور بودن از اعتراض و اتهام بر اجرای برنامه‌ها اصرار بیشتری بورزند.
۶. موضوع سنت تغییر مداوم مدیریت‌ها و زمان کوتاه ایشان برای به فرجام رساندن هدف‌ها می‌تواند باعث شتاب‌زدگی و عجله ایشان در نیل به هدف‌ها شود و این یعنی شدت بخشیدن به مطالبات و فشار بر مجریان تصمیمات و مدیران و مربیان در مدارس.

بدیهی است که این شرایط گرایش به تمرکز را نیز تشدید می‌کند؛ تعدد بخشنامه‌های لازم‌الاجرا در حوزه معاونت پرورشی (بیش از حوزه آموزش) چنین گرایشی را می‌نمایاند. همچنین، حضور نهادهای نظارتی گاه در جزئی‌ترین فعالیت‌ها مانند تعیین فیلترهای کنترل برای اجرای پژوهش‌های دانشجویی در مدارس و کنترل پرسشنامه‌های ایشان، محدودیت در ارائه اطلاعات و آمار مرسوم و رایج حوزه آموزش و پرورش، ممنوعیت مصاحبه بدون مجوز مسولین رده‌های بالای وزارتخانه و کنترل مداوم نیروی انسانی و شاغل در مدارس از نظر رعایت ظواهر و شعائر دینی، همه شواهد گرایش به کنترل و تمرکز با رویکرد دین‌مدارانه مذکور است.^۱

^۱ مستند کردن برخی از این سیاست‌ها به منابع وزارت آموزش و پرورش به آسانی میسر نیست. اما مواردی مانند ضوابط صدور مجوز برای اجرای پژوهش‌ها در مدارس، نظام گزینش و نوع معیارهایی که در سوال از افراد یا معرفین آن‌ها مطرح می‌شود، چنین جهت‌گیری را می‌نمایاند.

تقلیدگرایی در نظام آموزشی امروز

تقلیدگرایی از غرب در فرآیند دینی کردن از طریق فعالیت‌های پرورشی موضوعیت ندارد^۱، اما همچنان در نظام آموزشی حضور دارد. این مؤلفه را باید در حوزه آموزش و فعالیت‌های علمی-آموزشی جستجو کرد؛ زیرا نه حوزه و نه دانشگاه محتوای بومی در حوزه دانش برنامه ریزی آموزشی و درسی تولید نکرده‌اند. لذا، هنوز دانش تولید شده در بستر جامعه علمی-آموزشی دنیای غرب مورد استفاده نظام آموزشی قرار می‌گیرد که در بهترین حالت دانش غربی را نه کورکورانه بلکه با هدف بومی سازی آن برای رفع دشواری‌های آموزشی-پرورشی مورد بررسی و استفاده قرار می‌دهند. حتی آنچه در خارج از چهارچوب نظام رسمی در قالب فعالیت‌های تجربی آموزشی-پرورشی انجام می‌شود نیز از همین نوع است. فعالیت در حیطه آموزش فلسفه برای کودکان (P4C)، استفاده از روش‌های آموزشی جدید در فرآیند آموزش مانند روش ماریا مونته سوری و رویکرد رجیو امیلیا که روند رو به گسترشی از سوی افراد و گروه‌های علاقه‌مند و تلاش‌گر دارد و غالب فعالیت‌هایی از این نوع را در بر می‌گیرد، نیز از این قاعده مستثنی نیست.

نتیجه

با توجه به مجموعه مباحث بالا، نظام آموزشی فعلی پدیده‌ای است با ماهیتی در دو سطح. سطح نخست، مؤلفه‌های بنیادی انتخابی است که مبتنی بر تقلیدگرایی، اقتدارگرایی و دین‌مداری می‌باشد و بنیان هر یک در یکی از دوره‌های سه‌گانه قاجار، پهلوی و جمهوری اسلامی شکل گرفته است. سطح دوم، مؤلفه‌های عارضی که پیامد مؤلفه‌های بنیادین و نیز تعامل آن‌ها است و سه مؤلفه صورت‌گرایی، کمیت‌گرایی و تمرکزگرایی را در بر می‌گیرد که به نوبه خود به مؤلفه‌هایی مستقل تبدیل شده‌اند.

تبیین ماهیت نظام آموزشی امروز و مؤلفه‌های آن در این مقال کار بسیار دشواری است و به طور قطع از نفی و نقد برکنار نخواهد بود. اما تمام این توضیح و تحلیل برای آن است که روشن شود که نظام آموزشی با چنین ماهیتی است که محمل کلیه طرح‌ها و برنامه‌های اصلاحی خواهد بود و این یعنی تلاش‌های کارشناسان و دلسوزان نظام آموزشی در درون و خارج از آن-در سطوح مختلف از مدرسه تا شورای عالی آموزش و پرورش و از دانشگاه تا حوزه در معرض تهدیدی جدی قرار می‌گیرد و باید برای

^۱ بلکه نوعی بازگشت به نمادهای تربیت دینی سنتی جای آن را گرفته است و برجسته‌ترین نمود آن همانا استفاده از رویکرد فقهی-مناسکی در تربیت دینی است که جای بحث و بررسی مستقلی دارد.

آن چاره‌ای اندیشید. این چاره اندیشی به همان دلایل نمی‌تواند در سلسله مراتب درونی نظام آموزشی و به عنوان اقدامی از بالا به پایین و قالبی کلان شکل بگیرد، بلکه مستلزم اقدام‌هایی است تا در این مؤلفه‌ها خدشه و ترک اندازد و زمینه تغییر و دگرگونی در آن‌ها شود. چاره کار در این باره، حرکت به سوی کوشش‌هایی خرد و غیر تقلیدی است با پذیرفتن این که باید فرصت‌هایی را ایجاد کرد و اهمیت زمان را در نیل به نتایج مورد انتظار به رسمیت شناخت. لذا پیشنهاد می‌شود تا:

۱. کارشناسان عرصه آموزش در حوزه و دانشگاه یکی از وجوه همت خود را صرف شناخت عمیق نظام آموزشی سازند و آینه‌ای برای نظام آموزشی بسازند تا خود را در آن تماشا کند و متوجه بیماری صعب‌العلاج خود شود.

۲. تاکنون حداقل شش فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی با رویکردهای مختلف در بیست سال گذشته توسط همکاران و اساتید حوزه و دانشگاه ارائه شده است^۱. بسیار مهم است که این منابع فلسفی که ویژگی آن‌ها احکام و گزاره‌های کلی است، تجسم عینی یابند؛ یعنی اینک مرحله مدرسه‌ای کردن این فلسفه‌ها فرارسیده است. منظور از مدرسه‌ای کردن فلسفه تربیتی این است که ماکت فلسفه تربیتی پیشنهادی را بسازند و آن را در قالب یک مدرسه یا هر نوع نهاد آموزشی دیگر مصداقی کنند. این کار باعث می‌شود تا قالبی عملیاتی و الگوی یک مدرسه منبعث بر فلسفه تربیت اسلامی در اختیار علاقه‌مندان عرصه تعلیم و تربیت و نیز کارشناسان و مدیران و معلمان وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد و به ویژه بتوانند فاصله خود را با الگوهای پیشنهادی در جزئیات به طور ملموس دریابند.

۳. اینک که رویکرد و باور متخصصان و اساتید دانشگاه‌ها تحول بنیادین است، وقت آن رسیده است تا حوزه و دانشگاه نیز با روی آوری به عرصه عمل و تلاش برای ایجاد نهادهای آموزشی مورد نظر خودشان برای تحقق عملی دانش و به ویژه فلسفه‌های تعلیم و تربیت اسلامی ارائه شده، به تحولی بنیادین در دانشگاه و حوزه اقدام کنند.

۴. نزدیک به سه دهه است که مدارس غیردولتی برای فعالیت‌های آموزشی به رسمیت شناخته شده‌اند، وقت آن است که نهادهایی با رویکردهای خاص آموزشی نیز توسط نظام آموزشی به رسمیت

^۱. طرح شورای عالی انقلاب فرهنگی (Iran Main council of cultural revolution, 1988)، باقری (۱۳۸۰) (Bagheri, 2001)، علم الهدی (۱۳۸۸) (Alamolhoda, 2009)، صادق زاده و همکاران (۱۳۹۱) (Sadeghzadeh & others, 2012)، مصباح و همکاران (۱۳۹۰) (Mesbah & others, 2012)، بهشتی (۱۳۹۰) (Behesht, 2011). (کاوش‌هایی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر مبنای شماری از دیدگاه‌های معرفت‌شناختی صدرالمآلهین)

شناخته شوند و خطای ریشه دار برنامه درسی یکسان و واحد که برخاسته از اقتدار و تمرکزگرایی است، تزلزل یابد تا مدارس تجربی با هدف تجربه و آزمون نظریه‌های تربیتی-آموزشی معین تاسیس شوند یا رسمیت یابند. این اقدام فرصت تولید نظریه‌های بومی تعلیم و تربیت را فراهم می‌آورد و مؤلفه تقلیدگرایی را خدشه دار می‌سازد.

۵. به همین ترتیب، باید برای امکان ارزیابی و ارزشیابی محصولات نظام آموزشی (و نهادهای آموزشی نوگرای پیشنهاد شده در بالا) با توجه به هدف‌های نظام آموزشی (و نیز هدف‌های جزئی‌تری که نهادهای نوگرا اعلام می‌کنند)، در مراحل مختلف تحصیلی دانش‌آموزان تمهیداتی فراهم کرد. توضیح آن که تا امروز ارزیابی کارکرد نظام آموزشی حتی امتحانات نهایی دوره متوسطه به شکل داخلی (خانگی) انجام می‌شود و فقط در مرحله آزمون کنکور- پس از اتمام دوره متوسطه- است که کارکرد نظام آموزشی به طور جدی از سوی یک مرجع خارج از نظام آموزشی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. آزمون‌هایی مانند المپیادهای دانش‌آموزی چون به گروه کوچکی از جمعیت دانش‌آموزی تعلق دارد و آموزش‌های تکمیلی بسیار گسترده‌ای را نیز برای این گروه دانش‌آموزان در بر می‌گیرد، لذا یک ارزیابی از واقعیت‌های کارکرد نظام آموزشی محسوب نمی‌شود. بدیهی است که ویژگی‌های کمیت‌گرایی و صورت‌گرایی، نتایج ارزشیابی‌های داخلی (به معنای خانگی) را در معرض تهدید و تردید قرار دهد. آمار میزان پاسخ‌گویی داوطلبان به سؤال‌های آزمون‌های مواد درسی مختلف کنکور در سال‌های مختلف مؤید فاصله کارنامه‌های دانش‌آموزان و کارنامه‌های کنکور آنها است.^۱ امروزه چنین مراکز سنجشی از سوی برخی مؤسسات خصوصی با هدف سنجش آمادگی دانش‌آموزان برای کنکور شکل گرفته‌اند و رویکرد آنها تابع آزمون دانشگاه‌های سراسری است. می‌توان چنین مراکزی را با مبنایی اصولی گسترش داد. البته رویکرد آنها را نیز در روش ارزشیابی متنوع ساخت و روش‌هایی فراتر از آزمون تستی و چندگزینه‌ای مانند آزمون‌های عملی و تشریحی را به آن افزود. این کار امکان سنجش دقیق‌تر کارکرد دانش‌آموزان و مدارس را فراهم می‌آورد و می‌تواند نقاط ضعف و قوت نظام آموزشی، محتوا، روش‌های تدریس و یادگیری و رویکردهای آموزشی را

^۱. اخیراً آمار اعلام شده از سوی سازمان سنجش نشان داد که در آزمون کنکور تابستان ۱۳۹۱، ۸۰ درصد دانش‌آموزان رشته علوم انسانی کمتر از ۲۰ درصد سوال‌های درس عربی عمومی پاسخ داده‌اند. در حالی که این درس، ماده درسی تخصصی دوره متوسطه ایشان است (سایت کنکوری‌ها به نقل از گزارش سازمان سنجش و آموزش کشور). اطلاعات تکمیلی درباره سایر دروس و رشته‌ها نیز همین ضعف را نشان می‌دهد.

بنمایاند. این مراکز می‌توانند مستقل از نظام آموزشی و بدون بار مالی برای آن شکل بگیرند و رقابت می‌تواند افزایش کیفی این مؤسسات را موجب شود. بسیار مطلوب خواهد بود که چنین مؤسسه‌هایی را دانشگاهیان یا حتی دانشگاه‌ها ایجاد کنند نه افراد یا مؤسساتی با هدف‌های فقط انتفاعی.

۶. ایران همواره مربیان بزرگی را به خود دیده است که تمام زندگی خویش را برای هدف تحقق تعلیم و تربیت مطلوب صرف کرده‌اند. به طور قطع، امروز نیز در جامعه تعلیم و تربیت اعم از جامعه معلمان، دانشگاهیان و روحانیون چنین افرادی وجود دارند. شناسایی و تشریح ابعاد تلاش‌ها و دیدگاه‌های این بزرگان می‌تواند زمینه گرایش به فعالیت‌های بومی را افزایش دهد و نیز مواد اولیه را برای اقدام‌های عملی و نیز مطالعات نظری بومی در دانشگاه فراهم آورد. باید به سراغ آن‌ها رفت و تجربه‌ها و نظرهای آن‌ها را شنید و حفظ کرد، پیش از این که فرصت‌ها را از دست بدهیم.

۷. تغییر و تحول بنیادین با اقدام‌هایی که از رأس هرم به سوی قاعده (تصمیم‌ها و ابلاغ‌های از بالا به پایین) و با رویکردی کلان‌نگرانه انجام شود، به ناچار قالب‌های اقتدارگرایانه و بخشنامه‌ای خواهد داشت که سابقه آن در نظام آموزشی ایران خدشه دار و آسیب‌زا بوده است. آغاز کردن از مدرسه و به اتکای معلمان و مدیران مدارس، واقعیتی اجتناب‌ناپذیر در این باره است. باید معلمان و به ویژه معلمان و مدیران موفق و تلاش‌گر را دریافت و به طور رسمی یا غیررسمی ایشان را درگیر اقدام‌های عملی کرد. ایجاد فرصت برای تشکیل نظام معلمی، فعال کردن گروه‌های آموزشی و صدور مجوز برای تشکیل انجمن‌های معلمان در رشته‌های مختلف و نیز مدیران مدارس، می‌تواند ظرفیت‌های لازم برای حضور معلمان و مدیران در فرآیند تحول باشد.

آنچه در بالا در قالب جمع بندی و پیشنهاد مطرح شده است، نه طرحی برای اصلاح بنیادین نظام آموزشی بلکه تذکر اقدام‌های مقدماتی برای اصلاح بنیادین در نظام آموزشی است که با ایجاد تزلزل در مؤلفه‌های آسیب‌زای نظام آموزشی و فراهم آوردن مواد اولیه می‌تواند زمینه ساز اقدام‌های تحولی باشد. دیری نخواهد کشید که میوه‌های تلاش‌های عملی، الگوی مناسب نظام آموزشی اسلامی را ترسیم کند. نباید فراموش کرد که تغییر نظام‌های آموزشی در جهان غرب به جز بر مبنای تجربیات مربیانی به دست نیامده است که امروزه ما آن‌ها را با عنوان مربیان بزرگ می‌شناسیم و در کتاب‌های سیر آرای تربیتی، مربیان بزرگ و یا فلسفه‌های تعلیم و تربیت با نگاه تحسین و عظمت مطالعه می‌کنیم.

حرف آخر این که نظام آموزشی یک نظام زنده و انتخاب‌گری جدی است. نظام آموزشی لوح نانوشتی جان‌لاک نیست که آنچه به آن دیکته کنند، در متن آن حک شود. اگر این موضوع درک و

رعایت نشود، نه تنها اصلاحی صورت نمی‌گیرد، بلکه جامعه ایران دچار خسارت‌های بازگشت‌ناپذیری نیز خواهد شد. به ویژه که به دلیل تهاجم فرهنگی و بلکه همه‌جانبه‌تحمیلی از سوی استکبار جهانی خطرات بیشتری فرزندان ما را تهدید می‌کند؛ مخاطراتی که مسئولین و دست‌اندرکاران نظام آموزشی بیش از هر کس دیگری عمق و دشواری‌های آن را در هر دو حوزه آموزش و پرورش می‌شناسند و با آن دست و پنجه نرم می‌کنند.



منابع

- آفازاده، احمد (۱۳۸۳). *مسایل آموزش و پرورش ایران*. تهران: انتشارات سمت.
- آل احمد، جلال (۱۳۸۴). *مدیر مدرسه*. تهران: جامه دران.
- استاد ملک، فاطمه (۱۳۶۷). *حجاب و کشف حجاب در ایران*. تهران: موسسه مطبوعاتی عطایی، چاپ اول.
- افلاطون، متن کامل جمهوریت با مقدمه مبسوط و حواشی و متعلقات کامل، جمع آوری و ترجمه مهندس رضا مشایخی «فرهاد» (بی تا). نشر کانون معرفت تهران لاله زار، چاپ اول.
- اوانس ا.ج. (۱۳۶۳). *تاریخ هرودوت*. ترجمه وحید مازندرانی. تهران: مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ سوم.
- باغچه بان، جبار؛ میر بابایی، صفیه (۱۳۸۹). *روشنگر تاریکی‌ها - خودنوشت های جبار باغچه بان و صفیه میربابایی*. تهران: موسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- بهرنگی، صمد (۱۳۴۶). *کندو کاو در مسایل تربیتی ایران*. تهران: انتشارات شبگیر، چاپ دهم.
- بهمن بیگی، محمد (۱۳۸۸). *بخارای من ایل من*. شیراز: انتشارات نوید شیراز، چاپ اول.
- پرویزی، رسول (۱۳۵۷). *شلواریهای وصله دار*. تهران: سازمان انتشارات جاویدان.
- حسینی روح الامینی، جمیله السادات (۱۳۸۴). *سیر تحول برنامه های درسی دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی در ایران*. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- درانی، کمال (۱۳۷۶). *تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران*. تهران: انتشارات سمت.
- دریگی، بابک (۱۳۸۲). *سازمان پرورش افکار*. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
- دولت آبادی، یحیی (۱۳۶۲). *حیات یحیی*. تهران: انتشارات عطار و انتشارات فردوسی، جلد اول، چاپ چهارم.
- رشدیه، شمس الدین (۱۳۶۲). *سوانح عمر*. تهران: نشر تاریخ ایران.
- روشن نهاد، ناهید (۱۳۸۴). *مدارس اسلامی در دوره پهلوی دوم*. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
- رینگر، مونیکا ام (۱۳۸۱). *آموزش دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار*. ترجمه مهدی حقیقت خواه، تهران: ققنوس.
- سادات بیدگلی، محمود؛ دهقان نیری، لقمان (۱۳۸۳). *تاریخ آموزش و پرورش رسمی شهرستان کاشان*. فصلنامه آموزه، شماره ۲۳.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و وزارت آموزش و پرورش.
- سند چشم انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی (مصوب مجمع تشخیص مصلحت نظام، تاریخ تصویب: ۱۳/۰۸/۱۳۸۲ مرجع تصویب: قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، سیاست های کلی نظام و سند

- چشم انداز، قابل دست‌یابی در سایت پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- شاتو، ژان (۱۳۵۵). *مربیان بزرگ*. ترجمه غلامحسین شکوهی، انتشارات دانشگاه تهران.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۶۷). *طرح کلیات تغییر بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران*. ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش.
- صادق زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و وزارت آموزش و پرورش.
- صافی، احمد (۱۳۸۵). *سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران*. تهران: انتشارات سمت.
- صدیق اعلم، عیسی (۱۳۴۰). *یادگار عمر، خاطراتی از سرگذشت دکتر عیسی صدیق اعلم که از لحاظ تربیت سودمند تواند بود*. چاپخانه سازمان سمعی و بصری هنرهای زیبای کشور، تهران: شرکت سهامی طبع کتاب.
- صدیق اعلم، عیسی (۱۳۴۷). *تاریخ فرهنگ ایران*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- طوسی، محمد علی (۱۳۴۲). *سازمان فرهنگ و رهبری آن*. چاپ تهران مصور، تهران.
- طوسی، محمد علی (۱۳۴۰). *خلاصه گزارش مشاوران ماورای بحار*. ترجمه بخشی از گزارش کارشناسان مدعو از آمریکا، نشریه شماره یک فرهنگ (نشریه شورای فرهنگ).
- علاقه بند، علی (۱۳۶۳). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش - مفاهیم و مباحث کلی*. تهران: کتابخانه فروردین.
- علم الهدی، جمیله (۱۳۸۵). *جریان‌های فکری تأثیرگذار در «تعلیم و تربیت» معاصر ایران*. فصلنامه کتاب نقد، شماره ۲۲.
- علم الهدی، جمیله (۱۳۸۱). *نظریه اسلامی تعلیم و تربیت*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی و دانشگاه امام صادق (ع).
- فوران، جان (۱۳۷۸). *مقاومت شکننده تاریخ تحولات اجتماعی ایران از صفویه تا سال‌های پس از پیروزی انقلاب اسلامی*. ترجمه احمد تدین، تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- قاسمی پویا، اقبال (۱۳۷۷). *مدارس جدید در دوره قاجاریه، بانیان و پیشروان*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۶۲). *تاریخ فلسفه*. ترجمه سیدجلال‌الدین مجتبوی، جلد اول، مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، تهران.
- بهشتی، سعید (۱۳۹۰). *در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر مبنای شماری از دیدگاه‌های معرفت‌شناختی صدرالمآلهین*. فصلنامه اندیشه نوین دینی دانشگاه معارف اسلامی قم، شماره ۷.
- کرمی پور، حمید (۱۳۸۰). *جامعه‌تعلیمات اسلامی - آیت الله حاج شیخ عباسعلی اسلامی و نقش ایشان در انقلاب اسلامی*. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی، چاپ اول.

- کرونین، استفانی (۱۳۸۳). *رضاشاه و شکل‌گیری ایران نوین*. ترجمه مرتضی ثابت، تهران: نشر فرجامی.
- کلیات اصلاح نظام متوسطه (۱۳۷۲). وزارت آموزش و پرورش. امور اجرایی نظام جدید آموزش متوسطه.
- گوتک، جرال‌ال (۱۳۸۲). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه دکتر محمد جعفر پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت، چاپ دوم.
- مجتهدی، کریم و همکاران (۱۳۷۹). *مدارس و دانشگاه‌های اسلامی و غربی در قرون وسطی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۸). *تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران، چاپ سوم.
- محمدی، هادی؛ قاینی، زهره (۱۳۹۰). *تاریخ ادبیات کودکان ایران*. تهران: موسسه پژوهشی ادبیات کودکان، جلد چهارم، چاپ ششم.
- مختاری، حبیب‌الله (۱۳۲۶). *تاریخ بیداری ایرانیان*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- مصباح و همکاران (۱۳۹۰). *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*. گروه نویسندگان زیر نظر آیت الله محمد تقی مصباح یزدی، تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی.
- مک کی، ساندار (۱۳۸۰). *ایرانی‌ها، ایران، اسلام و روح یک ملت*. ترجمه شیوا رویگریان، تهران: ققنوس.
- معتمدی، اسفندیار (۱۳۸۴). *نخستین مدرسه‌ها: مدرسه علمیه: نخستین دبیرستان ایران*. قابل دسترسی در سایت جزیره دانش.
- میرهادی، توران (۱۳۷۶). *جستجو در راه‌ها و روش‌های تربیت - تجریبات مدرسه فرهاد*. تهران: انتشارات آگاه.
- یادنامه استاد علامه کرباسچیان، مجموعه مقالات به مناسبت بزرگداشت پنجاهمین سال تأسیس مدرسه علوی (۱۳۸۶)، مرکز تدوین و نشر آثار علامه کرباسچیان، تهران: آفاق.
- سایت وزارت آموزش و پرورش، صفحه معاونت پرورشی و فرهنگی، مصاحبه‌های معاونت پرورشی و فرهنگی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱/۱۲/۲۱) و اداره کل استان تهران را (در تاریخ ۱۳۹۱/۱۲/۰۹)، قابل بازیابی در: <http://pt.medu.ir>
- سایت مدرسه نمونه مطهره (۱۳۹۱)، صفحه گزارش‌های مختصر تربیتی، بازیابی شده در ۲۳ مهرماه ۱۳۹۱ از: <http://omooetarbiati.blogfa.com/category/8>
- سایت جزیره دانش، معتمدی، اسفندیار (۱۳۸۴). *نخستین مدرسه‌ها: مدرسه علمیه: نخستین دبیرستان ایران*، بازیابی شده در: <http://www.jazirehdanesh.com/find-6.114.204.fa.html>
- سایت اداره کل آموزش و پرورش خراسان شمالی، صفحه معاونت پرورشی و فرهنگی، تقویم اجرایی و پیام‌های معاونت پرورشی برای همکاران، بازیابی شده در: <http://mpt.nkhschool.ir>
- سایت خبرگزاری فارس (۱۳۹۱)، مصاحبه وزیر آموزش و پرورش، بازیابی شده در ۱۳۹۱/۱۲/۰۱ از: <http://www.farsnews.com/newstext.php?nn=13911130001275>
- جدول میزان پاسخگویی داوطلبان به سؤال‌های کنکور سراسری ۱۳۹۰، بازیابی شده از: www.konkur.in

- Aghazadeh, A. (2004). *Iran Education Issues*. Tehran: Samt Publication.
- Alagheband, A. (1984). *Sociology of Education-Concepts and discussions*. Tehran: Farvardin Library.
- Alamolhoda, J. (2002). *Islamic Theory of Education*. Tehran: Ministry of Education & Imam Sadeq University.
- Alamolhoda, J. (2006). *Effective Thinking Streams on Iran Contemporary Education*.
- Ale Ahmad, J. (2005). *School Manager*. Tehran: Jame Daran.
- Avens A. G. (1984). *Hrodotus Histories, translated by Vahid Khorasani*. Tehran: Elmi and Farhangi Publication, 3th(ed).
- Baghcheban, J. & Mirbabayee, S. (2010). *Dark illuminators–Auto Biography*. Tehran: Children Research Institution.
- Bagheri, K. (2010). *Introduction to Islamic Republic of Iran Philosophy of Education*. Tehran: Elmi & Farhangi Publication.
- Bahman Beigi, M. (2009). *My Favorite City My Favorit Tribe (Bokharaye man ile man)*, Shiraz: Navid Publication.
- Beheshti, S.(2011), A Reflection about Islmic Philosophy of Education on Sadrol- Motal-Lehin Epistemological Thoughts. *New Religious Tought Quarterly*, 7(26), 143-164
- Behrangi, S. (1967). *Discussion in Educational Problems*.Tehran: shabgir Publication.
- Chateau, J. (1976). *Great Educators*. translated by Gholamhossein Shokoohi, Tehran: Tehran University Publication.
- Copleston, F. (1946). *History of Philosophy*. translated by seyed Jalaeddin Mostafavi, Tehran: Elmi & Farhangi Publication, Vol.1, Part 1-2.
- Cronin, S. (2004). Reza Shah and construction of Modern Iran (Reza Shah and shekl giri Iran Novin), Tehran: Farjami Publication.
- Darbeiki, B. (2003). *Thoughts Education Organization (sazmane Parvareshe Afkar)*, Tehran: Islamic Revolution Documents Centre.
- Dolat Abadi, Y. (1983). *Life of Yahya*. Tehran: Attar Publication & Ferdowsi Publication, Vol. 1, forth ed.
- Dorrani, k. l. (1997). *History of Islam and Iran Education*, Tehran: Samt Publication.
- Foran, J. (1993). *Fragil Resistance: Social Transformation in Iran from 1500 to the Revolution*. Translated by Ahamad Tadayon, Tehran: Rasa publication.
- Fundamental Changes Document of Iran Education System (2011)*. Tehran: (Iran Main council of cultural evolution & Ministry of Education.
- Ghasemi Pooya, E. (1992). *New Schools in Qajar Age*. Tehran: Publish Centre of University.
- Gutck, L. G. (2003). *Philosophical, Ideological, and Theoretical Perspectives on Education*. translated by Mohammad Jafar Pakseresht, Tehran: Samt Publication.2 (ed).
- Hosseini Rooholamini, J. (2005). *Changing Process of Primary and Junior Schools Curriculum in Iran*. Tehran: Ministry of Education.
- Iran Main council of cultural revolution (1988). *Plan of Fundamental Change of Iran Educational System*. Tehran.
- Iran Ministry of Education, Page of Educational and Cultural Programs Office (2013/11/03 & 2013/23/03), Retrived from <http://pt.medu.ir/>
- Islamic Republic of Iran Perspective Document to the Year 2025 (2003)*. Tehran: Majmae

TashKhis Nezam.

- Karami Poor, H. (2001). Society of Islamic Education – Ayatollah Abbas Ali Eslami and His Role in Islamic Revolution in Iran, Tehran: Islamic Revolution Documents Centre.
- Mahboobi Ardakani, H. (1993). *History of Modern Institutions in Iran*. Tehran: Tehran University publication.
- McGay, S. (1992). *Islam and Spirit of a Nation*.
- Memorabilia about Allameh Karbaschian (2004). *Collecting and Publishing Centre of Allameh Karbaschian Notes*. Tehran: Afagh.
- Mesbah & others (2011). *Islamic Philosophy of Education*. Tehran: Ministry of Education.
- Ministry of Education (1987). Reform of secondary Schools, Performing Section of New Secondary Schools System.
- Mirhadi, T. (1997). *Searching the Paths and Methods of Education- Experiences of Farhad School*. Tehran: Agah Publication.
- Mirhadi, T. (1997). *Searching the Paths and Methods of Education- Experiences of Farhad School*. Tehran: Agah Publication.
- Mohammadi, H. & Ghaini, Z. (2002). *History of Iran Children Literature*. Tehran: Children Research Institution, Vol. 4, 6th(Ed).
- Mojtahedi, K. & others (2000). *Islamic and Wester Schools and Universities in Medieval Ages*, Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Mokhtari, H. (1947). *History of Iranian Raising*. Tehran: Tehran University publication.
- Motaharreh School, Page of Educational Activities Reports from <http://omooretarbiati.blogfa.com/category/8>
- Motamedi, S. (1996). *First Schools: ELMiyeh School*. Iran First High School.
- North Khorasan Organization, Page of Educational and Cultural Programs Office, Calendar of Schools Tasks and Messages For Collegues. Retrieved from <http://mpt.nkhschool.ir/>
- Ostad Malek, F. (1988). *Hijab and Interdict Hijab in Iran*. Tehran: Atayie Publisher.
- Parvizi, R. (1978). *Splotch Pants*. Tehran: Javidan Publish Organization.
- Plato, *Republic*, translated by Reza Mashayekhi, Tehran: Kanoon Maarefat.
- Report of Minister of Education Interview on 19/ 02/ 2013 from <http://www.farsnews.com/newstext.php?nn=13911130001275>
- Research on Islamic Philosophy of Education based on Sadrol Mote-allehin, Qom: Andishye novin Dini Quarterly.
- Ringer, M. (2002). *Religion Education and Cultural Reform Discourse in Qajar Age* (Amoozeshe Din & Goftemane Eslahe Farhangi dar doreye GHajar), translated by Mehdi Haghghat Khah, Tehran: Ghoghnoos.
- Roshan nahad, N. (2005). *Islamic Schools in Second Pahlavi Age*. Tehran: Islamic Revolution Documents Centre.
- Roshdieh, S. (1983). *Lifeage Events*. Tehran: Iran History Publication.
- Sadat Bidgoli, M & Dehghan Nayeri L. (2004), Formal Education history of Kashan (Tarikhe Amoozesh va Parvaresh Rasmi Kashan), Amoozesh quarterly, No. 23.
- Sadeghzadeh & Others (2012). *Theoretical Foundations of Change in Formal and General Education System of Islamic Republic of Iran*.
- Seddigh Aalam, E. (1961). *Memory of Life (Yadegare Omr)*, Tehran: Book publishing Corporation (Sherkst Sahami Enteshar). 2 Vol.

- Seddigh Aalam, E. (1968). *Education History of Iran*. Tehran: Tehran University Publication.
- Tamer, Y. (2010). *Basic Changes in Iranian Education System before and After Islamic Revolution*. A Thesis submitted to the graduate school of social science of Middle East Technical University, Ankaral.
- Toosi, M. (1961). *A Short Report of Consultants From U.S.A in Iran (Kholaseh Gozareshe moshaveran Mavaraye Behar)*. Tehran: Farhang Journal, No.1
- Toosi, M. (1963). *Organization and leadership of Iran Education System*. Tehran: Tehran Pictoria (Tehran Mosavar).

