



Research Paper

University of Tehran; Teymourtash or Foroughi? On the occasion of the 90th anniversary of its establishment

Reza Mahoozi¹

Received: May. 23, 2024; Accepted: Nov. 10, 2024

ABSTRACT

University of Tehran, the first and largest institution of modern higher education in Iran, has been the subject of numerous analyses and descriptions. Many of these analyses have focused on the why and how of its establishment. Many individuals have insisted on having a role in the story of University of Tehran's birth. However, the emergence of such an important institution cannot be reduced to individual concerns and efforts. In light of this, the present paper discusses the why and how of the establishment of University of Tehran in the context of two discourses: "progress" and "Iranian modernity," represented by Abdolhossein Teymourtash and Mohammad Ali Foroughi. This paper, with a historical and analytical approach, re-examines the statements, actions, and events of the first decade of the Pahlavi government, particularly concerning the development of higher education (higher education) to show why the discourse of progress, which focused on the creation of a small and limited Dar al-Fonun, ultimately gave way to the discourse of Iranian modernity, which envisioned the creation of a large university with multiple branches; a discourse that served as the basis for the establishment of University of Tehran, which later contributed to the content of this discourse.

Keywords: University of Tehran, Iranian modernity, Dar al-Fonun, oil, Teymourtash, Foroughi

1. Professor of Philosophy, Research Institute for Cultural, Social, and Civilizational Studies, Tehran, Iran

✉ mahoozi@iscs.ac.ir



INTRODUCTION

University of Tehran, the institution of higher education, research, and technology in modern Iran during the first Pahlavi era, like many other institutions of its time, emerged within both domestic and international discursive spaces. Thus, it is the result of multiple social, political, economic, and cultural factors. But specifically, what was the guiding thought behind the establishment of this higher institution?

This paper, focusing on the discussions, actions, events, and dominant discourses from the beginning of the Pahlavi government until the establishment of University of Tehran, seeks to re-examine this overall framework under the two discourses of "progress" attributed to Teymourtash and his team, and "Iranian modernity" associated with Foroughi and his team, to show why and how, during Foroughi's second government, the discourse of Iranian modernity, which had its roots in the intellectual debates of 1304-1305, was able to provide the necessary opportunity for the realization of its organizational programs. Based on this, University of Tehran, along with the Academy of Sciences and other cultural institutions, was established.

The central question of this paper is: What were the circumstances and motivations that led Mohammad Ali Foroughi to elevate the idea of creating a higher Dar al-Fonun with limited branches attributed to Teymourtash to the creation of a comprehensive university with multiple interconnected faculties? Additionally, we want to know what elements formed Foroughi's concept of Iranian modernity, and who represented these elements? To answer these two questions, this paper first outlines the reasons behind the delay in Teymourtash's plan to implement the progress idea after the years of rebellion, and then describes the decade-long delay in the development of higher education—a program that could have manifested either in Teymourtash's Dar al-Fonun or Foroughi's university. After these steps, the shift from the French educational model to an Iranian model with a cultural identity pursued by Foroughi and his associates under the concept of "Iranian modernity" is explained.

PURPOSE

This paper, differing from the many published works and analyses on the reasons for University of Tehran's establishment, attempts to approach the story from another angle within the discursive spaces of that era. This angle goes beyond the individual role of Ali Asghar Hekmat, the Minister of Education and the first president of the university, to show that he was not the central figure but, in fact, a later member of a group of intellectuals and politicians. Thus, Hekmat was part of a team led by Mohammad Ali Foroughi; a cohesive team that, based on the events of the time and previous experiences, agreed on changing Iran's cultural program

under the concept of Iranian modernity. Therefore, this paper re-examines a decade of discussions and actions aimed at developing education in Iran to properly explain the two discourses of progress and Iranian modernity. For this purpose, this paper limits itself to the discursive context of the early Pahlavi era, to finally show how Foroughi and his associates transformed a cultural plan into an organizational form for higher education—a goal that, if properly carried out, would distinguish this paper from others.

METHOD

This paper, with a historical and analytical approach, seeks to explain why and how Iranian intellectuals, politicians, and scholars in the political, social, and cultural context between the two world wars, elevated the discourse of progress based on nationalism—which had guided them toward modernization and development in Iran after the First World War—to the discourse of Iranian modernity and established University of Tehran based on this latter discourse.

FINDINGS

1. Delay in Progress

With the stabilization of the situation and the securing of roads, cities, and villages through the suppression of tribal uprisings in the south, Fars, and the regions of Lorestan and Kurdistan between 1307 and 1310, which had previously disrupted modernization programs, and with the gradual return of students sent to Europe, the country's economic growth, the increasing social demand for higher education from the growing middle class and urban populations, and the necessity for strengthening the government's power to confront regional and global threats, including the Soviet Union and Britain, as well as the risk of communist influence and the spread of socialist ideology through Iranian students in European universities and activists in the northern and central parts of the country, it became time to focus more on higher education for the future leaders of Iran.

In response to this need and the necessity of advancing "progress" programs, Teymourtash set out to establish an advanced Dar al-Fonun, which could complement the country's economic and industrial development plans, the development of the bureaucratic apparatus, the expansion of schools, the creation of uniform curricula, the promotion of nationalist ideologies in the Ministry of Education's programs, the training of teachers at teacher training colleges, and sending students abroad. He collaborated with a team of development-oriented individuals, including Taghizadeh, Davar, Nosrat-od-Dawlah Firooz, and others, with the goal of accelerating modernization efforts and reducing the dependence on foreign advisors. Motivated by scientific and technical reasons, he aimed to reduce the practical and engineering needs of the government and country. He asked Isa



Iranian Cultural Research

Abstract



Sadiq, who had spent a year at Columbia University in the United States, to prepare a plan for the establishment of an advanced Dar al-Fonun in Iran. "I would be grateful if you would investigate what kind of teachers and facilities would be required if the Iranian government wishes to establish a Dar al-Fonun with faculties in pedagogy, medicine, and civil engineering (roads and railways) in Tehran, and approximately how much it would cost. We are eagerly awaiting the results of your research."

The main obstacle to implementing this plan was the new oil dispute between the government and the Anglo-Iranian Oil Company in Khuzestan and Kermanshah, as well as the British government, the main shareholder of the company.

In September 1312, after the imposition of the semi-coercive oil agreement between the Iranian government and the British oil company (known as the 1933 Agreement), Mohammad Ali Foroughi became prime minister. He and his team set out to define and implement the Iranian version of modernity within the framework of scientific and cultural institutions. In contrast to Teymourtash and his team, who believed that industrial and bureaucratic development by the state, not the royal court, was the way to save Iran, Foroughi and his allies believed that the establishment of a major university with various faculties was the key to saving Iran. Despite the obvious industrial progress, urban development, and exposure to new manifestations of civilization under the Pahlavi rule, Iran was still grappling with instability and fragile identity. Foroughi and his allies believed that universities, rather than Dar al-Fonun, would be the solution to Iran's problems.

2. Delay in Higher Education

In 1304 and 1305, Iranian intellectual society seriously considered the priority between primary education and higher education. The question of this priority involved a range of issues that later became the basis for major government policies. For various reasons, by 1306, the intellectual and political community had recognized primary education as the immediate priority, while higher education was pursued through sending students abroad.

After the oil issue was resolved and Foroughi's government came to power in September 1312, it was time to bring forward the cultural and scientific program that Foroughi and his colleagues had in mind—an initiative known as "Iranian Modernity," aimed at the moral development of the nation, achieving national power, and engaging in cultural and scientific dialogues between Iran and the West. Foroughi, following his previous discussions and studies on what kind of institution could implement this idea, obtained legal approval from Parliament in spring 1313 for the establishment of a new university with multiple faculties. This university

would officially replace Teymourtash's Dar al-Fonun, focusing on human sciences, and its structure and content would be shaped by the new cultural programs of the government.

3. From Faculties to University

Foroughi, according to a step-by-step program aligned with the core objective of his government—advancing Iranian modernity with three components: "Iranian identity," "Islamic identity," and "European modern sciences and technologies"—first upgraded existing higher schools to independent faculties capable of granting bachelor's degrees. Subsequently, he consolidated these faculties to create University of Tehran. In Foroughi's view, the Iranian modernity project had to represent national, religious, and scientific-technological dialogues with the West without separating these three elements.

For Foroughi, the identity of the university was tied to its mission of advancing Iranian modernity. The university, through teaching, research, and academic dialogue, would explore and teach national and religious elements suitable for the modern world while integrating new European sciences and technologies, harmonized with the national and religious culture of Iranians. This synthesis was intended to avoid a clash between these three domains—national identity, religion, and modern sciences. The foundation of these discussions would involve extensive research into the history, culture, language, and religion of the country to refine and discover valuable ancient elements that could converse with new Western sciences and technologies. As a result, the humanities were expected to play a special role, not only because they were the subject of study but because they were tasked with leading inter-faculty dialogues aimed at integrating these elements to achieve unity within the three pillars of Iranian modernity.

Thus, the newly established University of Tehran, under Foroughi's guidance, was shaped by a philosophy and thought that was not found within any single faculty but was instead represented by the university as a whole, with the humanities—especially philosophy, law, political thought, literature, history, geography, and religious and moral teachings—defining this unique identity. But was this decision simply a continuation of the earlier French educational model, which had particularly become the dominant model of formal education in the country since the end of the Qajar period, or was it a new path?

4. From the French Model to the Iranian Model: The Motivations for the Shift

Until 1313, the official educational system of Iran largely operated within the framework of the French educational model. This model, in addition to training technical and medical specialists, aimed to cultivate obedient citizens who would serve in the new bureaucratic apparatus, upholding the values of God, the king, and



Iranian Cultural Research

Abstract



the nation. These principles were clearly articulated in Reza Shah's speeches for the students sent abroad in 1307 and 1308, and they were incorporated into various educational regulations and textbooks to support the authoritarianism sought by the Pahlavi regime. From this perspective, the authorities of the time preferred the French educational model, with its focus on absolute obedience, a model that was top-down and embedded obedience within the minds of students.

With the rise of Foroughi and his government in September 1312, the emphasis shifted from maximizing the adoption of the French model to developing a more indigenous approach. This new model aimed to draw on the powerful resources of language, religion, and science from three distinct historical and geographical realms: ancient Iran (before Islam), Islamic Iran, and modern European sciences and technologies. The goal was to selectively identify the positive aspects of each domain and blend them together. This grand mission was what University of Tehran, as a new institution, was expected to realize. Integrating European sciences and technologies with Iranian language, culture, and religious values, and purifying the cultural and religious sources in alignment with the values of the new global society—especially accepting modern sciences and universal human values—required a high-level institution that could not be achieved through single faculties or the Dar al-Fonun model proposed by Teymourtash. This monumental task required research, reflection, and extensive discussions over decades, with the newly founded University of Tehran expected to bear this responsibility.

CONCLUSION

Based on the questions of this paper, it can now be said that Teymourtash's development plan was not suitable for the development of higher education in Iran due to various crises and the country's cultural and social conditions. In contrast, Foroughi's Iranian modernity plan could address these concerns without diminishing the importance of technical and engineering sciences, which were also essential for the country. Foroughi proposed a plan that could bring Iran's identity out from under the banners of France, the Soviet Union, or Britain and offer an identity linked with Iran's past and present cultural and civilizational heritage, which also embraced modern Western sciences and technologies.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest has been declared by the author.

BIBLIOGRAPHY

- Abrahamian, E. (2005). *Irān beyn-e dow enqelāb* [Iran between two revolutions] (K. Firouzmand, H. Shamsavai, M. Modirshanechi, Trans.; 9th ed.). Tehran, Iran: Našr-e Markaz.
- Afshar, M. (1977). *Nokāti čand pirāmun-e ālat-e fe'l šodan-e Taghizāde dar tajdid-e qardād-e naft, pul gereftan-e Modarres az Ālmānhā dar jang-e jahāni-ye avval va rešve gereftan-e Vosuq al-Dowleh va šerkā az Engelišā dar qardād-e 1919* [Some notes on Taqizade becoming an instrument in the renewal of the oil agreement, Modarres receiving money from the Germans during World War I, and Vosuq al-Dowleh and partners taking bribes from the British in the 1919 agreement]. *Yağmā*, no. 352.
- Dashti, A. (1933). *Andiše'i dar atrāf-e ta'limāt-e ejbāri* [A reflection on compulsory education]. Tehran, Iran: Našr-e Mehr.
- Ehsani, K. (2023). *Mohit-e masnu' va šeklgiri-ye tabaq-e kargar-e san'ati; tārix-e ejtemā'i-ye kār dar san'at-e naft-e Irān* [The built environment and the formation of the industrial working class; a social history of labor in Iran's oil industry] (M. Latifi, Trans.). Tehran, Iran: Širāze.
- Fakhimi, G. (2018). *Si sāl naft-e Irān; az melli-šodan tā enqelāb-e Eslāmi* [Thirty years of Iran's oil; from nationalization to the Islamic Revolution] (2nd ed.). Tehran, Iran: Mehrandiš.
- Farasatkah, M. & Asgharzādeh, Nasrīn. (2018). *Tārix-e Dānešgāh dar Irān* [The history of universities in Iran]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Farasatkah, M. (2009). *Sargozašt va savāneh-e Dānešgāh dar Irān* [The history and biography of universities in Iran]. Tehran, Iran: Rasā.
- Farasatkah, M. (2017). *Gāh va bigāhi-ye Dānešgāh dar Irān; mobāhesi naw va enteḡādi darbāb-e Dānešgāh* [The intermittent nature of universities in Iran; new and critical discussions about universities]. Tehran, Iran: Našr-e Āgāh.
- Farasatkah, M. (2019). *Tārix-e san'at-e naft-e Irān; 1280 tā 1357* (Vol. 1) [The history of Iran's oil industry; 1280 to 1357]. Tehran, Iran: Ministry of Oil Press.
- Farasatkah, M. (2021). *Ostādān-e ostādān če kardand?; tārix-e Dār al-Mo'allimin va Dānešsaray-e Āli* [What did the teachers of teachers do?; the history of Dār al-Mu'allimīn and the Higher Teacher Training School]. Tehran, Iran: Ney.
- Forooghi, M. A. (2008). *Maqālāt-e Forooghi* (Vol. 1) [The articles of Forooghi]. Tehran, Iran: Tus.
- Foroughi, A. (1926). *Ham ta'lim-e ebtedā'i ham ma'āref-e 'āliye* [Both Elementary Education and Higher Knowledge]. In Ghasem Zaeri (Ed.), *Eqterāh-e ta'lim-e ebtedā'i yā ta'lim-e 'āliye?* [Proposal for Elementary Education or Higher Education?] (pp. 121–134). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.



Iranian Cultural Research

Abstract



- Green, N. (2020). *Ešq-e gharibehā; sargozavt-e šeš moḥassel-e Irāni dar Englistān-e asar-e Jane Austen* [The love of strangers; the story of six Iranian students in Jane Austen's England] (A.M. Haghighat; 2nd ed.). Tehran, Iran: Našr-e Češmeh.
- Hedayat, M. Q. (2009). *Xāterāt va xatarāt* [Memoirs and dangers]. Tehran, Iran: Zavvār.
- Hekmat, A.A. (1976). *Sī xātereh az 'asr-e Farākhāndān-e Pahlavi* [Thirty memories from the era of the Pahlavi family]. Tehran, Iran: Pārs.
- Mahbubi Ardekani, H. (1991). *Tārix-e mo'assasāt-e tamaddonī-ye jādid dar Irān* (Vol. 1; 2nd ed.) [The history of modern civil institutions in Iran]. Tehran, Iran: University of Tehran Press.
- Mahoozi, R. (2020). Companionship of the French education model and the idea of national unity in modern Iranian education: From Constitutionalism to September 1941. *Journal of Iranian Cultural Research*, 13(1), 73-96. doi: 10.22035/jicr.2020.2315.2796
- Mahoozi, R. (2022). The creative leadership of students in the first decade of activity of the Abadan Institute of Technology. *Journal of University Studies*, 1(2), 87-108. doi: 10.22035/jous.2023.4967.1018
- Mahoozi, R. (2023). Relations between research and philosophy at the newly founded University of Berlin. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 29(3), 1-14. doi: 10.61838/irphe.29.3.1
- Mansouri, R. (2022). *Me'māri-ye elm dar Irān* [The architecture of science in Iran]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Matin, A. (1999). *Konfedrāsīyon; tārix-e jonbeš-e dānešjuyān-e Irāni dar xārej az keshvar (1332-1357)* [Confederation; the history of the Iranian student movement abroad (1953-1978)] (A. Azadi, Trans.; 2nd ed.). Tehran, Iran: Širāze.
- Menashri, D. (2017). *Nezām-e āmuzešī va sāxtan-e Irān-e modarn* [The educational system and the making of modern Iran] (M.H. Badamchi, & E. Mosleh, Trans.). Tehran, Iran: Našr-e Hekmat-e Sinā.
- Moore, J. C. (2022). *Tārix-e mokhtasar-e Dānešgāh-hā* [A brief history of universities] (H. Arefi, & R.A. Nowruzi, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Motaqedi, R. , Sheikh Nouri, M. and Atabaki, T. (2014). Oil Industry and Development of Population and Occupation in Oil Rich Regions in the South of Iran. *Tahqiqāt-e Tārikh-e Ejtemā'i (Social History Studies)*, 3(2), 121-137.
- Movahed, M.A. (1999). *Xāb-e āšofteh-ye naft* [The troubled dream of oil] (Vol. 1). Tehran, Iran: Našr-e Kārnāmeḥ.
- Roustaei, M. (2006). *Tārix-e naxostin farhangestān-e Irān be revāyat-e asnād* [The history of the first Academy of Iran as narrated by documents]. Tehran, Iran: Našr-e Ney.

- Samim, R. (2020). *Tolid va masrafe farhangi dar Dānešgāh-e Irānī* [Cultural production and consumption in Iranian universities]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Samim, R. (2021). *Āyā Dār al-Fonūn niyā-ye Dānešgāh-e Tehrān ast?* [Is Dār al-Fonūn the predecessor of the University of Tehran?] In R. Mahoozi (Ed.), *Proceeding of the 1st National Conference of from modern schools to universities in Iran*. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Sedigh, E. (1957). *Yādgār-e omr* [Legacy of a lifetime] (Vol. 1). Tehran, Iran: Šerkat-e Sāhamī-ye Ṭab'-e Ketāb.
- Sedigh, E. (2018). *Īrān-e modarn va nezām-e āmozešī-ye ān* [Modern Iran and its educational system] (A.N. Gholami, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Shademan, S.F. (1963). *Tarājedi-ye Farang; majmu'e maqālāt-e montašer-šode dar matbu'āt* [The tragedy of Europe; a collection of articles published in the press]. Tehran, Iran: Tahuri.
- Shakur Ghahari, M. (2019). *Nemūdh-hā-ye darsī dar ketābhā-ye darsī 'asr-e Pahlavī-ye awval; mowrde motāle'eh: ketābhā-ye tārikh, jūghrafiyā va adabiyāt-e fārsī, dar tārikh-e āmuzeš dar Irān* [Didactic representations in textbooks of the first Pahlavi era; a case study: history, geography, and Persian literature textbooks, in the history of education in Iran] (ed. Jāmshīd Rūstā). Tehran, Iran: Enteshārāt-e Negārestān-e Andīše.
- Shelling, F. (2016). *Idae-ye matlaq-e Elm* [The absolute idea of science] (A. Jang, A. Ragheb, & A. Taghizade Tabari, Trans.). *Journal of Bābel*, 2, 15-25.
- Sohrabi, M., Yamani Douzi, M., Farasatkah, M., & Hazrati, H. (2021). The study of factors affecting the formation and transformation of university in Iran since the establishment of University of Tehran. *Journal of Educational Sciences*, 28(1), 185-206. doi: 10.22055/edu.2020.25038.2468
- Taghizade, S.H. (1993). *Zendegi-ye tūfāni; xāterāt-e Seyyed Hasan Taqizāde* [A stormy life; memoirs of Sayyed Hasan Taqizāde] (I. Afshar, Ed.). Tehran, Iran: Enteshārāt-e Elmi.
- Taghizade, S.H. (2014). *Maqālāt-e Taghizāde; ta'lim-o-tarbiyat* [Taqizade's articles; education and upbringing] (under the supervision of Īrāg Afšār). Tehran, Iran: Enteshārāt-e Ṭūs.
- University of Tehran (1973). *Barrasī-ye angīzeh-hā-ye ijād va seyr-e tārixi va takāmoli-ye Dānešgāh-e Tehrān* [A study of the motives for the establishment and the historical and developmental course of the University of Tehran]. Tehran, Iran: University of Tehran Press.
- Tryan, A., & Azad, H. (2015). *Tahlīl-e goftemān-e revāyat-e jonbeš-e mašrūteh dar ketābhā-ye darsi-ye tārixi-e dowre-ye Pahlavi va pas az enqelāb-e eslāmī* [Discourse analysis of the narrative of the Constitutional Movement in history textbooks of the Pahlavi era and



Iranian Cultural Research

Abstract

after the Islamic Revolution]. *Historical Researches*, 7(1), 121-140.

Yaghmaei, E. (1996). *Vazirān-e Ulum va Ma'āref va Farhang-e Irān* [Ministers of science, education, and culture in Iran]. Tehran, Iran: Markaz-e Našr-e Dānešgāhi.

Zā'eri, Q. (2019). *Bāznevisi-ye eqterāh-e ta'lim-e ebtedā'i yā ta'lim-e āliyah; Majalleh-ye Āyandeh 1305–1304* [Rewriting the proposal for elementary or higher education; the *Āyandeh* journal, 1305–1304]. Tehran, Iran: Institute for Cultural and Social Studies.

Zargarinajad, G.H., Sefatgol, M. & Vosoughi, M. B. (2018). *Tārix-e Dānešgāh-e Tehrān* (Vol. 1) [The history of the University of Tehran]. Tehran, Iran: University of Tehran Press.



Iranian Cultural Research

Vol. 17
Issue 4
Winter 2025



مقاله پژوهشی

دانشگاه تهران؛ تیمورتاش یا فروغی؟

(به یادبود نودمین سال تأسیس)

رضا ماحوزی^۱

دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۰۳؛ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۲۰

چکیده

دانشگاه تهران، نخستین و بزرگ‌ترین نهاد آموزش عالی مدرن در ایران، تا کنون موضوع تحلیل‌ها و توصیف‌های بسیار بوده است. بسیاری از این تحلیل‌ها، معطوف به چرایی و چگونگی زمینه‌ها و جریان‌های مؤثر در تأسیس این نهاد بوده است. کم‌نموده‌اند افرادی که اصرار داشته‌اند خود را در داستان تولد دانشگاه تهران سهیم سازند. با این حال، نمی‌توان برآمدن چنین نهاد مهمی را به دغدغه‌ها و پیگیری‌های فردی و یا یک یا چند زمینه محدود فروکاست. عطف به این مهم، نوشتار پیش‌رو، چرایی و چگونگی تأسیس دانشگاه تهران را در میانه دو گفتمان «ترقی» و «مدرنیته ایرانی» با نمایندگی عبدالحسین تیمورتاش و محمدعلی فروغی به بحث گذاشته است. بر این اساس، نوشتار پیش‌رو، با رویکرد تاریخی و تحلیلی، اقوال و اقدامات و رویدادهای ده سال نخست حکومت پهلوی را عطف به توسعه آموزش عالی (تعلیمات عالیّه) مورد واکاوی و تحلیل قرار داده است تا نشان دهد چرا گفتمان ترقی با نگاهی به ایجاد دارالفنون محدود و کوچک در اندیشه تیمورتاش و یاران او، در نهایت جای خود را به گفتمان مدرنیته ایرانی با نگاهی به ایجاد دانشگاهی بزرگ با شعبات متعدد در اندیشه فروغی و اندیشمندان گرد او داد؛ گفتمانی که مبنای تأسیس دانشگاه تهران قرار گرفت تا پس از تأسیس، خود نیز به ایجاد محتوای این گفتمان کمک کند.

کلیدواژه‌ها: دانشگاه تهران، مدرنیته ایرانی، فروغی، دارالفنون، تیمورتاش

۱. استاد فلسفه، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی، تهران، ایران

mahoozi@iscs.ac.ir ✉

۱. مقدمه و بیان مسئله

دانشگاه تهران، نهاد عالی آموزش، پژوهش و فناوری در ایران نوین عصر پهلوی اول، همچون برخی دیگر از نهادهای هم عصر خود، در فضای گفتمانی داخلی و خارجی برآمد؛ بنابراین، معلول زمینه‌های اجتماعی و سیاسی و اقتصادی و فرهنگی متعددی است. اما به طور مشخص، اندیشه راهبر تأسیس این نهاد عالی کدام بود؟ این را می‌دانیم که بسیاری زمینه‌ها از جمله توسعه گفتمان ملی‌گرایی در جهان و ایران، رشد و توسعه صنعتی و شهری، تضعیف نظام نخبگانی قاجاری، تحولات سیاسی پس از جنگ جهانی اول، توسعه دیوان‌سالاری دولتی و امثالهم را می‌توان به عنوان زمینه‌های تأسیس دانشگاه تهران برشمرد. اما آیا برکنار از این زمینه‌ها، دانشگاه تهران، بر اساس یک طرح نظری و فلسفی مشخص بنا شد یا در تأسیس این نهاد عالی چنین طرحی وجود نداشت و باید آن را قطعه‌ای از قطعات پازل نوسازی و «ترقی»، که بیش از همه به برنامه عبدالحسین تیمورتاش و تیم همراه او نسبت داده شده است، بنگریم؟

برخی از خوانش‌های امروزی با اتکا به سخنان استادان و یا افرادی که به نحوی در تأسیس دانشگاه تهران نقش داشته‌اند، تأسیس دانشگاه تهران را به انگیزه‌های فردی فروکاسته و ورود نسل جدید دانش‌ها و علوم عالی به کشور را فاقد مبنایی نظری و علمی می‌دانند. این دسته از خوانش‌ها، با مقایسه انگیزه یا انگیزه‌های مؤسسان این نهاد در ایران با انگیزه مؤسسان نهادهای مشابه در آلمان و انگلستان و فرانسه و امریکا، چرایی بسیاری از پرسش‌های معطوف به ضعف و ناکارآمدی دانشگاه در دهه‌های اخیر را نتیجه می‌گیرند. این دسته، چشم خود را بر مجموعه گفت‌وگوها و تصمیم‌های مربوط به حوزه آموزش عمومی و عالی از سال ۱۳۰۴ تا سال تأسیس دانشگاه می‌بندند. آن‌ها حتی به نقش رویدادهای سهمگینی که کشور که در سال‌های قبل از تأسیس دانشگاه تهران تجربه کرده بود نیز التفاتی ندارند. این دسته مایل‌اند همسویی دولت و مجلس و دربار در تأسیس این نهاد عالی را نیز به اشارات شاه تقلیل دهند تا بدین طریق، ساده‌ترین راه ممکن را برای تبیین چرایی تأسیس دانشگاه تهران انتخاب کنند.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۹۲

دوره ۱۷، شماره ۴
زمستان ۱۴۰۳
پیاپی ۶۸



این نوشتار با تمرکز بر مجموعه گفت‌وگوها، اقدامات، رویدادها و گفتمان‌های حاکم بر کشور از آغاز حکومت پهلوی تا تأسیس دانشگاه تهران، درصدد است این کلیت را ذیل دو گفتمان «ترقی» منسوب به تیمورتاش و تیم همراه او و گفتمان «مدرنیته ایرانی» منسوب به فروغی و تیم همراهش، بازخوانی کند تا نشان دهد چرا و چگونه در دولت دوم فروغی، گفتمان مدرنیته ایرانی که در گفت‌وگوهای روشنفکران ایرانی سال‌های ۱۳۰۴ و ۱۳۰۵ ریشه داشت، فرصت لازم را برای تحقق برنامه‌های سازمانی خود به دست آورد و بر اساس آن، دانشگاه تهران و همبسته آن، فرهنگستان و برخی دیگر از نهادهای فرهنگی تأسیس شد.

پرسش اصلی این نوشتار آن است که بنا به چه زمینه‌ها و انگیزه‌هایی محمدعلی فروغی اندیشه و گفتمان تأسیس دارالفنون عالی با چند شعبه محدود منسوب به تیمورتاش را به ایده تأسیس دانشگاهی جامع با شعبات (دانشکده‌هایی) متعدد مرتبط به هم ارتقاء داد؟ علاوه بر این، می‌خواهیم بدانیم ایده مدرنیته ایرانی موردنظر فروغی و تیم همراه او از چه ارکانی تشکیل شده بود و چه کسانی این ارکان را نمایندگی می‌کردند؟ برای پاسخ به این دو پرسش، این نوشتار نخست زمینه‌های تأخیر در طرح تیمورتاش مبنی بر اجرای ایده ترقی بعد از سال‌های شورش را برشمرده و در ادامه، یک دهه تأخیر در توسعه آموزش عالی را تشریح کرده است؛ برنامه‌ای که می‌توانست در قالب دارالفنون تیمورتاش و یا دانشگاه فروغی تجلی یابد. پس از این دو گام، زمینه‌های چرخش از الگوی آموزش فرانسوی به الگویی ایرانی با هویتی فرهنگی که فروغی و دوستان و یاران او ذیل مفهوم «مدرنیته ایرانی» دنبال می‌کردند تبیین گردیده است.

۲. پیشینه تحقیق

در دهه‌های اخیر، گذشته از روایت‌های کلاسیکی که بر نقش افراد در تأسیس دانشگاه تهران تأکید داشتند، شاهد خوانش‌های متفاوتی از انگیزه یا چرایی تأسیس دانشگاه تهران به مواردی همچون تقابل با حوزه تازه تأسیس مرحوم حائری با هدف مغلوب کردن

آن و تضعیف علوم سنتی و دینی (سهرابی و همکاران، ۱۹۴، ۱۴۰۰)، ایجاد نظام اعطای عناوین جدید به جای نظام القاب و عناوین سلطنتی دوره قاجار (صمیم، ۱۳۹۹؛ صمیم، ۱۴۰۰)، تربیت نسل جدیدی از وفاداران به سلطنت پهلوی در مقابل نسل نخبگان قاجاری (زرگری‌نژاد، ۱۳۹۷، ج ۲، ۸۳؛ صدیق، ۱۳۹۷، ۱۶۸) و مانند آن نیز هستیم. وجه مشترک هر دو دسته خوانش، فقدان مبنای نظری لازم برای نهاد عالی علم، دانشگاه تهران، است. در این فقدان‌یابی، دسته‌ای دیگر از راویان و محققان هم هستند که اساساً ورود دانشگاه به ایران را به دلایل متعدد پروژه‌ای ناقص و اقتباسی از الگوی هم‌تایان خارجی آن در اروپا (منصوری، ۱۴۰۱) و یا بی‌ارتباط با جامعه و با سنت‌های کلاسیک آموزشی این سرزمین، آن‌گونه که در دانشگاه‌های اروپایی می‌توان مشاهده کرد (فرستخواه، ۱۳۹۶)، می‌دانند.



این نوشتار، متفاوت از آثار و تحلیل‌های فوق، تلاش دارد سویه دیگری از داستان تأسیس دانشگاه تهران را ذیل فضاهاى گفتمانی آن روزگار مورد بازخوانی قرار دهد؛ سویه‌ای که از نقش فردی علی اصغر حکمت وزیر معارف و نخستین رئیس آن دانشگاه فراتر می‌رود تا آنجا که او را نه اصلی‌ترین فرد، بلکه از قضا عضو دیر به میدان آمده جمع روشنفکران و سیاستمداران وقت نشان خواهد داد. بدین معنا، حکمت یکی از اعضای تیمی بود که ریاست آن را محمدعلی فروغی برعهده داشت؛ تیمی منسجم و هم‌فکر که عطف به رویدادهای زمانه و تجارب پیشین، بر تغییر برنامه فرهنگی ایران ذیل مفهوم مدرنیته ایرانی تأکید داشت. در نوشتار حاضر، یک دهه گفت‌وگو و اقدام برای توسعه آموزش در ایران بازخوانی شده است تا بتوان دو گفتمان ترقی و مدرنیته ایرانی را به‌درستی توضیح داد. این نوشتار با رویکرد تاریخی و تحلیل محتوا، خود را به فضای گفتمان غالب در دهه نخست حکومت پهلوی اول محدود کرده است تا در نهایت نشان دهد فروغی و تیم همراه او، چگونه طرحی فرهنگی را به قامت سازمانی ویژه دانش عالی رساندند؛ هدفی که اگر به‌درستی انجام گرفته باشد وجه ممیزه این نوشتار از دیگر نوشتارهای فوق خواهد بود.

۳. روش

این نوشتار با رویکرد تاریخی و تحلیلی درصدد است نشان دهد چرا و چگونه روشنفکران، سیاستمداران و عالمان ایرانی در فضای سیاسی و اجتماعی و فرهنگی جهان بین دو جنگ جهانی، گفتمان ترقی مبتنی بر ملی‌گرایی را، که بعد از جنگ اول راهنمای آن‌ها در نوسازی و ترقی ایران بود، به گفتمان مدرنیته ایرانی ارتقا دادند و دانشگاه تهران را بر اساس گفتمان اخیر تأسیس کردند. همچنین به اتکای رویدادهای معطوف به تأسیس دانشگاه تهران به‌خصوص در سال‌های ۱۳۱۰-۱۳۱۳ باید نشان داد چگونه در جریان‌های گسیخته و جدا از هم علمی، در نهایت ذیل طرحی منسجم گرد هم آمدند و دانشگاه تهران را به‌عنوان سازمان تولیدکننده هویتی دربردارنده شئون ایرانی و اسلامی و مجهز به علوم و فنون مدرن اروپایی تأسیس کردند. بدین ترتیب، پس از تبیین ارکان سه‌گانه مدرنیته ایرانی به‌عنوان نقطه اتکا و مبنای نظری تأسیس دانشگاه تهران، می‌توان از نخستین «ایده دانشگاه» در ایران سخن گفت. با این توضیح، نوشتار حاضر، رویدادها، گفت‌وگوها، اقدامات و گفتمان‌های دهه نخست حکومت پهلوی اول را معطوف به چرایی و چگونگی تأسیس دانشگاه تهران، و نه ادامه فعالیت این دانشگاه در سال‌های پس از تأسیس به خدمت می‌گیرد و سخن درباب نحوه اجرای این ایده در سال‌های پس از تأسیس و مشکلات و موانع بسیاری که طراحان و مدیران دانشگاه تهران با آن‌ها روبه‌رو شد را به نوشتاری دیگر واگذار می‌کند.

۴. یافته‌ها

۴-۱. تأخیر در ترقی

با آرام‌شدن اوضاع و تأمین امنیت راه‌ها و شهرها و روستاها از طریق سرکوب شورش ایلات و اهالی جنوب و فارس و مناطق لرنشین و کردنشین در فاصله سال‌های ۱۳۰۷ تا ۱۳۱۰ که در این چند سال برنامه‌های نوسازی را تحت تأثیر قرار داده بودند و فراهم‌آمدن حداقلی از زمینه‌های لازم توسعه از جمله بازگشت تدریجی محصلان اعزامی به اروپا،



رشد اقتصادی کشور، افزایش تقاضای اجتماعی برای تحصیلات عالی طبقه متوسط و شهری جدیدی که دائماً رو به فزونی داشت، و ضرورت فزونیابی قدرت حکومت و دولت جهت مقابله با تهدیدهای منطقه‌ای و جهانی از جمله دول شوروی و انگلستان و خطر نفوذ و گسترش مرام اشتراکی و کمونیستی از طریق محصلان ایرانی دانشگاه‌های اروپایی و فعالان این جریان در نوار شمالی و مرکزی کشور از دیگر سو، وقت آن رسیده بود که آموزش عالی جوانان ایرانی و رهبران آینده کشور به‌نحو گسترده‌تری در سرزمین مادری مورد توجه قرار گیرد.

عطف به این نیاز و ضرورت پیش بردن برنامه‌های «ترقی»، تیمورتاش درصدد تأسیس دارالفنونی عالی برآمد که می‌توانست مکمل طرح توسعه اقتصادی و صنعتی کشور، توسعه دستگاه دیوان و همچنین توسعه مدارس در کشور، تدوین برنامه‌های درسی یکسان، ترویج آموزه‌های ملی‌گرایانه در برنامه‌های وزارت معارف، تربیت معلم در دارالمعلمین و دانشسرای عالی و اعزام محصلان به خارج از کشور باشد. او در هم‌فکری با تیم توسعه‌گرایش - شامل تقی‌زاده و داور و نصرت‌الدوله فیروز و دیگران - با هدف تسریع در برنامه‌های نوسازی و کم‌کردن مستشاران خارجی، و با انگیزه‌ای علمی و فنی برای کاهش نیازهای عملی و فنی و مهندسی حکومت و کشور (زرگری‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۷، ۱۹۲)، از عیسی صدیق که برای دوره‌ای یک‌ساله به دانشگاه کلمبیا در امریکا رفته بود، خواست طرح تأسیس یک دارالفنون عالی را در ایران تنظیم و ارسال کند؛ «متمنی هستم تحقیق بفرمایید که اگر دولت ایران بخواهد دارالفنونی دارای شعب پداگوژی، طب و مهندسی راه‌سازی (شوسه و راه‌آهن) در طهران تأسیس نماید به چند نفر معلم و چه تأسیساتی احتیاج داشته و تقریباً چه مبلغ خرج خواهد داشت. اشعار نتیجه تحقیقات را مترصد است».

با تحلیل پیام تیمورتاش می‌توان دریافت که در دارالفنون محدود و کوچک او، بیش از علوم انسانی، می‌بایست علوم فنی و مهندسی و طب آموزش داده می‌شد. لذا اگر در این تلگراف به پداگوژی اشاره شده است، هدف تسریع در فرایند تربیت معلمان مرد و





زنی بوده که می‌بایست در کنار فارغ‌التحصیلان دارالمعلمین و دارالمعلمات و دانشسرای عالی، خیلی سریع در مدارس سراسر کشور مستقر شوند و اصول تعلیم و تربیت جدید با فحوای ملی‌گرایانه متجدد را به کودکان و نوجوانان ایرانی آموزش دهند؛ دغدغه‌ای که در اختصاص ۳۵ درصد از بورسیه‌های اعزامی به دانشگاه‌های خارج از کشور در رشته تعلیم و تربیت (پداگوژی) نیز منظور شده بود (یغمایی، ۱۳۷۵؛ ماحوزی، ۱۳۹۹، ۸۱).

بنا به گفته صدیق، او درخواست تیمورتاش را خیلی سریع پیگیری کرد؛ هرچند استادان امریکایی‌اش به خصوص پرفسور منرو او را از تأسیس چنین دانشگاهی به خصوص به دلیل ضعف زیرساخت‌های موردنیاز دانشکده پزشکی شامل فقدان بیمارستان‌های مجهز، کمبود دبیرستان‌ها و همگانی نبودن آموزش منصرف می‌کردند. پیشنهاد آن‌ها اعزام دانشجو به دانشگاه امریکایی بیروت و یا تقلیل طرح به دانشکده‌ای با ۵۰ نفر ورودی در هر سال بود (صدیق، ۱۳۳۶، ج ۲، ۱۹-۲۱). در هر صورت، طرح پیشنهادی صدیق ۱۶ خرداد ۱۳۱۰ با پست به تهران ارسال شد؛ طرحی که نیم‌نگاهی هم به کالج‌های آموزشی امریکا داشت. این طرح به دلیل اشتغالات سیاسی تیمورتاش به خصوص جدال نفتی دولت ایران و انگلستان و اندکی بعد حذف این سیاستمدار پرکار و قدرتمند از سیاست و زندگی، عملی نشد.

مانع اصلی اجرای این طرح نه‌چندان بزرگ و پیچیده، جدال نفتی جدیدی بود که بین حکومت و شرکت نفت انگلیسی در خوزستان و کرمانشاه و دولت انگلستان به عنوان اصلی‌ترین سهامدار این شرکت رخ داده بود. پس از شورش سه‌ساله، دولت از یک سو به عواید مالی فروش نفت برای محقق ساختن برنامه‌های نوسازی و «ترقی» و همچنین برای خرید تسلیحات نظامی جدید و پیشرفته به ارزش یک میلیون و پانصد هزار لیره زیر نظر مستقیم شاه و همچنین به نتیجه رساندن طرح راه‌آهن سراسری برای اهداف نظامی و امنیتی و اقتصادی نیازی فوری داشت^۱؛ از سوی دیگر، اولیای شرکت نفت

۱. عیسی‌خان فیض نماینده دولت ایران در امور شرکت که در لندن مستقر بود. یک سال قبل به دربار تلگرافی ارسال کرده بود که مزدگانی دهید که امسال عایدی دولت از سود شرکت نفت در سال ۱۳۰۹، ۱۳۰۰۰۰۰ (یک میلیون و سیصد هزار لیره)



انگلیسی به شیوه فرسایشی پیگیری‌ها و اصرارهای تیمورتاش و تیم مذاکره کننده ایرانی را بی‌پاسخ می‌گذاشتند. از همین‌رو بود که شاه دوسیه نفت را به آتش‌دان انداخت و یک‌طرفه قرارداد داری را لغو کرد؛^۱ هرچند اندکی بعد با تحریک سفارت انگلستان و اندک بدگمانی‌های خود، تیمورتاش را هم از این مذاکرات خارج کرد.^۲

اساساً رضاشاه با لغو یک‌طرفه قرارداد داری، خود و حکومت را با چالشی بزرگ و بین‌المللی روبه‌رو کرده بود که ممکن بود به‌خاطر آن تاج و تخت خود را نیز از دست بدهد.^۳ بنابراین، او و دولت و مجلس جز حل این مشکل اولویت دیگری نداشتند. از همین‌رو، در بهار ۱۳۱۲ رضاشاه شخصاً رهبری مذاکرات را برعهده گرفت و عقد قرارداد جدیدی را فرمان داد که به گفته بسیاری اگر بدتر از قرارداد داری نباشد، بهتر از آن هم نبود چرا که همچنان مالکیت انگلیسی‌ها بر منابع نفتی ایران را این بار برای مدت زمانی بیشتر به رسمیت می‌شناخت.^۴

می‌باشد و لذا دو برابر سال قبل است. درحالی‌که همگان انتظار داشتند عوایدی سال ۱۳۱۰ نیز همان اندازه باشد، ناگهان گزارش مالی سال ۱۳۱۰ شرکت نشان داد که سهم دولت ایران از فروش نفت سال قبل به مبلغ ۳۰۶/۸۷۲ هزار لیره است و نه ۱۳۰۰ لیره. این موضوع، خشم نمایندگان مجلس و دولت و دربار را به‌دنبال داشت تا آنجا که رضاشاه از روی خشم گفت پول را نگیرید (تقی‌زاده، ۱۳۷۲، ۲۴۲).

۱. مهدی‌قلی‌خان هدایت (حاجی مخبرالسلطنه) ماجرای آن شب سرد اوایل آذر ۱۳۱۱ را چنین توصیف کرده است: «شاه دوسیه نفت را خواسته است. ظاهراً چند روز هم گذشته. شب ششم آذر تیمورتاش دوسیه را به هیئت آورد. شاه تشریف آوردند و متغیانه فرمودند دوسیه نفت چه شد؟ گفته شد حاضر است. زمستان است. بخاری می‌سوزد. دوسیه را برداشتند و انداختند توی بخاری و فرمودند نمی‌روید تا امتیاز را لغو کنید؟ تشریف بردند. نشستیم و امتیاز را لغو کردیم» (هدایت، ۱۳۸۸، ۳۹۶).

۲. تیمورتاش و تقی‌زاده و داور، برداشت و فروش سالانه ۸ تا ۱۰ میلیون تن نفت در سال و یا پرداخت ۲ میلیون و ۵۰۰ هزار لیره در سال به دولت ایران را مطالبه می‌کردند اما نمایندگان شرکت نفت انگلیسی، بر اجرای مفاد قرارداد داری و تمدید شصت ساله آن پافشاری می‌کردند (موحد، ۱۳۷۸، ج ۱، ۳۸۲). تیمورتاش اندکی بعد تحت القای روزنامه تایمز انگلستان در مقاله‌ای با عنوان «شاه و مستشارانش» در نهم ژانویه ۱۹۳۳، و القانات سفیر انگستان در تهران به خیانت و جاه‌طلبی و فساد متهم شد تا راه او برای بازگشت به قدرت و مذاکرات نفتی بسته شود؛ اقدامی که با تشدید بدگمانی شاه، در نهم مهرماه ۱۳۱۲ به مرگ او در زندان قصر منجر شد (تقی‌زاده، ۱۳۷۲، ۲۳۳).

۳. فرض رضاشاه و تیمورتاش آن بود که شورش سه سال قبل نیز ارتباط مستقیمی با درخواست افزایش عواید مالی دولت از استخراج و فروش نفت خوزستان در سال ۱۳۰۶ دارد (فروزنده، ۱۳۹۸، ۱۲۶)؛ موضوعی که اینک پس از فائق آمدن دولت و حکومت بر ناامنی‌ها، می‌بایست دوباره پیگیری شود. بااین‌حال، پس از لغو یک‌طرفه قرارداد و ارجاع پرونده شکایت از دولت ایران به دادگاه لاهه و احتمال تحرک نظامی نیروی دریایی انگلستان در جنوب کشور، رضاشاه چاره را در مصالحه دید و خود مدیریت عقد قرارداد جدید را برعهده گرفت (ماحوزی، ۱۴۰۱، ۸۸).

۴. بعدها تقی‌زاده در بهمن ۱۳۲۷ و در جمع نمایندگان مجلس شورای ملی بیان کرد که او و همه اعضای دولت در مقابل رأی رضاشاه مسلوب‌الاختیار بودند و چاره‌ای جز اطاعت نداشتند. لذا این اقدام هرچند مخالفانی در دولت و مجلس داشت اما از ترس رضاشاه هیچ‌کس جرأت ابراز آن را نداشت (تقی‌زاده، ۱۳۷۲، ۲۴۱؛ افشار، ۱۳۵۶، در یغما، شماره ۳۵۲، ۵۸۸-۵۹۶).



محمدعلی فروغی در شهریور ۱۳۱۲ پس از عقد قرارداد نیمه‌تحمیلی دولت با شرکت نفت انگلیسی و درواقع با دولت انگلستان موسوم به قرارداد ۱۹۳۳ رئیس‌الوزرا شد. پدر تاج‌دار جدید در حال تولد بود، تیمورتاش حذف شده بود و رضاشاه توانسته بود بدون او، در یکی از مهم‌ترین قراردادهای بین‌المللی اقتصادی کشور ایفای نقش کند. به‌حتم فروغی نمی‌توانست بنا به میل شدید رضاشاه برای یافتن جایگاهی برتر در تعریف و اجرای سیاست‌های عمرانی و جبران سال‌های کار زیر سایه تیمورتاش، در این میدان جایگاهی تعیین‌کننده داشته باشد. بنابراین، فروغی می‌توانست بی‌سروصدا این عرصه را به شاه واگذار کند و خود طرحی دیگر را که ظاهری کمتر سیاسی و بیشتر فرهنگی داشت، در دستور کار دولت خود قرار دهد؛ طرحی که مورد پشتیبانی روشنفکران و بسیاری از سیاستمداران ایرانی آن روزگار نیز بود؛ «تعریف و تبیین مدرنیته ایرانی و اجرای آن در قالب نهادهای علمی و فرهنگی».

برخلاف تیمورتاش و تیم هم‌فکر او، که توسعه صنعتی و دیوانی توسط دولت و نه دربار را راه نجات ایران می‌دانستند، این‌بار فروغی و یارانش، تأسیس دانشگاهی بزرگ با دانشکده‌های متعدد را نجات‌بخش ایران می‌دانستند؛ ایرانی که از ابتدای حکومت پهلوی تا کنون، به‌رغم پیشرفت‌های آشکار صنعتی و توسعه شهری و برخورداری از مظاهر جدید تمدن، همچنان درگیر نابسامانی و بی‌هویتی شکننده بود. در اندیشه فروغی و هم‌فکران او، دانشگاه و نه دارالفنون می‌توانست نجات‌بخش دولت و ملت ایران باشد. این بار فضای عمومی آماده بود تا حسب ضرورت زمانه، برنامه فرهنگی محمدعلی فروغی، ملقب به ذکاءالملک و تیم همراهش را با رویکرد تربیت جدی‌تر ملت و قدرت بیشتر حکومت به اجرا درآورد؛ برنامه‌هایی که می‌بایست تحولات بزرگی را در عرصه فکر و فرهنگ و آموزش عالی کشور رقم زند. اصلی‌ترین برنامه این تیم، اجرای طرح مدرنیته ایرانی از مسیر نهادهاسازی و اجرای برنامه‌های کلان فرهنگی بود؛ برنامه‌هایی که خواسته یا ناخواسته با چرخش مدیریت کشور از دولت به دربار و محوریت یافتن ایده پدر تاج‌دار در مقابل دموکراسی‌خواهی و مشروطه‌طلبی برخی



همچون تقی‌زاده همراه شد. شاید فرصت مشروطه‌خواهی در بیست و پنج سال اخیر پس از فتح تهران نتوانسته بود برای کشور امنیت، تجدد مورد انتظار و دولت-ملت آگاه و مترقی را به ارمغان داشته باشد. هرچه بود، در سال ۱۳۱۳ مجلس و دربار با ایده‌های فروغی و دولت او برای تغییر و یا تدقیق برنامه کلان فرهنگی کشور موافق بود. در همین فضا است که تأسیس دانشگاه تهران و فرهنگستان، برگزاری هزاره فردوسی، تأسیس بنگاه مردم‌شناسی و اندکی بعد سازمان پرورش افکار در دستور کار دولت و مجلس قرار گرفت؛ هرچند دو مورد اخیر اندکی پس از کنار رفتن دولت فروغی و تحت شرایطی کم و بیش متفاوت محقق شد. برای تشریح گفتمان فروغی و تمایز آن از گفتمان تیمورتاش، لازم است به اجمال رویدادها و گفتمان‌های فکری دهه منجر به تأسیس دانشگاه تهران را بازخوانی کنیم.

۲-۴. تأخیر در تعلیمات عالیه

اگرچه سابقه تأسیس مدارس عالی مدرن در ایران به عصر ناصری و پس از آن بازمی‌گردد و شورای معارف و اندکی بعد وزارت معارف، حسب انقلاب مشروطه و حاکمیت قانون و مجلس پس از فتح تهران، تأسیس مدارس نوین در شهرهای اصلی کشور و تدوین کتاب‌های درسی جدید را پشتیبانی می‌کرد و حتی تأسیس دارالمعلمین در آخرین سال‌های قرن دوازدهم شمسی نویدبخش آغاز دوره جدیدی از تمدن و تجدد از مسیر آموزش نوین و تربیت معلم‌های آگاه با مهارت‌های جدید در کشور بود (فراسنخواه، ۱۳۸۸ و فراسنخواه، ۱۴۰۰)، اما این اقدامات محدود و بعضاً پراکنده، تنها در ابتدای قرن جدید بود که به صورت سازمان‌یافته‌تر و ذیل ضرورتی مورد اتفاق در دو شاخه تعلیم ابتدایی و تعلیم عالیه-نخست از طریق اعزام به دانشگاه‌های خارج از کشور و سپس تأسیس دانشگاه تهران-دنبال شد.

سال‌های ۱۳۰۴ و ۱۳۰۵، جامعه روشنفکری ایران به صورت جدی به اولویت تعلیمات ابتدایی یا تعلیمات عالیه می‌اندیشید. پرسش از این اولویت، جامعه روشنفکری را درگیر موضوعات متعددی کرد که بسیاری از آن‌ها در سال‌های بعد مبنای



سیاست‌گذاری‌های کلان حکومتی واقع شد. به دلایل متعدد، جامعه روشنفکری و سیاسی ایران در سال ۱۳۰۶، تعلیم ابتدایی را اولویت داخلی حکومت تشخیص داد^۱ و تعلیم عالی را از مسیر اعزام محصل به خارج از کشور پی گرفت. اعتمادالدوله وزیر علوم سال‌های ۱۳۰۷ تا ۱۳۱۲ بارها این تصمیم را متذکر می‌شد؛ تا زمانی که شرایط لازم برای تأسیس دارالفنون مجهز در ایران فراهم نباشد باید افراد را برای تحصیل عالی به خارج از کشور فرستاد (یغمایی، ۱۳۷۵، ۳۱۹).

بر این اساس، برنامه مدرسه‌سازی و تربیت معلم ابتدایی و عالی و حتی استخدام معلمان خارجی با سرعت بسیار در دستور کار قرار گرفت و از دیگر سو، پس از تصویب قانون اعزام محصلان به دانشگاه‌ها و مدارس عالی خارج از کشور در مجلس شورای ملی در سال ۱۳۰۶، سالانه صد محصل و گاه بیشتر به مدت شش سال در شاخه‌های متعدد به‌ویژه پداگوژی (تعلیم و تربیت) اعزام شد. با این تقسیم کار، تعداد فارغ‌التحصیلان دبیرستان‌های داخلی و متخصصان برگشته از دانشگاه‌های خارجی در سال‌های ۱۳۱۱ و پس از آن به حدی رسیده بود که این بار دولت ایران بتواند به اتکای کمیت و کیفیت آن‌ها و همچنین بنا به علل دیگر از جمله نیاز سازمان اداری و صنعت در حال رشد به متخصصان بیشتر و توسعه اجتماعی و تقاضای عمومی برای تحصیلات متوسطه و عالی و برخی ضرورت‌ها، تأسیس مراکز آموزش عالی را در داخل کشور نیز در دستور کار خود قرار دهد؛ خواه در قامت دارالفنون موردنظر تیمورتاش و خواه در قامت دانشگاه موردنظر فروغی.

۱. پیرامون این موضوع مباحث جدی و مفصلی در آن روزگار انجام شد و موافقان و مخالفان اولویت تعلیم ابتدایی دیدگاه‌های خود را بیان داشتند. به‌عنوان مثال، عیسی صدیق اگرچه به اهمیت تعلیمات ابتدایی اذعان داشت اما اصرار داشت که امور مملکتی را نمی‌توان به زمان‌های دور و دراز معول کرد و از توجه به آموزش عالی غفلت کرد: «اولاً ایران وسایل تعلیم عمومی یعنی پول و معلم و کتاب ندارد؛ ثانیاً، حوادث دنیا و رقابت روس و انگلیس نشان می‌دهد که ایران فرصت و وقت زیاد ندارد و هر چه از دستش برمی‌آید باید در ظرف چند سال انجام دهد. ثالثاً، امروز غرض ما از تعلیم این است که ایران را به شکل یک مملکت اروپائی درآوریم؛ بنابراین، احتیاج ما به اشخاصی است که بتوانند عوامل تغییر ایران فعلی به ایرانی که کمال مطلوب است، بشوند» و «چنانچه از حالا در فکر تعلیم ابتدائی عمومی باشیم و وسایل آن برای ما موجود باشد، البته در ظرف سی چهل سال امکان دارد که افرادی از بین تربیت‌شدگان پیدا شوند که تحصیلات عالی به‌نمایند و لیاقت و کفایت ریختن شالوده مذکور را پیدا کنند، ولی حرف در اینجاست که دنیای امروز ما این فرصت را نخواهد داد» (صدیق، ۱۳۰۵، آمده در زانری، ۱۳۹۸).



چنانکه گفته شد، تا قبل از دولت دوم فروغی، گفتمان ترقی موردنظر تیمورتاش و هم‌فکرانش، مبنای تعریف و اجرای برنامه‌های توسعه و نوسازی ایران به‌خصوص در عرصه‌های نظامی و صنعتی و اداری بود. در این گفتمان، تیمورتاش و تیم تکنوکرات همراهش، نگاهی فنی به دانش عالی و نگاهی سیاسی به دانش عمومی داشتند. برنامه عمدتاً ملی‌گرایانه مدارس عمومی و توجه به رشته‌های فنی و مهندسی در اعزام‌های خارج از کشور، دو روی یک سکه بودند. بدین ترتیب، تربیت عمومی جامعه از طریق مدارس با هدف خدمت به میهن و وفاداری به شاه، توسط روی دیگر سکه، یعنی وجود مهندسان و صنعت‌گران خبره‌ای که به‌زودی از دانشگاه‌ها و مدارس عالی خارج از کشور باز می‌گشتند، تکمیل می‌شد. اما همان‌گونه که دیدیم، سال‌های ۱۳۱۱ و ۱۳۱۲ برای تیمورتاش سال‌های تأخیر در ترقی بود و او نتوانست تمامیت برنامه‌های موردنظر خود از جمله تأسیس دارالفنون عالی خود که هویتی آموزشی داشت را اجرایی کند.

با مختومه شدن پرونده نفت و روی کار آمدن دولت فروغی در شهریور ماه ۱۳۱۲، وقت آن رسیده بود که برنامه فرهنگی و علمی موردنظر فروغی و جامعه استادان و علمای همراه او پیش کشیده شود؛ طرحی به نام «مدرنیت ایرانی» که به تربیت اخلاقی ملت، حصول اقتدار ملی و گفت‌وگوی فرهنگی و علمی ایران با غرب نظر داشت.

فروغی، حسب گفت‌وگوها و تجارب پیشین و پس از مطالعه‌ای سریع در باب چیستی و چگونگی نهادی عالی که متولی اجرای این ایده باشد و تدارک مقدمات و ملزومات آن، در بهار ۱۳۱۳، مصوبات قانونی تأسیس دانشگاهی جدید با دانشکده‌های متعدد را از مجلس گرفت تا رسماً ایده دانشگاه را با مأموریت ویژه علوم انسانی، جایگزین انگاره دارالفنون فنی و مهندسی تیمورتاش کند و ساختار و محتوای آن را بر اساس برنامه‌های فرهنگی جدید موردنظر دولت خود تنظیم کند. برای این کار نخست لازم بود مقدمات تأسیس دانشگاه از مجرای سازماندهی مدارس عالی موجود در دستور کار قرار گیرد.

فروغی بر اساس برنامه‌ای گام‌به‌گام و سازگار با هدف اصلی دولت خود، یعنی پیشبرد طرح مدرنیته ایرانی با سه مؤلفه «ایرانیت»، «اسلامیت» و «علوم و فنون جدید اروپایی»، نخست مدارس عالی موجود را به دانشکده‌های مستقل با قابلیت اعطای مدرک لیسانس ارتقا داد؛ سپس، دانشکده‌های مزبور را با هدف تأسیس دانشگاه تهران، به هم نزدیک کرد. به‌زعم وی، طرح مدرنیته ایرانی باید هم وجوه ملی و دینی و هم امکان گفت‌وگوی علمی و تکنولوژیک ما با جهان غرب را نمایندگی می‌کرد، بی‌آنکه این سه وجه از هم جدا باشند.

فروغی به این منظور کمیسیون متشکل از نمایندگان چهار مکتب را گرد هم آورد. مکتب نخست، مدیریت مکتب است که می‌بایست فرهنگ و زبان ایرانی را اعم از فرهنگ و زبان باستانی و اسلامی را پشتیبانی می‌کرد و آثار و مکتوبات مرتبط با فرهنگ ایران را از زبان‌های هندی و یونانی و رومی و سریانی و پهلوی و عربی شناسایی و مورد تحقیق و ترجمه قرار می‌دادند و زمینه‌های شکل‌گیری فرهنگ ایرانی در سده‌های بعد تا زمانه معاصر را نشان می‌داد برعهده استاد بدیع‌الزمان فروزانفر نهاده شد. مکتب دوم، می‌بایست به شناسایی متون عقلانی و اخلاقی دینی ایرانیان که عمده‌تاً متعلق به دوره اسلامی است، اهتمام داشته باشد. در این مکتب می‌بایست متون فقهی، کلامی، فلسفی، عرفانی، حدیثی و مانند آنها در فرایندی کاملاً جدید و متناسب با اقتضائات عصر جدید و انگاره مدرنیته ایرانی مورد پالایش و بازخوانی قرار می‌گرفتند. مدیریت این مکتب برعهده سیدنصرالله تقوی استاد و رئیس مدرسه سپه‌سالار نهاده شد که در همان ایام به دانشکده معقول و منقول ارتقا یافته بود. مدیریت مکتب دیگر که به ادامه آموزش علوم و فنون جدید در مدارس عالی زمانه نظر داشت، برعهده غلامحسین رهنما و لقمان ادهم به‌عنوان نمایندگان مدرسه دارالفنون و علی‌اکبر دهخدا به‌عنوان نماینده مدرسه عالی سیاسی و مدرسه حقوق سپرده شد تا دانش‌های طبیعی و پایه و تجربی دانشمندان ایرانی گذشته که به‌نحوی در مدارس عالی مذکور آموزش داده می‌شد و همچنین میراث آموزشی خود این مدارس به ساختار آموزشی



و علمی جدید منتقل شود. مکتب چهارم، به علوم و فنون جدید اروپایی خاصه در سنت‌های انگلوساکسون (بریتانیا و امریکا)، اتریش (آلمان و اتریش) و لاتین (فرانسه) نظر داشت که برای هر یک از این جریان‌ها به ترتیب، عیسی صدیق، رضا زاده شفق و دکتر اعلم در نظر گرفته شد که اندکی بعد، دکتر حکمت و دکتر علی اکبر سیاسی هم به جریان اخیر اضافه شدند (حکمت، ۱۳۳۵).

این کمیسیون می‌بایست علاوه بر شناسایی استادان ممتاز زیرمجموعه خود و تعیین رئوس آموزشی و علمی مربوطه به کمک این استادان، زمینه‌های تأسیس دانشکده‌های جدید و ارتباط آن‌ها با یکدیگر را نیز مورد بحث و مطالعه قرار می‌داد. بدین ترتیب، تمامی دانشکده‌های تازه تأسیس می‌بایست در هیئت دانشگاه تهران گفت‌وگو و مراوده علمی مستمر با یکدیگر را در دستور کار خود قرار می‌دادند تا هم موجبات ارتقای علمی یکدیگر را فراهم آورند و هم از این طریق، هویت جدیدی که ذیل مفهوم «مدرنیته ایرانی» مورد نظر بود را تعریف کنند (شکور قهاری، ۱۳۹۸، ۳۹۵-۳۷۷).

این برنامه، شالوده تأسیس دانشگاه تهران قرار گرفت؛ دانشگاهی دارای هویت و کارکردی متفاوت از کارکرد دارالفنون آموزشی مورد نظر تیمورتاش و مدارس عالی و دانشکده‌های منفردی که اندکی بعد، ذیل ایده «مدرنیته ایرانی» گرد هم آمدند. در ساختار جدید، این دانشکده‌ها می‌بایست غیر از پیشه کلاسیک آموزشی، به پژوهش و گفت‌وگوهای بینادانشکده‌ای نیز اهتمام می‌داشتند. این سه کارویژه، هویتی با عنوان «دانشگاه» را حاصل می‌آورد که در هیچ یک از دانشکده‌ها به تنهایی یافت نمی‌شد.

برای فروغی، هویت دانشگاه با کارویژه کلان این نهاد عالی، یعنی مدرنیته ایرانی، گره خورده بود. به عقیده وی، دانشگاه باید به کمک آموزش و پژوهش و گفت‌وگوهای دانشگاهی، هم وجوه ملی و دینی متناسب با دنیای جدید را بکاود و تعلیم دهد و هم از مجرای همین دانشگاه، علوم و فنون جدید اروپایی به نحو سازگار با فرهنگ ملی و دینی پالایش شده ایرانیان وارد کشور شود تا تصادمی میان این اضلاع سه‌گانه (ملیت، دین، و علوم و فنون جدید) وجود نداشته باشد (فروغی، ۱۳۸۷، ۲۵۰).





ائتلاف و همسویی این سه رکن، پیش از این در گفتار ابوالحسن فروغی، مدیر دارالمعلمین مرکزی و برادر محمدعلی فروغی در اقتراح سال‌های ۱۳۰۴ و ۱۳۰۵ آمده بود و به احتمال بسیار زیاد بارها بین او و برادر فلسفه‌خوانده و سیاستمدارش و دیگر دوستانی که در مدرسه مروی و سپهسالار و دیگرانی که اندکی بعد در دولت دوم فروغی گرد او جمع آمدند، طرح شده بود؛ آنجا که ابوالحسن فروغی به واژ «اولویت» و «آغاز» در اقتراح «تعلیم ابتدایی یا تعلیم عالی» تاخته بود و در عوض، گفت‌وگوی سنت‌های فکری و فلسفی و علمی قدیم این سرزمین با علوم و فنون و فلسفه‌های مدرن اروپایی را پیشنهاد داده بود و این ائتلاف را خدمتی به فرهنگ و تمدن جهان جدید دانسته بود.^۱ حتی پیش از این تاریخ، ایده آشتی فرهنگ شرقی و دین اسلام با علم جدید و ضرورت پالایش فرهنگ دینی به نیت دست یافتن به قرائتی از «دین خردپذیر»، همسو با دیگر متفکران اروپایی و جریان اصلاح دینی در قرن نوزدهم توسط کسانی چون میرزا صالح شیرازی، میرزا تقی خان کاشانی، طالبوف در «احمد»، آخوندزاده، مستشارالدوله، ملک‌خان، ابراهیم بیگ مراغه‌ای و حتی در مدرسه علمیه سپهسالار نیز مطرح شده بود (گرین، ۱۳۹۹، ۱۳۸-۱۴۱)؛ اما به لحاظ گفتمانی و موقعیت تاریخی هیچ‌گاه به صورت یک اندیشه کامل و سخته تا زمان دولت دوم فروغی مجال طرح و تحقق نیافته بود.

بر اساس این اندیشه، فروغی در فاصله نیم‌سال دوم ۱۳۱۲ تا زمستان ۱۳۱۳، در چند مرحله مقدمات تأسیس دانشگاه تهران را گام‌به‌گام عملی ساخت؛ او نخست در نیمه دوم سال ۱۳۱۲ تا بهار ۱۳۱۳ دارالفنون و مدرسه عالی سیاسی و مدرسه سپهسالار و مدرسه عالی طب را به سطح دانشکده ارتقا داد و از این میان، به مدرسه سپهسالار، که حالا نام دانشکده معقول و منقول را پذیرا شده بود، مأموریتی ویژه برای تلفیق علوم دینی سنتی و

۱. به عقیده ابوالحسن فروغی، ملتی که خود از سطح عالی‌ای از فرهنگ و دانش برخوردار بوده و هست، می‌تواند به پشتوانه داشته‌ها و بر مبنای تشخیص نیازها، نظام آموزش را از ابتدایی تا عالی با هدف نیل به «کمال مطلوب» تنظیم کند. برای این کار لازم است علوم و دانش سنتی ما با معارف و علوم جدید اروپایی هم‌نشینی و گفت‌وگو داشته باشد. بنابراین نسخه مطلوب، «پیوند معارف قدیمه... با معارف جدید اروپائی» است که نتیجه آن اتصال دو تمدن ایرانی و اروپائی و آشکار شدن حقیقت است. به باور وی، این هم‌نشینی و پیوند، خدمت بزرگی به تمدن عالم خواهد بود و می‌تواند کمال مطلوب ملی ما و مقدمه تمام سعادت‌ها دیده شود: «اصل کمال مطلوب باید از معارف عالیة آینده بیرون آید اما ما از امروز می‌توانیم بگوئیم پیوند معارف قدیمه با معارف جدید اروپائی که اتصال دو تمدن متفاوت آثار و تصادم دو جنس فکر را که جهاننده برق حقیقت باشد، حاوی خواهد بود و از این جهت، خدمت بزرگی به تمدن عالم محسوب خواهد شد، می‌تواند کمال مطلوب ملی ما و مقدمه تمام سعادت‌ها منظور گردد» (فروغی، ۱۳۰۵، ب، آمده در زائری، ۱۳۹۸).



علوم جدید سپرد؛ مأموریتی که اندکی بعد علاوه بر دانشگاه تهران، مبنای تأسیس «مؤسسه وعظ و خطابه» با مأموریتی تبلیغی و تبشیری در آن دانشکده قرار گرفت تا هدف مذکور با قوت و سرعت بیشتری دنبال شود. هم‌زمان «انجمن مکاتب ملیه ایران» و «انجمن معارف» و شبکه‌ای از نخبگان فرهنگی (مرزبانان فرهنگی) نیز که به صورت مستمر گفتمان ملی‌گرایی را جلو می‌بردند، مسئولیت تدوین محتوای کتب درسی مقاطع ابتدایی و متوسطه و حتی آموزش اکابر را عطف به نزدیک کردن این سه مؤلفه و آموزش مرحله به مرحله طرح مدرنیته ایرانی پذیرا شدند (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ج ۱، ۴۰۷-۴۱۰).

بهمن ۱۳۱۳، مقدمات موردنظر از جمله تصویب قانون دانشگاه^۱ و تبدیل مدارس عالی به دانشکده‌ها و استخدام استادان و حتی اندک ساختمان‌های تازه ساخته‌شده فراهم آمده بود. فروغی برای اجرای این طرح عجله داشت و می‌دانست که دنیای سیاست و اوضاع نابسامان سیاسی ایران ممکن است تحقق این ایده را در آینده منتفی کند. لذا ۱۵ بهمن ماه آن سال، به‌رغم هوای متغیر زمستانه، دانشگاه تهران را با افتتاح سالن تشریح دانشکده پزشکی به دست رضاشاه گشود و ۲۹ بهمن همان سال، با ادغام دانشکده‌ها در هیئت دانشگاه تهران، طرح گفت‌وگوی درونی این حوزه‌های علمی تخصصی را اجرایی کرد (زرگری‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۷، ۲۹-۲۲۵). مبنای بنیادین این گفت‌وگوها، تحقیقات گسترده و عمیق در تاریخ و فرهنگ و زبان و دین این سرزمین جهت پالایش و یافتن وجوه ارزشمند قدیمی در گفت‌وگو با علوم و فنون جدید غربی بود. بر همین اساس، در این گفت‌وگوها، علوم انسانی می‌بایست مأموریتی ویژه برعهده می‌داشت، نه صرفاً بدان جهت که خود موضوع پژوهش و آموزش بود بلکه بدان جهت که می‌بایست رهبری گفت‌وگوهای بینادانشکده‌ای را با هدف یافتن چگونگی پیوند آن‌ها با یکدیگر و در نتیجه نیل به وحدت سه رکن مدرنیته ایرانی برعهده گیرد.

۱. هشتم خرداد ۱۳۱۳، قانون تأسیس دانشگاه به تصویب مجلس شورای ملی رسید. در ماده دوم این قانون برای دانشگاه شش شعبه (دانشکده) منظور شد: ۱) علوم معقول و منقول، علوم طبیعی و ریاضی؛ ۲) ادبیات و فلسفه و علوم تربیتی؛ ۳) طب و شعب و فروع آن؛ ۴) حقوق و علوم سیاسی و اقتصادی؛ ۵) فنی. ذیل همین ماده از انضمام دانشسرای عالی و مدارس صنایع مستظرفه و مدارس و مؤسسات احتمالی آتی به دانشگاه نیز خبر داده شده است (در بررسی انگیزه‌های ایجاد و سیر تاریخی و تکاملی دانشگاه تهران، ۱۳۵۲، ۲۳).



التفات فروغی به علوم انسانی در این مأموریت، تا حد بسیار زیادی مرهون اطلاعات فلسفی و آشنایی دقیق او از اوضاع اروپا و علوم جدید و دانش سیاست بود. در فاصله جنگ‌های اول و دوم جهانی، یعنی درست همان سال‌هایی که فروغی دانشگاه تهران را تأسیس می‌کرد، علوم انسانی در عمده دانشگاه‌های اروپایی خاصه در دانشگاه‌های ایده‌گرای آلمانی و فرانسوی جایگاهی ممتاز داشت. دانشگاه‌های آلمانی، بخش قابل توجهی از هویت و اعتبار خود را از علوم انسانی، و به‌طور خاص، از فلسفه و از پژوهش‌های علمی به‌دست می‌آوردند. در دانشگاه‌های ملی‌گرای فرانسوی نیز که از دهه‌های پایانی قرن نوزدهم تحت تأثیر دانشگاه‌های آلمانی قرار گرفته بودند، علوم انسانی و ملی‌گرایی جایگاهی ویژه داشت (مور، ۱۴۰۱؛ ماحوزی، ۱۴۰۲، ۷-۶).^۱

برای فروغی و تیم او (حکمت، مرآت، سیاسی، تقوی، رضازاده، شفق، و متین دفتری و اندکی بعد فخرالدین شادمان و دیگران) نیز علوم انسانی می‌توانست هماهنگی و همسویی ارکان سه‌گانه مدرنیته ایرانی را از مجرای ارتباط پیوسته و اندام‌وار دانشکده‌هایی که هر کدام می‌توانستند یک یا دو ضلع از اضلاع این مثلث را پشتیبانی کنند، حاصل آورد. این بار، علوم انسانی می‌توانست با ایفای نقشی جدی در تعریف نظام دانش و برقراری ارتباط میان دانشکده‌ها و فرهنگستان، هویتی را به دانشگاه دهد که به تنهایی در هیچ یک از دانشکده‌ها به تنهایی و یا در دارالفنون فنی و مدرسه طب لقمان ادهم، یافت نمی‌شد (روستایی، ۱۳۸۵، ۱۶۹-۱۹۷).

چنانکه گفته شد، این اهتمام آگاهانه به علوم انسانی در طرح تأسیس دانشگاه تهران، منافاتی با التفات و توجه به دانش‌های فنی و مهندسی و پزشکی و نظامی و صنعتی نداشت؛ چنانکه این علوم خود یکی از پایه‌های مدرنیته ایرانی محسوب می‌شدند و شاخه چهارم کمیسیون فروغی می‌بایست با جدیت این دسته از علوم را وارد کشور می‌کرد. موضوع آن بود که علوم انسانی - طبق گفتمان جهانی دهه‌های نخست قرن

۱. در دانشگاه‌های هومبولتی آلمان، علوم انسانی با محوریت فلسفه می‌توانست ارتباط میان علوم و رشته‌های علمی تخصصی را بیابد و آن‌ها را ذیل یک شکل هندسی منظم معطوف به وحدت نظام دانش در آینده‌ای رو به پیشرفت دسته‌بندی کند و قدر و منزلت هر علم را مشخص دارد (شلینگ، ۱۳۹۵، ۲۹-۴۰ و ماحوزی، ۱۴۰۲، ۵).



بیستم- می‌توانست با نگاهی برتر و وسیع‌تر از سایر رشته‌های محدود تخصصی، رهبری نظام دانش را در دست گیرد و آن‌ها را به سوی پیشرفت و اهداف مهم کشوری و میهنی‌ای که حکومت می‌بایست آن‌ها را به کمک نظام علم محقق سازد، هدایت کند. بنابراین، مسئله اصلی در اینجا نه تعطیلی و یا تضعیف علوم فنی و مهندسی، بلکه جمع آوردن آن‌ها با سایر حوزه‌ها و رشته‌های علمی به کمک علوم انسانی ذیل هویتی واحد بود که می‌توانست هم نیازهای ملی گرایانه و مذهبی دولت و ملت را پشتیبانی کند و هم علوم و فنون جدید اروپایی را با تمایلات و نیازهای فرهنگی ایرانیان همراه سازد و صورتی محلی شده و به عبارت دیگر، بیگانه‌زدایی شده از این علوم و فناوری‌ها را بر دولت-ملت جدید ایرانی عرضه دارد.^۱ به‌زعم فروغی و دیگر مشارکت‌کنندگان در این طرح، حسب تجربه‌های تاریخی و ضرورت‌های فناورانه موردنظر دولت و جامعه و همچنین اقتضائات ملی و منطقه‌ای، لازم بود از تمامی ظرفیت‌های تاریخی و فرهنگی و دینی و سیاسی موجود برای متحول کردن وضعیت کشور بهره گرفت. بنابراین، در جریان گفت‌وگوی بین دانشکده‌ها و استادان و رشته‌های علمی متعدد و انجام تحقیقات متعدد، پالایش گسترده متون ادبی و تاریخی و دینی متناسب با اقتضائات دنیای جدید نیز در دستور کار قرار گرفت تا بدین طریق روایتی از دین و فرهنگ و تاریخ و فلسفه و فکر به‌دست آید که پذیرای مدرنیته و دنیای مدرن باشد (روستایی، ۱۳۸۵، ۲۹۱-۳۱۱)؛^۲ روایتی که البته خاص ایرانیان بود و باید آن را به‌عنوان مدرنیته ایرانی شناخت.

۱. سهم بسیار زیاد علوم انسانی در سال ۱۳۱۳ دانشگاه تهران (۵۱/۷) در مقایسه با طب (۳۹ درصد) و فنی (۴/۹ درصد) و کشاورزی (۴/۲ درصد- که وابسته با وزارت فلاح بود) و تثبیت و توسعه این سهم در سالیان بعد حتی در سال ۱۳۲۰ (علوم انسانی ۶۱/۸ درصد، فنی ۱۲ درصد، کشاورزی ۸/۳ درصد و پزشکی ۲۵/۱ درصد) گویای شناخت دقیق سرشت مدرنیته اروپایی و به خدمت‌گیری علوم انسانی برای طراحی مدرنیته ایرانی توسط سیاست‌گذاران آموزشی دانشگاه تهران بود؛ کسانی که به جایگاه علوم انسانی در تمامیت ایده وحدت ملی و تحقق مدرنیته ایرانی وقوف داشتند. بدین معنا، اهتمام به علوم انسانی نه ناشی از سهولت این حوزه و کم‌هزینه بودن آن (فراسخواه و اصغرزاده، ۱۳۹۷، ۱۷۱)، بلکه ناشی از ضرورت اجرای طرح مدرنیته ایرانی بود. از همین‌رو مدیریت دانشگاه تهران و تصدی مسئولیت وزارت معارف و فرهنگ و هنرهای مستظرفه نیز به اصحاب علوم انسانی سپرده می‌شد (ماحوزی، ۱۳۹۹، ۹۲).

۲. در جلسه بررسی لایحه تأسیس دانشگاه تهران در اردیبهشت و خرداد ۱۳۱۳ در مجلس شورای ملی، موارد هویتی متعددی از جمله زدودن لغات بیگانه از زبان فارسی و اصلاح خط فارسی نیز به بحث گذاشته شد و فروغی توضیحاتی را دال بر مأموریت دانشگاه تهران در این خصوص به مجلس ارائه داد (زرگری‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۷، ۹۹-۱۹۸؛ روستایی، ۱۳۸۵، ۳۲۸-۳۲۳).

بدین ترتیب، بر کلیت دانشگاه تازه تأسیس فروغی، فلسفه و اندیشه‌ای حاکم بود که در هیچ یک از دانشکده‌های آن به تنهایی یافت نمی‌شد. این روح یا همان هویت دانشگاه تهران، توسط علوم انسانی با اولویت فلسفه و حقوق و اندیشه سیاسی و ادبیات و تاریخ و جغرافیا و تعلیمات دینی و اخلاقی تبیین می‌شد و به دست می‌آمد. اما آیا این تصمیم، ادامه سنت آموزشی پیشین، یعنی ادامه سنت فرانسوی بود که خصوصاً از پایان دوره ناصری به الگوی غالب آموزش رسمی کشور ارتقا یافته بود یا آنکه راهی جدید موردنظر بود؟

۴-۴. از الگوی فرانسوی به سوی الگوی ایرانی؛ انگیزه‌های چرخش

تا قبل از ۱۳۱۳، نظام آموزشی رسمی کشور تا حد بسیار زیادی ذیل الگوی آموزشی فرانسه فعالیت داشت. این الگو، در کنار تربیت متخصصان فنی و طبّی، به تعلیم و تربیت شهروندان مطّیعی می‌اندیشید که می‌بایست همچون سرباز میهن در راه ارزش‌ها و آرمان‌های ملی با محوریت خدا، شاه و میهن^۱ در دستگاه دیوانی جدید خدمت کنند؛ مضامینی که در سخنرانی رضاشاه برای اعزامی‌های سال ۱۳۰۷ و ۱۳۰۸ نیز به صراحت بیان شده بود^۲ و به صورت متعدد در شیوه‌نامه‌های آموزشی و متون درسی دانش‌آموزان منظور می‌شد تا اقتدارگرایی موردنظر حکومت پهلوی را پشتیبانی کند. از این منظر،



۱. در این راستا برنامه‌های درسی، وظیفه‌شناسی نسبت به دولت و شاه و میهن را در کتاب‌های تاریخ و جغرافیا و علوم اجتماعی منظور کرده بودند و کتاب‌های درسی، از مفهوم «شهروندی خوب» که متضمن وفاداری به شاه و حب وطن بود تمجید می‌کردند (مناشری، ۱۳۹۶، ۱۴۷). علی دشتی در پیرامون تعلیمات اجباری این وفاداری به حکومت و نقش آموزش در قبال آن را چنین بیان داشته است: «هدف مدارس ابتدایی در وهله اول و 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 وطنشان آماده شوند، از گذشته پرافتخار ملتشان آگاه گردند و غرور ملی لازم برای اینکه مصمم و متبیح 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). همین مضمون را عیسی صدیق نیز بیان داشته است: «آموزش ایرانی باید همبستگی ملی را از طریق اهتمام به فرهنگ عمومی، میراث معنوی، ... و سرمایه گذشته ملت، ایجاد کند و به نسل جوان بیاموزد که شهروندان خوب ایران مدرن باشند» (صدیق، ۱۳۹۷، ۱۲۹).

۲. رضاشاه در مشایعت اعزامی‌های سال ۱۳۰۷ این دغدغه را چنین بیان داشته است: «... شما باید بدانید که چرا شما را به یک مملکت جمهوری اعزام می‌داریم، فقط برای این است که حس وطن‌پرستی 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 وظیفه‌شناسی، که عموم شاگردان باید آن را تحصیل کنند، و دیگر رشته علمی که هر کدام برای آن انتخاب شده‌اید...» (در یغمایی، ۱۳۷۵، ۳۱۰-۳۱۱).



اولیای امر در آن ایام الگوی آموزشی فرانسه و مدرنیته آمرانه فرانسوی را که بر اطاعت بی‌چون و چرای شهروندان (ملت) استوار بود و این اطاعت‌پذیری را از طریق تعلیم و تربیت در ذهن محصلان و دانشجویان نهادینه می‌کرد، و ساختاری از بالا به پایین داشت ترجیح می‌داد.

برای این انتخاب، دلایلی هم وجود داشت؛ از جمله سوابق پیشین آموزش فرانسوی در دارالفنون و دیگر مدارس تحت حمایت دولت و سفارت فرانسه در شهرهای مختلف ایران، سابقه چند دهه‌ای اعزام‌های رسمی به مقصد فرانسه و اهتمام خاندان‌ها و خانواده‌های ایرانی به تحصیل فرزندان خود در مدارس فرانسوی ایران و یا مدارس عالی پاریس، نزدیکی فرهنگی ایران و فرانسه و رواج فرهنگ فرانسوی در جای‌جای فرهنگ ایرانی اواخر دوره قاجار و اوایل دوره پهلوی تا آنجا که ایران را به‌عنوان فرانسه آسیا نامبردار کرده بود (تقی‌زاده، ۱۳۹۳، ۷؛ ماحوزی، ۱۳۹۹، ۸۱-۸۲). خوشنامی انقلاب سیاسی و اجتماعی فرانسه در تمام جهان و در نهایت نیم نگاه سیاستمداران ایرانی به دولت فرانسه به‌عنوان قدرتی برای تعدیل فشارهای سیاسی و نظامی روسیه و انگلستان و تا حدی عثمانی نیز در این اهتمام نقش داشت (نفیسی، ۱۳۸۴، ۶۷۵).

در اوایل حکومت پهلوی، این الگوی آموزشی می‌توانست اندیشه ملی‌گرایی ایرانی را که پس از فتح تهران و به‌خصوص پس از جنگ جهانی اول به اندیشه غالب سیاستمداران و روشنفکران ایرانی تبدیل شده بود و اینک به برنامه ترقی‌موردنظر تیمورتاش و دیگر سیاستمداران نیز مجهز شده بود، پشتیبانی کند؛ اندیشه و الگویی که اقتدارگرایی رضاشاهی را نیز به‌لحاظ نظری پشتیبانی می‌کرد. بنابراین، طبیعی است در آن ایام، دیگر الگوهای آموزشی حتی الگوی آموزش لیبرال انگلیسی که در جنوب غرب کشور و ایالت فارس و خوزستان و بوشهر رایج بود، نتوانند به اندازه الگوی فرانسوی مجال فعالیت بدون دردرسر داشته باشند (احسانی، ۱۴۰۲، ۴۲۲-۴۲۳).

با روی کار آمدن فروغی و دولت او در شهریور ۱۳۱۲، اندیشه اقتباس حداکثری از الگوی فرانسوی جای خود را به تدوین الگویی بومی‌تر داد؛ الگویی که می‌بایست از



مزایای سه منبع قدرتمند زبان و دین و علم در سه ساحت زمانی و جغرافیایی ایران باستان (قبل از اسلام)، ایران اسلامی و علوم و فنون و فرهنگ مدرن اروپایی استفاده می‌کرد و گزینش گرانه سویه‌های مثبت این سه قلمرو علمی و فرهنگی را شناسایی و در هم می‌آمیخت. این همان مأموریت کلانی بود که دانشگاه تهران می‌بایست بسان نهادی عالی، که اندکی بعد به کمک‌های فکری فرهنگستان و دیگر بنگاه‌های فرهنگی نیز مجهز شد، آن را محقق سازد. درآمیختن علوم و فنون جدید اروپایی با زبان و فرهنگ و ارزش‌های دینی و اخلاقی از یک‌سو و پالایش منابع فرهنگی و ادبی و دینی هم‌سو با ارزش‌های جامعه جدید جهانی از جمله پذیرش علوم و فنون جدید و ارزش‌های انسانی متعالی از سوی دیگر، مقتضی نهادی عالی بود که مسلماً انجام آن نه از عهده تک‌دانشکده‌ها برمی‌آمد و نه دارالفنون‌های آموزشی موردنظر تیمورتاش می‌توانست آن را محقق سازد. این کار سترگ، مقتضی پژوهش‌ها و تأملات و گفت‌وگوهای بسیار و صرف وقت طولانی به مدت چند دهه بود و دانشگاه تازه تأسیس تهران می‌بایست بار این مأموریت بزرگ را برعهده گیرد.

علاوه بر زمینه‌های سیاسی و اجتماعی فوق‌الذکر، یکی از دیگر انگیزه‌های فروغی برای هدایت سکان مدیریت فرهنگی و آموزشی کشور و در نهایت تأسیس دانشگاه تهران، تجربه رو به تزايد غرب‌گرایی فرنگ‌دوستان و فرنگ‌برگشتگانی بود که طبق انتظار می‌بایست، بی‌آنکه اخلاقیات ایرانی خود را از دست دهند، علم و میهن‌پرستی فرانسویان و اروپایی‌ها را یاد گیرند و به توسعه ملی‌گرایی کشور کمک کنند نه آنکه با تکبر و غرور و بدبینی، فرهنگ ایرانی را مورد تمسخر قرار داده و خود را متخلق به فرهنگی دیگر سازند.^۱ قاعدتاً مواجهه این قبیل ایرانیان با آداب و اخلاق اروپایی و

۱. این دغدغه را می‌شود در کلام رضاشاه در سال ۱۳۰۹ و پس از شنیدن اخباری مبنی بر رفتارهای عجیب و بعضاً سیاسی دانشجویان ایرانی در اروپا مشاهده کرد: «این خیلی بهتر خواهد بود که آن‌ها [محصلان] همین‌جا در کشوری که می‌خواهند زندگی کنند و قطعاً دغدغه پیشرفت آن را داشته باشند، تحصیل کنند. اما ما هنوز دستگاه کافی در اختیار نداریم.... امیدواریم مردان جوان که به فرانسه و ایتالیا می‌فرستیم درک کنند که تمدن برای هر کشوری متفاوت است. من نمی‌خواهم که ایران را به یک کپی بد از اروپا تبدیل کنم. این برای کشور ما که سنتی قدرتمند در پشت خود دارد لازم نیست. من می‌خواهم که هم‌وطنانم را بهترین ایرانیان ممکن بسازم. آن‌ها نیازی ندارند که مشخصاً غربی یا مشخصاً شرقی باشند. هر کشوری قالب خاص خود را



مقایسه آن با برخی از اخلاقیات منحط و خرافی و عقب افتاده ایرانی می توانست انگیزه آن ها را برای دوری از کلیت فرهنگ ایرانی حتی سویه های مثبت آن شکل داده باشد؛ مشکلی که فروغی می بایست به کمک دانشکده معقول و منقول و مؤسسه وعظ و خطابه و دانشکده ادبیات و فلسفه و علوم تربیتی و بنگاه های فرهنگی کشور به خصوص وزارت معارف وقت و با اجرای طرح پالایش اخلاقی و فرهنگی منابع دینی و ادبی و تاریخی کشور آن را حل می کرد و با معرفی سویه های مثبت و قابل جمع این منابع با علوم و فنون جدید اروپایی و عقلانیت مدرن، انگاره ناراستی و عقب افتادگی و ضعف فرهنگ ایرانی و زبان فارسی و جامعه علم ستیز را در مواجهه با دنیای جدید، به ویژه دنیای علم و فناوری، پایان می داد و کشور را به سمت مدرنیته ای بومی و نه اقتباسی هدایت می کرد و زمینه طبیعی رویگردانی محصلان و روشنفکران از فرهنگ و تاریخ ایران را منتفی می کرد. طبیعی است تجارب پیشین ناظر به مخالفت جامعه با مظاهر جدید علم و تمدن و یا رواج بیماری تن و روان و فقر ذهنی و خرافات و ناامنی و بی سامانی، بسیاری از روشنفکران و سیاستمداران را در این خصوص، با فروغی و استادان دانشگاه تهران همراه کرده باشد.

برای این کار لازم بود ایده «ملی گرایی ایرانی» و «شهروند خوب ایران مدرن و مطیع حکومت» به تدریج جای خود را به ایده «مدرنیته ایرانی» دهد؛ ایده ای که می توانست تصویر بهتری از منابع فرهنگی و فکری و تاریخی و تمدنی ایران برای محصلان و شهروندان ایرانی داخل و خارج کشور عرضه دارد تا بتوانند با پشتوانه فکری و فرهنگی قدرتمندتری با تمدن پرزرق و برق و پرهیمنه غرب روبه رو شوند و چندان شیفته غرب و متفرد از فرهنگ ایران نشوند. طبیعی است که حصول چنین مطلوبی صرفاً با تبلیغات و بروکراسی و ارتش و مدارس عمومی حاصل نمی آمد بلکه مقتضی توسعه نهادهای علمی عالی از سنخ دانشگاه و فرهنگستان و بنگاه های تخصصی فرهنگ بود.



بر همین اساس، فروغی متعاقب آغاز به کار دانشگاه تهران، در اردیبهشت ماه ۱۳۱۴ فرهنگستان را نیز با هدف مطالعه بنیادی در فرهنگ ایران و انتخاب واژه‌هایی مناسب اهداف عالی دانشگاه تهران و هم‌خوانی میراث‌های تاریخی و علمی و دینی و عمومی ایران با نظریه‌های علمی مدرن اروپا افتتاح کرد. این نهاد فوق‌العاده مهم که در محوطه پشتی دانشکده معقول و منقول یا همان مدرسه سپهسالار قدیم کار خود را آغاز کرده بود از بیشتر استادان سطح بالای دانشگاه تهران و مدرسه خان مروی و میراث علمی مدرسه میرزا صالح و مدرسه میرزا ابوالحسن خان و مدرسه صدر و مدرسه دارالشفا و مدرسه مادرشاه و مدرسه معیر و پرورشگاه فکری و علمی میرزا محمدخان قزوینی که با علوم و معارف قدیم و جدید آشنایی عمیق داشتند استفاده می‌کرد تا دوشادوش دانشگاه تهران، ایده مدرنیته ایرانی را در نظر و عمل پیش ببرد (شادمان، بی‌تا، ۵۷ و ۶۸-۶۹).

فرهنگستان به همان اندازه که از ذخیره علمی استادان و دانشکده‌های دانشگاه تهران بهره می‌برد، نتایج تحقیقات تاریخی، زبان‌شناختی، فلسفی، ادبی، دینی، علمی و واژه‌گزینی‌های خود را نیز در اختیار دانشکده‌های دانشگاه تهران قرار می‌داد تا بدین طریق عقب‌افتادگی علمی زبان فارسی در چهار قرن اخیر^۱ جبران شود و استادان و محققان و دانشجویان بتوانند از زبان فارسی برای تحلیل و کاربرد واژگان و نظریه‌های علمی مدرن استفاده کنند (فروغی، ۱۳۸۷، ۱۳۷ و ۱۶۷).

به‌زعم فروغی، «ملت تربیت لازم دارد» و این امر مستلزم «تأسیس دبستان‌ها و دبیرستان‌ها و دانشکده‌ها و موزه‌ها و کتابخانه‌ها و طبع کتب و فرستادن محصلان به ممالک خارجه و جلب معلمان و دانشمندان خارجه به ایران و اهتمام در تربیت بدنی مردم و اقدامات مربوط به ترویج و تشویق صنایع و هنرها و غیرذلک» است (همان،

۱. «منقصت مهم زبان فارسی کنونی هم این است که برای ادای معانی و مطالبی که امروزه حاجت است به درستی وافی نیست چون که در ظرف چهارصد سال اخیر علم و معرفت و صنعت در نزد اروپاییان ترقیات فاحش کرده که ما ایرانی‌ها به‌واسطه بدبختی‌هایی که در این مدت داشتیم توجه لازم نسبت به آن ننموده‌ایم و زبان خود را برای بیان آن مطالب و پروراندن آن معانی نوزیده و آماده نساخته‌ایم و این تکلیف سنگینی است که برعهده ایرانی‌های این دوره است و در این باب هم فرهنگستان باید دستیاری به‌سزا نماید» (فروغی، ۱۳۸۷، ۱۸۷).



۱۷۳). از همین رو، فروغی از شهریور ۱۳۱۲ تا آذر ۱۳۱۴ علاوه بر افتتاح دانشگاه تهران و فرهنگستان، هزاره فردوسی را نیز با حضور ۴۰ ایران شناس برجسته خارجی از ۱۷ کشور جهان هم‌زمان با رونمایی از آرامگاه باشکوه فردوسی، برگزار کرد تا ضمن اعلام دوره جدید فرهنگی و تمدنی کشور، ملزومات آن را در نظر و عمل پشتیبانی کند؛ فرهنگ و تمدنی ویژه ایرانیان.

به‌زعم فروغی، گذشته از آنکه فرهنگ ایرانی، به پشتوانه فرهنگ و تمدن چند هزار ساله خود برتر از سایر فرهنگ‌ها است، اما باید در زمانه فعلی هم تمایز خود را از دیگر فرهنگ‌ها حفظ کند و در فرهنگ‌های اروپایی استحاله نشود؛ چراکه این تمایز، حق ایرانیان و درواقع حق نوع بشر است و استقلال اقوام و ملل، که لازمه ترقی نوع بشر است، توسط همین تمایز پشتیبانی می‌شود (فروغی، ۱۳۸۷، ۱۷۶-۱۷۷). به‌زعم فروغی و بسیاری دیگر از هم‌فکران او و روشنفکران آن روزگار، این تمایزسازی فرهنگی که لازمه دولت-ملت‌سازی است، مقتضی مؤسسات معارفی متعددی بود که بتوانند در همکاری با هم، ارکان سه‌گانه مدرنیته ایرانی را که در بردارنده فرهنگ و تاریخ و استعدادهای علمی و تکنولوژیک است فراهم آورند. فروغی این نیاز را در حاشیه تقریر ضرورت فرهنگستان چنین بیان داشته است:

وسیله و اسباب حصول این مقصد عالی مؤسسات معارفی است، مخصوصاً دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها و یکی از آن مؤسسات که بالاخص برای پیشرفت این منظور تأسیس شد انجمن فرهنگستان است.... اصل مقصود از فرهنگستان، پیدا کردن و به‌دست دادن راه اصلاح و تکمیل زبان و ادبیات ایرانی است که این عمل بهترین وسیله برای ایرانی کردن تمدن و تربیت مملکت و جلوه‌گر ساختن فرهنگ اختصاصی این ملت است (فروغی، ۱۳۸۷، ۱۷۹-۱۸۰).

بدین ترتیب، دانشگاه تهران و فرهنگستان و دیگر نهادهای مرتبط می‌بایست مدرنیته ایرانی خاصی، متمایز از مدرنیته‌های اروپایی طراحی کنند؛ مدرنیته‌ای که ضمن بهره‌گیری از علوم و فنون جدید و استقرار بر خاک ملیت و تنفس در فضای فرهنگ و



زبان فارسی و تخلق به اخلاق دینی، بتواند با مدرنیته غربی گفت‌وگو کند و گذشته و حال ایران را به جهان جدید پیوند دهد و امکان گفت‌وگوهای فرهنگی و تمدنی میان شرق و غرب و ایران و اروپا را فراهم آورد (حکمت، ۱۳۵۵، ۸-۲۶). فروغی این طرح را احیاگر قدرت فرهنگی و علمی ایران در قرن بیستم می‌دانست: «... امروز هم با آن‌که تازه از یکی از دوره‌های تاریکی تاریخ ایران بیرون آمده‌ایم، معهذا آثار استعداد ایرانی ظاهر است و می‌توان امیدوار بود که باز با کاروان ترقی نوع بشر هم قدم شود و در این موقع که بنظر می‌رسد که تمدن‌های مختلف شرق و غرب به یکدیگر برخورد، و با هم اختلاط و امتزاج یافته، و یک یا چند تمدن تازه باید ایجاد گردد، ذوق و هوش و فکر ایرانی هم مثل ایام گذشته یک عنصر مفید باقیمت واقع شود» (فروغی، ۱۳۸۷، ۲۵۰). یکی دیگر از انگیزه‌های تأسیس نهاد آموزش عالی در ایران، که پیش از این به اختصار بدان اشاره شد، جلوگیری از نفوذ و رشد افکار کمونیستی در ایران از طریق محصلان ایرانی خارج از کشور بود. اندکی قبل از ۱۳۱۰، موضوع رواج بلشویسم در ایران، به دغدغه‌ای جدی در هیئت حاکمه تبدیل شده بود. از همین‌رو، مجلس شورای ملی به درخواست دربار و سیاستمداران ملی‌گرا، در سال ۱۳۱۰ قانون منع تبلیغ مرام اشتراکی را به تصویب رساند تا به استناد آن مروجان این اندیشه حبس و مجازات شوند (آبراهامیان، ۱۳۸۴، ۱۴۲-۱۴۳). هم‌زمان نماینده دولت در امور دانشجویان خارج از کشور نیز موظف شد بر رفتار و اخلاق و افکار محصلان ایرانی مراقبت بیشتری داشته باشد.^۱ از نظر هیئت حاکمه، تمایل دانشجویان ایرانی خارج از کشور به افکار اشتراکی

۱. 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 در آن کنگره 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، به‌تدریج شاه را نسبت به نتیجه مثبت اعزام به خارج‌ها بدبین کرد. برخی از تحلیل‌گران این بدبینی را یکی از انگیزه‌های تأسیس دارالفنون موردنظر تیمورتاش و اندکی بعد، تأسیس دانشگاه تهران توسط فروغی 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 میهن بازگردند و خدمت کنند. حالا که برگشته‌اند ... برایمان بلشویسم در چمدانشان سوغات آورده‌اند» (حکمت، ۱۳۵۵، ۲۲۸-۲۲۷).



می‌توانست یادآور سال‌های تزاخم در خراسان و خطه گیلان باشد؛ سال‌هایی که یکپارچگی ملی در معرض تهدید بود. این بار، رواج این افکار می‌توانست علاوه بر مخاطرات پیشین، خطر از دست رفتن سلطنت را نیز به دنبال داشته باشد. از همین رو لازم بود برنامه‌ای دقیق و سریع برای کند کردن این تمایلات و جلوگیری از آن‌ها در کشور به اجرا درآید. طرح تیمورتاش برای تأسیس دارالفنونی عالی می‌توانست تا حدی مرهمی بر این درد باشد؛ چنان‌که تأسیس دانشگاه تهران می‌توانست همین کارایی را داشته باشد تا دانشجویان ایرانی در همین ایران و زیر نظر اولیای ایرانی تربیت شوند. اما برای حل ریشه‌ای‌تر این مشکل لازم بود برنامه‌ای دقیق پیشنهاد شود. تعریف و اجرای طرح مدرنیته ایرانی با بن‌مایه‌های نظری و فلسفی می‌توانست جوانان و تحصیل‌کردگان ایرانی را به الگوی فکری متفاوت از افکار مارکس و لنین برای نجات کشور هدایت کند. دانشگاه تهران با اجرای این برنامه می‌توانست دستگاه علمی و فکری مورد نیاز چنین ایده‌ای را فراهم آورد.^۱

در کنار انگیزه‌های فوق، باید از دغدغه بسیاری از سیاستمداران ایرانی از جمله تیمورتاش و داور و فروغی و افراد دیگر مبنی بر ضرورت تربیت رهبران آینده بر اساس اقتضائات فکری و فرهنگی و تمدنی ایران در داخل کشور نیز یاد کرد. رؤیای تربیت رهبران آینده ایران در داخل کشور و بی‌نیازی به مستشاران خارجی، بعد از شورش‌های چند سال آغازین حکومت رضاشاه و نیاز دولت و حکومت مدرن در حال توسعه و

متعاقب روی کار 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 (آزاد و تریان، ۱۳۹۴، ۸۳).

۱. نگرانی از اثرپذیری دانشجویان اعزامی ایران به اروپا از اندیشه‌های کمونیستی را می‌شود در نطق افتتاحیه دانشگاه تهران از زبان محمدعلی فروغی نیز مشاهده کرد؛ آنجا که فروغی از هراس از دست رفتن ملیت و هویت ایرانی گفت (معتقدی و همکاران، ۱۳۹۲، ۱۶۴-۱۶۵). این موضوع در سال‌های بعد حتی در دانشکده‌های دانشگاه تهران عینیت بیشتری یافت. اولین اعتراض دانشجویی در ایران، که ردپای کمونیست‌ها نیز در آن دیده شد، مربوط به سال ۱۳۱۵ است؛ رویدادی که در آن ۳۰۰ دانشجوی دانشسرای تربیت معلم در اعتراض به عدم استخدام‌شان در وزارت معارف دست به اعتراض زدند. اعتراض دوم مربوط به سال ۱۳۱۶ بود که توسط «حلقه دنیا» وابسته به تقی ارانی استاد آن دانشکده سازماندهی شد. طی این اعتراض، دانشکده فنی دانشگاه تهران تعطیل شد و تقی ارانی و یارانش موسوم به ۵۳ نفر به استناد قانون سال ۱۳۱۰ مجلس شورای ملی حبس و محاکمه شدند (متین، ۱۳۷۸، ۵۲).



رشد، ذهن بسیاری از روشنفکران را درگیر کرده بود. طبیعی است اخبار سال‌های پس از اتمام شورش‌ها مبنی بر تغییر در خلیات محصلان ایرانی در اروپا و یا تمایل برخی از آن‌ها به فرهنگ‌ها و دولت‌های خارجی و حتی به افکار کمونیستی و در نتیجه مخاطرات پیش‌روی رهبری و مدیریت آینده کشور توسط همین جوانان، در تشدید احساس نیاز به تأسیس نهادهای عالی آموزش در داخل کشور مؤثر بوده باشد. دولت فروغی در پاسخ به این نیاز و ضرورت، طرحی فلسفی و نظری را با عنوان «مدرنیته ایرانی» پیشنهاد داد تا بر اساس آن، در دانشگاه تهران، رهبرانی تربیت شوند که هم به گذشته و حال کشور خود وقوف داشته باشند و هم از دانش و مهارت علمی و فناوری و نظامی و فرهنگی اروپا و امریکای جوان باخبر و بهره‌مند باشند و هم بتوانند با دنیای جدید تعامل علمی و سیاسی و اقتصادی و فناوری داشته باشند. این انگاره، به رهبران آینده ایران این امکان را می‌داد تا علاوه بر افتخارات تاریخی و فرهنگی گذشته خود، از امکان مراد و گفت‌وگو با جهان قدرتمند غرب نیز برخوردار باشد. عیسی صدیق این انگیزه و رؤیای همگانی را که مقتضی تأسیس مراکز آموزش عالی در داخل کشور و نه اعزام تام و تمام جوانان ایرانی به دانشگاه‌های خارج از کشور بود 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 باید در تهران افکنده شود (صدیق، ۱۳۹۷، ۱۶۸).

۵. نتیجه‌گیری

بر اساس پرسش‌های این نوشتار اینک می‌توان گفت، طرح ترقی تیمورتاش و دوستان او به‌دلایل متعددی از جمله بحران‌های پیش‌روی کشور و حکومت و همچنین اقتضانات فرهنگی و اجتماعی کشور و تهدیدهای هویتی دانشجویان در دانشگاه‌های خارج از کشور، طرحی مناسب برای توسعه آموزش عالی در ایران نبود. در عوض، طرح مدرنیته

ایرانی فروغی، می‌توانست به تمامی این دغدغه‌ها پاسخ دهد بی‌آنکه از وزن علوم فنی و مهندسی و نیازی که کشور به این قبیل علوم و دانش‌ها داشت، بکاهد. فروغی طرحی را پیش کشید که می‌توانست ایران را به لحاظ هویتی از زیر پرچم فرانسه و یا شوروی و یا انگلستان بیرون آورد و هویتی متصل با گذشته و حال فرهنگی و تمدنی ایران و ایرانیان که رویی گشوده به علوم و فنون جدید غرب داشت، عرضه دارد.

بر این اساس می‌توان گفت، تأسیس دانشگاه تهران نه مولود چانه‌زنی‌های شخصی و یا اراده‌های فردی، بلکه نتیجه یک دهه گفت‌وگوی جدی و تقابل دو گفتمان قدرتمند بود که هر دو دستی در قدرت سیاسی داشتند. اگر یکی از خطوط علمی متصل به دانشگاه تهران را مدارس علمی فعال در تهران از آغاز حکومت قاجار بدانیم، شایسته است قدمت این دانشگاه را بیش از دویست سال اعلام داریم. اما اگر هویت دانشگاه تهران را به طرح مدرنیته ایرانی نسبت دهیم، طرحی که فروغی و دوستان و هم‌فکران او در نظر داشتند، آنگاه دانشگاه تهران تا این لحظه نود سال قدمت دارد؛ قدمتی که طبق تعریف و انتظار می‌بایست به ریشه‌های کهن زبانی و فرهنگی و دینی و علمی این سرزمین از یکسو و ریشه‌های علمی و عقلی و فرهنگی و تکنولوژیک غرب از سوی دیگر متصل باشد. اینکه بعد از تأسیس و در عمل آیا اهداف موردنظر بنیانگذاران محقق شد یا خیر، موضوعی دیگر است که باید در فرصتی مناسب به آن پرداخت. فروغی، توانست پس از ناآرامی‌های داخلی و تنش‌های بین‌المللی حکومت با دول انگلیس و شوروی، طرح فکری و فرهنگی کلانی را پیش آورد که برای اجرای آن به نهاد دانشگاه تهران و فرهنگستان نیاز داشت. او دانشگاه تهران را بر اساس طرحی فلسفی سازمان بخشید. بنیان نظری‌ای که او برای این دانشگاه در نظر گرفته بود، صورتی داشت که می‌بایست در طول زمان محتوای خود را در نتیجه فعالیت دانشکده‌ها و استادان می‌ساخت؛ محتوایی که مقرر بود مبنای هویت جدید ایرانیان در دنیای معاصر باشد. این هویت می‌بایست ایرانیان را در مقابل تندبادهای زمانه و گفتمان‌های رقیب اعم از ناسیونالیسم‌های نژادی و افراطی و افکار کمونیستی و امپریالیستی که شمال و جنوب کشور را به تسخیر خود



آورده بود، محافظت کند. این طرح با تمرکز بر تحقیق و آموزش و گفت‌وگوهای بینادانشکده‌ای و درهم‌آمیختن علوم انسانی و فنی و مهندسی و پزشکی، تلاش داشت ارتباط وثیق دانشگاه با دولت و جامعه را به گونه‌ای سازوار برقرار سازد و به دغدغه‌های جامعه و دولت از جمله تربیت متخصص و تربیت اخلاقی جامعه و تربیت رهبران آینده پاسخ دهد.

نظر به این توضیحات، نمی‌توان چرایی برآمدن سازمان دانشگاه تهران را بیرون از فضای گفتمانی معطوف به قدرت در عصر امپریالیسم و دولت-ملت‌های مدرن و تلاش روشنفکران و سیاستمداران ایرانی برای عرضه هویتی مشخص به خصائص زبانی و فرهنگی این سرزمین و مردمان آن و دنیای علم و فناوری جدید جهت تقابل با سویه‌های استعمار و کسب استقلال سرزمینی و هویتی مطرح کرد و آن را به خاطره‌ای فردی، که ممکن است سخن واپسین و تسریع‌بخش در مجموعه اقدامات انجام شده و تصمیم‌های اتخاذ شده در دولت فروغی بوده باشد- فروکاست.





احسانی، کاوه (۱۴۰۲). محیط مصنوع و شکل‌گیری طبقه کارگر صنعتی؛ تاریخ اجتماعی کار در صنعت نفت ایران (ترجمه مارال لطیفی). تهران: نشر شیرازه.

افشار، محمود (۱۳۵۶). نکاتی چند پیرامون آلت فعل شدن تقی‌زاده در تجدید قرارداد نفت، پول گرفتن مدرس از آلمان‌ها در جنگ جهانی اول و رشوه گرفتن وثوق الدوله و شرکا از انگلیس در قرارداد ۱۹۱۹. یغما، شماره ۳۵۲.

آبراهامیان، یرواند (۱۳۸۴). ایران بین دو انقلاب (ترجمه کاظم فیروزمند، حسن شمس‌آوری و محسن مدیرشانه‌چی؛ چاپ نهم). تهران: نشر مرکز.

آزاد، حمید؛ و تریان، امین (۱۳۹۴). تحلیل گفتمان روایت جنبش مشروطه در کتاب‌های درسی تاریخ دوره پهلوی و پس از انقلاب اسلامی. نشریه پژوهش‌های تاریخی، ۵۱(۱)، ۱۴۰-۱۲۱.

تقی‌زاده، سیدحسن (۱۳۷۲). زندگی طوفانی؛ خاطرات سیدحسن تقی‌زاده (به کوشش ایرج افشار). تهران: انتشارات علمی.

تقی‌زاده، سیدحسن (۱۳۹۳). مقالات تقی‌زاده؛ تعلیم و تربیت (زیر نظر ایرج افشار). تهران: انتشارات توس.

حکمت، علی‌اصغر (۱۳۵۵). سی خاطره از عصر فراخاندان پهلوی. تهران: پارس.

دانشگاه تهران (۱۳۵۲). بررسی انگیزه‌های ایجاد و سیر تاریخی و تکاملی دانشگاه تهران. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

دشتی، علی (۱۳۱۲). اندیشه‌ای در اطراف تعلیمات اجباری. تهران: نشر مهر.

روستایی، محسن (۱۳۸۵). تاریخ نخستین فرهنگستان ایران به روایت اسناد. تهران: نشر نی.

زائری، قاسم (۱۳۹۸). بازنویسی اقتراح تعلیم ابتدایی یا تعلیم عالی؛ مجله آینده ۱۳۰۵-۱۳۰۴. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

زرگری‌نژاد، غلامحسین، صفت‌گل، منصور؛ و وثوقی، محمدباقر (۱۳۹۷). تاریخ دانشگاه تهران (جلد ۱). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

سهرابی، منیره؛ یمینی دوزی سرخابی، محمد؛ فراستخواه، مقصود؛ حضرتی، حسن (۱۴۰۰). بررسی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری و تحول دانشگاه در ایران از تأسیس دانشگاه تهران تاکنون. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۸(۱)، ۱۸۵-۲۰۶. doi: 10.22055/edu.2020.25038.2468

شادمان، سیدفخرالدین (۱۳۴۲). تراژدی فرنگ؛ مجموعه مقالات منتشر شده در مطبوعات. تهران: انتشارات طهوری.



شکور قهاری، معصومه (۱۳۹۸). نمودهای درسی در کتاب‌های درسی عصر پهلوی اول؛ مورد مطالعه: کتاب‌های تاریخ، جغرافیا و ادبیات فارسی، در تاریخ آموزش در ایران (به کوشش جمشید روستا، رحیم روح‌بخش). تهران: انتشارات نگارستان اندیشه.

شلینگ (۱۳۹۵). ایده مطلق علم (ترجمه عباس جنگ و امیر راقب و اباصالح تقی‌زاده طبری). فصلنامه بابل، ۲، ۱۵-۲۵.

صدیق، عیسی (۱۳۳۶). یادگار عمر (جلد ۱). تهران: شرکت سهامی طبع کتاب.

صدیق، عیسی‌خان (۱۳۹۷). ایران مدرن و نظام آموزشی آن (ترجمه علی‌نجات غلامی). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

صمیم، رضا (۱۳۹۹). تولید و مصرف فرهنگی در دانشگاه ایرانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

صمیم، رضا (۱۴۰۰). آیا دارالفنون نیای دانشگاه تهران است؟ در: رضا ماحوزی، مجموعه مقالات اولین همایش ملی از مدارس نوین تا دانشگاه در ایران، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

فخیمی، قباد (۱۳۹۷). سی سال نفت ایران؛ از ملی‌شدن تا انقلاب اسلامی (چاپ دوم). تهران: انتشارات مهراندیش.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران. تهران: نشر رسا.

فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶). گاه و بی‌گاهی دانشگاه در ایران؛ مباحثی نو و انتقادی درباب دانشگاه. تهران: نشر آگاه.

فراستخواه، مقصود (۱۴۰۰). استادان استادان چه کردند؟ تاریخ دارالمعلمین و دانشسرای عالی. تهران: نشر نی.

فراستخواه، مقصود؛ و اصغرزاده، نسرين (۱۳۹۷). تاریخ دانشگاه در ایران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

فروزنده، مسعود (۱۳۹۸). تاریخ صنعت نفت ایران؛ ۱۲۸۰ تا ۱۳۵۷ (جلد ۱). تهران: انتشارات وزارت نفت.

فروغی، ابوالحسن (۱۳۰۵). هم تعلیم ابتدائی هم معارف عالیّه ۲. در قاسم زائری (۱۳۹۸). اقتراح تعلیم ابتدائی یا تعلیم عالیّه؟ (صص ۱۳۴-۱۲۱). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

فروغی، محمدعلی (۱۳۸۷). مقالات فروغی (جلد اول). تهران: انتشارات توس.

گرین، نائل (۱۳۹۹). عشق غریبه‌ها؛ سرگذشت شش محصل ایرانی در انگلستان جین آستین (ترجمه امیرمهدی حقیقت؛ چاپ دوم). تهران: نشر چشمه.

ماحوزی، رضا (۱۳۹۹). همنشینی الگوی آموزش فرانسوی و ایده وحدت ملی در آموزش نوین ایران: از مشروطه تا شهریور ۱۳۲۰. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱(۱۳)، ۷۳-۹۶. doi: 10.22035/jicr.2020.2315.2796

ماحوزی، رضا (۱۴۰۱)، رهبری خلاقانه دانشجویی در دهه نخست فعالیت دانشکده نفت آبادان. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۲)، ۷۸-۱۰۸. doi:10.22035/jous.2023.4967.1018

ماحوزی، رضا (۱۴۰۲). مناسبات پژوهش و فلسفه در دانشگاه تازه تأسیس برلین. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۹(۳)، ۱-۱۴.

متین، افشین (۱۳۷۸). کنفدراسیون؛ تاریخ جنبش دانشجویان ایرانی در خارج از کشور (۱۳۳۲-۱۳۵۷) (ترجمه ارسطو آزادی؛ چاپ دوم). تهران: نشر شیرازه.

محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۰). تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران (ج ۱؛ چاپ دوم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

معتقدی، ربابه؛ شیخ‌نوری، محمدمیر؛ و اتابکی، تورج (۱۳۹۲). صنعت نفت و تحول جمعیتی و شغلی در مناطق نفت خیز جنوب، مجله تحقیقات تاریخ اجتماعی، ۳(۲)، ۱۳۷-۱۲۱.

مناشری، دیوید (۱۳۹۶). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن (ترجمه محمدحسین بادامچی و عرفان مصلح). تهران: نشر حکمت سینا.

منصوری، رضا (۱۴۰۱). معماری علم در ایران. تهران: انتشارات مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

موحد، محمدعلی (۱۳۷۸). خواب آشفته نفت (جلد ۱). تهران: نشر کارنامه.

مور، جان سی. (۱۴۰۱). تاریخ مختصر دانشگاه‌ها (ترجمه هستی عارفی و رضاعلی نوروژی). تهران: انتشارات مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

هدایت، مهدی قلی (۱۳۸۸). خاطرات و خطرات. تهران: زوار.

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



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲۲۲

دوره ۱۷، شماره ۴
زمستان ۱۴۰۳
پیاپی ۶۸