

Karimi, B., Azadmanesh, S. (2026). The Origins of Modern Childhood Education in Iran regarding the Role of France. *Philosophy of Education*, 10(1), 247-287.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

The Origins of Modern Childhood Education in Iran regarding the Role of France¹

Behnoush Karimi² , Saeed Azadmanesh³ 

Abstract

Studying the historical background of contemporary education in Iran indicates that the origins of modern childhood education can be traced to the Qajar period. From the late Qajar era onward, calls for a new model of education grew stronger, and Iran's modern educational system gradually took shape under the influence of multiple factors. Accordingly, the present study seeks to clarify the origins of childhood education by examining the factors that contributed to the emergence of modern education, with particular emphasis on the role of France. Using a qualitative approach and a research synthesis method, the study analyzes and integrates the research findings in this field. Following a systematic search of accessible studies in academic databases, 39 relevant studies were selected for inclusion. The analysis identified the main factors facilitating the development of modern education and organized them into two categories: France-related factors and factors unrelated to France. France-related factors including "Iranian travelers' and politicians' familiarity with French educational institutions", "sending students to France", "the translation and authorship of educational texts inspired by French models", "the influence of the press", "the establishment of schools by missionaries", and "the employment of French teachers". Non-France-related factors including "Iran's defeat by Russia", "the educational shortcomings of traditional schools (maktabkhāneh)", "the efforts of Iranian intellectuals", "the Constitutional Revolution", and "the supportive role of clerics and mosques". The findings indicate that, beginning in the Qajar period, a gradual transformation in Iranian society—shaped by both internal dynamics and the introduction of Western ideas, including influences associated with modern French education—prepared the ground for reconceptualizing childhood and laid the groundwork for Iran's modern educational system aimed at educating the "new child".

Keywords: childhood, modern education, Qajar Iran, France, tradition and modernity

¹ Received: 2026-02-02

Accepted: 2026-07-25

Published: 2026-08-15

² M.A. in Elementary Education, Allameh Tabataba'i University

³ Assistant Professor of Philosophy of Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. (Corresponding Author). Email: S.Azadmanesh@atu.ac.ir

Extended Abstract

Historical inquiry into childhood, in relation to educational institutions, plays a key role in understanding shifts in educational systems. How childhood is defined in any society reflects that society's cultural, social, and civilizational structures. In premodern Iran, children were commonly regarded as "small adults" who needed to be prepared as early as possible for social roles; accordingly, many entered the labor market once they acquired basic physical capacity. At the same time, the traditional educational system—primarily organized through traditional schools (maktabkhāneh)—did not adequately address the needs and characteristics of this stage of life. Even those children who had access to schooling typically encountered little that resonated with the dispositions and requirements of childhood. From the late Qajar period, however, conditions gradually emerged for raising new questions about education, upbringing, and the child's place within society.

Accordingly, the history of education in Iran suggests that the Qajar period represents a turning point in the emergence of modern childhood education. As Iranian society increasingly encountered Western educational ideas and models—particularly through expanding ties with European countries—the need to reconsider traditional approaches to education became more salient. Over time, these intellectual shifts contributed to the establishment of new schools, changes in curricula, and reforms in teaching practices.

The present study seeks to clarify the origins of modern childhood education in Iran by examining the factors that shaped this process, with a particular focus on the role and place of France. France is significant because, in the nineteenth and early twentieth centuries, it served as one of the most influential educational and cultural reference points for Iranian elites, intellectuals, and policymakers, and it has often been described as a key driver of cultural activity and educational change in Iran. Yet existing work in this area has largely remained fragmented and case-based; comparatively few studies have attempted to provide an integrated account of the factors shaping modern childhood education and to analyze France's role within this broader configuration.

To address this gap, the study adopts a qualitative approach and employs a research synthesis method to analyze and integrate the findings of domestic studies on the history of modern childhood education in Iran. It asks which factors contributed to the emergence of modern childhood education and how France's role is reflected through specific components. Following a systematic search of relevant studies in reputable databases, 39 studies aligned with the research topic were selected for review. During the synthesis process, key concepts and findings were extracted and then integrated into a unified analytical structure. The resulting components were organized into two categories: (1) France-related factors, which were influenced directly or indirectly by France, and (2) factors unrelated to France. The final components were then described and interpreted.

The findings suggest that the conditions enabling the emergence of modern education in Iran can be classified into two broad groups. The first consists of factors related to France, including Iranian travelers' and politicians' familiarity with French educational institutions; sending students to France; the translation and authorship of educational texts inspired by French models; the influence of the press; the establishment of new schools by missionaries; and the employment of French teachers. Considered together, these factors indicate that direct and indirect contact with the French educational system played an important role in transferring new educational concepts, introducing schooling as an institution distinct from traditional instruction, and reshaping views of how children should be educated.

Among these factors, sending Iranian students to France and their subsequent return functioned as a key mediating channel for transferring educational experiences, facilitating familiarity with modern methods of instruction and the organization of schooling. Likewise, the translation and authorship of educational texts inspired by French models contributed to the diffusion of new pedagogical ideas and expanded access to modern educational thought. The press was also significant insofar as it represented Western educational experiences—especially those of France—in ways that shaped public opinion and strengthened a discourse of educational reform.

The second group comprises factors unrelated to France, including Iran's defeat by Russia, the educational shortcomings of traditional schools (*maktabkhāneh*), the efforts of Iranian intellectuals, the Constitutional Revolution, and the supportive role of clerics and mosques. Rather than stemming from a particular external model, these factors were rooted in internal developments and contributed to a growing sense of crisis and the perceived necessity of educational reform. Military and political defeats highlighted the inadequacy of traditional educational structures and created space for sustained questioning of the effectiveness of traditional schools and prevailing pedagogical practices. In this context, intellectuals played a significant role by criticizing traditional education and emphasizing the need for modern schooling, thereby contributing to the formation of new schools. The Constitutional Revolution, by opening a new arena for the articulation of reformist ideas and the expansion of modern institutions, further accelerated these developments. In addition, as emerging social needs became more visible, the establishment and expansion of new schools for secular sciences alongside religious instruction gained acceptance among some clerics; a number of them, as influential social actors, encouraged and supported the creation of new schools.

A synthesis of these factors indicates that the emergence of modern childhood education in Iran was not the result of a sudden rupture but rather of a gradual, multi-factor process. As certain traditional elements persisted, Western modern ideas—particularly French educational models—entered Iranian educational discourse and progressively enabled a redefinition of childhood. Over time, the child came to be recognized as an educational subject with specific needs and

characteristics, and the notion of the “new child” took shape within the context of modern schooling. Overall, by offering a synthesis of previous studies, the present research provides a more comprehensive picture of the conditions and factors that shaped modern childhood education in Qajar Iran and may serve as a foundation for future research on the history of childhood and education in Iran.

کریمی، بهنوش؛ آزادمنش، سعید (۱۴۰۴). مبادی تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران با نظر به جایگاه کشور فرانسه. *فلسفه تربیت*، ۱۰(۱)، ۲۴۷-۲۸۷.

مبادی تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران با نظر به جایگاه کشور فرانسه^۱

بهنوش کریمی^۲، سعید آزادمنش^۳

چکیده

بررسی سوابق تاریخی تعلیم و تربیت کنونی ایران، ما را به آغاز پیدایش زمینه‌های تعلیم و تربیت نوین کودکان در دوره قاجار رهنمون می‌سازد. از اواخر این دوره، ضرورت تأسیس تعلیم و تربیتی نو مطرح شده و تحت تأثیر عوامل مختلفی نظام آموزشی مدرن ایران پی‌ریزی می‌گردد. بر این اساس، این پژوهش قصد دارد با هدف روشن‌ساختن بنیادهای تعلیم و تربیت نوین کودکان، به بررسی عوامل زمینه‌ساز در پیدایش تعلیم و تربیت مدرن با تمرکز بر نقش کشور فرانسه بپردازد. بدین منظور، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد کیفی و روش سنتزپژوهی به تحلیل و ترکیب نتایج پژوهش‌های انجام شده داخلی، در این زمینه می‌پردازد. در این روش، پس از گردآوری پژوهش‌های قابل دسترس از پایگاه‌های اطلاعاتی، از میان آنها تعداد ۳۹ پژوهش مرتبط به عنوان نمونه انتخاب شد. در تحلیل انجام شده، عوامل زمینه‌ساز در تعلیم و تربیت نوین ایران شناسایی و در دو بخش عوامل مرتبط با کشور فرانسه و عوامل غیرمرتبط با آن ارائه شد. «آشنایی سیاحان و رجال سیاسی با نهادهای آموزشی فرانسه»، «اعزام محصلان»، «ترجمه و تألیف کتب»، «تأثیر مطبوعات»، «تأسیس مدارس توسط میسیونرها» و «استخدام معلمان فرانسوی» از جمله عوامل مرتبط با کشور فرانسه هستند. در میان عوامل غیرمرتبط با کشور فرانسه می‌توان به عواملی چون «شکست ایران از روسیه»، «ضعف آموزشی مکتب‌خانه‌ها»، «تلاش اندیشمندان روشنفکر داخلی»، «انقلاب مشروطه» و «نقش حمایتی روحانیون و مساجد» اشاره کرد. نتیجه پژوهش حاکی از آن است که در جامعه ایران از دوره قاجار، به تدریج در اثر برخی عوامل داخلی و همچنین ورود اندیشه‌های غربی از جمله تأثیرات تعلیم و تربیت نوین فرانسه، زمینه بازمفهوم‌پردازی دوران کودکی شکل می‌گیرد و اساس تعلیم و تربیت نوین ایران برای آموزش «کودک جدید» پایه‌گذاری می‌شود.

واژگان کلیدی: دوران کودکی، تعلیم و تربیت نوین، ایران دوره قاجار، فرانسه، سنت و مدرنیته.

^۱ دریافت: ۱۴۰۴-۱۱-۱۳ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۵-۰۳ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

^۲ کارشناسی ارشد آموزش ابتدائی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

^۳ استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول). ایمیل: S.Azadmanesh@atu.ac.ir

مقدمه و بیان مسئله

در مطالعه دوران کودکی، یکی از ابعاد ضروری و اساسی، بررسی تاریخ تعلیم و تربیت کودک و چگونگی شکل‌گیری آن است. پژوهش در تاریخ تعلیم و تربیت، از آن‌رو اهمیت دارد که جامعه را نسبت به گذشته خود آگاه می‌سازد و امکان شناسایی ریشه‌های وقایع، آرا، افکار و نهادهای اجتماعی را فراهم می‌کند؛ در نتیجه، پیشینه تحولات و تبادلات آموزشی را روشن می‌سازد. همان‌گونه که جامعه‌شناس فرانسوی، امیل دورکهایم، تأکید می‌کند؛ برای درک نظام تربیتی یک جامعه، توجه به اوضاع کنونی آن کافی نیست، زیرا این نظام محصول تاریخ است و تنها به مدد تاریخ می‌توان آن را تبیین نمود (as cited in Khorramrouie, 2014).

از منظر تاریخی، مفهوم کودکی امری ثابت و جهان‌شمول نبوده و دوران کودکی می‌تواند از یک جامعه یا دوره زمانی تا جامعه یا دوره‌ای دیگر متفاوت باشد (Stearns, 2009: 12). به بیان دیگر، هر تعریفی از مفهوم کودکی تا حد زیادی بازتاب ساختارهای فرهنگی، اجتماعی و تمدن هر جامعه است. در ایران پیشامدرن، به‌ویژه تا پیش از قرن سیزدهم قمری، درک غالب از کودکی متأثر از تفسیرهای دینی، نگاهی زیستی، سال‌شمار و یکپارچه به این دوره بود؛ به‌گونه‌ای که بلوغ جسمانی نشانه پایان کودکی تلقی می‌شد و کودک به‌عنوان مرحله‌ای مستقل با اقتضائات خاص به رسمیت شناخته نمی‌شد (Hatami, 2022). در این دوران، کودکان به محض دستیابی به توانایی‌های جسمی وارد بازار کار می‌شدند و به‌سرعت نقش‌های بزرگسالانه، از جمله شغل پدران خود را بر عهده می‌گرفتند (Shahabadi Farahani, 2006). در چنین چارچوبی، کودک بیش از آنکه بر اساس ویژگی‌های رشدی و تربیتی تعریف شود، بر مبنای توانایی جسمانی و جایگاه خانوادگی معنا می‌یافت.

از سویی دیگر، کودکانی که امکان رفتن به مکتب‌خانه را داشتند، در آنجا با چیزی که مناسب طبع کودکی‌شان باشد مواجه نمی‌شدند (Shahabadi Farahani, 2006). در حقیقت نظام آموزش سنتی، در قالب مکتب‌خانه‌ها، پاسخ‌گوی نیازها و ویژگی‌های خاص این دوره سنی نبود. با این حال، از اواخر این دوره، به‌تدریج نشانه‌هایی از تغییر در نگرش به کودک پدیدار شد. فرهنگ ایران دوره قاجار با دگرگونی انقلابی گره خورد و سبب به هم ریختگی سنت‌های کهنه و سر بر آوردن سامانه‌های نو شد. در نوشته‌ها، خاطرات و گزارش‌های این دوره، حساسیت نسبت به وضعیت زیستی، بهداشت، آموزش و حتی حقوق کودک افزایش می‌یابد.

(Mohammadi & Ghaeini, 2011). در واقع، در اثر بسط فرهنگ و دانش اروپایی در جامعه، زمینه‌ای برای طرح پرسش‌هایی تازه در مورد آموزش، تربیت و جایگاه کودک فراهم شد. از این دوره، به تدریج تغییر و تحولی در جایگاه کودک در جامعه ایرانی حاصل شد و به دنبال آن تعلیم و تربیت دوران کودکی از حاشیه خارج گردید و رنگ دیگری به خود گرفت. با گسترش تحولات فکری پس از انقلاب مشروطه و افزایش انتقادات نسبت به ناکارآمدی نظام تعلیم و تربیت سنتی، ضرورت ایجاد نظام آموزشی نوین بیش از پیش مطرح شد. اندیشمندان ایرانی، با مقایسه وضعیت آموزشی ایران با کشورهای اروپایی، بر نقش آموزش در پیشرفت و نوسازی جامعه تأکید کردند و آموزش نوین را شرط اساسی ترقی دانستند (Khorramrouie, 2014). به تدریج تأسیس مدارس جدید، تغییر برنامه‌های درسی و اصلاح شیوه‌های آموزشی، نشانه‌هایی از گسست آگاهانه از نظام مکتب‌خانه‌ای را آشکار ساخت (Ringer, 2021). بر این اساس، در تاریخ تعلیم و تربیت کودکان ایران، دوران مشروطیت در عصر قاجار به عنوان نقطه عطفی یاد می‌شود که نظام آموزشی کشور را متحول ساخت و زمینه‌های شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین را فراهم آورد (Ravandi, 1988; Ghasemi-Pouya, 1998; Pakseresht, 2011).

در این چارچوب، مطالعات تاریخی تأکید دارند که تماس‌های فرهنگی و آموزشی با غرب، زمینه‌ای را برای شکل‌گیری نگرشی تازه به کودک و پیوند آن با آموزش نوین فراهم کرده است (Menashri, 2016). امری که توجه به ریشه‌ها و زمینه‌های تاریخی این تحولات را ضروری می‌سازد. در میان کشورهای غربی، فرانسه به عنوان یکی از پیشگامان فعالیت فرهنگی و بانی تحولات در ایران یاد شده است که از جایگاهی خاص برخوردار بوده است (Naraghi, 1992; Nategh, 2001). اگرچه انگلستان، روسیه و آمریکا نیز در نوسازی آموزشی ایران مؤثر بودند، اما زبان فرانسه به عنوان میانجی اصلی انتقال علوم، الگوی مدرسه پلی تکنیک برای دارالفنون، و شبکه گسترده مدارس لازاریست و آلیانس، و نیز هم‌زمانی اصلاحات آموزشی فرانسه با دوران قاجار، موجب شد تأثیر فرانسه شکلی نظام‌مندتر و عمیق‌تر از سایر کشورها داشته باشد.

در آغاز قرن نوزدهم، آموزه بزرگ روسو در فرانسه احیا و بازپردازی شد و مبنای شکل‌گیری پداگوژی جدیدی برای آموزش کودکان قرار گرفت (Becchi, 1998). این روند پس از انقلاب فرانسه شتاب بیشتری گرفت. انقلابیون توجه ویژه‌ای به آموزش کودکان نشان دادند و طرح‌های

متعددی برای اصلاح نظام آموزشی مطرح شد (Combes, 2013). در ادامه، طی قرن نوزدهم، دولت به تدریج آموزش را سامان‌دهی کرد و با تصویب مجموعه‌ای از قوانین آموزشی، از جمله قانون گیزو^۱ (۱۸۳۳)، فالو^۲ (۱۸۵۰) و دوروی^۳ (۱۸۶۷)، زمینه استقرار نظام آموزش ابتدایی نوین فراهم شد. این اصلاحات تنها به تصویب قوانین محدود نبود، بلکه با توسعه مدارس تربیت معلم ابتدایی^۴، انتشار مراجع و اسناد رسمی تعلیم و تربیت؛ از جمله «راهنمای عمومی آموزش ابتدایی»^۵، تفکیک گروه‌های سنی و سطوح آموزشی در دوره ابتدایی^۶ و تدوین برنامه درسی برای هر سطح^۷، تعلیم و تربیت کودکان عمیقاً مورد بازنگری قرار گرفت (Mayeur, 2004). افزون بر آموزش ابتدایی، آموزش کودکان پیش از دبستان نیز از طریق تبدیل تدریجی مراکز خیریه و سنتی نگهداری کودکان^۸ به مدارس مادرانه نوین^۹ گسترش یافت و با اجرای شیوه‌های جدید مراقبتی و آموزشی همراه شد (Luc, 1997). این روند سرانجام با تصویب قوانین ژول فری در سال‌های ۱۸۸۱ و ۱۸۸۲ به ثمر نشست که آموزش ابتدایی را برای کودکان ۶ تا ۱۳ سال رایگان، اجباری و سکولار اعلام کرد. بدین ترتیب، طی قرن نوزدهم با ایجاد نظام آموزشی متمرکز، یکپارچه و منسجم در این کشور، تعلیم و تربیت جدیدی برای کودکان شکل گرفت (Loison, 2007). از آنجا که در این دوره، روابط فرهنگی ایران و فرانسه به تدریج گسترش یافته بود، اصلاحات آموزشی فرانسه با تلاش‌های نخبگان قاجار برای نوسازی کشور تلاقی یافت و نظام آموزشی این کشور، از دید اندیشه‌گران متجدد ایرانی، به عنوان الگویی مدرن و

^۱ (Loi Guizot): نخستین منشور جامع آموزش ابتدایی فرانسه (الزام هر کمون - واحد اداری محلی - به ساخت حداقل یک مدرسه ابتدایی پسرانه و تأسیس مراکز تربیت معلم).

^۲ (Loi Falloux): توسعه مدارس ابتدایی دخترانه و تقویت نقش مدارس غیردولتی و مذهبی.

^۳ (Loi Duruy): گسترش آموزش ابتدایی دختران و تسهیل آموزش رایگان.

4 Écoles normales primaires

5 Manuel général de l'instruction primaire (1833), et Règlement scolaire modèle (1887).

۶ بر اساس اساسنامه ۱۸۳۴، سازماندهی کلاس‌ها در مدارس ابتدایی، از روش‌های سنتی (انفرادی) که صرفاً بر اساس سرعت یادگیری و پیشرفت فردی بود فاصله گرفت و دانش‌آموزان به سه گروه سنی تفکیک شدند. این روند با سازماندهی‌های بعدی در ۱۸۶۸ تکامل یافت و با فرمان رسمی ۱۸۸۷ آموزش ابتدایی رسماً به سه سطح هماهنگ «پایه، میانی و عالی» (élémentaire, moyen, supérieur) که با مراحل رشد سنی و آموزشی کودکان انطباق بیشتری داشت تقسیم گردید.

۷ اساسنامه ۱۸۳۴، محتوای آموزش را چارچوب‌مند کرد و به سه گروه سنی با دروس مشخص تفکیک کرد. با قوانین بعدی تغییراتی در مواد درسی اتفاق افتاد و در نهایت، با فرمان رسمی ۱۸۸۷، «روش متحدالمرکز» (Méthode concentrique) به عنوان الگوی رسمی تثبیت شد؛ روشی که در آن دانش‌آموزان در سه دوره (پایه، میانی و عالی) دروس مشابهی را هر بار با عمق و گستردگی بیشتری می‌آموختند.

8 Salles d'asile

9 Écoles maternelles

پیشرو در نظر گرفته شد. بدین ترتیب زمینه مناسبی برای انتقال و بومی‌سازی الگوهای آموزشی فرانسه در ایران فراهم شد (Naraghi, 1992; Nategh, 2001). از این‌رو، می‌توان ردپای این اصلاحات را در شکل‌گیری و توسعه تعلیم و تربیت نوین کودکان ایران مشاهده و پیگیری کرد. با این حال، بیشتر پژوهش‌های پیشین که به نقش این کشور اشاره داشته‌اند، این تحولات را عمدتاً در سطح انتقال نهادی به صورت کلی و توصیفی بررسی کرده‌اند. این پژوهش می‌کوشد نشان دهد که تأثیر فرانسه فراتر از انتقال نهادها بوده و در سطح مفهومی، به بازتعریف مفهوم کودکی و تعلیم و تربیت انجامیده است. بدون در نظر گرفتن این سطح، امکان فهم علت پذیرش و تثبیت نهادهای آموزشی نوین در ایران فراهم نمی‌شود؛ چراکه پذیرش این نهادها بر پایه بازتعریف مفهوم کودکی و شکل‌گیری کودک مدرن امکان‌پذیر شده است. بنابراین، بررسی این فرایند برای درک چرایی پایداری تحولات آموزشی کودکی در ایران ضروری است. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران دوره قاجار، با تمرکز بر نقش کشور فرانسه انجام می‌شود و در پی پاسخ به این پرسش است که این عوامل کدام‌اند، نقش فرانسه در قالب چه مؤلفه‌هایی بازتاب یافته است و این مؤلفه‌ها چگونه زمینه بزمفهوم‌پردازی دوران کودکی در ایران را فراهم کرده‌اند.

روش پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی و از نوع سنتزپژوهی است. سنتزپژوهی شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص موجود در ادبیات تحقیق است و حاصل آن دانش تلفیقی است. دانشی که دانسته‌های مطالعات گوناگون و پراکنده را گرد هم می‌آورد، سپس این دانسته‌ها را با یکدیگر پیوند داده و مجموعه دانش به دست آمده، در قالبی متناسب با نیازهای کنونی، مورد ارزیابی، سازمان‌دهی مجدد و تفسیر قرار می‌گیرد (Marsh, 2013). به نظر چالمرز با بهره‌گیری از این روش می‌توان این اصل را که علم توانایی نظام‌مند کردن دانش‌های تولیدشده پیشین را دارد، به مرحله عمل رساند (Chalmers et al., 2002, as cited in Esabat Tabari et al., 2020). از این‌رو، سنتزپژوهی صرفاً به گردآوری یا کنار هم قرار دادن یافته‌های پیشین محدود نمی‌شود، بلکه تأکید آن بر ترکیب یافته‌های گوناگون در چارچوبی مفهومی جدید است؛ چارچوبی که امکان شکل‌گیری روابط و برداشت‌های تازه را فراهم می‌آورد.

بر همین اساس، در پژوهش حاضر نیز تلاش شده است با تحلیل و ترکیب یافته‌های پژوهش‌های پیشین، چیدمانی جدید و منسجم از عوامل و مؤلفه‌های مؤثر در پیدایش تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران ارائه شود؛ چیدمانی که امکان تبیین نقش و جایگاه کشور فرانسه را در این فرایند فراهم می‌سازد. در خصوص مراحل اجرای سنتزپژوهی، اگرچه دیدگاه‌های متعددی ارائه شده است، در پژوهش حاضر مراحل اصلی و مشترک این روش متناسب با هدف پژوهش، به شرح زیر دنبال شده است.

در گام نخست، مطالعات پژوهشی مرتبط با موضوع که تاکنون به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم به شکل‌گیری نظام نوین آموزشی ایران پرداخته‌اند، شناسایی و گردآوری شدند. ازاین‌رو، جامعه آماری این مطالعه شامل تمامی پژوهش‌هایی بود که به بررسی تاریخ آموزش و پرورش، تعلیم و تربیت نوین دوره قاجار و مفهوم نوین کودکی پرداخته‌اند. بدین‌ترتیب، پژوهش‌های مرتبط از پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی شامل ایرانداک، نورمگز، مگیران، سیویلیکا و سایر پایگاه‌های نشریات علمی کشور جمع‌آوری شد.

در مرحله دوم، نقد و غربال‌گری نظام‌مند اسناد منتخب صورت گرفت؛ بدین معنا که پس از مطالعه و بررسی چکیده پژوهش‌های گردآوری‌شده، مطالعات فاقد ارتباط محتوایی، دارای اطلاعات ناکافی، تکراری یا فاقد اعتبار علمی و روش‌شناسی مناسب از چرخه بررسی و سنتز کنار گذاشته شدند. در نهایت، پس از غربال‌گری اولیه، در مجموع ۳۹ پژوهش مرتبط شامل ۲۱ مقاله، ۱۶ پایان‌نامه کارشناسی ارشد و ۲ رساله دکتری به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب و وارد فرایند تحلیل شدند که فهرست کامل آن‌ها در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. لیست پژوهش‌های بررسی شده

ردیف	قالب	عنوان اثر پژوهشی	نویسنده / سال
۱	مقاله	آموزش و نوسازی ایران در عصر پهلوی اول	استوار (۱۴۰۲)
۲	پایان‌نامه / کارشناسی ارشد	بررسی ویژگی‌ها و شیوه‌های آموزشی در مکتب‌خانه‌های ایران دوره قاجار	غلامعلیان‌فرد (۱۴۰۱)

۳	مقاله	تولد مدرسه در ایران: روایت تاریخی از ظهور آموزش و پرورش مدرن در جامعه ایرانی	شریفی ساعی (۱۴۰۱)
۴	پایان نامه/کارشناسی ارشد	بررسی اسناد تعلیم و تربیت نوین در گیلان از مشروطه تا پایان دوره رضاشاه	باقری خواه (۱۴۰۱)
۵	مقاله	اندیشه اصلاح آموزش ابتدایی در ایران عصر ناصرالدین شاه	پاشازاده (۱۴۰۰)
۶	مقاله	آسیب شناسی آموزش نوین در دوره قاجار با تأکید بر مبانی و روش های انتقال	شهبازی، دانشکیا، سامانی (۱۴۰۰)
۷	پایان نامه/کارشناسی ارشد	آموزش عمومی و حکمرانی در ایران عصر مشروطه	احمد میری (۱۳۹۹)
۸	مقاله	تربیت مکتب خانه ای در ایران دوره قاجار	محمدی (۱۳۹۹)
۹	پایان نامه/کارشناسی ارشد	تأثیر تحولات آموزشی بر تاریخ ایران از پهلوی تا انقلاب اسلامی	پورچی (۱۳۹۹)
۱۰	پایان نامه/کارشناسی ارشد	آموزش و پرورش از مشروطه تا پهلوی اول در زنجان	زرمحمدی (۱۳۹۹)
۱۱	مقاله	نگاهی به پیشینه مدارس قدیمی و مکتب خانه های مازندران در عصر قاجار	عنایتی (۱۳۹۹)
۱۲	مقاله	روزنامه تربیت و نظام آموزشی و تربیتی ایران دوره قاجار	متولی (۱۳۹۹)
۱۳	مقاله	آموزش نوین زرتشتیان در عصر ناصری	نعمتی، اصغری (۱۳۹۹)

۱۴	پایان نامه/کارشناسی ارشد	مقایسه آموزش در مدارس عصر صفویه و قاجار	مقدم (۱۳۹۹)
۱۵	پایان نامه/کارشناسی ارشد	آموزش و نهادهای آموزشی در عصر قاجار بر اساس سفرنامه های فرنگی	اشرف زاده افشار (۱۳۹۸)
۱۶	مقاله	روند ایجاد مدارس نوین در سیستان از شکل گیری تا پایان دوره پهلوی اول	اویسی (۱۳۹۸)
۱۷	پایان نامه/کارشناسی ارشد	آموزش به سبک نوین در قم	یزدانی رهبر (۱۳۹۸)
۱۸	پایان نامه/کارشناسی ارشد	جایگاه آموزش و پرورش در ایران عصر قاجار	چهره سا کومله (۱۳۹۸)
۱۹	مقاله	نقش تعلیم و تربیت در ترقی ایران دوره قاجار	زارعی، زرگر نژاد (۱۳۹۷)
۲۰	مقاله	از مکتب خانه ها تا مدرسه های دولتی؛ بازخوانی انگیزه های نظری و عملی راهبر مدارس عصر قاجار	ماحوزی (۱۳۹۷)
۲۱	پایان نامه/کارشناسی ارشد	بررسی نظام آموزشی ایران عصر قاجار	خلاصی (۱۳۹۷)
۲۲	مقاله	تأثیر تحول نظام آموزش بر هویت معماری مدارس	رضوی پور، ذاکری (۱۳۹۶)
۲۳	مقاله	تاریخچه تأسیس نخستین مدارس نوین در کرمانشاه	علوی کیا (۱۳۹۶)
۲۴	پایان نامه/کارشناسی ارشد	ساختار آموزشی ایران از قاجار تا مشروطیت	هاشمی (۱۳۹۴)
۲۵	مقاله	روحانیان و مدارس جدید در ایران	محمدی (۱۳۹۴)
۲۶	رساله/دکتری	تاریخ کودکی در ایران	حاتمی (۱۳۹۳)

۲۷	مقاله	شیوه نوین آموزش ابتدایی در دوره قاجار	تاره (۱۳۹۳)
۲۸	رساله/دکتری	تبارشناسی تربیت جدید در ایران	محمدی (۱۳۹۳)
۲۹	پایان نامه/کارشناسی ارشد	سیر تطور اهداف آموزش و پرورش سنتی و جدید در ایران	ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)
۳۰	پایان نامه/کارشناسی ارشد	بررسی مدارس استان فارس در دوره قاجار	محجوبی (۱۳۹۱)
۳۱	مقاله	مسجد و نظام آموزش سنتی و جدید در دوره قاجار	علی صوفی، دشتکی نیا (۱۳۹۲)
۳۲	پایان نامه/کارشناسی ارشد	چالش سنت گرایان ایرانی با مدرنیته در حوزه تعلیم و تربیت	مشفق، بهار (۱۳۹۰)
۳۳	پایان نامه/کارشناسی ارشد	نظام آموزشی ایران در دوره مشروطه	بوچانی (۱۳۸۹)
۳۴	پایان نامه/کارشناسی ارشد	بررسی نظام تعلیم و تربیت ایران در دوره ناصری	دوستی (۱۳۸۹)
۳۵	مقاله	سیر تحولات نظام آموزشی مکتب خانه ای در دوره قاجار	نصیری (۱۳۸۷)
۳۶	مقاله	نگاهی به مکتب خانه در ایران	قنبری (۱۳۸۶)
۳۷	مقاله	زمینه های گسترش آموزش نوین در ایران	ناصر (۱۳۸۵)
۳۸	مقاله	مدارس نوین در ایران قرن نوزدهم	رینگر (۱۳۷۹)
۳۹	مقاله	بنیان گذاری آموزش نوین و آموزش مهندسی در دوران قاجار	حجازی، دهاقانی، فشاهی (۱۳۷۸)

در مرحله بعد، به منظور تحلیل داده‌ها و متناسب با رویکرد کیفی پژوهش، پژوهش‌های منتخب به دقت مطالعه شدند و عوامل مرتبط با شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران با تأکید بر نقش کشور فرانسه که در هر یک از پژوهش‌ها به آن‌ها اشاره شده بود، استخراج و ثبت گردید. در ادامه، داده‌های استخراج‌شده مورد مقایسه و ترکیب قرار گرفتند (Delavar, 2021). بدین‌منظور، با استفاده از تحلیل محتوای کیفی، عوامل مشترک ذکرشده در پژوهش‌ها شناسایی و در جدول شماره «۲» ثبت گردید.

جدول ۲. استخراج عوامل زمینه‌ساز شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران دوره قاجار

ردیف	عوامل تأثیرگذار	منبع
۱	مسافرت و آشنایی سیاحان و رجال سیاسی و ماموران ایرانی با فرهنگ و نهادهای آموزشی مدرن اروپا	استوار (۱۴۰۲)، غلامعلیان‌فر (۱۴۰۱)، محمدی (۱۳۹۵)، حجازی دهاقانی و فشاھی (۱۳۷۸)، محمدی (۱۳۹۳)، خلاصی (۱۳۹۷)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، اشرف‌زاده افشار (۱۳۹۸)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)
۲	اعزام محصلان به اروپا	استوار (۱۴۰۲)، غلامعلیان‌فر (۱۴۰۱)، شریفی ساعی (۱۴۰۱)، پاشا‌زاده (۱۴۰۰)، شهبازی و همکاران (۱۴۰۰)، زارعی و زرگرنژاد (۱۳۹۷)، ماحوزی (۱۳۹۷)، رضوی‌پور و ذاکری (۱۳۹۶)، تاره (۱۳۹۳)، محمدی (۱۳۹۵)، ناصح (۱۳۸۵)، دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، مشفق (۱۳۹۰)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۳)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، اشرف‌زاده افشار (۱۳۹۸)، پورچی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)
۳	تألیف و ترجمه کتب	استوار (۱۴۰۲)، غلامعلیان‌فر (۱۴۰۱)، شهبازی و همکاران (۱۴۰۰)، نعمتی و عسگری (۱۳۹۹)، زارعی و زرگرنژاد (۱۳۹۷)، رینگر (۱۳۷۹)، ابوئی مهریزی

		(۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۳)، حاتمی (۱۳۹۳)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، اشرف‌زاده افشار (۱۳۹۸)، احمدمیری (۱۳۹۹)، پاشازاده (۱۴۰۰)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)
۴	انتشار روزنامه‌ها در داخل کشور و ورود برخی از روزنامه‌های خارجی	استوار (۱۴۰۲)، غلامعلیان‌فر (۱۴۰۱)، شهبازی و همکاران (۱۴۰۰)، زارعی و زرگرنژاد (۱۳۹۷)، تاره (۱۳۹۳)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، محمدی (۱۳۹۳)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، اشرف‌زاده افشار (۱۳۹۸)، زرمحمدی (۱۳۹۹)، پورچی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)
۵	تاسیس و انتشار روزنامه تربیت توسط محمدعلی فروغی	متولی (۱۳۹۹)
۶	تاسیس مدرسه دارالفنون توسط امیرکبیر	استوار (۱۴۰۲)، غلامعلیان‌فر (۱۴۰۱)، شریفی ساعی (۱۴۰۱)، پاشازاده (۱۴۰۰)، شهبازی و همکاران (۱۴۰۰)، نعمتی و عسگری (۱۳۹۹)، ماحوزی (۱۳۹۷)، رضوی‌پور و ذاکری (۱۳۹۶)، تاره (۱۳۹۳)، علی‌صوفی و دشتکی‌نیا (۱۳۹۲)، نصیری (۱۳۸۷)، ناصح (۱۳۸۵)، حجازی دهقانی و فشاهی (۱۳۷۸)، دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، محجوبی (۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۳)، خلاصی (۱۳۹۷)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، اشرف‌زاده افشار (۱۳۹۸)، زرمحمدی (۱۳۹۹)، پورچی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)
۷	استخدام معلمان خارجی	شهبازی و همکاران (۱۴۰۰)، ماحوزی (۱۳۹۷)، ناصح (۱۳۸۵)، حجازی دهقانی و فشاهی (۱۳۷۸)، دوستی

(۱۳۸۹)، هاشمی (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۳)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، اشرفزاده افشار (۱۳۹۸)، احمدمیری (۱۳۹۹)		
شریفی ساعی (۱۴۰۱)، محمدی (۱۳۹۵)، علی صوفی و دشتکی نیا (۱۳۹۲)، ناصح (۱۳۸۵)، حجازی دهاقانی و فشاهی (۱۳۷۸)، دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، هاشمی (۱۳۹۴)، خلاصی (۱۳۹۷)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، اشرفزاده افشار (۱۳۹۸)، زرمحمدی (۳۹۹!)، پورچی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری خواه (۱۴۰۱)	تاسیس مدارس توسط میسوینرهای آمریکایی، اروپایی	۸
غلامعلیان فر (۱۴۰۱)، شریفی ساعی (۱۴۰۱)، رضوی پور و ذاکری (۱۳۹۶)، ناصح (۱۳۸۵)، دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، هاشمی (۱۳۹۴)، هاشمی (۱۳۹۴)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، اشرفزاده افشار (۱۳۹۸)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری خواه (۱۴۰۱)	تاسیس مدارس لازاریست	۹
شریفی ساعی (۱۴۰۱)، رضوی پور و ذاکری (۱۳۹۶)، علی صوفی و دشتکی نیا (۱۳۹۲)، ناصح (۱۳۸۵)، دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، محجوبی (۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۴)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، اشرفزاده افشار (۱۳۹۸)، پورچی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری خواه (۱۴۰۱)	تاسیس مدارس آلیانس	۱۰
شریفی ساعی (۱۴۰۱)، پاشازاده (۱۴۰۰)، زارعی و زرگرنژاد (۱۳۹۷)، ماحوزی (۱۳۹۷)، محمدی (۱۳۹۵)، رینگر (۱۳۷۹)، ناصح (۱۳۸۵)، دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، مشفق (۱۳۹۰)، هاشمی (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۳)، خلاصی (۱۳۹۷)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)	شکست ایران از روسیه و آغاز اصلاحات توسط عباس میرزا	۱۱

اشرفزاده افشار (۱۳۹۸)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری خواه (۱۴۰۱)		
غلامعلیان فر (۱۴۰۱)، پاشازاده (۱۴۰۰)، بوچانی (۱۳۸۹)، هاشمی (۱۳۹۴)، خلاصی (۱۳۹۷)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، زرمحمدی (۱۳۹۹)، پورچی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری خواه (۱۴۰۱)	تلاش اندیشمندانی همچون یحیی دولت آبادی، مهدی مظفر، آخوندزاده، محمد احتشام، قائم مقام، میرزا ملکم خان و امین الدوله	۱۲
غلامعلیان فر (۱۴۰۱)، شریفی ساعی (۱۴۰۱)، بوچانی (۱۳۸۹)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، خلاصی (۱۳۹۷)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، اشرفزاده افشار (۱۳۹۸)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری خواه (۱۴۰۱)	انقلاب مشروطه	۱۳
نصیری (۱۳۸۷)، مشفق (۱۳۹۰)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، محجوبی (۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۴)، حاتمی (۱۳۹۳)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، اشرفزاده افشار (۱۳۹۸)، متولی (۱۳۹۹)	ضعف آموزشی مکتب‌خانه‌ها و پیامدهای آموزشی آن‌ها	۱۴
غلامعلیان فر (۱۴۰۱)، شریفی ساعی (۱۴۰۱)، رضوی پور و ذاکری (۱۳۹۶)، تاره (۱۳۹۳)، محمدی (۱۳۹۵)، علی صوفی و دشتکی نیا (۱۳۹۲)، ناصح (۱۳۸۵)، حجازی دهقانی و فشاهی (۱۳۷۸)، دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، محجوبی (۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۳)، خلاصی (۱۳۹۷)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، اشرفزاده افشار (۱۳۹۸)، زرمحمدی	تاسیس مدرسه رشديه توسط میرزا حسن رشديه	۱۵

		(۱۳۹۹)، پورچی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری خواه (۱۴۰۱)
۱۶	تاسیس مدارس به سبک امروزی در شهرهای مختلف	شریفی ساعی (۱۴۰۱)، اویسی (۱۳۹۸)، زارعی و زرگرنژاد (۱۳۹۷)، علوی کیا (۱۳۹۶)، علی صوفی و دشتکی نیا (۱۳۹۲)، رینگر (۱۳۷۹)، حجازی دهقانی و فشاهی (۱۳۷۸)، بوچانی (۱۳۸۹)، محجوبی (۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۳)، خلاصی (۱۳۹۷)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری خواه (۱۴۰۱)
۱۷	نقش انجمن های ایالتی و ولایتی در برپایی و گسترش مدارس جدید	خلاصی (۱۳۹۷)
۱۸	نقش انجمن غیردولتی معارف در برپایی و گسترش مدارس و تالیف کتب جدید	محمدی (۱۳۹۵)، رینگر (۱۳۷۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۳)، خلاصی (۱۳۹۷)، چهرهسا کومله (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، زرمحمدی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری خواه (۱۴۰۱)
۱۹	تأسیس مدرسه مشیریه توسط میرزا حسن خان سپه سالار	دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، خلاصی (۱۳۹۷)، احمدمیری (۱۳۹۹)
۲۰	تأسیس چاپخانه	چهرهسا کومله (۱۳۹۸)، باقری خواه (۱۴۰۱)
۲۱	تأسیس وزارت علوم	هاشمی (۱۳۹۴)، احمدمیری (۱۳۹۹)
۲۲	نقش تشویقی و حمایتی و مشارکتی روحانیون	محمدی (۱۳۹۵)، علی صوفی و دشتکی نیا (۱۳۹۲)، نصیری (۱۳۸۷)، بوچانی (۱۳۸۹)، مشفق (۱۳۹۰)، محمدی (۱۳۹۳)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، زرمحمدی (۱۳۹۹)

۲۳	نقش حمایتی مساجد	علی صوفی و دشتکی نیا (۱۳۹۲)
----	------------------	-----------------------------

پس از تکمیل جدول مربوطه، عوامل مشابه و مرتبط با یکدیگر در قالب مؤلفه‌های اصلی سامان‌دهی شدند (Erwin et al., 2011). سپس، مؤلفه‌های به‌دست‌آمده بر اساس ارتباط آن‌ها با نقش کشور فرانسه، در دو دسته مرتبط با فرانسه و غیرمرتبط با فرانسه دسته‌بندی، توصیف و تبیین گردیدند. در نهایت، یافته‌های حاصل از فرایند سنتز پژوهی، متناسب با ماهیت این روش، در قالب نمودار ارائه شد.

یافته‌های پژوهش

در ارائه یافته‌ها، مؤلفه‌های نهایی به دست آمده در دو دسته‌بندی مشخص قرار گرفتند: دسته نخست مرتبط با کشور فرانسه که به طور مستقیم و یا غیرمستقیم از فرانسه تأثیر پذیرفته‌اند و دسته دوم غیرمرتبط با فرانسه هستند. با این هدف که در قالب این دو دسته‌بندی، فهم روشن‌تری از نتایج پژوهش حاصل شود.

عوامل مرتبط با کشور فرانسه

در این قسمت به تفکیک و توضیح عواملی که با کشور فرانسه ارتباط داشته‌اند و بر تعلیم و تربیت نوین ایران تأثیرگذار بوده‌اند، می‌پردازیم. نکته قابل توجه در یافته‌های به‌دست‌آمده آن است که اگرچه برخی از این عوامل در سطح کلان نظام آموزشی شکل گرفته‌اند، اما در عمل به تغییر تدریجی نگرش جامعه نسبت به آموزش منجر شده و زمینه‌ای را برای تحول جایگاه کودک و شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران فراهم کرده‌اند.

مسافرت و آشنایی سیاحان و رجال سیاسی با فرهنگ و نهادهای آموزشی فرانسه

در دوره قاجار، گسترش روابط سیاسی و اقتصادی ایران با کشورهای خارجی موجب شد گروهی از ایرانیان برای مقاصدی چون زیارت، تجارت، کار و مأموریت به خارج از کشور سفر کنند. این رفت‌وآمدها زمینه آشنایی آنان با ساختارهای اجتماعی، فرهنگی و آموزشی جوامع دیگر، از جمله فرانسه، را فراهم ساخت. مواجهه با شیوه‌های زندگی و نظام‌های تربیتی رایج در این کشورها، مسافران ایرانی را بسیار تحت تأثیر قرار می‌داد و مشاهدات حاصل از آن در گزارش‌ها، سفرنامه‌ها و آثار برخی اندیشمندان ایرانی بازتاب یافت.

در میان جلوه‌های تمدن اروپایی، آنچه بیش از سایر موارد توجه ایرانیان فرنگ‌رفته را به خود جلب می‌کرد، مدارس بود که به تربیت کودکان مشغول بودند. آنان تصور می‌کردند که اگر در ایران مدارس مانند کشورهای اروپایی تأسیس شود، ایران نیز همچون تمدن‌های اروپایی به پیشرفت و ترقی خواهد رسید. بنابراین، این رفت و آمدها نیروهای ترقی‌خواهی را شکل داد که خواستار اصلاحات سیاسی و اجتماعی بودند و نقش مهمی را در ترویج عقاید نوین از جمله تأسیس مدارس جدید ایفا کردند.

یکی از نمونه این مشاهدات، سفر ناصرالدین‌شاه به فرانسه و بازدید از یک مدرسه دخترانه است. وی در سفرنامه خود، در توصیف این مدرسه، به تفکیک کودکان بر حسب سن، تنوع برنامه‌های آموزشی و نظم حاکم بر مدرسه توجه دارد و می‌نویسد: «این مدرسه شش مرتبه دارد و از هر علمی آنجا درس می‌دهند... وضع و حالت پرستاری اطفال آنجا و شاگردان را خوش آمد» (Nasir al-Din Shah, 1983: 161). افزون بر روایت ناصرالدین‌شاه، گزارش‌های مأموران سیاسی قاجار و سفرنامه آنان توصیف‌های دقیق‌تری از ساختار مدارس و شیوه اداره آن‌ها ارائه می‌کنند. در سفرنامه هیئت سیاسی حسین‌خان آجودان‌باشی به فرانسه که میرزا فتح گرمودی آن را به رشته تحریر درآورده است؛ وی با شگفتی از مکاتب پاریس یاد می‌کند: «خصوصاً در شهر پاریس مکتب‌خانه‌های متعدده و معتبر از جانب دولت و ملت ساخته شده و معلمین صاحب ذکاوت بقدر ضرورت در آنها گماشته‌اند» (Garmrudi, 1968: 815). این آشنایی در برخی موارد فراتر از توصیف و گزارش بود و در اندیشه برخی رجال سیاسی به طرح پیشنهادهایی برای تأسیس مدارس جدید انجامید. میرزا یوسف‌خان مستشارالدوله کاردار ایران در فرانسه، با بهره‌گیری از تجربه خود در این کشور، از تأسیس مدارس برای کودکان حمایت کرده و در رساله «یک کلمه» که با الهام از اندیشه‌های حقوقی فرانسه نگاشته شد، آموزش را قانون و حقوق عامه می‌داند و بر ضرورت گسترش مدارس تأکید دارد (Mostashar al-Dawlah, 2009: 103). طالبوف نیز با اطلاع از وجود مدارس کودکان نابینا در فرانسه، با حسرت می‌نویسد: «آنچه در فرانسه برای اطفال کور ملت خود تأسیس نموده‌اند، نجبا و رؤسای آسیا برای اطفال بصیر خودشان موفق نشده‌اند. آیا وظیفه نجابت و ریاست آنها مقتضی است که این حالت مصیبت‌انگیز جهالت ابنای وطن خود را ببینند؟...» (Talebouf, 1977, pp. 85-86). همچنین میرزا تقی خان کاشانی در رساله خود آماری از ایجاد ۵۵۵ کودکستان در پاریس ارائه می‌دهد که بسیاری از آنها مختص اطفال عامه مردم می‌باشند. وی

با الهام از این الگو، از تأسیس «دارالامان‌ها» در ایران حمایت می‌کند و آن را شیوه‌ای مناسب برای تربیت کودکان می‌داند (Ghasemi-Pouya, 1998). در چنین زمینه‌ای، آشنایی با مدارس اروپایی، به ویژه مدارس فرانسه، مدرسه را در ذهن ایرانیان فرنگ‌رفته به‌عنوان فضایی تازه برای تربیت کودک برجسته ساخت.

اعزام محصلان به کشور فرانسه

حاکمان قاجار در پی آشنایی با جنبه‌های متفاوت پیشرفت ممالک غربی، تربیت علوم و فنون جدید را از طریق اعزام دانشجویان به اروپا دنبال می‌کردند. عباس‌میرزا ولیعهد ایران از نخستین پیشگامانی بود که با اعزام دانشجویان ایرانی به اروپا، مقدمات نخستین اصلاحات آموزشی، اداری و نظامی را در ایران فراهم ساخت. در سال ۱۲۲۶ ق. عباس‌میرزا دو نفر ایرانی را برای تحصیل به انگلستان اعزام کرد و از همان سال تا پایان دوره قاجار، بیش از ۸۰۰ نفر از طریق سهمیه دولتی، هزینه شخصی و یا فرصت‌های دیپلماتیک در خارج از کشور به تحصیل پرداختند.

از مجموع اعزامی‌ها در فاصله سال‌های ۱۲۲۶ تا ۱۳۳۰ ق. که نخستین قانون اعزام بورسیه تدوین شد، تعداد ۲۷۶ دانشجویان به کشورهای مختلف فرستاده شدند. از میان آن‌ها ۱۵۶ نفر به کشور فرانسه اعزام شده‌اند؛ رقمی که بیشترین تعداد در میان کشورهای مقصد را نشان می‌دهد. تعلیم و تربیت نیز از جمله رشته‌های تحصیلی اعزامی‌ها بود و ۱۵ نفر در فرانسه در این حوزه به تحصیل پرداختند (Hejazi Dehaghani & Fashahi, 1999). در واقع، به دلیل پیشرفت علمی فرانسه در دوره قاجار، بیشترین شمار محصلان به این کشور اعزام می‌شدند و سال‌ها پس از آن نیز آموزش و پرورش ایران متأثر از تعلیم و تربیت فرانسه بود (Ghasemi, 1998).

بزرگ‌ترین اعزام دانشجویان به فرنگستان در سال ۱۲۷۵ ق. و در دوره ناصرالدین‌شاه رخ داد؛ در این سال، ۴۲ نفر از فارغ‌التحصیلان دارالفنون برای آموزش علوم و فنون به فرانسه اعزام شدند. آنان پس از بازگشت، در گسترش تعلیم و تربیت جدید در دوره قاجار نقش مهمی ایفا نمودند (Mohammadi, 2014). در حقیقت، شکل‌گیری قشری از تحصیل‌کردگان جدید آشنا با نظام آموزشی فرانسه، موجب نوگرایی در نگرش به تعلیم و تربیت در جامعه این دوران شد. دانشجویان اعزامی به این کشور با فضایی آموزشی مواجه شدند که در آن کودک، بیش

از آنچه در آموزش سنتی ایران دیده می‌شد، به‌عنوان مخاطب مستقل آموزش مورد توجه قرار می‌گرفت. این فرایند نه‌تنها به انتقال دانش آموزشی انجامید، بلکه با آشنایی ایرانیان با نظام آموزشی مبتنی بر سن، برنامه درسی و روان‌شناسی کودک، به‌تدریج زمینه‌ساز شکل‌گیری درکی نو از کودک به‌عنوان موجودی با مراحل رشد متمایز را فراهم کرد.

شواهد عینی این آشنایی را می‌توان در فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموختگان فرانسه پس از بازگشت به ایران مشاهده کرد. محصلان اعزامی در تأسیس مدارس جدید برای کودکان، سازمان‌دهی آموزش ابتدایی، تألیف و ترجمه کتاب‌های کودک و تدوین برنامه‌های آموزشی مناسب آنان مشارکت داشتند. برای نمونه، دکتر زین‌العابدین لقمان‌الممالک از جمله دانشجویانی بود که برای تحصیل در رشته پزشکی به پاریس اعزام شد و پس از بازگشت به ایران، به برپایی مدارس نوین یاری رساند؛ وی با پشتیبانی سفارت فرانسه در تبریز، مدرسه لقمانیه را برای کودکان بنیان نهاد. این مدرسه در حقیقت، مدرسه‌ای فرانسوی‌زبان و مشابه مدارس فرانسوی بود؛ چنان‌که خود لقمان‌الممالک در نامه‌ای به وزیر امور خارجه فرانسه درباره آن می‌نویسد: «با خوشوقتی، برپایی مدرسه‌ام را که به‌راستی یک آموزشگاه فرانسوی است، چنان‌که از برنامه‌اش پیداست، به آگاهی آن‌جناب می‌رسانم» (Nategh, 2001: 68). این برنامه از نظر دوره تحصیلی، محتوای درسی، توجه به بهداشت و درمان کودکان، توجه به گروه سنی، و نیز تعیین وظایف استادان و شاگردان به الگوی فرانسوی شباهت داشت (Nategh, 2001: 70-71).

این روند در سال‌های پایانی دوره قاجار و دهه‌های بعد با فعالیت‌های اسماعیل مرآت ادامه یافت. وی در فرانسه در رشته‌های تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تحصیل کرد (Sarmad, 1993: 419). پس از بازگشت به ایران، با تدریس در دارالفنون، معاونت دارالمعلمین عالی و عضویت در شورای عالی معارف، در سازمان‌دهی آموزش نوین نقش‌آفرینی کرد و بعدها به‌عنوان سازمان‌دهنده نظام آموزش و پرورش ایران به سبک فرانسه شناخته شد. همچنین، اقتباس رسمی نظام تربیت ایران از نظام آموزشی فرانسه در سال‌های ۱۳۱۷ تا ۱۳۲۰، در دوره وزارت وی صورت گرفت (Sarmad, 1993: 173, 184). تأثیر الگوی آموزشی فرانسه در اواخر دوره قاجار تا آنجا پیش رفت که وزارت معارف، با وجود اعتراض شماری از نخبگان سیاسی و فرهنگی نسبت به اعزام محصلان در «عهد صغارت» اقدام نمود و گروهی از کودکان را برای ادامه تحصیل به فرانسه اعزام کرد. این گروه، پس از ورود به پاریس، برای فراگیری زبان فرانسه و آمادگی ورود

به نظام آموزشی آن کشور، در مدارس شبانه‌روزی ثبت‌نام شدند تا تحصیلات خود را از همان سال‌های کودکی در محیط آموزشی فرانسه آغاز کنند (Bouchani & Emadi, 2014 : 198-199).

تأسیس مدارس توسط میسیونرهای فرانسوی

هیئت‌های مختلف خارجی که در ایران مستقر بودند، علاوه بر هدف تبلیغ دینی در ایجاد مدارس اروپایی نیز مشارکت داشتند. در واقع مؤسسات آموزشی مهمی در دوره قاجار توسط میسیونرهای کشورهای خارجی در ایران تأسیس شد و نقش ویژه‌ای در نوسازی نظام آموزشی و آشنایی ایرانیان با فرهنگ و علوم غربی ایفا کرد. مبلغانی که فعالیت‌های آموزشی را توسعه دادند عمدتاً آمریکایی، فرانسوی و انگلیسی بودند. از جمله این افراد می‌توان به اوژن بوره^۱ اشاره کرد که توسط فرانسوا گیزو^۲، وزیر امور خارجه فرانسه، برای یک سفر مطالعاتی به ایران اعزام شد، او در سال ۱۸۳۹ میلادی در تبریز مدرسه‌ای «پلی‌تکنیک» ایجاد کرد که در آن دروس به زبان فرانسه ارائه می‌شد. هدف اصلی او تدریس علوم جدید در ایران بود و مدرسه‌اش بلافاصله مملو از دانش‌آموزان گردید. نفوذ و اعتبار این مدرسه به اندازه‌ای بود که حتی مهدعلیا، فرزند خود ناصرالدین‌شاه را برای فراگیری زبان فرانسه به آنجا فرستاد. از سوی دیگر، محمدشاه با صدور فرمانی، فعالیت این مدرسه را به رسمیت شناخت و امکان تأسیس مدرسه‌ای مشابه در حومه اصفهان را تأیید کرد تا در این مدرسه کودکان ارمنی و مسلمان آموزش ببینند.

افزون بر این مدارس، هیئت میسیونری فرانسوی لازاریست^۳ که در سال ۱۸۴۰ میلادی وارد ایران شدند، مدارس دیگری را پایه‌گذاری کردند و دامنه فعالیت این هیئت تا تبریز، اصفهان و تهران گسترش یافت. در سال ۱۸۶۰، همین برادران مدرسه سنت‌لویی^۴ را در تهران افتتاح کردند و خواهران سنت‌ونسان‌دوپل^۵ نیز از سال ۱۸۶۵ مدارس سن‌ژوزف^۶ را برای دختران جوان در شهرهای تبریز، ارومیه، سلماس، و اصفهان تأسیس کردند (Naraghi, 1992). دو نهاد

1 Eugène Boré

2 François Guizot

3 Congrégation de la Mission (dite des Lazaristes)

4 Saint-Louis

5 Saint-Vincent-de-Paul

6 Saint-Joseph

فرانسوی دیگر که در تأسیس مؤسسات آموزشی در ایران نقش داشتند؛ آلیانس فرانسه^۱ و آلیانس جهانی یهود بودند. مدرسه آلیانس فرانسه فعالیت خود را با هشت دانش آموز شروع کرد، اما شمار شاگردان آن به سرعت افزایش یافت. این مدرسه سپس با اخذ مجوز از دولت فرانسه، امکان صدور گواهینامه تحصیلات مقدماتی برای دانش آموزان موفق را فراهم ساخت و به تدریج توانست حدود صد نفر از دانش آموختگان خود را در سازمان ها و ادارات مختلف ایران به کار گیرد. این مؤسسات از همان سال های نخست، در زمینه اعزام دانشجو به فرانسه نیز فعال بودند؛ به طوری که در سال ۱۲۸۲ ق. چند دانشجو از تهران و همدان را برای ادامه تحصیل در رشته های علوم تربیتی به پاریس اعزام کردند. این مدارس پس از تهران، در دیگر شهرهای بزرگ ایران نیز شعبه هایی دایر کردند و در نتیجه، مدارس فرانسوی نسبت به رقبای آمریکایی پیشی گرفتند و زبان و فرهنگ فرانسه در شهرهای مختلف کشور رواج یافت (Doosti, 2010).

در مجموع در مورد تأثیر این مدارس در دوره قاجار می توان به نقش مهم آنها در الگوگیری از تعلیم و تربیت غربی تأکید کرد، همان طور که هما ناطق نیز در کتاب «کارنامه فرهنگی فرنگی در ایران» تصریح می کند که مدارس خارجی، به ویژه مدارس فرانسوی، سهم مهمی در شکل دادن و پشتیبانی از مدارس جدید در ایران داشته اند. به گفته او، بسیاری از ایرانیانی که در پی تأسیس آموزشکده های نوین بودند، برنامه هایشان را از روی مدارس فرانسه الگوبرداری کرده و آموزش زبان فرانسه را به صورت اجباری در مدارس گنجاندند. این تأثیر فرانسویان به حدی بوده است که در ۱۳۲۰ ق. دانستن زبان فرانسه برای داوطلبان خدمت دیوانی الزامی اعلام شد (Nategh, 2001: 15). افزون بر این، شیوه سازماندهی و برنامه های آموزشی مدارس نوین ایران نیز تا حد زیادی از مدارس فرانسه الگوبرداری شده بود. این مدارس با به کارگیری فضای آموزشی جدید، تفکیک سنی و برنامه آموزشی مشخص، در مقایسه با شیوه رایج آموزش در مکتب خانه ها (Ringer, 2021)، الگوی عملی ای از دوران کودکی به مثابه مرحله ای متمایز از بزرگسالی در آموزش و پرورش ارائه دادند.

تأثیر الگوی آموزشی فرانسه تنها به سازمان داخلی مدارس محدود نماند، بلکه در شکل گیری ساختار آموزش نوین ایران نیز نقش داشت؛ به گونه ای که در جریان نوسازی نظام آموزشی و از اواخر دوره قاجار (۱۳۲۸-۱۳۲۹ ه.ق)، تقسیم رسمی تحصیلات به دوره های

ابتدایی و متوسطه و اجباری شدن تحصیل در دوره ابتدایی، اقتباسی از نظام تربیتی فرانسه به شمار می‌رفت که در دوره‌های بعد به صورت رسمی و کامل‌تر تحقق یافت (Sarmad, 1993:184). این سازمان‌دهی جدید، زمینه را برای توسعه آموزش ابتدایی نوین و گسترش آموزش کودکان در ایران فراهم کرد.

استخدام معلمان فرانسوی

در دوره قاجار به واسطه پیشرفت ممالک غربی و نظام تعلیم و تربیت کشورهای اروپایی، از حضور آموزگاران خارجی در داخل کشور استقبال می‌شد. آموزگاران دعوت‌شده از کشورهای مختلف بودند و انتخاب و به‌کارگیری آنان تابع شرایط و ملاحظات سیاسی هر دوره بود. برای نمونه، در دوره‌ای که روابط ایران و روسیه با تنش‌هایی همراه بود و اعتماد به انگلستان کاهش یافته بود، دولت قاجار به برقراری مناسبات آموزشی با فرانسه روی آورد و مذاکراتی با دولت ناپلئون برای اعزام گروهی از فرانسویان به ایران، با هدف آموزش نظامی و انتقال دانش‌های فنی انجام شد. این درخواست با موافقت دولت فرانسه همراه گردید و در پی آن، هیئتی متشکل از حدود هفتاد نفر به سرپرستی ژنرال گاردان وارد ایران شد تا در آموزش و سامان‌دهی نیروهای نظامی نقش‌آفرینی کند (Mohammadi, 2014).

از سویی دیگر، می‌توان به حضور معلمان خارجی در نهادهای آموزشی جدید، از جمله دارالفنون اشاره داشت. در مراحل اولیه تأسیس این مدرسه، دولت تصمیم داشت از آموزگاران اروپایی برای تدریس استفاده کند و بدین منظور مأموریتی به یکی از نمایندگان سیاسی واگذار شد. اما، بدبینی سیاسی نسبت به دولت‌های انگلستان، روسیه و حتی فرانسه سبب شد که در ابتدا، معلمان دارالفنون از کشوری دیگر انتخاب شوند. بر این اساس، نخستین گروه مدرسان از اتریش به ایران آمدند و تدریس در دارالفنون را آغاز کردند. با این حال، فرانسویان نیز از سال ۱۸۵۵ میلادی برای استخدام به دارالفنون دعوت شدند. برخی از معلمین فرانسوی این مدرسه عبارت بودند از ریشارخان فرانسوی معلم زبان فرانسه و یا معلم نقاشی، بوهلر فرانسوی که بعدها تدریس مهندسی نقشه‌کشی و ریاضیات را نیز عهده‌دار شد.

نکته قابل توجه دیگر در فعالیت معلمان خارجی دارالفنون آن بود که اگرچه بخش قابل توجهی از معلمان اروپایی این مدرسه فرانسوی نبودند، اما زبان آموزش، زبان فرانسه انتخاب شده بود. از این رو، ترجمه دروس به عهده دانش‌آموختگانی قرار داشت که پیش‌تر در فرانسه

تحصیل کرده بودند. از این زمان، زبان فرانسه به تدریج وارد نظام آموزشی ایران شد و برای سال‌ها، زبان اصلی مطالعات علمی و آموزشی خارجی در مدارس به شمار می‌رفت؛ به گونه‌ای که کتاب‌های درسی دارالفنون نیز در آغاز به همین زبان تدوین شده بودند. این امر سبب شد که زبان فرانسه به تدریج به نماد فرهنگ اروپایی، ابزاری برای انتقال علوم، سیاست و فلسفه تبدیل شود، همچنین به عنوان زبان مورد علاقه نخبگان و جوانان ایرانی تلقی شود و تقریباً تا اواسط دوران پهلوی بر همین منوال باقی بماند (Naraghi, 1992).

افزون بر این، بررسی پیشینه شکل‌گیری دارالفنون نشان می‌دهد مدرسی که امیرکبیر پیش از تأسیس این نهاد در روسیه مشاهده کرده بود، ابتدا با مشارکت معلمان فرانسوی و اتریشی، ایجاد شده بودند. همچنین تأسیس مدرسه پلی‌تکنیک در قلمرو عثمانی نیز از جمله عواملی بود که در تصمیم امیرکبیر برای ایجاد مدرسه‌ای جدید در ایران تأثیر داشت. در مورد نیای این موسسه می‌توان گفت «مرکز پلی‌تکنیک»^۱ برای اولین بار در کشور فرانسه در سال ۱۷۹۴ م. در شرایط بحران عمومی پس از انقلاب فرانسه ایجاد شد و نقشی برجسته در تربیت مهندسان، دانشمندان و رهبران سطح بالا ایفا کرد. در واقع پلی‌تکنیک، الگوی پیشرویی از مؤسسه آموزش عالی محصول انقلاب فرانسه بود که به علوم کاربردی اختصاص داشت و به تدریج در تمام جهان تکثیر شد. مدارس فنی پلی‌تکنیک که علاوه بر روسیه در دولت عثمانی هم موتور محرک نوسازی فرض شده بود و امیرکبیر نیز از آن بازدید کرده بود، همگی ملهم از پلی‌تکنیک ناپلئونی بودند (Badamchi, 2022).

در نتیجه، با ابتکار و تلاش امیرکبیر، برای نخستین بار دولت مدرسه‌ای تأسیس کرد و خود اداره آن را بر عهده گرفت (Ravandi, 1988)؛ مدرسه‌ای که قرار بود در ایران نیز به تقلید از پیشرفت فرانسه و با تأثیرپذیری از الگوی پلی‌تکنیک، موتور حرکت دولت نوین ایران باشد. بنابراین، اگرچه این مدرسه، نهادی برای آموزش عالی به شمار می‌رفت، اما به عنوان نخستین مدرسه مدرن دولتی، الگوی فکری تازه‌ای را وارد نظام آموزشی ایران کرد که به تدریج به سطوح پایین‌تر، از جمله مدارس ابتدایی و آموزش کودکان، نیز تسری یافت و منجر به تحولی جدید در آموزش و پرورش ایران شد.

این الگو، مبتنی بر آموزش علوم کاربردی، شایسته‌سالاری و ارتقای اجتماعی از طریق تحصیل بود؛ در واقع، پلی‌تکنیک به افراد مستعد همه طبقات فرصت می‌داد که در کسب

دانش بکوشند و در علم پایگاهی برای خود کسب کنند. تسلط علمی فرانسه بر دنیا تا پایان قرن نوزدهم، پیش از آنکه آلمان و انگلستان از آموزش علمی آن سرمشق بگیرند، به سبب وجود همین مراکز بود (Ghasemi-Pouya, 1998:18). امیرکبیر نیز دقیقاً این وجه آموزش برای پیشرفت ملی را از فرانسه وام گرفت؛ امری که یکی از عوامل مؤثر در دولتی‌شدن تدریجی مدارس جدید در ایران بود.

ترجمه و تألیف کتب تحت تأثیر آثار فرانسوی

در دوره قاجار، حاکمیت برای آگاهی‌اولیای دولت از اوضاع و تحولات جهان، به وارد کردن کتاب و ترجمه آثار خارجی توجه نشان داد. افزون بر این، کتاب از جمله کالاهای تازه‌ای بود که یا از طریق ایرانیان خارج‌رفته و یا به واسطه خارجیانی که به ایران می‌آمدند، وارد کشور می‌شد. در حقیقت، یکی از اقدامات مهم و اثرگذار این دوره، به‌ویژه در زمان ولیعهدی عباس‌میرزا و وزارت قائم‌مقام فراهانی، ترجمه کتاب‌های خارجی به زبان فارسی بود؛ اقدامی که روزه‌ای از معارف جدید را به روی ایرانیان گشود. هم‌زمان با ورود این آثار، سفرنامه‌های فرنگ‌رفتگان نیز به چاپ رسید که نقش قابل توجهی در انتقال آگاهی‌های نو و آشنایی با جهان خارج ایفا کردند.

در این دوران، کتاب‌های زیادی توسط فرنگ‌رفتگان ترجمه شد که بسیاری از آنها از زبان فرانسوی برگردانده شدند. در میان این آثار می‌توان به ترجمه کتاب‌هایی چون تاریخ پتر کبیر، تاریخ اسکندر، تاریخ ناپلئون و زوال و سقوط امپراتوری روم اشاره کرد که از زبان‌های مختلف اروپایی، از جمله فرانسه، به چاپ رسیدند. در دوران محمدشاه نیز فهرستی از کتاب‌های علمی و فرهنگی مورد نیاز تهیه شد و به سفیری که عازم فرانسه بود مأموریت داده شد تا این آثار را در بازگشت به ایران همراه خود بیاورد. این فهرست شامل مجموعه‌ای از آثار مرجع از جمله دایره‌المعارف‌ها و نوشته‌هایی از پاسکال، دکارت و بوفون بود و حدود پنجاه عنوان در حوزه‌های علمی، فنی و تاریخی را نیز دربر می‌گرفت. در دوره امیرکبیر نیز روند ورود منابع علمی از اروپا شدت یافت؛ به‌گونه‌ای که در سال ۱۲۶۵ ق. ۲۹۳ جلد کتاب و ۳۲۳ نقشه جغرافیایی جهان به‌صورت یکجا از فرانسه وارد ایران شد که در آن زمان، رقمی قابل‌توجه به شمار می‌آمد (Mohammadi, 2014).

به‌طور کلی، دسترسی حاکمان و کارگزاران دولتی به آثاری که از طریق ترجمه وارد فضای فکری ایران شده بود، موجب گسترش آگاهی آنان نسبت به تحولات و شرایط کشورهای دیگر می‌شد و آنها را به فراگیری علوم جدید و الگوبرداری از تعلیم و تربیت غربی ترغیب می‌کرد. در همین راستا، نخستین کتاب‌های مورد استفاده در تعلیم و تربیت و چارچوب آموزش ملی عمدتاً از زبان‌های فرانسوی، انگلیسی و عربی ترجمه می‌شدند که در میان آن‌ها زبان فرانسه جایگاه نخست را داشت. ترجمه آثار آموزشی و آثار ویژه کودکان از زبان فرانسه، افزون بر انتقال مفاهیم جدید، به ساده‌سازی زبان کتاب‌های درسی و شکل‌گیری شیوه‌ای نوین در نگارش متون آموزشی انجامید. این ترجمه‌ها غالباً به‌صورت بازنویسی و بومی‌سازی انجام می‌شد؛ به‌گونه‌ای که نام‌ها، فضاها و برخی عناصر فرهنگی با محیط ایران سازگار می‌شدند و از تعبیرها، ضرب‌المثل‌ها و اشعار فارسی استفاده می‌کردند تا آثار برای کودکان ایرانی قابل فهم‌تر شوند (Shaghaghi Nejad & Djalili-Marand, 2017).

از جمله آثار شاخص این دوره می‌توان به تألیف‌الاطفال اثر مفتاح‌الملک مازندرانی اشاره کرد. این اثر از زبان فرانسه به عربی و سپس از عربی به فارسی ترجمه و بازنویسی شده است. این کتاب نخستین اثر کودکانه به زبان فارسی است که در ایران به چاپ رسیده است (Kashefi Khansari, 2017). همچنین از دیگر آثار ترجمه‌شده این دوره می‌توان به «تربیت البنات» اثر میرزا عزیزالله‌خان اشاره کرد که در اواخر دوره قاجار از زبان فرانسه به فارسی ترجمه شد. مترجم این اثر خود تصریح می‌دارد که تنها بخش‌هایی را که با شرایط جامعه آن روزگار سازگار بوده، با زبانی ساده و روان برگزیده و ترجمه کرده است. این اثر با هدف آموزش اخلاق و تربیت دختران تدوین شد و همسو با آموزه‌های «رساله تعلیم و تربیت دختران»^۱ فنلون بر آمادگی آنان از کودکی برای ایفای نقش مادری، تربیت فرزند و اداره خانواده تأکید داشت. دختران این کتاب را در دوره ابتدایی مطالعه می‌کردند (Mavadat, 2019, pp. 231-233).

جریان ترجمه آثار فرانسوی، زمینه را برای تألیف آثار آموزشی بومی با محوریت کودک نیز فراهم کرد و آثاری چون کتاب احمد یا سفینه طالبی اثر طالبوف تبریزی، از نخستین آثار آموزشی فارسی با قهرمان کودک، با الهام از آثار فرانسوی به رشته تحریر درآمد. طالبوف در این کتاب، ضمن آن‌که آخرین تحقیقات علمی را به زبان ساده و روشن بیان می‌کند، گاهی

1 Traité de l'éducation des filles (François Fénelon, 1687)

اوقات قصه‌های شیرینی را نیز به آن افزوده که مورد علاقه نوآموزان است. نکته قابل توجه دیگر این است که طالبوف خود به‌صراحت اشاره می‌کند که در نگارش کتاب احمد از اندیشه‌ها و شیوه نگارش امیل ژان‌ژاک روسو^۱ الهام گرفته است. در واقع او سعی کرده است با پیروی از روسو و خلق یک کودک فرضی، در قالبی تازه به شکل گفت‌وگو و محاوره، مباحث آموزش و پرورش را رنگی تازه ببخشد و از شیوه سنتی تعلیم و تربیت در ایران و نگرش موجود به طبیعت کودک فاصله بگیرد و نگاهی نو به ماهیت کودکی داشته باشد (Haji Sadeghian, 2016). طالبوف با انتخاب یک کودک به‌عنوان شخصیت محوری و هم‌سخن، نه‌تنها شیوه‌ای نو از نگارش آموزشی، بلکه اساساً تصویری از «کودک پرسشگر» را جایگزین «کودک مطیع» مکتب‌خانه‌ای کرد.

ترجمه و تالیف این آثار، صرفاً انتقال چند کتاب از زبان فرانسه به فارسی نبود، بلکه شیوه‌های تازه‌ای از آموزش، نگارش کتاب‌های درسی، روایت ادبی و توجه به کودک را وارد فضای فرهنگی ایران کرد. بدین ترتیب، این جریان ترجمه در کنار انتقال دانش و ادبیات، زمینه را برای شکل‌گیری تدریجی الگوهای نوین آموزش و ادبیات کودکان در ایران نیز فراهم ساخت.

انتشار روزنامه‌های داخلی و برخی از روزنامه‌های خارجی و ترویج الگوی تعلیم و تربیت فرانسه

یکی از دیگر عوامل زمینه‌ساز تحول تعلیم و تربیت ایران، مطبوعات داخلی بودند که ضمن انتقاد و بیان کاستی‌های نظام تعلیم و تربیت سنتی، بر لزوم تغییر این نظام آموزشی با توجه به الگوهای موفق کشورهای خارجی تأکید داشتند و مصادیقی نیز از تجارب و عملکرد ممالک غربی ارائه می‌دادند. یکی از آنها، روزنامه «تربیت» از محمد علی فروغی بود، او با تکیه بر اطلاعات و تجارب خود در زمینه نظام آموزشی کشورهای اروپایی تلاش نمود تا از طریق نگارش مقالات متعدد، ضمن توضیح و تشریح جهل حاکم بر ایران به عنوان عامل عقب‌ماندگی کشور و همچنین با ذکر مثال‌هایی از عملکرد کشورهای اروپایی همچون فرانسه، پیشرفت و ترقی آن‌ها را به تصویر بکشد. فروغی قصد داشت بدین طریق نشان دهد که اروپا نیز اگرچه در گذشته در شرایط مشابهی از نظر جهل و عقب‌ماندگی بوده است، اما پس از تمرکز بر تعلیم و تربیت و حرکت به سوی علم و دانش به موفقیت‌های بسیار دست یافته است.

1 Émile, ou De l'éducation – Jean-Jacques Rousseau.

فروغی در مقالات خود به اهمیت و جایگاه نظام تعلیم و تربیت در کشور فرانسه اشاره دارد و به عنوان مصداقی از اختصاص هزینه‌ها و بودجه‌های بسیار و تمرکز بر آموزش، از نظام تعلیم و تربیت موفق این کشور یاد می‌کند: «دولت معظمه فرانسه سالی سیصد و پنجاه کروور فرانک که معادل هفتاد کروور تومان پول ما باشد به مصرف مکاتب و مدارس و سایر شعب امور علمیه می‌رساند» (Tarbiyat, 1900, no. 215, as cited in Motevaly, 2020). به باور او در غرب توجه ویژه‌ای به مدارس و گسترش آن‌ها شده است و برای اصلاح نظام آموزشی ایران، ضروری است الهام و الگوگیری از کشورهای غربی انجام شود. چنان که اذعان می‌دارد: «تمام ترقیاتی که شنیده‌اید و آثار و علائم آن را دیده‌اید نتیجه دانش و بینش است و دانش و بینش از درس و مدرسه و کنجکاو و جستجو حاصل شده است» (Tarbiyat, 1903, no. 281, as cited in Motevaly, 2020). از سویی دیگر، به لحاظ علاقه شخصی فروغی به زبان فرانسه و نگرش مثبتی که در این مقطع زمانی نسبت به فرهنگ فرانسه در کشور وجود داشت؛ او در روزنامه خود بر جایگاه ویژه این زبان در کسب علم تأکید دارد و پیشنهاد می‌کند آموزش زبان فرانسه در برنامه درسی مدارس گنجانده شود (Tarbiyat, 1901, no. 246, as cited in Motevaly, 2020).

علاوه بر مطبوعات داخلی، ترجمه و آگاهی‌رسانی توسط مطبوعات خارجی نیز در این دوره دیده می‌شود. روزنامه‌های خارجی از طریق سفارتخانه‌ها و افراد تحصیل کرده و روشنفکر به دست می‌آمدند و ترجمه می‌شدند. این مطالب نقش مهمی در آشنایی ایرانیان با تحولات و اوضاع جهان و همچنین شکل‌گیری افکار عمومی و جنبش‌های اصلاح‌طلبانه داشتند. این روزنامه‌ها به دربار حاکمان قاجار نیز راه یافته بود؛ در دوره ناصری، پس از ایجاد دارالفنون، به دلیل اینکه معلمان اروپایی موظف بودند کتاب‌های درسی خود را به فارسی ترجمه کنند و ترجمه آثار اروپایی از جمله فرانسوی گسترش بیشتری پیدا کرده بود، ناصرالدین شاه شخصاً به کتاب‌های تاریخ و مطبوعات فرانسه که به فارسی ترجمه می‌شد، بسیار علاقه نشان می‌داد. به گونه‌ای که همه روزه تقریباً یکی دو ساعت برای او روزنامه‌های فرانسه را می‌خواندند و در حضورش ترجمه می‌کردند. بدین طریق، حاکمان قاجار نیز از اطلاعات مهمی در مورد تحولات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی اروپا و جهان مطلع می‌شدند (Naraghi, 1992).

در مجموع با درنظر گرفتن همه عوامل مرتبط با کشور فرانسه می‌توان گفت که فرانسه نه صرفاً به عنوان یک کشور پیشرو، بلکه به عنوان یک "الگوی معرفتی" عمل کرد که از طریق آن،

مفاهیمی چون آموزش عمومی، برنامه درسی، و مهم‌تر از همه، کودک به‌عنوان سوژه تربیتی، وارد گفتمان آموزشی ایران شد.

عوامل غیرمرتبط باکشور فرانسه

در این قسمت به توصیف و تبیین سایر عوامل زمینه‌ساز شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین ایران پرداخته می‌شود.

شکست ایران از روسیه و آغاز اصلاحات توسط عباس‌میرزا

دوره قاجار، تا زمانی که ایران با تمدن غرب مواجه نشده بود، متوجه ضعف‌های سیستم آموزشی خود نبود. از اواخر سلطنت فتح‌علی‌شاه و هم‌زمان با درگیری‌های نظامی طولانی‌مدت ایران و روسیه، این ضعف‌ها بیش از پیش آشکار شد. این منازعات که در قالب دو جنگ پیایی رخ داد، در هر دو مورد با شکست ایران و تحمیل عهدنامه‌هایی سنگین و خسارت‌بار به پایان رسید. از خلال جنگ‌های ایران و روسیه بود که نخستین جلوه‌های عقب‌ماندگی ایران نسبت به کشورهای قدرتمند به خوبی نمایان شد. بعد از این وقایع، با تلاش‌های عباس‌میرزا نایب‌السلطنه، به‌تدریج اندیشه توسعه و پیشرفت برای ترمیم این عقب‌ماندگی در میان حاکمان و روشنفکران ایرانی به طور جدی مطرح گردید (Sharifi Saei, 2022). در این میان، شکست‌های نظامی ایران از روسیه تنها به اصلاحات اداری و نظامی محدود نماند، بلکه ضرورت تربیت نسلی تازه و آشنا با دانش و مهارت‌های جدید را نیز آشکار کرد.

تلاش اندیشمندان روشنفکر داخلی

اندیشمندان و اصلاح‌گران بسیاری در این دوره، ضمن در نظر گرفتن پیوند آگاهی عمومی و آموزش، درمورد ضرورت و راهکارهای ترویج و تسهیل آموزش ابتدایی تفکر و تأمل کردند و با توجه به محدودیت‌های جامعه ایران در دوره قاجار راهکارهایی را به دولتمردان و افکار عمومی ارائه دادند. این اندیشمندان با مقایسه عقب‌افتادگی مسلمانان نسبت به فرنگی‌ها، پیشرفت آنان را حاصل تعلیم و تربیت می‌دانستند و برای تغییر نظام آموزش سنتی ایران کوشیدند (Pashazadeh, 2022). از دید آنان، آموزش کودکان به‌عنوان یکی از شرط‌های اساسی اصلاح جامعه و پیشرفت ایران مطرح می‌شد.

انقلاب مشروطه و رواج نوگرایی

انقلاب مشروطه رویداد مهمی بود که دستاوردهای نوین آموزشی بسیاری را به ارمغان آورد. به بیان دیگر، پس از پیروزی جنبش مشروطه، نهادها و سازمان‌های تازه‌ای در جامعه ایران شکل گرفتند که بسترهای لازم برای روند نوسازی و تحول را فراهم کردند و منشاء خدمات نوین بسیاری از جمله در زمینه آموزش و ایجاد مدارس، شدند (Bouchani, 2010). بدین ترتیب، تحولات پس از مشروطه زمینه‌ای فراهم کرد تا آموزش کودکان بیش از گذشته به‌عنوان مسئله‌ای عمومی و بخشی از نوسازی اجتماعی مورد توجه قرار گیرد.

ضعف آموزشی مکتب‌خانه‌ها و پیامدهای آن

در دوران قاجار، به دلیل نبود شیوه‌های مناسب تعلیم و عدم نوآوری و تکیه بر روش‌های کهنه و قدیمی آموزش، از آموزش سنتی مکتب‌خانه‌ای انتقاداتی صورت می‌گرفت. این کاستی‌ها موجب شد بخشی از جامعه برای جبران ضعف‌های آموزشی به مدارس خارجی فعال در ایران روی آورند، به گونه‌ای که گاه استقبال مردم از این مدارس حیرت‌آور بود و بدون تردید می‌توان این گرایش را نتیجه ضعف و ناکارآمدی نظام تعلیم و تربیت سنتی دانست. در ادامه نیز با ایجاد مدارس جدید در شهرهای مختلف، رویکردهای نوین تعلیم و تربیت ظاهر شدند (Nasiri, 2008). از این رو، نقد مکتب‌خانه‌ها و گرایش به مدارس جدید، کودک را از فضای آموزش سنتی به سوی تجربه‌ای متفاوت از آموزش مدرسه‌ای سوق داد.

تأسیس مدارس به سبک امروزی توسط پیشگامان ایرانی

در سال‌های پایانی حکومت ناصرالدین‌شاه، اندیشه ایجاد مدارس جدید و اصلاح شیوه آموزش الفبا، به‌عنوان بخشی از تغییر روش آموزش کودکان، فرصت تحقق بیشتری پیدا کرد. در این میان، میرزا حسن رشديه نخستین فردی بود که دبستانی به شیوه نوین در ایران بنیان نهاد و پس از او، افراد دیگری این مسیر تحول را ادامه دادند. رشديه بر این باور بود که برای هرگونه اصلاح آموزشی، ابتدا آگاه‌سازی جامعه ضروری است و تحقق این امر را در گسترش معارف و ایجاد مدارس به شیوه نوین می‌دانست. از این رو، روشنفکران را به تمرکز بر تأسیس و گسترش مدارس جدید فرا می‌خواند و هم‌زمان، شاه را به حمایت از ایجاد مدارس و آزادی مطبوعات ترغیب می‌کرد (Zarei & Zargarnejad, 2019). به طور کلی، می‌توان گفت اولین دبستان‌ها به شیوه امروزی توسط خود ایرانیان و برای عامه مردم، چهار دهه بعد از دارالفنون یعنی در حدود

سال ۱۳۰۵ ق. توسط رشدیه دایر شدند که به شیوه‌ای مدرن به آموزش کودکان می‌پرداختند. اصلاح شیوه آموزش الفبا در روش رشدیه، که با الهام از شیوه نو آموزش الفبای فرانسه و تطبیق آن با زبان فارسی ابداع شده بود، فرایند سوادآموزی کودکان را از حفظ و تکرار طولانی مکتب‌خانه‌ای فاصله داد و آن را به شیوه‌ای ساده‌تر و متناسب‌تر با یادگیری کودک نزدیک کرد (Ghasemi-Pouya, 1998:190). در این فرایند، مدارس جدید، کودک ایرانی را به تدریج از جایگاه شاگرد مکتب‌خانه به جایگاه دانش‌آموز در نظام آموزشی نوین منتقل کردند.

تأسیس چاپخانه

یکی دیگر از عوامل مؤثر در شکل‌گیری نظام آموزشی نوین در دوره قاجار، راه‌اندازی چاپخانه بود. اگرچه گزارش‌هایی از وجود چاپخانه در دوره صفوی و پس از آن وجود دارد، اما نخستین چاپخانه‌ای که فعالیت آن در عصر قاجار به‌طور قطعی قابل تأیید است، توسط زین‌العابدین تبریزی در شهر تبریز و با حمایت عباس‌میرزا تأسیس شد. در این زمان، نخستین اثری که با بهره‌گیری از فنون چاپ منتشر شد کتابی بود که متناسب با نیازهای جامعه آن روزگار به وقایع و گزارش‌های مربوط به جنگ‌های ایران و روس اختصاص داشت (Chehrehsa Komleh, 2019). در واقع، گسترش چاپ و انتشار متون، علاوه بر آگاهی‌بخشی به مردم، در سال‌های بعد امکان تولید و استفاده از محتوای آموزشی ویژه کودکان را نیز فراهم کرد و از این طریق در شکل‌گیری آموزش نوین کودکان و توجه به نیازهای آموزشی این گروه سنی نقش مؤثری داشت.

تشکیل انجمن معارف

عامل دیگری که از آن نیز می‌توان به عنوان زمینه‌ای مهم برای ایجاد نوآوری در آموزش کودکان یاد کرد، تشکیل انجمن معارف و شکل‌گیری اندیشه سامان‌دهی امور آموزشی و حمایت از مدارس جدید در کشور بود. این انجمن به عنوان نهادی غیردولتی با هدف برپایی مدارس ملی در سراسر ایران و «تربیت ابناء ملت» شکل گرفت و مأموریت خود را ایجاد مدارس، تسهیل تعلیم و تربیت و فراهم ساختن زمینه‌های پیشرفت فرهنگی جامعه قرار داد (Mohammadi, 2014: 223). انجمن معارف در نخستین گام به رسیدگی به وضع مدرسه رشدیه پرداخت و در ادامه، با حمایت از مدارس جدید، جلب مشارکت شخصیت‌های فرهنگی و اجتماعی و ایجاد پشتوانه‌های مالی برای توسعه مدارس، نقش مؤثری در تثبیت آموزش نوین کودکان ایفا

کرد (Ghasemi-Pouya, 1998, pp. 268–270). بدین ترتیب، فعالیت‌های انجمن معارف زمینه گسترش مدارس جدید و توجه منظم‌تر به آموزش کودکان را فراهم ساخت.

نقش تشویقی و مشارکتی روحانیون و نقش حمایتی مساجد

در نظام آموزشی سنتی ایران دوره قاجار، مسجد در آموزش‌های ابتدایی و فعالیت مکتب‌خانه‌های عمومی، یکی از مهم‌ترین فضاهای آموزشی به‌شمار می‌رفت. پس از تغییر رویکرد آموزش و تأسیس مدارس جدید، نقش پیشین مسجد در آموزش محدودتر شد و این کارکرد در مدارس جدید به فضاهای آموزشی دیگری واگذار گردید. با این وجود، این تغییر به معنای از میان رفتن کارکرد آموزشی آن نبود و مسجد در دوره پس از ایجاد مدارس نوین، کماکان در آموزش کودکان فعالیت داشت.

از سوی دیگر، فرایند تغییر نظام آموزشی و گسترش مدارس جدید، در کنار حمایت‌هایی که از سوی بخش‌هایی از جامعه دریافت می‌کرد، با انتقاد و مقاومت گروه‌هایی از اқشار اجتماعی نیز روبه‌رو بود که به دلایل مختلف با این مدارس مخالفت می‌کردند. از این رو، استفاده از فضای مسجد برای آموزش که گاهی توسط بانیان مدارس جدید همچون رشديه استفاده می‌شد، به عنوان وسیله‌ای بود تا آنها بتوانند خود را از تهمت بی‌دینی مصون نگه دارند و بدین ترتیب این کارکرد مسجد را در نظام آموزشی جدید می‌توان از ابداعات رشديه دانست که پیروانی هم یافت و توسط برادرش نیز ادامه پیدا کرد. اقدامی که باعث شد گاهی مؤسسان مدارس جدید را در مقابل مخالفان مصون نگه دارد و همچنین یکی از ظرفیت‌های مسجد را در نظام آموزشی جدید نمایان سازد (Ali-Soufi, & Dashtakinia, 2013).

در بررسی نقش روحانیون در گسترش مدارس جدید و شیوه‌های نوین آموزش، می‌توان مشاهده کرد که به تدریج و در پاسخ به نیازهای نوظهور جامعه و افزایش تقاضای عمومی برای فراگیری علوم و فنون جدید، نگرش منفی اولیه برخی روحانیان نسبت به این مدارس تغییر کرد. طرح آموزش علوم دنیوی در کنار آموزه‌های دینی و اخروی، زمینه‌ای فراهم ساخت تا نگاه روحانیون به آموزش‌های جدید تعدیل شود. در نتیجه، تأسیس و توسعه مدارس جدید برای آموزش علوم دنیوی در کنار تعلیمات دینی مورد پذیرش روحانیان قرار گرفت و شماری از آنان، به‌مثابه نیرویی اجتماعی مؤثر، در تشویق و حمایت از تأسیس مدارس جدید نقش ایفا کردند (Mohammadi, 2016). از این منظر، همراهی بخشی از روحانیون و استفاده از فضای مسجد،

به پذیرش اجتماعی مدارس جدید کمک کرد و آموزش نوین کودکان را در جامعه‌ای سنتی مشروعیت بیشتری بخشید.

در پایان، یافته‌های حاصل از این سنتزپژوهی را میتوان در محورهای مفهومی نیز دسته‌بندی کرد؛ اعزام محصلان، سفر سیاحان و آشنایی با نهادهای آموزشی فرانسه، بیش از همه زمینه آشنایی با تجربه‌های آموزشی، سازمان و محیط مدرسه نوین را فراهم کرد. ترجمه و تألیف کتاب‌ها و همچنین انتشار روزنامه‌ها، نقش مهمی در انتقال محتوای آموزشی، اندیشه‌های تربیتی و معرفی نگاه‌های تازه به کودک ایفا کردند. از سوی دیگر، حضور معلمان فرانسوی و فعالیت مدارس میسیونری، علاوه بر انتقال الگوی مدرسه نوین، در معرفی شیوه‌های جدید آموزشی و روش‌های نوین تدریس مؤثر بودند. این محورهای مفهومی را می‌توان در چهار تغییر یا چرخش اصلی خلاصه کرد؛ چرخش از محیط مکتب‌خانه به مدرسه، چرخش از روش تلقین و تنبیه به آموزش فعال و الفبای صوتی، چرخش از محتوای نامناسب به محتوای مناسب با کودک و درنهایت چرخش از نهاد دینی و مکتب‌خانه‌ای به سمت دولت و انجمن‌های غیردولتی. بدین ترتیب مجموع این عوامل صورت و محتوایی را ایجاد کردند که در نهایت منجر به تغییر نوع نگاه به کودک شد و موجبات شکل‌گیری مفهوم کودک جدید در ایران شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی مبادی نظری و زمینه‌های شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین کودکان در ایران انجام شد و به‌طور خاص، تأثیر تعلیم و تربیت نوین فرانسه در این فرایند مورد توجه قرار گرفت. برای پاسخ‌گویی به پرسش پژوهش و دستیابی به این هدف، از رویکرد کیفی و روش سنتزپژوهی استفاده گردید.

نتایج تحلیل انجام شده نشان داد که عوامل مؤثر در پیدایش تعلیم و تربیت نوین از مسیرهای گوناگونی با آموزش کودک پیوند پیدا می‌کنند. آشنایی با نهادهای آموزشی جدید، نقد مکتب‌خانه‌ها و گسترش مدارس نوین، کودک را از فضای آموزش سنتی به تجربه‌ای تازه از آموزش مدرسه‌ای نزدیک کرد. از دیگر سو، اصلاح شیوه‌های آموزش، حضور معلمان جدید و توجه به برنامه آموزشی، به شکل‌گیری شیوه‌های تازه‌ای در فرایند یاددهی-یادگیری کودکان انجامید. همچنین ترجمه و تألیف کتاب‌ها، مطبوعات و چاپخانه، امکان طرح مطالب و دیدگاه‌های تازه درباره کودک و تربیت او را فراهم ساختند و در کنار آن، عواملی چون وزارت

علوم، مشروطه و همراهی بخشی از نیروهای اجتماعی، به پذیرش و پشتیبانی از آموزش نوین کودکان یاری رساندند.

در مجموع، برآیند یافته‌ها نشان می‌دهد که شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران نتیجه فرایندی تدریجی و چندعاملی بوده است. در این فرایند، هم‌زمان با تداوم برخی عناصر سنتی، اندیشه‌های نوین غربی - به‌ویژه الگوهای آموزشی کشور فرانسه - به‌تدریج وارد گفتمان آموزشی ایران شدند و امکان بازاندیشی در مفهوم کودکی را فراهم ساختند. در نتیجه، از عصر قاجار تا دوره‌های بعد، به‌مرور کودک ایرانی از جایگاه متمایزی نسبت به بزرگسال برخوردار شده و به‌عنوان سوژه‌ای آموزشی با نیازها و ویژگی‌های خاص خود شناخته می‌شود؛ امری که به شکل‌گیری مفهوم «کودک جدید» در بستر آموزش نوین می‌انجامد. برهم‌کنش عوامل فوق نشان می‌دهد که "کودک جدید" در ایران دوره قاجار به‌یکباره زاده نشد، بلکه به‌تدریج از هم‌آمیزی چهار چرخش مفهومی سر برآورد: چرخش محیطی (از کنج مکتب‌خانه به کلاس درس)، چرخش روشی (از تلقین و تنبیه به آموزش فعال و الفبای صوتی)، چرخش محتوایی (ظهور کتاب‌هایی با محوریت کودک)، و چرخش نهادی (ورود دولت، میسیونرها و انجمن‌های غیردولتی به عرصه آموزش کودکان). این چرخش‌ها، صرفاً به ایجاد نهادهای آموزشی جدید منجر نشده‌اند، بلکه در مجموع به تغییر در تلقی از ماهیت کودک و بازتعریف او به‌عنوان سوژه‌ای با نیازهای تربیتی خاص انجامیده‌اند.

پژوهش حاضر با ارائه نگاهی سنتزگرایانه به مطالعات پیشین، تصویری جامع‌تر از زمینه‌ها و عوامل شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران دوره قاجار را ارائه می‌دهد و بیانگر آن است که فهم تحولات تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران دوره قاجار مستلزم توجه هم‌زمان به عوامل داخلی و خارجی و همچنین بررسی سازوکارهای متنوع تأثیرگذاری کشورهای غربی، با تأکید بر کشور فرانسه است. همه عوامل مرتبط با کشور فرانسه، هر یک به‌نحوی حامل و منتقل‌کننده الگویی از کودک بودند که با تلقی سنتی تفاوت بنیادین داشت. در این الگو، کودک به‌عنوان سوژه‌ای متمایز، قابل تربیت و نیازمند توجه ویژه، در مرکز نظام آموزشی قرار می‌گیرد. از این‌رو، تأثیر کشور فرانسه بر تعلیم و تربیت کودک ایرانی، نه صرفاً یکی از چند تأثیر موازی، بلکه به‌مثابه مجرای بود که الگوی مدرسه ملی، آموزش مبتنی بر زبان و علم جدید، و مفهوم‌پردازی راجع به "کودک جدید" را به‌طور هم‌زمان به ایران آورد و از این حیث، نقشی بی‌بدیل در گذار از کودک مکتب‌خانه‌ای به کودک مدرن ایرانی ایفا کرد.

References

- Abouei Mehrizi, S. (2012). An analytical and comparative study of the evolution of goals in traditional and modern education in Iran (Master's thesis). Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. (In Persian)
- Ahmadmiri, R. S. (2020). Public education and governance in Iran during the Constitutional era (Master's thesis). Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (In Persian)
- Alavikia, M. A. (2018) The history of the first modern schools in Kermanshah (1899-1906). *Research Journal of Iran Local Histories*, 6(11), 23–34. (In Persian)
- Ali-Soufi, A., & Dashtakinia, F. (2013). The Mosque and the traditional and New Systems of Education during the Qajar Period. *Historical Studies of Islam*, 18(5), 69–92. (In Persian)
- Ashrafzadeh, M. (2019). Education and educational institutions in the Qajar era based on European travelogues (Master's thesis). Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran. (In Persian)
- Badamchi, M. H. (2022). Dār al-Funūn: The Polytechnique forefather of Iranian university. *History of Science*, 20(1), 1–24. (In Persian)
- Bagheri Khah, S. (2022). An analysis of documents related to modern education in Gilan from the Constitutional period to the end of Reza Shah's reign (Master's thesis). University of Gilan, Rasht, Iran. (In Persian)
- Becchi, E. (1998). Le XIXe siècle. In E. Becchi & D. Julia (Eds.), *Histoire de l'enfance en Occident* (Vol. 2, Du XVIIIe siècle à nos jours, pp. 147–223). Paris: Éditions du Seuil.
- Boochani, E., & Emadi, S. H. (2014). Sending students abroad during the Qajar era and criticism of this process in light of two documents. *Payam-e Baharestan*, 6(105), 190–203. (In Persian)
- Bouchani, E. (2010). The educational system of Iran during the Constitutional period (Master's thesis). Tarbiat Moallem University, Tehran, Iran. (In Persian)
- Chehrehsa Komleh, M. J. (2019). The status of education in Iran during the Qajar era (Master's thesis). Payame Noor University, Ramsar, Iran. (In Persian)
- Combes, J. (2013). *Histoire de l'école primaire en France*. Paris: De Borée.
- Delavar, A. (2021). Theoretical and practical foundations of research in humanities and social sciences. Tehran: Roshd. (In Persian)
- Shaghaghi Nejad, S., & Djalili-Marand, N. (2017). Traduction de la littérature de jeunesse en Iran: Un bref aperçu. *Études interdisciplinaires en Sciences humaines*, 1(4), 290–302.
- Doosti, N. (2010). An analysis of Iran's education system during the Naseri period (Master's thesis). University of Lorestan, Khorramabad, Iran. (In Persian)
- Enayati, A. A. (2020). An overview of traditional schools and maktab in Mazandaran during the Qajar era. *Mazandaran History and Archaeology*, 1(1), 72–83. (In Persian)

- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3). 186-200.
- Esabat Tabari, E., Nourian, M., Armand, M., & Norouzi, D. (2020). Research synthesis: Features of university textbook. *University textbook, Research and writing*, 24(46), 114-145. (In Persian)
- Garmrudi, M. F. (1968). *Safarnameh-ye Mirza Fath Khan Garmrudi be Europa* [The Travelogue of Mirza Fath Khan Garmrudi to Europe]. Edited by Fath al-Din Fattahi. Tehran: Agah Publications. (In Persian)
- Ghanbari, M. R. (2007). An overview of maktab in Iran. *Iranian Folklore*, 9(5), 119–140. (In Persian)
- Ghasemi-Pouya, E. (1998). *Madares-e jadid dar dowreh-ye Qajariyyeh: Baniyan va pishrovan* [Modern schools in the Qajar period: Founders and pioneers]. Tehran: University Publication Center. (In Persian)
- Gholamalian Fard, J. (2022). An analysis of educational characteristics and teaching methods in Iranian maktab during the Qajar period (Master's thesis). University of Arak, Arak, Iran. (In Persian)
- Haji Sadeghian, R. (2016). A comparison of the foundations of child education in Ahmad by Talebof and Emile by Jean-Jacques Rousseau (Master's thesis). University of Qom, Qom, Iran. (In Persian)
- Hashemi, H. R. (2015). The educational structure of Iran from the Qajar period to the Constitutional era (Master's thesis). University of Yazd, Yazd, Iran. (In Persian)
- Hatami, Z. (2014). The history of childhood in Iran: Transformation and modernization of the child's status in Iranian thought and society from the reign of Naser al-Din Shah to the end of Reza Shah's reign (Doctoral dissertation). University of Tehran, Tehran, Iran. (In Persian)
- Hatami, Z. (2022). *Tarikh-e kudaki dar Iran: Az aghaz-e asr-e Naseri ta payan-e dowreh-ye Reza Shah* [The history of childhood in Iran: From the beginning of the Naseri era to the end of the Reza Shah period]. Tehran: Nashr-e Elm. (In Persian)
- Hejazi Dehaqani, J., & Fashahi, Z. (1999). An analysis of the establishment of modern education and engineering education during the Qajar period. *Iranian Journal of Engineering Education*, 1(1), 59–85. (In Persian)
- Kashefi Khansari, S. A. (2017). Pishgoftar [Preface]. In M. Moftah al-Molk Mazandarani, *Ta'dib al-Atfal* [The education of children]. Tehran: Madreseh Publications. (In Persian)
- Khalasi, H. (2018). An analysis of Iran's educational system during the Qajar era from Mozaffar al-Din Shah to the fall of the Qajar dynasty, with emphasis on Western cultural influence (Master's thesis). Islamic Azad University, Tehran Central Branch, Tehran, Iran. (In Persian)
- khorrarmrouie, S. (2014). The appearance formation of modern education in Iranian constitutional (Mashrutiyyat) Era. Hamedan: Bu-Ali Sina University Press. (In Persian)
- Loison, M. (2007). *L'École primaire française: De l'Ancien Régime à l'éducation prioritaire*. Paris: Vuibert.

- Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle: De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin.
- Mahjoubi, M. (2012). *An analysis of schools in Fars Province during the reigns of Naser al-Din Shah and Mozaffar al-Din Shah Qajar* (Master's thesis). University of Shiraz, Shiraz, Iran. (In Persian)
- Mahouzi, R. (2019). *From Traditional Schools to Government Schools: Rereading the Practical and Theoretical Motivations of Schools in Qajar Period*. *Philosophy and Child*, 18(5), 33–40. (In Persian)
- Marsh, C. J. (2013). Integrative inquiry: The research synthesis. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (F. Mashaikh & L. Abedi, Trans., pp. 349–364). Tehran: SAMT. (Original work published 1991)
- Mavadat, M. (2019). *The education of women during the Qājār period: The contribution provided by the works of Fénelon and Madame de Lambert*. *Altre Modernità*, 22, 226–242.
- Mayeur, F. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (Tome III: De la Révolution à l'École républicaine, 1789–1930). Paris: Perrin.
- Menashri, D. (2016). *Education and the Making of Modern Iran* (M. H. Badamchi & E. Mosleh, Trans.). Tehran: Sina Publication. (In Persian)
- Moghaddam, F. (2020). *A comparison of education in Safavid and Qajar schools* (Master's thesis). University of Zanjan, Zanjan, Iran. (In Persian)
- Mohammadi, M. (2014). *The genealogy of modern education in Iran (The birth of the school)* (Doctoral dissertation). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. (In Persian)
- Mohammadi, M. (2016). *The clerics and new schools in Iran*. *Journal of Islamic Education*, (22), 107–131. (In Persian)
- Mohammadi, M. (2020). *Maktabkhane education in Iran, Qajar Period*. *Research in History Education*, 1(2), 35–59. (In Persian)
- Mohammadi, M. H., & Ghaeini, Z. (2011). *History of children's literature in Iran: Children's literature of the Constitutional period* (Vol. 3). Tehran: Chista. (In Persian)
- Moshfeghi, B. (2011). *The challenge of Iranian traditionalists with modernity in the field of education* (Master's thesis). Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran. (In Persian)
- Mostashar al-Dowleh, M. Y. (2009). *Yek Kalameh [One Word]*. Edited by Baqer Momeni. Tehran: Shadgan Publications. (In Persian)
- Motevaly, A. (2020). *The Qajar Period of Education and Education: Challenges and Suggested Patterns*. *Jostarha-ye Tarixi*, 11(1), 3. (In Persian)
- Naraghi, E. (1992). *Enseignement et changements sociaux en Iran du 7e au 20e siècle*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Naseh, M. A. (2006). *The grounds for the expansion of modern education in Iran*. *Nameh-ye Anjoman*, 24(6), 39–58. (In Persian)
- Nasir al-Din Shah Qajar. (1983). *Safarnameh-ye Nasir al-Din Shah be Farang [The Travelogue of Nasir al-Din Shah to Europe]*. With an introduction by Abdollah Mostowfi. Tehran: Ghazal Publications. (In Persian)

- Nasiri, M. (2008). A study of the evolution of maktab-based education during the Qajar and First Pahlavi periods. *Howzeh*, 25(150), 195–253. (In Persian)
- Nategh, H. (2001). *Karname-ye Farhangi-ye Farangi dar Iran 1837-1921* [The Cultural History of Iran in 1837-1921]. Tehran: Mo'aser Pajouhan. (In Persian)
- Nemati, N., & Asgari, R. (2020). Zoroastrian Modern Education, Naseri era. *Social History Research*, 20(10), 259–278. (In Persian)
- Ostovar, M. (2023). Education and Modernization of Iran in the First Pahlavi Government. *State Studies*, 9(34), 57–97. (In Persian)
- Ovise, A. (2019). Establishing new schools in Sistan (from formation until the end of the first Pahlavi I). *Cultural History Studies*, 11(42), 11–36. (In Persian)
- Pakseresht, M. J. (2011). Introduction. In S. khorramrouie, *The appearance formation of modern education in Iranian constitutional (Mashrutiyyat) Era*. Hamedan: Bu-Ali Sina University Press. (In Persian)
- Pashazadeh, G. (2022). The Idea of Reforming Elementary Education in Iran during the Reign of Nasser al-Din Shah. *Journal of Social Sciences*, 13(2), 53-78. (In Persian)
- Pourchi, M. (2020). The impact of educational transformations on Iranian history from the Pahlavi period to the Islamic Revolution (Master's thesis). Kharazmi University, Tehran, Iran. (In Persian)
- Ravandi, M. (1988). *Seyr-e farhang va tarikh-e ta'lim va tarbiat dar Iran va Oropa* [The course of culture and the history of education in Iran and Europe]. Tehran: Negah Publications. (In Persian)
- Razavipour, M. S., & Zakari, M. M. (2017). Impact of Educational System Evolution on Schools Architecture Identity in Qajar and First Pahlavi Era (1876-1941). *National Studies*, 18(4), 59–77. (In Persian)
- Ringer, M. M. (2000). Modern schools in nineteenth-century Iran: A native approach to the problem of modernization. *Iran Nameh*, 18(70), 73–86. (In Persian)
- Ringer, M. M. (2021). Education, religion, and the discourse of cultural reform in the Qajar Iran (M. Haghighat-Khah, Trans.). Tehran: Ghoghnoos. (In Persian)
- Sarmad, G. A. (1993). *Ezam-e Mohassel be Kharej az Keshvar dar Dowreh-ye Qajariyyeh* [Sending Students Abroad During the Qajar Period]. Tehran: Bonyad-e Mostazafan va Janbazan Publications. (In Persian)
- Shahabadi Farahani, H. R. (2006). *Moqaddameh-i bar adabiyat-e kudak: Bahsi dar shenakht-e mafhoom-e dowran-e kudaki* [An introduction to children's literature: A discussion on the concept of childhood]. Tehran: Naghmeh-ye Navandish. (In Persian)
- Shahbazi, M., Daneshkia, M. H., & Samani, S. M. (2022). Modern Educational Pathology in the Qajar Period with an Emphasis on the Principles and Methods of Transference. *Journal of Islamic Revolution Studies*, 18(64), 205–224. (In Persian)
- Sharifi Saei, M. H. (2022). The Birth of the School in Iran; Historical Narrative of the Emergence of Modern Education in Iranian Society. *History of Science*, 20(2), 1–29. (In Persian)

- Stearns, P. N. (2009). *Childhood in world history* (S. Imanian, Trans.). Tehran: Akhtaran. (Original work published 2006)
- Talebouf, A. R. (1977). *Ketab-e Ahmad* [The Book of Ahmad]. With an introduction and notes by Baqer Momeni. Tehran: Shabgir Publications. (In Persian)
- Tareh, M. (2014). New Method in Primary Education in Iran in Qajar Period. *History of Science*, 12(2), 163–172. (In Persian)
- Yazdani Rahbar, J. (2019). *Modern-style education in Qom from the Constitutional period to the end of the Pahlavi era* (Master's thesis). Payame Noor University, Qom, Iran. (In Persian)
- Zarei, S., & Zargar Nejad, G. H. (2019). The role of Education in Development of Iran in the Qajar Era from the perspective of Persian Newspapers in Egypt. *Historical Studies of Islam*, 38(10), 115–137. (In Persian)
- Zarmohammadi, B. (2020). *Education in Zanjan from the Constitutional period to the First Pahlavi era* (Master's thesis). University of Zanjan, Zanjan, Iran. (In Persian)