

The Romantic Foundations of Education in Contemporary Iran

Ali Vahdati Daneshmand 

Assistant Professor, Department of Philosophical and Social Foundations of Education, University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding Author), Email: alivahdati@ut.ac.ir

Received: 2024-04-23	Revised: 2024-10-10	Accepted: 2024-10-12	Published: 2025-03-01
Citation: Vahdati Daneshmand, A. (2025). The Romantic Foundations of Education in Contemporary Iran. Foundations of Education, 14(1), 27-52. doi: 10.22067/fedu.2024.87557.1341			

Abstract

The main argument of this article is that the foundational concept of education in contemporary Iran has its roots in German Romanticism. To substantiate this claim, the author explores the educational ideas of Hossein Kazemzadeh Iranshahr, Seyyed Hassan Taqizadeh, and Jalal Al-e Ahmad, focusing on three central Romantic concepts within each: spirituality, public education, and Westoxification as an anti-Western ideology. The author also examines two Romantic educational institutions in contemporary Iran: the Iran Scout Organization and the Organization for Public Enlightenment. This speculative examination provides a basis for comparing these ideas with *Bildung* in German Romanticism. Furthermore, it is illustrated that the concept of Romantic education has been supported by revolutionary leaders and official documents of Islamic education. However, these Romantic ideals have not been realized within the framework of the French-inspired educational system in post-revolutionary Iran, amidst the historical conflict between German Romanticism and the French Enlightenment. Consequently, just as Romanticism struggled with the challenge of establishing institutions to propagate its core values, the modern school system in post-revolutionary Iran fails to adequately reflect these values within its Islamic educational discourse, as evidenced by the disparity between school practices and the expectations placed upon them. Thus, the reconsideration of the educational institution emerges as the primary challenge confronting the educational system in Iran.

Keywords: bildung, education in contemporary Iran, German romanticism,

Extended Abstract

This article begins by outlining key themes related to German Romanticism and its influence on educational thought, both in the West and in Iran. In doing so, it delves into the philosophical foundations of Romanticism, emphasizing ideas such as individual spirituality, emotional depth, and a rejection of Enlightenment rationalism. These concepts form the basis of Romantic critiques of mechanistic approaches to education and society.

Next, the focus shifts to the concept of *Bildung*, a central idea in German Romanticism that emphasizes holistic self-development and personal growth through education. This idea influenced the formation of modern educational systems in the West, promoting an education that goes beyond mere vocational training to foster moral and intellectual development.

Further, it explores how these Romantic ideals were interpreted and integrated into the

educational philosophies of Iranian intellectuals. It examines how figures such as Hossein Kazemzadeh Iranshahr, Seyyed Hassan Taqizadeh, and Jalal Al-e Ahmad adapted Romantic concepts to address the unique cultural and political challenges of Iran. They emphasized spirituality, public education, and resistance to Westernization, reflecting the broader influence of Romanticism in shaping Iran's educational discourse.

One of the primary examples of these Romantic elements was the Iran Scout Organization, which promoted ideals that aligned closely with the Romantic view of education. It emphasized personal growth, moral education, and a connection to nature, fostering a holistic approach to the development of young individuals. This initiative reflected Romanticism's belief in nurturing not only intellectual capacities but also the spiritual and emotional aspects of human development.

Alongside the Scout Organization, the Organization for Public Enlightenment also embodied Romantic ideals. This institution focused on the cultural and intellectual advancement of society, promoting creativity and spiritual growth. Its activities were aimed at fostering a sense of collective identity and intellectual independence, aligning with the Romantic critique of the rationalist, utilitarian focus of Enlightenment-inspired educational systems. These efforts mirrored the broader Romantic desire to create educational experiences that transcended the rigid frameworks of industrial and bureaucratic schooling.

The analysis of the ghostly presence of Romantic education within the framework of the French school system after the Islamic Revolution highlights the significant influence of French educational principles on Iran's modern educational reforms, initiated during the authoritarian regime of Reza Shah. His regime sought to establish a modern nation-state inspired by the French model, using education as a means to instill a national identity among citizens. However, this approach conflicted with the Romantic ideal of cultivating free individuals, as the educational system favored cognitive development over moral or spiritual growth.

French-educated officials played a crucial role in implementing this educational model, promoting a system influenced by French pedagogical practices. This resulted in the adoption of centralized educational policies and an emphasis on nationalism, which diverged from the more holistic, interconnected ideals found in German *Bildung*. Despite later shifts toward American educational reform during the reign of Mohammad Reza Shah, the foundational French model persisted, with educators trained in the German tradition, such as Mohammad Baqer Houshyar and Turan Mirhadi, advocating for Romantic principles in education.

As the Islamic Revolution approached, key themes from Romantic education resurfaced in the demands of revolutionary leaders, emphasizing the importance of nurturing over mere instruction, the spiritual purpose of education, and the rejection of materialistic paradigms prevalent in the pre-revolutionary system. This shift reflected a broader historical connection between Greek, German, and Islamic educational philosophies, suggesting a continuity in the pursuit of personal and collective enlightenment. The legacy of Romantic thought, exemplified by works like Ibn Tufail's *Hayy ibn Yaqdhan*, underscores the enduring influence of self-directed learning and moral development in shaping educational discourse in Iran.

The discussion and conclusion of the article center around a fundamental conflict in the development of modern education in Iran, characterized by the competition between German and French educational paradigms. This rivalry has created a paradox in educational reforms, where the German perspective, associated with individuality and Romantic ideals, is contrasted with the French approach, which emphasizes collective identity and rationality. Ali Shariati captures this conflict by identifying Islamic education as aligned with Romantic

(and Islamic) ideals, while the new Western educational paradigms, rooted in Enlightenment principles, represent the opposing force.

Although there was an implicit demand for a modern educational system based on Romantic thought during the Pahlavi era, several factors, including the rise of Reza Shah and the significant influence of French-educated elites, led to the dominance of the French educational model in Iran. This model prioritized national cohesion and centralized control, which stifled the incorporation of Romantic ideals.

In the context of the Islamic Revolution and subsequent educational reforms, the article concludes by highlighting several key points. First, the demands of political leaders and educators have often resonated with Romantic aspirations, reflecting a historical intercultural exchange between Islamic and Western thought. Second, these demands have rarely acknowledged the French structural legacy of the educational system, which has led to a lack of meaningful reform and the dominance of a technocratic approach to education. Third, the Romantic ideals in these demands sometimes lack clarity, risking a regression to the French model of education. Lastly, the author suggests that policymakers should distinguish between education as a broader concept and the specific practices of schooling, emphasizing that the former should not be solely the responsibility of the latter. This distinction could relieve the school system of unrealistic expectations and promote a more holistic approach to education that aligns with cultural values and contemporary realities.



پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

مبای رمانتیک آموزش و پرورش در ایران معاصر

علی وحدتی دانشمند استادیار گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش، دانشگاه تهران، تهران، ایران. alivahdati@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۰۴	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۱۹	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۲۱	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۱۱
استناد: وحدتی دانشمند، علی. (۱۴۰۳). مبای رمانتیک آموزش و پرورش در ایران معاصر. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۱)، ۲۷-۵۲. doi: 10.22067/fedu.2024.87557.1341			

چکیده

مدعای اصلی این مقاله آن است که ایده تعلیم و تربیت در ایران معاصر خاستگاهی رمانتیک داشته و برای اثبات آن، نویسنده به سراغ اندیشه‌های حسین کاظم‌زاده ایران‌شهر، سید حسن تقی‌زاده و جلال آل‌احمد و سه مفهوم محوری در هر کدام یعنی معنویت، آموزش عمومی و غرب‌زدگی رفته است. نویسنده همچنین دو نهاد تربیتی رمانتیک در ایران معاصر یعنی سازمان پیشاهنگی و سازمان پرورش افکار را بررسی کرده است. این جستار نظرورژانه در عین آنکه فرصتی را برای مقایسه این اندیشه‌ها با بیلدونگ در رمانتیسم آلمانی فراهم می‌سازد، نشان می‌دهد ایده تربیت رمانتیک اگرچه بعد از انقلاب اسلامی از سوی رهبران انقلاب و اسناد رسمی تربیت حمایت شده است، اما در امتداد تقابل تاریخی رمانتیسم آلمانی با روشنگری فرانسوی، یارای تحقق در سازمان فرانسوی مدرسه در ایران را ندارد. بنابراین همان‌طور که رمانتیسم با معضله تشکیل نهادهایی برای ترویج ارزش‌های محوری خود مواجه بود، در ایران بعد از انقلاب اسلامی نیز مدرسه مدرن قادر به نمایندگی ارزش‌های محوری در گفتمان تربیتی اسلامی نیست و شکاف میان کردار روزمره مدارس و مطالبات از این نهاد نشانگر همین امر است. به این ترتیب، اندیشیدن دوباره به نهاد آموزش مهم‌ترین مسئله پیش روی نظام آموزشی در ایران خواهد بود.

واژه‌های کلیدی: آموزش و پرورش معاصر ایران، بیلدونگ، رمانتیسم آلمانی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

نظام‌های آموزشی آلمان، فرانسه و آمریکا سه منبع خارجی هویت چندتکّه مدرسه در ایران معاصر هستند. اما در تحلیل‌ها از چگونگی تکوین این نهاد مدرن، کمتر از تأثیرات فرهنگ آلمانی صحبت می‌شود. بعد از روی کار آمدن رضا شاه، نوسازی برنامه‌های درسی به تقلید از نظام آموزشی فرانسه بود. پیشتر نیز، میرزا حسن رشیدی، مؤسس نخستین مدرسه ابتدایی در ایران به سبک مدرن، در دارالمعلمین بیروت که توسط فرانسوی‌ها برپا شده بود، تحصیل کرده بود (Qasemi Pouya, 1998). به تدریج و با شکل‌گیری مدارس متوسطه - در میانه مدارس ابتدایی و مؤسسات آموزش عالی که با الگوهای مدرن پدید آمده بودند - تأثیر نظام آموزشی آمریکا نیز آشکار شد. برنامه درسی در دوران متوسطه بیشتر متأثر از نظام آمریکایی تدوین شده بود و در ادامه نیز اجرای اصل چهار ترومن در سطح سیاست‌گذاری نظام آموزشی نیز حضور آمریکایی‌ها را برجسته‌تر ساخت (Arasteh, 1960). در نهایت البته این نظام آموزشی فرانسوی بود که بیشترین تأثیر را در برآمدن نهاد آموزش مدرن در ایران داشت (Mathee, 2003).

اما اگر به ایده‌های اولیه نوسازی ایران معاصر بازگردیم، شاهد مناسبات متعدّد میان موج اول روشن‌فکران ایرانی - افرادی همچون حسین کاظم‌زاده ایران‌شهر، سید حسن تقی‌زاده و میرزا ملکم‌خان که نوسازی ایران و نهادهایش را در سر داشتند - با اندیشه‌های رمانتیک آلمانی خواهیم بود و همین امر فرضیه تأثیرپذیری نظام آموزشی در ایران از تعلیم و تربیت در فرهنگ آلمانی را قوی‌تر خواهد کرد.

نهضت رمانتیسم^۱ در آلمان و شخصیت‌های محوری آن^۲، به عنوان یکی از جریانات منتقد مدرنیته (Garrard, 2006) شناخته می‌شود. اگرچه به دست دادن تعریفی واحد از رمانتیسم کاری دشوار است، اما مایکل فربر (Ferber, 2010) بعد از اذعان به این معضل، سعی در طرح چنین تعریفی می‌کند:

رمانتیسم یک جریان فرهنگی اروپایی یا مجموعه‌ای از جنبش‌های مشابه بود... که خیال‌ورزی را بر عقل‌برتری می‌داد، آرامش را در پیوند دوباره با طبیعت جستجو می‌کرد، خدا و امر معنوی را در بنیاد طبیعت و روح انسانی قرار می‌داد و به این ترتیب از مذهب، استعلازدایی کرده و بیان استعاری و احساسی را جایگزین گزاره‌های الهیاتی و کلامی می‌کرد، شاعرانگی و هنر را والاترین دستاوردهای بشری می‌دانست و به یاری ارزش‌های فردی، درونی و عاطفی،

۱. نویسنده در این مقاله معتقد است نهضت رمانتیسم و مفهوم تربیتی بیلدونگ نه مبدأ واحد در سنت آلمانی داشته و نه به هنگام سفر به سایر فرهنگ‌ها از جمله ایران، به همان صورت اولیه خود باقی مانده است. اما در معرفی اولیه، رعایت اختصار اقتضای آن را دارد که از پرداختن به جریان‌های تاریخی و فلسفی که در شکل‌گیری این نهضت نقش داشته‌اند، صرف نظر شود.

۲. فردریش و آگوست شلگل، لودویگ تیک، فردریش فون هاردنبرگ، فردریش هولدرلین، فردریش شلاپرماخر و فردریش شلینگ از جمله این شخصیت‌ها هستند.

ضد بنیادهای زیبایی‌شناسانه نوکلاسیک و همهٔ هنجارهای اجتماعی و سیاسیِ اشراف‌سالاری و بورژوازی به شورش برمی‌خاست (p. 10)

این جنبش اگرچه دلبستگی‌هایی به ارزش‌های روشنگری داشته اما با مشاهده سیر تحوّل انقلاب فرانسه از دموکراسی به دیکتاتوری و هرج‌ومرج پدیده آمده بعد از آن، تصمیم به بازنگری در ارزش‌های کلیدی روشنگری گرفته و البته بستر اصلی این اصلاح و بازنگری، تعلیم و تربیت بود. در این نهضت مفهوم کلیدی بیلدونگ^۱ شکل گرفت و بعد به اصلی‌ترین انگارهٔ تربیتی در سرزمین‌های آلمانی‌زبان و مربیان آنها از جمله پستالوتزی^۲، هربارت^۳ و فروبل^۴ تبدیل شد.

اگرچه تاکنون به تأثیرپذیری اصلاح‌گران ایرانی از فرهنگ رمانتیک اشاراتی شده (Behnam, 2017; Mirsepassi, 2004)، اما امتداد این تأثیر تاریخی در مدرسه و نظام آموزشی هیچ‌گاه مورد واکاوی قرار نگرفته است. بنابراین، نویسنده در این مقاله به دنبال آن است تا فراتر از حصار تنگ بررسی‌های اندیشه‌های تربیتی غربی و ایرانی به صورتی منفصل و همچنین صورت‌بندی‌های ذات‌گرا و یک‌پارچه‌نگر از هویت نظام آموزشی همانند گفتمان بومی سازی یک نظام آموزشی غرب زده (Vahdati Daneshmand et al., 2021)، از تعامل و داد و ستدی تاریخی در عرصه تعلیم و تربیت با محوریت ایدهٔ رمانتیسم سخن بگوید. همان‌طور که در ادامه می‌آید، مدّعی مقاله آن است که دست یافتن به این حلقهٔ مفقوده می‌تواند وجوه ضدّ روشنگری در نظام آموزشی ایران را آشکار کند و تحلیلی از تناقضات پدیده آمده از این ضدّیت را در شرایط امروزی، ارائه کند.

به این ترتیب، نوشتار حاضر به دنبال پاسخ برای دو پرسش محوری است: (۱) اندیشه‌های رمانتیک، چه سهمی در تکوین هویت متکثر نظام آموزشی و مدرسهٔ مدرن در ایران دارند؟ (۲) با نظر به مساهمت این اندیشه‌ها، چه تحلیلی می‌توان از چرایی دشواری‌های پیش روی نظام آموزشی در مسیر اصلاح ارائه داد؟ رویکرد اصلی مقاله، نظرورزانه^۵ (Haggerson, 1991) است. در مسیر تکوین نوشتار و اقتضای مدّعی آن، از روش‌هایی همچون تحلیل مفهومی^۶ در پرداختن به مضامین فلسفی در رمانتیسم و مضمون تربیتی منتج از آن یعنی بیلدونگ، تحلیل‌های تاریخی^۷ و اسنادی^۸ در پرداختن به اندیشه‌های سه شخصیت معاصر و تحلیل

۱

2. Pestalozzi

3. Herbart

4. Frobel

5 Speculative

6 Conceptual Analysis

7 Historical

8 Documentary

تطبیقی^۱ و انتقادی^۲ در پرداختن به امتداد اندیشه‌های رمانتیک بعد از انقلاب اسلامی و تناقض‌های پیش روی آن استفاده شده است.

رمانتیسم آلمانی؛ مضامین فلسفی

به طور کلی می‌توان دو مسیر را برای معرفی رمانتیسم در نظر گرفت. نخست و در بستری فرهنگی، توضیح رمانتیسم از بستر ضدیت با برنهاد مقابل آن یعنی روشنگری. دوم، در بستری فلسفی و فارغ از تقابل با مدرنیته و روشنگری، توضیح آن به یاری عناصر فلسفی رمانتیسم.

در مسیر اول، باید گفت رمانتیک‌ها مدرنیته را که در زمان آنها متفکران فرانسوی و اندیشه‌های منتهی به انقلاب فرانسه نماینده آن بودند^۳، به کانونی‌ترین مسئله دوران خود تبدیل کردند. شاید آنها نخستین کسانی باشند که از خودیگانگی انسان مدرن را دریافتند و به آن هشدار دادند. در نظر آنها، مدرنیته انسان را در سه ساحت از خود بیگانه کرده بود: اول، با گسستن از حسّانیت^۴ به نفع عقلانیت و همچنین با دامن زدن به یک‌جانبه‌گری^۵ و پروراندن تنها یک بعد از قوای وجودی انسان به تبع تفکیک کار حاکم بر جامعه مدنی؛ دوم، بلا تکلیفی در ساحت ارزش‌ها^۶ که خود معلول فردگرایی و دنبال کردن منافع شخصی برای تحقق بخشیدن به ارزش‌های بازار بود؛ سوم، انفکاک از طبیعت که آن نیز معلول رشد تکنولوژی و سلطه الگوی ماشینی بر تفکر انسان بود (Beiser, 2003). البته رمانتیک‌ها هیچ‌گاه ارزش‌های بنیادین مدرنیته را از جمله باور به توان انتقادی عقل و آزادی‌های فردی فرو نگذاشتند. بلکه هدف نهایی آنها «نحوه حفظ ارزش‌های بنیادین مدرنیته – تفرد، عقلانیت انتقادی و آزادی – درون ایده‌آل‌های کل‌گرایانه خودشان بود» (Beiser, 2019, p. 81). آنها مدرنیسم را همچون هبوط انسان می‌دانستند و تنها راه رستگاری را بازگشت به الگوهای کهن در یونان باستان و سازواری دوباره میان خود، جامعه و طبیعت می‌دیدند (Beiser, 1998).

در مسیر دوم و در جستجوی ماهیت فلسفی رمانتیسم، نوع نگاه ما به مفهوم فلسفه – به‌طور کلی – اهمیت می‌یابد. اگر فلسفه را یک تلاش سیستماتیک برای پاسخ به پرسش‌های کلان بشری در نظر بگیریم،

1. Comparative

2. Critical

۳. اگرچه ضدیت با سنت اثبات‌گرایی در بریتانیا نیز یکی از عناصر هویت بخش به رمانتیسم بوده است، اما تقابل با اندیشه‌های

فرانسوی از اولویت بیشتری در شناخت رمانتیسم برخوردار است.

4. Sensibility

5. One-sidedness

6. Anomie

رمانتیسم دیگر نه یک جنبش فلسفی بلکه یک نهضت ادبی و شاعرانه و نهایتاً وصفی برای گونه‌ای از ابراز عواطف انسانی در برهه‌ای از تاریخ خواهد بود. اما اگر تلاش رمانتیک‌ها را در راستای برهم‌زدن مرزهای سنتی میان فلسفه و ادبیات از طریق نقّادی فلسفه سوژه محور میراث دکارت، کانت و فیخته بدانیم، آنگاه وجوه صرفاً فلسفی این جنبش بر ما آشکار خواهد شد. این نقّادی از ضدّیت رمانتیک‌ها با ابتناء فلسفه بر مبادی اولی در آگاهی سوژه و استنتاج سایر عناصر یک دستگاه فلسفی از این مبادی آغاز می‌شود؛ فلسفه‌ای که از اصول اولیه آغاز کند و به دنبال استنتاج همه چیز از آن اصول باشد چیزی جز سفسطه‌گری نیست؛ بلکه تنها آن فلسفه‌ای حقیقی است که به دنبال دستیابی به اصول والا و نشان دادن سازواری همه چیز با آن نه منتج شدن از آن باشد (Erhard, 1794 cited in Frank, 2014).

از حیث هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی، رمانتیسم بر تقدّم وجود بر آگاهی سوژه یا تقدّم هستی بر معرفت دلالت دارد و همین امر از ولع انسان مدرن برای رسیدن به اطمینان معرفت‌شناختی می‌کاهد. برای رمانتیک‌ها، این کانت بود که نخستین بار از هستی بنیادین^۱ سخن گفت و به چنگ آوردن آن را به تمامی خارج از توان شناختی انسان دانست^۲. اگر تفسیر رمانتیک هایدگر از کانت را در نظر آوریم، پروژه اصلی کانت در نقد عقل محض نه بنیان‌گذاری معرفت بلکه بنیان‌گذاری بنیان یا شرط امکان معرفت به چیزها یعنی تقدّم استعلایی هستی^۳ بر هستنده‌ها^۴ و تناهی بنیادین آنها^۵ است (Heidegger, 1973). از حیث زیبایی‌شناسی باید گفت فهم رمانتیک‌ها از هنر در راستای همان آرمان وحدت و کلیت فرد و جامعه در نزد آنها است. هنر رمانتیک، ابزاری برای تحقّق خویشتن، خودبنیانی و آزادی است از این رو باید فارغ از قیود هنر کلاسیک به دنبال بازنمایی امر نامحدود، رازآلود و متعال در اثر هنری باشد. اثر هنری در اینجا استعاره مناسبی برای توصیف انسان و جامعه تربیت یافته است؛ انسانی که خود را در قالب یک کلّ واحد و آزاد بازآفرینی می‌کند. در نهایت، از منظر ارزش‌شناسی، انگاره اخلاقی محوری در رمانتیسم، بیلدونگ^۶ به مثابه خیر اعلی^۷ برای

1. Primordial Being

۲. این مسئله نکته‌ای کلیدی در فهم فیلسوفان هستی همچون هایدگر، سارتر و مرلوپونتی است.

3. Being

4. beings

۵. برای آشنایی بیشتر با خوانش‌های اگزیستانسیالیستی از کانت در میان منابع فارسی، نگاه کنید به Kalbasi Ashtari, H., &

Eskandari, H. (2015). Critique of Pure Reason; an analysis of Heidegger's reading. *Journal of Philosophical Saberi, S., & Karbasizadeh* و *Investigations*, 9(16), 155-175. https://philosophy.tabrizu.ac.ir/article_14881.html

ibid., 17(43), 132-152. Isfahani, A. . (2023). The Influence of Kant's Epistemology on Kierkegaard <https://doi.org/10.22034/jpiut.2022.51079.3170>

۶. برای وجوه معنایی بیلدونگ نگاه کنید به Ardebili, M. M. (2020). Bildung: Roots, Functions and Significations. *Metaphysics*, 12(29), 1-13. <https://doi.org/10.22108/MPH.2020.117783.1172>

7. Summum Bonum

بشریت است. این انگاره هم‌زمان دلالت بر پرورش فردیت و نوعیت انسان دارد از این رو هم با فردگرایی دوران مدرن و هم با اخلاق کانتی مبتنی بر قوانین نوعی بشر در ضدیت قرار می‌گیرد.

رمانتیسم آلمانی؛ ییلدونگ و تکوین نظام آموزشی مدرن در غرب

اگرچه ورود مفهوم ییلدونگ به اندیشه آلمانی پیش از نهضت رمانتیسم آغاز شده بود، اما قرار گرفتن آن در متن یک چشم‌انداز فرهنگی - فلسفی در تضاد با مدرنیته، دستاورد رمانتیسم بود. در فرهنگ آلمانی، ییلدونگ بر جامعیت^۱، خودانگیخته بودن^۲ و معنویت^۳ استوار است. مفهوم کنونی ییلدونگ، از دو سنت تاریخی متأثر است. نخست که از آن به «پرورش خویشتن»^۴ یاد می‌کنیم، به اندیشه‌های یونانی‌مآب همانند سیسرو تعلق دارد که روح انسانی را همچون زمینی می‌داند که برای ثمر دادن نیاز به پالایش و تزکیه درونی دارد. در قرن هجدهم زهدباوران لوتری این مفهوم را در تعلیم و تربیت نیز به کار بردند (Becker, 1991). دوم، که از آن به «خلقت خداگونه»^۵ یاد می‌کنیم اشاره به عقیده‌ای یهودی - مسیحی دارد که خداوند انسان را بر صورت خودش خلق کرده است. بر اساس این عقیده، انسان باید در تلاشی دائمی به دنبال «تربیت خود»^۶ به معنای بازنمایی هر چه بیشتر صفات الهی بر روی زمین باشد.

از منظری سیاسی، ییلدونگ در نزد رمانتیک‌ها بستری بود برای آماده‌سازی جامعه برای تحول و انقلاب. آنها به تبعیت از مونتهسکیو^۸ معتقد بودند «بنیاد جمهوری، فضیلت است» (Beiser, 2003, p. 90)؛ از این رو تعلیم و تربیت را وسیله‌ای می‌دیدند برای استقرار جمهوری و دموکراسی. به این صورت که جامعه مطلوب در نظر آنها بیشتر «شعری»^۹ بود تا «ماشینی»^{۱۰}. در یک جامعه شعری، این نیروی محرکه خلاقیت و خودآفرینی افراد جامعه است که آن را به پیش می‌رانند، نه نیرویی وراء و خارج از آن همانند یک ماشین. همچنین ساختارها در یک جامعه شعری نه به صورت تحمیلی توسط یک مغز به ظاهر متفکر بلکه از بستر تکامل و تحول آن جامعه در طول زمان و با تناسب یافتن آن ساختارها با شرایط نوظهور، پدید می‌آیند. اگرچه بعد از جنگ جهانی دوم، تعلیم و تربیت در جوامع غربی دچار یک گشت تجربی شد و مفاهیمی

1. Holism

2. Inwardness

3. Spirituality

4. Cultura animi (Self-cultivation)

5. Imago Dei (Image of God)

۶. در سنت اسلامی نیز حدیث «خلق الله آدم علی صورته» یا به اختصار «حدیث صورت» اشاره به همین عقیده دارد.

7 Educating the self

8. Montesquieu

9. Poetic

10. Machine

همانند ارزشیابی، جامعه‌پذیری و تأکید فزاینده بر جنبه‌های روان‌شناختی یادگیری جایگزین ایده بیلدونگ گشت؛ اما اکنون بیلدونگ به‌عنوان رقیبی اروپایی برای تلاش‌های استعماری جوامع آنگلوساکسون برای ارزیابی‌های بین‌المللی و گسترش نگاه نئولیبرال به آموزش و کالایی‌سازی دانش شناخته می‌شود که همچنان بر آرمان‌های خود یعنی معنویت، کل‌گرایی، فردیت، هنر و فضائل شهروندی تأکید می‌ورزد (Biesta, 2019, pp. 23-26).

در دیدگاه هورلاخر (Horlacher, 2012) مفهوم بیلدونگ در آلمان به‌عنوان نمادی از فرهنگ آلمانی در تقابل با فرهنگ فرانسوی و انگلیسی شکل گرفت. در حالی که جوامع فرانسه و انگلیس به دستاوردهای فناوریانه، اقتصادی، سیاسی و علمی خود افتخار می‌کردند، آلمان بر غایت نهادهای آموزشی خود به‌عنوان مراکز اندیشه بر امر والا تأکید داشت (Evers, 1807). از این منظر، بیلدونگ به ارزش‌های ذاتی تمایل داشت، در حالی که نظام‌های آموزشی در فرانسه و انگلیس بیشتر به ارزش‌های ابزاری توجه داشتند. همچنین، در ارتباط با دین، آموزش در فرانسه و انگلیس سریع‌تر از کلیسا جدا شد، اما در آلمان همچنان تعامل با پروتستانسزم لوتری حفظ شد (Horlacher, 2012). در همین رابطه، پس از نتایج ضعیف دانش‌آموزان آلمانی در نخستین آزمون پیزا^۱، متخصصان آموزش در این کشور این تفاوت را به تمرکز بیلدونگ بر تربیت شخصیت به‌جای مهارت‌های کاربردی، شایستگی‌های آزمودنی و در نهایت یک نگاه اقتصادی به انسان در آزمون‌های بین‌المللی نسبت دادند (Trohler, 2012).

اکنون بعد از ارائه تصویری از ابعاد فلسفی و تربیتی رمانتیسزم و توضیحی از ابتناء نظام آموزشی مدرن غربی بر مفهوم بیلدونگ، می‌توانیم در سه عرصه، مشخصه‌های اصلی این جریان را در تعلیم و تربیت خلاصه کرده و در قسمت بعدی مقاله رد پای این سه را در نظام آموزشی ایران دنبال کنیم:

- ۱) در عرصه فردی: معنویت، آزادی و خودآفرینی؛
- ۲) در عرصه اجتماعی: تربیت همگانی و شکل‌گیری هویت ملی در بستر تعلیم و تربیت همگانی و رایگان؛
- ۳) در عرصه سیاسی: ضدیت با قرائت غربی از روشنگری به‌مثابه یک ایدئولوژی مهاجم به فرهنگ‌های غیر غربی.

رمانتیسزم تربیتی در اندیشه روشن‌فکران ایران

یکی از عوامل برآمدن نظام آموزشی مدرن در ایران، آرای روشن‌فکرانی است که اصلاحات اجتماعی

را از مسیر تحوّل در آموزش دنبال می‌کردند.^۱ بنابراین اگرچه رمانتیسیم در ایران، نمایندگان متعدّدی دارد اما ما در این نوشته تنها بر آن روشن‌فکرانی تمرکز خواهیم کرد که در اندیشه‌های اصلاح‌گراّنه خود در مسیر تربیت، از رمانتیسیم متأثر بوده‌اند. به این ترتیب، سه اندیشمند را با تأکید بر سه مفهوم متناظر با هر کدام دنبال خواهیم کرد: حسین کاظم‌زاده ایران‌شهر (۱۲۶۲-۱۳۴۰) و معنویت؛ سید حسن تقی‌زاده (۱۲۵۷-۱۳۴۸) و آموزش عمومی؛ جلال آل‌احمد (۱۳۰۲-۱۳۴۸) و مفهوم غرب‌زدگی.

حسین کاظم‌زاده ایران‌شهر

او از اعضای حلقه برلن - محفلی از روشن‌فکران ایرانی در آلمان - بود که از نقاط مختلف جهان گرد هم آمده بودند و آرای خود را در چهار نشریه کاوه، ایران‌شهر، نامه فرنگستان و علم و هنر منتشر می‌کردند. کاظم‌زاده به دعوت سید حسن تقی‌زاده از کمبریج به برلین آمده بود تا به آنها پیوندد. اعضای این حلقه همانند رمانتیک‌های اولیه در خود آلمان، از مشروطه ناامید بوده و ایده دولت مقتدر مرکزی را طرح کردند. در میان اعضای این حلقه، این کاظم‌زاده بود که افکار خود را در رابطه با ضرورت تحوّل در تعلیم و تربیت در آثاری همچون مجله ایران‌شهر، تجلیات روح ایرانی، راه نو در تعلیم و تربیت، رهبر نژاد نو، اصول اساسی فن تربیت و اصول اساسی روان‌شناسی مطرح می‌کرد.

او تربیت را به منزله تعادل می‌نگریست و وجه تلاش او گردآوردن اندیشه‌های دینی - فلسفی و شرقی - غربی تحت مفهوم فلسفه توحیدی بود؛ فلسفه‌ای درون‌نگرانه و باطنی فارغ از ایدئولوژی‌ها و دوئیتهای رایج که در آن معنا و ماده، ذهن و بدن و فلسفه و علوم به وحدت می‌رسیدند. تعلیم و تربیت پیشنهادی او نیز تربیتی معنوی برگرفته از اصول تنوزوفی^۲ بود^۳ که با فلسفه توحیدی او هم‌خوانی داشت. تنوزوفی - یا طبق ترجمه پیشنهادی خودش - تصوّف علمی، مبتنی بر سه اصل بود: همبستگی و برادری میان نوع بشر فارغ از جنسیت، طبقه و نژاد؛ ترویج مطالعه تطبیقی ادیان، فلسفه‌ها و علوم؛ و آکاوی قوانین پنهان طبیعت و قوای ناشناخته انسانی. او همچنین در مقدمه کتاب تدوین روحی، آلام بشر مدرن را برخاسته از پیشرفت‌های تمدن غربی می‌داند. بنابراین هیچ‌گاه ایرانیان را به اخذ یک‌سره تمدن غربی تشویق نمی‌کند؛ او از پیشرفت‌های علمی در سایه معنویت و اخلاق سخن می‌گوید (Behnam, 2017, p. 36 as cited in Iranshahr Magazine, Vol. 1).

۱. اعزام محصلین به خارج، مدارس خارجی (از جمله مدارس میسیونری) و شکل‌گیری مطالبه نهادی در درون جامعه ایرانی برای تحوّل در آموزش (از جمله تأسیس انجمن معارف) دیگر عوامل ظهور مدرسه مدرن در ایران هستند.

2. Theosophy

۳. این اثرپذیری تا حدی بود که رساله اصول اساسی فن تربیت، تا حدود ده سال به خاطر مضامین معنوی آن مورد بی‌توجهی علی اصغر حکمت - وزیر وقت معارف - واقع شد.

او همانند رمانتیک‌ها از تعادل میان قوای عقلانی و احساسی در تربیت سخن می‌گفت و غایت تربیت را رسیدن به خوشبختی نوع انسان (خیر اعلی) (Kazemzadeh Iranshahr, 1959, p. 10) از مسیر خداگونه‌گی (Kazemzadeh Iranshahr, 1953, p. 22) می‌دانست. درباره برنامه‌های درسی مدارس نیز او ایده‌های رمانتیک همچون تطابق برنامه‌های آموزشی با مراحل رشد دانش‌آموز، آموزش هنر و تربیت‌بدنی به‌منظور پرورش قوای احساسی و اخلاقی، کاستن از آموزش‌های مبتنی بر کتاب درسی و افزودن بر فرصت‌های آزمایش و مشاهده همچنین توجه عاشقانه معلم به حالات و نیازهای فردی هر دانش‌آموز را ترویج می‌کند (Kazemzadeh Iranshahr, 1959, p. 17).

سید حسن تقی‌زاده

تقی‌زاده فرد مورد اطمینان آلمانی‌ها برای تشکیل کمیته ایرانی^۱ در آلمان، بنیان‌گذار نشریه کاوه و یکی از نویسندگان اصلی آن بود. اگرچه جمشید بهنام، واقع‌گرایی تقی‌زاده را در عرصه سیاست در مقابل رمانتیسم کاظم‌زاده قرار می‌دهد (Behnam, 2017, p. 104) اما نقش مضمونی رمانتیک در اندیشه تقی‌زاده یعنی ضرورت آموزش و پرورش عمومی و رایگان را در شکل‌گیری مدرسه جدید در ایران نمی‌توان نادیده گرفت. همه اعضای حلقه برلن و نشریات چهارگانه آن از آموزش و پرورش عمومی به‌عنوان چاره دردها و یگانه راه نجات یاد می‌کنند. برای نمونه در برنامه اصلاحی که تحت عنوان «اصلاحات اساسی و اصلاحات فوری» در نشریه کاوه منتشر شده، ضرورت «تعلیم عمومی و خودکشی برای عمومیت آن» آمده است (Matin, 2018, p. 60).

اما تقی‌زاده به نحوی برجسته در میان اعضای این حلقه، در مقایسه میان آموزش عمومی و آموزش عالی، آموزش عمومی را برتری می‌دهد و هم‌سو با این اندیشه رمانتیک که «هیچ قانونی را نمی‌توان در جامعه پیاده ساخت مگر آنکه افراد آن جامعه پیش‌تر قانون را در درون خود پیاده ساخته باشند» (Beiser, 2003, p. 37)، معتقد بود هیچ اصلاحی نمی‌تواند بدون آمادگی اذهان جامعه صورت پذیرد (Taqizadeh, 2013, p. 39).

همچنین در پی جویی آرمان رمانتیک تعادل و پرداختن به همه ابعاد وجودی انسان، او از «صراط مستقیم در تعلیم و تربیت» به‌مثابه اعتدال یاد کرده و این‌گونه می‌گوید: «تعلیم عمومی امروز از ضروری‌ترین و مفیدترین مقاصد ملی ایران جدید باید شمرده شود. مع‌ذلک اگر در اندازه تعلیم و میزان اعتدال آن افراط شود یا در انتخاب قسمت‌هایی از علم که باید تعمیم گردد به راه خطا برویم پس از نیم قرن قومی به وجود خواهیم آورد که افراد آن نه صحت مزاج خواهند داشت و نه سلامت عقل و ذوق» (Taqizadeh, 2013, p. 39).

105). او در یکی از سخنرانی‌های خود در مدرسه آمریکایی همدان در سال ۱۳۰۷ شمسی، وضعیت مدارس را در آن دوران از منظر اهمیت افراطی به وجوه دانشی در تربیت نقد می‌کند (Taqizadeh, 2013, p. 99).

جلال آل احمد

جلال آل احمد در دوره‌ای از تفکر خود که به دین به عنوان یک عنصر بومی و وحدت بخش در مبارزه با امپریالیسم می‌نگریست تحت تأثیر ایده غرب زدگی از احمد فردید - فیلسوف هایدگری معاصر - به نقد مدرنیته و آلودگی فرهنگی ایران به آن پرداخت. او نخستین نسخه از مقاله غرب زدگی را برای شورای هدف فرهنگ ایران که باهدف بازنگری در مبانی آموزش و پرورش ایران تشکیل می‌شد، نوشت. در جایی از این مقاله نقل قولی از محمدباقر هوشیار درباره غرب زدگی در جامعه ایران و فاصله گرفتن آن از هویت سنتی خود می‌آید:

شاید کسی که پیش از همه راهی به علت اصلی این مشکل برد، دکتر محمدباقر هوشیار بود که... نوشته است: «شما از لای در دیده‌اید که اروپاییان همه سواد دارند، لیکن پابرجا بودن سنن و آداب آنها را ندیده‌اید و نمی‌دانید که دستگاه معارف آنها از کودکان گرفته تا دانشگاه بر اساس کلیساست و شما این اساس را در مملکت خودتان به وسیله روشن فکری مغرب زمینی چون کاسه از آش داغ تر مدتی است از میان برده‌اید» (Al-e-Ahmad, 2001, p. 68).

او در مدیر مدرسه (Al-e-Ahmad, 1983) مسائلی از جمله تمرکز در ساختار اداری و مدیریتی آموزش و پرورش، حافظه محوری و تأکید بسیار بر امتحان، خشونت و روش‌های سنتی تدریس را به نقد می‌کشد و فرهنگ را غایب اصلی مدرسه می‌داند: «نمی‌دانم در مدرسه چه بود که بچه‌ها را با این ذوق و شوق جلب می‌کرد. هر چه بود مسلماً فرهنگ نبود» (Al-e-Ahmad, 1983, p. 43). آل احمد گریزی به روش‌های تدریس و وارداتی بودن آنها می‌زند و رواج آنها را به عنوان دلیلی دیگر برای افت آموزش فارسی بیان می‌کند.

شواهدی بر حضور رمانتیک در نظام آموزشی قبل از انقلاب اسلامی

بعد از طرح ریشه‌های نظری و گرایش‌های روشن فکران به رمانتیسم آلمانی اکنون مناسب است تا به شواهدی عینی و عملی از ظهور و حضور عناصر رمانتیک در نظام آموزشی پیش از انقلاب اسلامی، اشاره‌ای داشته باشیم. در این راستا، از دو واقعه سخن خواهیم گفت: تأسیس سازمان پیشاهنگی؛ تأسیس سازمان پرورش افکار.

سازمان پیشاهنگی ایران

سازمان پیشاهنگی ایران^۱، یکی از نهادهای فرهنگی‌ای بود که در زمان رضاشاه در جهت تحقق هدف یکسان‌سازی فرهنگی او تأسیس شد. در عین حال، با پیوندی که این سازمان با جریان پیشاهنگی در نقاط دیگر جهان^۲ داشت، در عمل به نهادی رسمی برای تحقق اهداف تربیت غیررسمی که در چهارچوب مدرسه مدرن قرار نمی‌گرفتند، تبدیل شد. این ایده در بنیاد خود، پرورش فضیلت‌های جسمانی، روانی و اخلاقی که بعد از انقلاب صنعتی، گسترش شهرنشینی و رفاه نسبی در پی آن، از نوجوانان سلب شده بودند را از طریق بازگشت به طبیعت دنبال می‌کرد. برای نمونه جیمز راسل (Russell, 1917)، ریاست دانشکده تربیت معلم کلمبیا در آمریکا، در سال ۱۹۱۷ مقاله‌ای در دفاع از تربیت پیشاهنگی نگاشت و در این مقاله به ناکافی بودن آموزش‌های رسمی مدارس برای تربیت کل‌گرایانه نوجوانان اشاره کرد.

محتوای تربیت پیشاهنگی شامل هرآن چیزی بود که ساختار رسمی آموزش در مدارس، کلیساها و مدارس نوین و مکاتب سنتی در ایران به کودکان و نوجوانان آموزش نمی‌دادند. اگرچه در آغاز، اهدافی ناظر بر نظامی‌گری و پرورش فضایل مردانه بر سایر حیطه‌ها غلبه داشت، اما به تدریج آموزش‌های مذهبی، اخلاقی و شهروندی هم در اهداف و محتوای تربیتی سازمان‌های پیشاهنگی قرار گرفت و سازمان‌های پیشاهنگی برای دختران تأسیس شد. خودآموزی، تماس با طبیعت و آموختن زندگی اجتماعی مهم‌ترین مضامین تربیتی پیشاهنگی بودند (Ashena, 1992).

در ایران نیز ایده تشکیل این سازمان، نخستین بار توسط سفیر اسپانیا مطرح شد اما در میان رجال سیاسی در داخل، این/حمد/میززاده - فارغ التحصیل دارالمعلمین عالی و از کارشناسان مسائل تربیتی - بود که این ایده را با رضاشاه در میان گذاشت و سرانجام در ۱۳۰۴ شمسی وزارت معارف با تشکیل آن موافقت کرد و امین‌زاده خود به ریاست آن گماشته شد. در ادامه نیز سازمان پیشاهنگی دختران در سال ۱۳۳۶ شمسی شکل گرفت و شمس پهلوی عهده‌دار ریاست آن شد. ورود پیشاهنگی به ایران، همانند بسیاری از کنشگری‌های فرهنگی و تربیتی در آن زمان، موافقین و مخالفین زیادی را در پیش روی خود داشت. در میان روحانیون افرادی بودند که تعالیم اسلام را با ایده پیشاهنگی موافق می‌دیدند. مجله پیشاهنگی در ایران که با مدیریت

1 Iran Scout Organization

۲ نخستین بار، این ژنرال انگلیسی بادن - پاوُل بود که آرای خود درباره پیشاهنگی را در اثری با نام *پیشاهنگی برای پسران* منتشر کرد (Baden-Powell, R. (2018). *Scouting for Boys: A Handbook for Instruction in Good Citizenship* (E. Boehmer, Ed.). Oxford University Press. و با استقبالی که از این اثر شد، او ارتش را ترک کرد و بعد از آن به تربیت نوجوانان بر اساس اصول تربیت پیشاهنگی پرداخت.

احمد آرام منتشر می‌شد، برخی از مقالات خود را به دفاع روحانیون از پیشاهنگی اختصاص داد. برای نمونه، شیخ حسن حائری مازندرانی، از مصادر اسلامی این جنبش یاد کرد (Delfani, 2004, p. 59). پیشاهنگی، جزو معدود نهادهای فرهنگی قبل از انقلاب بود که با تمام فراز و فرودهای خود، فعالیت آن حتی تا سال‌های بعد از انقلاب اسلامی نیز ادامه پیدا کرد تا سرانجام در سال ۱۳۶۴ شمسی، اساسنامه آن در مجلس شورای اسلامی منحل شد و بعدها سازمان دانش‌آموزی جایگزین آن شد.

سازمان پرورش افکار

سازمان پرورش افکار، یکی دیگر از نهادهای فرهنگی‌ای است که در زمان پهلوی اول، در راستای اهداف فرهنگی رضاشاه با محوریت ناسیونالیسم باستان‌گرا و مدرنیزاسیون مرکز‌گرا و بروکراتیک تأسیس شد. اگرچه دانش‌آموزان تنها مخاطب اصلی برنامه‌های این سازمان به طور مستقیم نبودند، اما تعیین خطوط اصلی برای تدوین کتب درسی، ایراد سخنرانی‌هایی برای دانش‌آموزان و دانشجویان توسط شخصیت‌های مهم در تاریخ آموزش و پرورش ایران، و همچنین زمینه‌سازی برای آغاز کارهای هنری با تمرکز بر موسیقی و تئاتر در مدارس، از جمله مهم‌ترین فعالیت‌های این سازمان در عرصه تعلیم و تربیت جدید در ایران است. دو عامل اصلی باعث می‌شوند تا تشکیل این سازمان را در ردیف عناصر عینی رمانتیک نظام آموزشی ایران معاصر بدانیم. نخستین عامل، بهره‌برداری و تعلق خاطر متوکلان این سازمان از فرهنگ آلمانی است. رئیس این سازمان، احمد متین‌دفتری بود. او دوران ابتدایی و متوسطه خود را در مدرسه آلمانی تهران و تحصیلات دانشگاهی را در لوزان سوئیس گذرانده بود و از او به عنوان یکی از مهم‌ترین آلمان‌دوست‌های تاریخ معاصر ایران یاد می‌شود. همچنین میان جهت‌گیری‌های رسانه‌ای و تبلیغی در وزارت تبلیغات آلمان نازی و این سازمان، شباهت‌های برجسته‌ای همانند تأکید بر روح آریایی، احیای روح ملی، هدایت افکار عمومی، تلاش برای ارائه و اجرای سبک جدیدی از زندگی و تأکید بر ادبیات کلاسیک در کتب درسی به چشم می‌خورد (Salmasizadeh et al., 2019). دومین عامل، توجهی است که شخصیت‌های کلیدی این سازمان به امور معنوی و اخلاقی جامعه با میانجی‌گری هنر داشته‌اند. برای مثال متین‌دفتری می‌گوید: «رُل مهم سازمان پرورش افکار این است: مبارزه معنوی برای تقویت روح ملت» (Matin Daftari, 1939, p. 35). آموزشگاه پرورش افکار به عنوان یکی از نهادهای جانبی این سازمان با هدف تربیت مبلغین و سخنرانانی برای پرورش افکار در سراسر کشور و کاستن از مرکزیت فعالیت‌های این سازمان در پایتخت

تشکیل شد. آن گونه که در اساسنامه آموزشگاه آمده، «کلیه دبیرانی که کمتر از پنجاه و آموزگاران که کمتر از چهل سال دارند باید در آموزشگاه مذکور حاضر شوند» (Matin Daftari, 1939, p. 6). در این آموزشگاه دروسی تدریس می شد که معلمان به یاری آنها بتوانند کاستی های خود را در امر پرورش ببخشند. از جمله این دروس، تاریخ، جغرافیا، سخنوری، مناظره، اخلاق و اصول تربیت پیشاهنگی بود (Matin Daftari, 1939, pp. 5-6).

اگرچه عمر کوتاه این سازمان، پس از دوره ای حدوداً سه ساله، با ورود متفقین به ایران در سال ۱۳۲۰ شمسی پایان یافت، اما تجربیات حاصل از آن و توفیقات و شکست های آن، تبدیل به منبعی الهام بخش برای هرگونه تلاشی رسمی، ساختارمند و متمرکز به موازات نهاد رسمی سیاست گذار آموزش (وزارت معارف و شورای عالی معارف)، شد. در بنیان تشکیل پیشاهنگی، پرورش افکار و سازمان های مشابه بعد از آنها (از جمله کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان) این فرضیه وجود داشت که نهاد رسمی آموزش و متولیان آن، قادر به تربیت همه جانبه کودک و نوجوان ایرانی نیستند و ضروری است تا سازمان هایی موازی تشکیل شوند تا به تربیت معنوی و اخلاقی نوجوانان بپردازند.

تحلیلی بر حیات شیخ گونه تربیت رمانتیک در کالبد فرانسوی مدرسه بعد از انقلاب اسلامی
این مطالبات رمانتیک از نظام آموزشی در زمانه ای طرح شدند که تلاش های اقتدارگرای رضاخان برای ساخت دولت - ملت مدرن با الگوگیری از نظام آموزشی فرانسوی و صورت تحقق یافته آن در ملی گرایی نظام آموزشی عثمانی^۱ صورت می گرفت. او تحول در آموزش را تنها ابزاری برای تحقق سیاست های تمرکزگرای خود و برای شکل گیری هویت انسان مدرن ایرانی بر مدار ملیت و جامعه می دید. رضاخان در ۱۲۹۹ شمسی در بیانیه ای این گونه می گوید:

لازم است که اخلاق و قوای روحیه و احساسات ابناء وطن ما به وسیله تعلیمات ملی و وطن پرستانه نمو و ترقی نماید تا وطن ما موطن فرزندان لایق فداکار گردد (Dolat Abadi, 1983, p. 235).

این بیان در تناقض باهدف تربیت فرد آزاد رمانتیکی بود که قرار گرفتن او در روابط اجتماعی نه به منظور خدمت به اهداف سیاسی بلکه به تبع نگاه ارسطویی به ذات اجتماعی انسان، در واقع در راستای همان تحقق فردیت بود. طبیعی است که در چنین نظامی تمامیت خواه و تمرکزگرا، در عین آنکه متفکران تربیتی

۱. در این باره نگاه کنید به Fortna, B. C. (2002). *Imperial classroom: Islam, the state, and education in the late*

Ottoman empire. Oxford University Press

و حتی دولتمردان حکومتی از وجوه اخلاقی و معنوی تربیت دفاع می‌کنند، اما نظام آموزشی لاجرم وجوه شناختی را برتری داده و آموزش بر پرورش مرجع می‌شود. مناشری نیز به‌خوبی از این تناقض پیش روی فلسفه تربیتی در نظام آموزشی رضاخانی را نشان می‌دهد (Menashri, 1992, pp. 112-113).

اما سهم نظام آموزشی فرانسه در این چرخش چیست؟ در پاسخ باید میان زمینه و/یا ایده این گرایش به فرانسه تفاوت قائل شد. به لحاظ عوامل زمینه‌ای باید گفت متوکیان رسمی تکوین مدرسه جدید، بیشتر در فرانسه تحصیل کرده بودند و فارغ‌التحصیلانی که به کشور باز می‌گشتند خود را رسولان فرهنگ فرانسوی می‌دانستند (Hedayat, 1950) و به خصوص در دستگاه دیوانی و نهاد آموزشی به دنبال اجرای نظام فرانسوی بودند. عیسی صدیقی که خود یکی از این محصلان بود، در بخشی از رساله دکتری خود، از تأثیرات فرانسوی به‌عنوان یکی از سنت‌های تربیتی در ایران یاد می‌کند و در تحلیل چرایی گرایش ایرانیان به فرانسه از مواردی همچون اجرای مأموریت‌های نظامی فرانسه در ایران، تأسیس مدارس لازاری فرانسوی، اساتید فرانسوی مشغول به کار در دارالفنون، پزشکان فرانسوی دربار ناصری و آموزش زبان فرانسوی برای اجتناب از نفوذ بریتانیا و روسیه یاد می‌کند (Sadiq, 1931)؛

بنابراین فهم این امر آسان است که چرا سازمان آموزش، قوانین و مقررات، مدارس، روش‌های تدریس، کتب درسی، برنامه‌های درسی، ارزشیابی‌ها و امتحانات و استانداردها همه کم‌وبیش متأثر از نظام آموزشی فرانسه است (Sadiq, 1931, p. 39).

به لحاظ گرایش به/ایده فرانسوی آموزش در ایران، باید به اشتراک میان دو نظام آموزشی از حیث ضرورت انسجام ملی و تقویت روحیه وطن‌دوستی اشاره کرد. نظام فرانسوی همان مفهوم کلیت در بیلدونگ آلمانی و خوانش سیاسی از آن را در قالب ملت‌سازی دنبال می‌کرد اما نه از مسیر توسل به ایده رمانتیک از فلسفه به مثابه یک کل که میان انسان، هستی و معرفت پیوندی متعادل برقرار می‌سازد بلکه با دست‌اندازی بر مؤلفه‌های صوری این امر از جمله برنامه‌ریزی متمرکز و سیاستگذاری آمرانه عمودی، قرارداد دادن مضامین میهن‌پرستی شورمندانه در برنامه‌های آموزشی، برجسته ساختن پیشینه تاریخی ملت در قیاس با همسایگان و برجسته ساختن نمادهای تمدنی در مقابل هر آنچه که ارتجاعی و واپس‌گرایانه تلقی می‌شد (Weil, 2008). در زمان ثابت و استقرار این نظام فرانسوی (با وجود آنکه آمریکایی‌ها نیز مداخلات اندکی در آن داشتند)، حدود سه دهه منتهی به انقلاب اسلامی، عده‌ای از متخصصان تعلیم و تربیت که در سنت آلمانی (نه الزاماً در کشور آلمان بلکه به‌طور کلی در جوامعی که تربیت آنها بر بنیاد ایده بیلدونگ بود) تحصیل کرده بودند، تربیت رمانتیک را ترویج می‌کردند. سه شخصیت محوری در این دسته، محمدباقر هوشیار (۱۲۸۶-

(۱۳۳۶)، توران میرهادی (۱۳۰۶-۱۳۹۵) و غلامحسین شکوهی (۱۳۰۵-۱۳۹۸) هستند. هوشیار از بنیان‌گذاران رشته علوم تربیتی در ایران، نخستین مترجم کتاب‌های نیچه و گوته در ایران و اولین مدرس و مؤلف اصول آموزش و پرورش به تقلید از استاد خود یعنی کرشن اشتاینر^۱ بود. میرهادی از مادری آلمانی زاده شده بود و در کلاس‌های هوشیار شرکت می‌کرد در سال‌های بعد از جنگ جهانی دوم در زمانه بازسازی اروپا با اندیشه‌های مریبان کلیدی سنت بیلدونگ از جمله فروبل، پستالوتزی و دیویی آشنایی نزدیک پیدا کرد. غلامحسین شکوهی نیز دکترای خود را در رشته علوم تربیتی از سوییس اخذ کرد و اولین وزیر آموزش و پرورش بعد از انقلاب اسلامی بود. میرهادی و شکوهی هر دو در اروپا شاگرد ژان پیاژه بودند و پیاژه خود در سنت رمانتیک قرار می‌گرفت^۲. همچنین شکوهی کتاب کانت درباره تعلیم و تربیت را که یکی از آثار کلاسیک در سنت بیلدونگ است ترجمه کرد.

در سال‌های منتهی به انقلاب اسلامی و بعد از آن، چند مفهوم کلیدی از سنت رمانتیسم در مطالبات رهبران انقلاب اسلامی از آموزش و پرورش و بعد در اسناد رسمی نظام آموزشی که عموماً بازتابنده همین انتظارات هستند، به چشم می‌خورد^۳: اول، تأکید بر پرورش در کنار آموزش و حتی برتر از آن (Khomeini, 1980a)؛ دوم، تأکید بر غایت الهی تربیت به این معنا که انسان برای جانشینی خداوند بر روی زمین شایستگی پیدا کند (Khomeini, 1979)؛ سوم، تأکید بر معنویت و اینکه نظام‌های آموزشی باید آن را به عنوان یکی از اهداف محوری خود قرار دهند و اساساً پرداختن به معنویت وجه تمایز نظام آموزشی در یک حکومت اسلامی با دوران قبل از آن است (Khomeini, 1980b)؛ چهارم، انتقاد از استعماری بودن سنت تربیتی حاکم بر مدارس و دانشگاه‌ها قبل از انقلاب مبتنی بر جهان بینی مادی (Khomeini, 1980c)؛ پنجم، آزادی و رهایی از بردگی در اندیشه و عمل (Revolution, 1988, pp. 38-44).

1 Georg Kerschensteiner

۲. برای اطلاع بیشتر از نسبت اندیشه‌های پیاژه با رمانتیسم نگاه کنید به Fabricius, W. V. (1983). Piaget's theory of knowledge: Its philosophical context. *Human Development*, 26(6), 325-334. <https://doi.org/10.1159/000272894> همچنین پیاژه مقاله‌ای درباره کمپوس و اثر او بر روانشناسی تکوینی و آموزش

و پرورش پیشرو دارد که پیوند او با سنت رمانتیسم را بیشتر توضیح می‌دهد. نگاه کنید به Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. *Prospects*, 23, 173-196. <https://doi.org/10.1007/BF02195034>

۳. در اینجا به جهت رعایت اختصار، فهرست وار و بدون ارائه نقل قول‌هایی مستقیم از سخنان رهبر فقید انقلاب اسلامی و تنها با ذکر منبع به این موارد اشاره می‌شود. همچنین نظر نویسنده بر این است که این شواهد حکایت از یک قرابت بین فرهنگی میان سنت رمانتیسم و فرهنگ ایرانی اسلامی دارد اما پژوهشی درخور در این رابطه وجود ندارد. برای یک پردازش اولیه از این قرابت نگاه کنید به Sander, W. (2019). The concept of education (Bildung) as a cultural heritage: Transcultural traditions and perspectives. *Global Education Review*, 6(4), 19-30. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/535/397>

طرح این غایات البته برخاسته از قرابت و شباهتی تاریخی (در عین وجود تفاوت‌های جدی اما اندک) میان انگاره‌های بنیادین از تربیت در فرهنگ یونانی (پایدا^۱)، فرهنگ آلمانی (بیلدونگ) و فرهنگ اسلامی (ادب) است. پژوهش‌های متعددی این قرابت را ذیل جریان/انسان‌گرایی/اسلامی بررسی و تحلیل کرده‌اند^۲. تنها به‌عنوان یک نمونه بر جسته از این جریان می‌توان به نگارش داستان تربیتی *حی بن یقظان* توسط ابن طفیل (Ibn Tufail, 1982) در قرن دوازدهم میلادی اشاره کرد. در این کتاب، داستان زندگی شخصیت اصلی به‌عنوان داستانی درباره خودآموزی از طریق تجربه، تأمل در آن، و تفکر مستقل بیان می‌شود. شخصیت اصلی به‌تنهایی در میان حیوانات در یک جزیره دورافتاده بزرگ می‌شود و رشدی در تفکر او رخ می‌دهد که به تدریج او را به مشاهده دقیق اطرافش، تدوین نظریه‌ها، و در نهایت، در حدود پنجاه سالگی، به شناخت خدا می‌رساند. همه این‌ها بدون هیچ راهنمای بیرونی اتفاق می‌افتد؛ هیچ معلمی در کار نیست. این متن، به‌طور گسترده توسط دانشمندان اسلامی، و همچنین دانشمندان یهودی و مسیحی خوانده شد و تاریخ طولانی‌ای از ترجمه‌ها دارد که تا به امروز ادامه یافته است.

نتیجه

در این مقاله، از یک تعارض بنیادین در تکوین نظام آموزشی مدرن ایران سخن رفت که می‌توان آن را در نهایت این‌گونه صورت‌بندی کرد: *نظام آموزش رسمی و مدرسه مدرن در ایران - در کنار عوامل دیگر - حاصل رقابت تنگاتنگ دو نگاه متعارض در اصلاحات آموزشی است؛ نگاه آلمانی و نگاه فرانسوی*. با الهام از تمایز روح و جسم در انسان‌شناسی دینی، با مسامحه می‌توان اولی را به‌مثابه روح و دومی را به‌مثابه جسم برای مدرسه مدرن در ایران در نظر گرفت.

رقابت این دو جریان، وضعیتی تناقض‌آمیز را برای اصلاحات آموزشی در ایران پدید آورده است. علی شریعتی (Shariati, 2010, p. 99) در اثر خود با نام *مکتب؛ تعلیم و تربیت اسلامی*، به خوبی همین تعارض را بر بنیاد تقابل دو سنت تربیتی مبتنی بر فرد (رمانتیسم آلمانی) و مبتنی بر جامعه (روشنگری و جمهوری‌خواهی فرانسوی) بیان کرده و تعلیم و تربیت اسلامی را مدافع قطب اول (همان تربیت رمانتیک) و

1 Paideia

۲ برای نمونه نگاه کنید به:

Leaman, O. (2008). Islamic humanism in the fourth/tenth century. In S. H. Nasr & O. Leaman (Eds.), *History of Islamic philosophy* (pp. 155-161). Routledge. , Samier, E. A. (2019). The Humanist Roots of Islamic Administration and Leadership for Education: Philosophical Foundations for Intercultural and Transcultural Teaching. In E. A. Samier & E. S. ElKaleh (Eds.), *Teaching Educational Leadership in Muslim Countries: Theoretical, Historical and Cultural Foundations* (pp. 23-38). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6818-9_2

تربیت جدید در غرب را - «که فلسفه حاکم بر فرهنگ جدید است و ما اکنون در قبال آن جبراً قرار گرفته ایم و ناچاریم نسبت بدان تصمیم بگیریم» - مدافع قطب دوم می داند. فرانسویان نیز در جریان انقلاب کبیر و سال‌های بعد از آن، خود را مواجه با انتخابی دشوار میان دوگانه‌هایی بنیادین در نظریه تربیتی برخاسته از این تعارض - شامل فرد یا جامعه، طبیعت یا عادت، تربیت به مثابه هنر یا تربیت به مثابه علم و تعلیم و تربیت همگانی یا محدود ساختن آن به طبقه‌ای خاص از جامعه - می‌دیدند و البته تحت فشار شرایط اجتماعی سوی دوم این دوگانه‌ها را برگزیدند (Gill, 2010, p. 256).

در ایران اگرچه در دوره پهلوی اول و بعد از آن میان روشن‌فکران و کنشگران مطالبه‌ای برای استقرار نظام آموزشی مدرن بر مبنای اندیشه رماتیک به چشم می‌خورد، اما عواملی همچون (۱) به قدرت رسیدن رضا پهلوی که به دنبال پیاده سازی اصلاحات بنیادین در ایران بود، (۲) تحصیل بخش زیادی از دانشجویان اعزامی به خارج در فرانسه و تبلیغ فرهنگ فرانسوی به هنگام بازگشت به کشور و همچنین (۳) در پیش چشم قرار گرفتن الگوی تحقق یافته فرانسوی در تعلیم و تربیت در کشورهای رقیب ایران در جریان مدرنیزاسیون (مانند عثمانی و مصر) در نهایت منجر به پیروزی جریان فرانسوی شد.

اما درباره انقلاب اسلامی و به تبع آن تلاش‌های صورت گرفته در حدود پنج دهه اخیر برای تحول در نظام آموزشی می‌توان چند مسئله را - به عنوان خطوط پیشنهادی این مقاله برای مواجهه با این تعارض - متذکر شد.

نخست، باید اذعان کرد که مطالبات رهبران سیاسی و متولیان تربیتی از نظام آموزشی در مقام ترسیم وضع مطلوب - اگرچه به نحوی غیرمستقیم - همواره با آرمان‌های رماتیک قرابت داشته و البته این قرابت نه تصادفی بلکه حاصل یک دادوستد تاریخی و بین فرهنگی مغفول میان اسلام و غرب است. چه اینکه عمده انتقادات وارد بر نظام آموزشی پهلوی از سوی انقلابیون، بسیار مشابه انتقاداتی است که اکنون (و در گذشته) از سوی سنت تربیتی بیلدونگ بر سنت روشنگری (و جریان‌های تربیتی بعد از آن مانند لیبرالیسم و نئولیبرالیسم) وارد می‌شود.

دوم، این مطالبات هیچ‌گاه با نظر به کالبد فرانسوی نظام آموزشی یا دست کم با امعان نظر به این نکته که مدرسه کنونی (با تمام پیشینه نمادین و گفتمانی‌اش) ماهیت تاریخی و عارضی خاص خود را دارد، مطرح نشده‌اند. همین امر در تمام این سال‌ها باعث شده که مدرسه در برابر قریب به اتفاق طرح‌های اصلاحی، اقتضائات خود را به این طرح‌ها دیکته کرده و آنها را استحاله کند. پیامد این تناقض در مطالبات و ماهیت نهاد آموزشی مستقر در ایران، غلبه رویکرد «مهندسی» در تربیت و برنامه‌های آموزشی است. رویکردی که

مدرسه را نهادی خنثی می‌داند که ماهیت آن «رفتن» است و جهت این حرکت را متولیان آن تعیین خواهند کرد (Mousapour, 2013).

سوم، علاوه بر نکته قبل، در میان این مطالبات رمانتیک، نقاط کوری وجود دارند که فقدان دقت نظر بر ظرافت‌های مفهومی آنها، نظام آموزشی را در معرض افتادن در ورطه اصلاحات فرانسوی قرار خواهد داد. برای مثال، این سخن که تربیت رسمی وظیفه حکومت (مدرن یا اسلامی) است (Soroosh, 2008)، از هر دو سوی این مناقشه به گوش می‌رسد؛ اما در هنگام پاسخ به حدود و ثغور مداخله حکومت در تربیت کودکان و زمانی که این مطالبه در کنار خوانشی خاص از دین و دین‌داری در حکومت دینی مبتنی بر تکثیر و بازتولید ایمان دینی و همچنین یک ایدئولوژی خاص از برنامه‌های درسی یعنی کارایی اجتماعی (Schiro, 2013) قرار گیرد، آنگاه لاجرم همه چیز برای به محاق رفتن فردیت که پرورش آن، غایت نهایی در تربیت اسلامی است، آماده خواهد بود.

چهارم، پیشنهاد نهایی نویسنده به متولیان و سیاست‌گذاران تربیتی برای حرکت به سوی حل این تعارض آن است که میان تعلیم و تربیت^۱ و تربیت مدرسه‌ای^۲ تمایز قائل شوند. دومی، صرفاً مصداقی عارضی برای اولی است که آن هم تنها دستاورد دنیای مدرن و به تعبیر فوکویی، ابزاری برای حکومت‌مندی^۳ بر روح و جسم شهروندان است. این تمایز دست کم می‌تواند انتظارات را از مدرسه را با مقتضیات تاریخی آن متناسب کرده و بار اهدافی از تعلیم و تربیت (همانند پرورش، اخلاق، تزکیه و دین‌داری) را از روی دوش مدرسه برداشته (Iravani, 2019) و اگر واقعاً همی در دولت‌ها برای پرورش نسل‌های آینده وجود دارد، آنها را به انواع دیگر تربیت نیز متوجه سازد. طرح این پیشنهاد، نه به معنای نادیده گرفتن خدمات و توفیقات مدرسه در دنیای مدرن و در جوامع گوناگون از جمله ایران، بلکه فراخوانی است برای بازاندیشی و صورت‌بندی دوباره یک محلیه اجتماعی درباره نهاد آموزشی که بتواند از سویی با ارزش‌های فرهنگی ما و از سوی دیگر با شرایط دنیای جدید هماهنگ باشد. این که این فراخوان تا چه حد می‌تواند - همانند این سال‌های پس از انقلاب - همچنان بر مدار تطهیر مدرسه و منضم ساختن برخی تصمیمات و طرح‌های اصلاحی بر آن^۴ یا بر

1 Education

2 Schooling

3 Governmentality

۴ برای نمونه نگاه کنید به:

Teschers, C., Neuhaus, T., & Vogt, M. (2024). Troubling the boundaries of traditional schooling for a rapidly changing future – Looking back and looking forward. *Educational Philosophy and Theory*, 56(9), 873-884. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2321932>

مبنای مقابله رادیکال با مدرسه^۱ - همانند مدرسه‌زدایی^۲ و تربیت جایگزین^۳ - طرح شود، پرسشی است که نویسنده پاسخ به آن را به فرصتی دیگر موکول می‌کند.



^۱ برای نمونه نگاه کنید به: Ball, S., & Collet-Sabé, J. (2022). Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(6), 985-999. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1947780> در میان پژوهش‌های داخلی نیز مواردی اندک وجود دارند که به این رویکرد رادیکال اشاره‌ای داشته‌اند. برای مثال، مهرمحمدی (Mehrmohammadi, M. (2012). The maximum paradigm of the "Student Learning Evaluation or Assessment" subsystem in the educational system and a critique of "Descriptive Evaluation" based on it. *Quarterly Journal Of Education*(116), 9-30. https://mehrmohammadi.ir/wp-content/uploads/2019/07/Fa_107.pdf از «ایده انحلال سنجش در فرایند آموزش» سخن گفته است.

² Deschooling

³ Alternative Education

References

- Al-e-Ahmad, J. (1983). *Schoolmaster*. Ravaq.
- Al-e-Ahmad, J. (2001). *Westoxification*. Ferdows.
- Arasteh, R. (1960). Growth of modern education in Iran. *Comparative education review*, 3(3), 33-40. <https://doi.org/10.1086/444815>
- Ardebili, M. M. (2020). Bildung: Roots, Functions and Significations. *Metaphysics*, 12(29), 1-13. <https://doi.org/10.22108/MPH.2020.117783.1172>
- Ashena, H. (1992). "Pishahangi dar Iran - Bargi az Siyasat-e Farhangi-ye Dowran-e Reza Shah 1304-1320" [Scouting in Iran - A Page from the Cultural Policy of Reza Shah's Period 1925-1941]. *Ganjineh-Ye Asnad*, 7-8(2), 2-24. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/97392>
- Baden-Powell, R. (2018). *Scouting for Boys: A Handbook for Instruction in Good Citizenship* (E. Boehmer, Ed.). Oxford University Press.
- Ball, S., & Collet-Sabé, J. (2022). Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(6), 985-999. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1947780>
- Becker, G. (1991). Pietism's Confrontation with Enlightenment Rationalism: An Examination of the Relation between Ascetic Protestantism and Science. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30(2), 139-158. <https://doi.org/10.2307/1387209>
- Behnam, J. (2017). *The Berliners*. Forouzan.
- Beiser, F. C. (1998). *The early Romantic agenda* The Routledge Encyclopedia of Philosophy. <https://www.rep.routledge.com/articles/thematic/romanticism-german/v-1/sections/the-early-romantic-agenda>.
- Beiser, F. C. (2003). *The romantic imperative*. Harvard University Press.
- Beiser, F. C. (2019). *The romantic imperative* (S. M. Azarfam, Trans.). Qoqnos.
- Biesta, G. (2019). *Obstinate education: Reconnecting school and society*. Brill.
- Delfani, M. (2004). *Asnad-e Sazeman-e Pishahangi-ye Iran Dar Doreh-ye Reza Shah (Documents of the Iranian Scout Association During Reza Shah's Reign)*. Entesharat-e Sazeman-e Asnad va Ketabkhaneh-ye Melli-ye Jomhuri-ye Eslami-ye Iran.
- Dolat Abadi, Y. (1983). *Yahya's Life* (Vol. 4). Attar.
- Evers, E. A. (1807). *Über die Schulbildung zur Bestialität*. F. J. Bek. <https://www.e-helvetica.nb.admin.ch>.
- Fabricius, W. V. (1983). Piaget's theory of knowledge: Its philosophical context. *Human Development*, 26(6), 325-334. <https://doi.org/10.1159/000272894>
- Ferber, M. (2010). *Romanticism: A Very Short Introduction*. OUP Oxford.
- Fortna, B. C. (2002). *Imperial classroom: Islam, the state, and education in the late Ottoman empire*. Oxford University Press.
- Frank, M. (2014). What is early German romantic philosophy? In D. Nassar (Ed.), *The relevance of romanticism* (pp. 15-29). Oxford University Press.
- Garrard, G. (2006). *Counter-Enlightenments: From the eighteenth century to the present*.

- Routledge.
- Gill, N. (2010). *Educational philosophy in the French enlightenment: From nature to second nature*. Ashgate Publishing.
- Haggerson, N. L. (1991). Philosophical Inquiry: Ampliative Criticism. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 43-60). State University of New York Press.
- Hedayat, M. (1950). *Memories and Dangers*. Negin.
- Heidegger, M. (1973). Kant's Thesis About Being. *The Southwestern Journal of Philosophy*, 4(3), 7-33. <https://www.jstor.org/stable/43154946>
- Horlacher, R. (2012). What is Bildung? Or: Why Padagogik cannot get away from the Concept of Bildung. In A. K. P. Siljander, & A. Sutinen (Ed.), *Theories of Bildung and Growth* (pp. 135-148). SensePublishers.
- Ibn Tufail. (1982). *The Journey of the Soul: The story of Hai bin Yaqzan, as told by Abu Bakr Muhammad bin Tufail* (R. Kocache, Trans.). Octagon.
- Iravani, S. (2019). Expectations from school: Eyes and hands. *Reflections on Development*(3), 162-166. <https://taamolat.rushd.ir/235#ftoc-heading-11>
- Kalbasi Ashtari, H., & Eskandari, H. (2015). Critique of Pure Reason; an analysis of Heidegger's reading. *Journal of Philosophical Investigations*, 9(16), 155-175. https://philosophy.tabrizu.ac.ir/article_14881.html
- Kazemzadeh Iranshahr, H. (1953). *Basic principles of education*. Tehran. Eqbal.
- Kazemzadeh Iranshahr, H. (1959). *How to educate children*. Eqbal.
- Khomeini, R. M. (1979). *Speech to university students and residents of Shiraz*. <https://emam.com>
- Khomeini, R. M. (1980a). *Speech to the university students of Shiraz and Isfahan*. <https://emam.com/>
- Khomeini, R. M. (1980b). *A speech in front of heads of education and members of the Islamic Association of the Ministry of Interior*. <https://emam.com/>
- Khomeini, R. M. (1980c). *A speech to the student members of the Islamic Association of Universities*. <https://emam.com/>
- Leaman, O. (2008). Islamic humanism in the fourth/tenth century. In S. H. Nasr & O. Leaman (Eds.), *History of Islamic philosophy* (pp. 155-161). Routledge.
- Mathee, R. (2003). Transforming dangerous nomads into useful artisans, technicians, agriculturalists: education in the Reza Shah period. In S. Cronin (Ed.), *The making of modern Iran* (pp. 128-151). RoutledgeCurzon.
- Matin, A. (2018). *Both eastern and western: An intellectual history of Iranian modernity*. Cambridge University Press.
- Matin Daftari, A. (1939). *Majmue-e Ayinnameh-haye Sazman-e Parvaresh-e Afkar*. Entesharat-e Dabirkhane-ye Sazman-e Parvaresh-e Afkar.
- Mehrmohammadi, M. (2012). The maximum paradigm of the "Student Learning Evaluation or Assessment" subsystem in the educational system and a critique of "Descriptive Evaluation" based on it. *Quarterly Journal Of Education*(116), 9-30. https://mehrmohammadi.ir/wp-content/uploads/2019/07/Fa_107.pdf

- Menashri, D. (1992). *Education and the making of modern Iran*. Cornell University Press.
- Mirsepasi, A. (2004). *Intellectual discourse and the politics of modernization: Negotiating modernity in Iran*. Cambridge University Press.
- Mousapour, N. (2013). Educational expectations of the leadership of Iran Islamic movement in the 40s and 50s. In *Encyclopedia of Islamic Movements*. Tehran: Institute for Cultural, Social, and Civilization Studies.
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. *Prospects*, 23, 173-196. <https://doi.org/10.1007/BF02195034>
- Qasemi Pouya, E. (1998). *New schools in the Qajar period*. Academic Press.
- Revolution, I. S. C. o. C. (1988). *Generalities of the Fundamental Reform Plan for Education in the Islamic Republic of Iran [In Persian]*. Tehran
- Russell, J. E. (1917). Scouting Education. *Teachers College Record*, 18(1), 1-6. <https://doi.org/10.1177/016146811701800103>
- Saberi, S., & Karbasizadeh Isfahani, A. . (2023). The Influence of Kant's Epistemology on Kierkegaard *Journal of Philosophical Investigations*, 17(43), 132-152. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2022.51079.3170>
- Sadiq, I. (1931). *Modern Persia and her educational system* [Columbia University]. New York
- Salmasizadeh, M., Ghadimi Gheidari, A., Dehghani, R., & Parvan, B. (2019). German propaganda ministry and Thought Development Organization. *Journal of Iranian Islamic Period History*, 10(18), 57-88. <https://doi.org/10.22034/JIIPH.2019.8899>
- Samier, E. A. (2019). The Humanist Roots of Islamic Administration and Leadership for Education: Philosophical Foundations for Intercultural and Transcultural Teaching. In E. A. Samier & E. S. ElKaleh (Eds.), *Teaching Educational Leadership in Muslim Countries: Theoretical, Historical and Cultural Foundations* (pp. 23-38). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6818-9_2
- Sander, W. (2019). The concept of education (Bildung) as a cultural heritage: Transcultural traditions and perspectives. *Global Education Review*, 6(4), 19-30. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/535/397>
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. SAGE Publishing.
- Shariati, A. (2010). *School of Islamic Education [In Persian]*. Chapakhsh.
- Shokouhi, G. (1989). *Introduction to the translation of Immanuel Kant's on education*. University of Tehran.
- Soroosh, M. (2008). Responsibility of Islamic government in formal education. *Journal of Islamic Education*, 3(5), 55-80. https://islamicedu.rihu.ac.ir/article_75_42cba00c65d2bedb72c8c550620a9a69.pdf?lang=en
- Taqizadeh, S. H. (2013). *On Education*. Toos.
- Teschers, C., Neuhaus, T., & Vogt, M. (2024). Troubling the boundaries of traditional schooling for a rapidly changing future – Looking back and looking forward. *Educational Philosophy and Theory*, 56(9), 873-884. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2321932>

- Trohler, D. (2012). The German idea of bildung and the anti-Western ideology. In p. Siljander, A. Kivela, & A. Sutinen (Eds.), *Theories of bildung and growth* (pp. 149-164). Sense Publishers.
- Vahdati Daneshmand, A., Iravani, S., & Bagheri Noaparast, K. (2021). From Reception to Rebellion: A Deconstructive Look at Educational Borrowing Policies in Modern Iran. *Foundations of Education*, 11(1), 5-26. <https://doi.org/10.22067/fedu.2021.70030.1039>
- Weil, P. (2008). *How to Be French: Nationality in the Making since 1789* (C. Potter, Trans.). Duke University Press.

