



Historical Reinterpretation of the Policy-Making Field for Modern Women's Education during the Qajar

Maryam Hoseini Nia¹ | Masoumeh Qarakhanim² | Ali Janadleh³

1. corresponding author. PhD Candidate in Social Welfare, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran: Email: hoseinia.m@gmail.com

2. Assistant Professor, Faculty Member of Allameh Tabatabai University and researcher in social policy analysis, Tehran, Iran
Email: qarakhanim@gmail.com

3. Assistant Professor, Faculty Member of Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran: Email: a.janadleh@gmail.com

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received 2023/7/12

Received in revised form
2023/11/13

Accepted 2024/01/31

Published online 2026/05/30

Keywords:

Women's Education, Qajar,

Historical Institutionalism,

Anjoman-e Ma'aref,

Constitutional Law

Supplement, Critical juncture

This study examines the transformation of women's education during the Qajar period, a key process in Iran's transition from traditional to modern education. While previous research has addressed the establishment of new schools and the role of intellectual elites, the interaction between institutional arrangements, social forces, and policymaking for women's education has received little analytical attention. This study is therefore necessary to clarify how these interactions shaped educational policies and connected with broader institutional, cultural, and political developments of the era. Using a historical institutionalist approach and concepts such as path dependency and critical junctures, it shows that the establishment of the *Anjoman-e Ma'aref* and the 1906 Constitutional Amendment were pivotal moments. These junctures disrupted traditional educational monopolies, promoted public education and gender equality, and facilitated the institutionalization of women's schooling. By breaking entrenched institutional paths, they enabled the shift from traditional to modern education for women and contributed to redefining their social position in Qajar society.

Cite this article: Hoseini, M., Qarakhanim, M., & Janadleh, A. (21026). Historical Reinterpretation of the Policy-Making Field for.... *Sociological Review(Social Science Letter)*, 33 (1), 63-82.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jsr.2026.392992.2039>



© The Author(s).

Publisher: University of Tehran Press.

DOI: DOI: <http://doi.org/10.22059/jsr.2026.392992.2039>

بازخوانی تاریخی میدان سیاست‌گذاری آموزش مدرن زنان در عصر قاجار

مریم حسینی‌نیا^۱ | معصومه قاراخانی^۲ | علی جنادله^۳

۱. نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری رفاه اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران؛ رایانامه: hoseininia.m@gmail.com
 ۲. استادیار و عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی و پژوهشگر تحلیل سیاست اجتماعی؛ تهران، ایران. رایانامه: garakhanim@gmail.com
 ۳. استادیار و عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. رایانامه: a.janadleh@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۲۱</p> <p>تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۲۲</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۱۱</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۱/۲۵</p> <p>کلیدواژه‌ها: آموزش زنان، دوره قاجار، نهادگرایی تاریخی، انجمن معارف، متمم قانون اساسی، بزنگاه مهم</p>	<p>تحولات آموزش زنان در دوره قاجار یکی از مهم‌ترین فرآیندهای تاریخی در گذار ایران از نظام آموزشی سنتی به آموزش مدرن به‌شمار می‌آید. با وجود توجه پژوهش‌های پیشین به شکل‌گیری مدارس جدید و نقش نخبگان فکری در ترویج آموزش نوین، چگونگی پیوند میان آرایش نهادی نیروهای اجتماعی و فرآیند سیاست‌گذاری آموزش زنان کمتر به‌صورت تحلیلی بررسی شده است. از این‌رو، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به این پرسش است که چگونه آرایش نهادی نیروهای اجتماعی و تعامل میان ساختارهای سیاسی، کنشگران اجتماعی و تحولات فرهنگی در دوره قاجار به شکل‌گیری سیاست‌گذاری آموزش زنان انجامید. در این چارچوب، با اتکا به رویکرد نهادگرایی تاریخی و تمرکز بر مفاهیمی چون وابستگی به مسیر، بزنگاه‌های نهادی و پیامدهای ناخواسته کنش نهادی، به تحلیل تحولات آموزش زنان در دوره قاجار پرداخته می‌شود. ضرورت این پژوهش در تبیین نقش تعامل نیروهای نهادی و اجتماعی در شکل‌گیری سیاست‌های آموزش زنان در دوره قاجار و روشن کردن نسبت آن با تحولات نهادی، فرهنگی و سیاسی این دوره نهفته است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تأسیس انجمن معارف به‌عنوان نخستین بزنگاه نهادی، با ایجاد گسست در نظام آموزشی سنتی و تضعیف انحصار نهادهای مذهبی، زمینه طرح گفت‌وگو ضرورت آموزش زنان و شکل‌گیری مدارس جدید را فراهم ساخت. همچنین تصویب متمم قانون اساسی ۱۲۸۵ ش به‌عنوان بزنگاه نهادی دوم، با تأکید بر آموزش عمومی، اصل برابری آموزشی و مسئولیت دولت در قبال آموزش شهروندان، مسیر نهادینه‌شدن آموزش زنان را هموار کرد. این بزنگاه‌ها با شکستن مسیرهای قفل‌شده نهادی، امکان گذار از آموزش سنتی به آموزش مدرن و رسمی زنان را فراهم آوردند و به بازتعریف جایگاه اجتماعی زنان در جامعه قاجاری انجامیدند.</p>

استناد حسینی‌نیا، مریم، قاراخانی، معصومه، و جنادله، علی (۱۴۰۵): بازخوانی تاریخی میدان سیاست‌گذاری آموزش مدرن زنان در عصر قاجار. مطالعات جامعه‌شناختی (نامه علوم اجتماعی)، ۳۳ (۱)، ۶۳-۸۲.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jsr.2026.392992.2039>



© نویسندگان.

ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.

مسئله پژوهش

آموزش زنان در دوران قاجار یکی از موضوعات مهم و پربسامد در مطالعات تاریخ اجتماعی و حوزه زنان است که ابعاد مختلفی از آن در پژوهش‌های گوناگون مورد توجه قرار گرفته است. این پژوهش‌ها عمدتاً با توجه به جنبه‌های مختلف و متنوعی همچون تاریخ اجتماعی، سیاسی و فرهنگی به بررسی فرآیند شکل‌گیری و تحول سیاست‌های آموزش زنان پرداخته‌اند. در بسیاری از این مطالعات، تأکید بر چگونگی شکل‌گیری نظام آموزشی جدید در ایران و نقش نهضت مشروطه در این پدیده است. برخی از این پژوهش‌ها در پی آن هستند تا نشان دهند، چگونه تحولات سیاسی و اجتماعی ناشی از نهضت مشروطه، به‌ویژه با تأکید بر ارزش‌های آزادی، عدالت و استقلال، زمینه‌های لازم برای ورود زنان به عرصه‌های اجتماعی و آموزشی را فراهم ساختند (بنگرید به پورحسن درزی، ۱۳۹۹؛ بیطرفان و همکاران، ۱۳۹۶؛ پناهی و محمودزاده، ۱۳۹۵ و زنجانی‌زاده و دلگشا، ۱۳۹۲). همچنین مطالعاتی در ذیل توجه به آموزش زنان، نگاهی به نقش‌آفرینی آنان به عنوان بخشی از تحولات اجتماعی دارند. بررسی‌هایی به شرح شکل‌گیری انجمن‌های زنان مانند *انجمن زنان تبریز*، *انجمن مخدرات وطن* و *انجمن نسوان وطن‌خواه* می‌پردازند و نشان می‌دهند که چگونه اهداف این انجمن‌ها در جهت ترویج آموزش مدرن برای زنان بود و مسیر را برای حضور زنان در عرصه‌های آموزشی و اجتماعی هموار کرد (بنگرید به موسوی، ۱۳۹۸؛ فرهمند، ۱۳۹۵؛ زاهدزاهدانی و همکاران، ۱۳۸۹؛ پارساناب، ۱۳۸۴؛ اتحادیه، ۱۳۸۰ و آفاری، ۱۳۷۷). پژوهشگرانی نیز به تفصیل ارتباط افزایش آگاهی و سواد دختران و تبدیل مطبوعات به ابزار بیان مطالبات زنان و عرصه‌ای برای حضور آنان در اجتماع را بررسی کردند (بنگرید به خسروپناه، ۱۳۹۷؛ وطن‌دوست و همکاران، ۱۳۸۷؛ خسروپناه، ۱۳۸۲ و آفاری، ۱۳۷۷).

مطالعات پیشین در زمینه آموزش زنان عمدتاً به صورت جزئی و محدود و غالباً معطوف به نقش یک عامل یا گروه خاص انجام شده‌اند و کمتر به تعاملات پیچیده و متقابل میان عوامل اجتماعی، فرهنگی و سیاسی در شکل‌گیری آموزش مدرن زنان پرداخته‌اند. این در حالی است که درک عمیق یک پدیده تاریخی مستلزم بررسی آن به‌عنوان محصول روابط متقابل نیروها و کنشگران اجتماعی در بستر زمان است. آموزش زنان در دوران قاجار تنها نتیجه تصمیمات رسمی یا بیانیه‌های سیاست‌گذاران نبوده، بلکه حاصل فرآیندهای پویای اجتماعی، کشمکش‌ها و توافقات میان گروه‌ها و نهادهای مختلف بوده است. بنابراین، پژوهش حاضر تلاش می‌کند با تحلیل تعاملات پیچیده میان نهادها، گروه‌ها و کنشگران در یک پیوستار تاریخی، تحولات سیاست‌گذاری آموزش زنان در دوران قاجار را به‌طور جامع شناسایی و تبیین کند.

ضرورت انجام این پژوهش از چند جهت قابل توجه است. نخست، بررسی تحولات آموزش زنان در دوران قاجار امکان درک عمیق مسیر تاریخی و ریشه‌های شکل‌گیری آموزش مدرن زنان را فراهم می‌آورد و خلأ مطالعاتی موجود در زمینه تعاملات نهادی و اجتماعی را پر می‌کند. در مطالعات موجود، اغلب نقش عوامل اجتماعی، فرهنگی و سیاسی به‌صورت منفرد و جداگانه بررسی شده و به ارتباط و تأثیر متقابل این نیروها کمتر پرداخته شده است. پژوهش حاضر با تمرکز بر این تعاملات، به دنبال ارائه تصویری جامع از چگونگی شکل‌گیری سیاست‌های آموزشی است و تلاش می‌کند روابط پیچیده میان نهادها، گروه‌ها و کنشگران را در بستر زمانی مشخص تحلیل کند و نشان دهد که سیاست‌های آموزشی زنان در این دوره همواره محصول فرآیندهای جمعی و چندجانبه بوده است.

دوم، شناسایی عوامل مؤثر بر سیاست‌های آموزشی زنان نه‌تنها به درک بهتر مسیر تاریخی این سیاست‌ها کمک می‌کند، بلکه می‌تواند فهم دقیق‌تری از چالش‌ها و فرصت‌های موجود در آموزش زنان در دوران معاصر ارائه دهد و زمینه‌ساز اتخاذ تصمیمات آگاهانه و مؤثر در حوزه آموزش شود. تحلیل تحولات تاریخی آموزش زنان نشان می‌دهد که سیاست‌گذاری آموزشی همواره تحت تأثیر نیروهای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی بوده و بررسی این تأثیرات می‌تواند به درک بهتر وضعیت فعلی آموزش زنان و برنامه‌ریزی راهبردی برای آینده کمک کند.

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد نهادگرایی تاریخی می‌کوشد به این پرسش پاسخ دهد که چگونه آرایش نهادی نیروهای اجتماعی در دوره قاجار به شکل‌گیری و تحول سیاست‌های آموزش زنان انجامید. این رویکرد امکان می‌دهد روابط متقابل میان نهادها، گروه‌ها و کنشگران به‌طور دقیق بررسی شود و فرآیندهای شکل‌گیری و تغییر سیاست‌ها روشن گردد. تحلیل این روند تاریخی علاوه بر شناخت سیر تحول آموزش زنان، امکان درک تأثیر عوامل فرهنگی، اجتماعی و سیاسی بر سیاست‌های آموزشی را نیز فراهم می‌آورد و نشان می‌دهد که سیاست‌گذاری آموزشی نه محصول اراده‌ای یک‌جانبه، بلکه نتیجه تعامل، کشمکش و توافق میان نیروهای اجتماعی مختلف بوده است.

از این‌رو، سیاست‌گذاری آموزش زنان در این پژوهش به‌عنوان پدیده‌ای پویا، تاریخی و چندوجهی مورد بررسی قرار می‌گیرد. این رویکرد، ضمن روشن کردن سازوکارهای نهادی و اجتماعی شکل‌گیری سیاست‌ها، زمینه را برای تحلیل دقیق‌تر نقش نیروهای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی در آموزش زنان فراهم می‌آورد و می‌تواند مسیر مطالعات بعدی در این حوزه را هموار سازد. همچنین، تحلیل تاریخی تعاملات نهادی و اجتماعی می‌تواند چارچوب نظری و عملی مؤثری برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی فراهم کند تا تصمیمات آگاهانه‌تری در حوزه آموزش زنان اتخاذ شود.

چارچوب نظری پژوهش

تحلیل سیاست‌های اجتماعی در دهه‌های اخیر تغییرات چشمگیری را تجربه کرده و از تأکید بر جنبه‌های اقتصادی و اجتماعی صرف به تمرکز بر نقش نهادهای مختلف به‌عنوان بازیگرانی فعال و مستقل در فرآیند سیاست‌گذاری تغییر یافته است (مِگدال^۱، ۲۰۰۴ و اسکاچیل و آمنتا^۲، ۱۹۸۶). نهادگرایی تاریخی یکی از چارچوب‌های اصلی برای تحلیل این تحولات است. یکی از اصول کلیدی نهادگرایی تاریخی، تأکید بر اهمیت فرآیندهای تاریخی بلندمدت و تأثیر آن‌ها بر سیاست‌گذاری است. نهادگرایی تاریخی تأکید دارد فرآیندهای اجتماعی و سیاسی باید در طول زمان و با توجه به تأثیرات بلندمدت بررسی شوند. برخلاف دیدگاه‌های کوتاه‌مدت که تنها به اثرات فوری می‌پردازند، این رویکرد با بررسی تعاملات نهادهای مختلف و جنبه‌های گوناگون آن‌ها، به فهم دقیق‌تری از تغییرات اجتماعی و سیاسی می‌رسد (آمنتا و رامسی^۳، ۲۰۱۰؛ تِلن و استینمو^۴، ۱۹۹۹). این دیدگاه که بر پیوند میان تحلیل‌های دولت محور و جامعه محور تأکید دارد (در این باره بنگرید به قاراخانی، ۱۴۰۰) رویکردی قدرتمند برای بررسی سیاست‌های اجتماعی و تحول نهادی ارائه می‌دهد. با این رویکرد، امکان تحلیل پیچیدگی‌های اجتماعی و سیاسی و شناسایی عوامل مؤثر بر تغییرات سیاست‌های اجتماعی فراهم می‌شود.

نهادگرایان تاریخی به نقش "بزنگاه‌های مهم"^۵ در فرآیند تحول نهادی توجه دارند. این بزنگاه‌ها، دوره‌هایی بحرانی هستند که در آن تغییرات بنیادین در ساختارهای سیاسی و اجتماعی رخ می‌دهد. این لحظات معمولاً به دلیل بحران‌ها یا تحولات اجتماعی و اقتصادی مهم به وجود می‌آیند و مسیری جدید را برای توسعه نهادها ایجاد می‌کنند (کولیر و کولیر^۶، ۲۰۰۲). در این دوره‌ها، کنشگران سیاسی با انتخاب گزینه‌های خاص، آینده نهادی و سیاست‌گذاری را شکل می‌دهند. در این چارچوب، تحول نهادی به‌واسطه فعالیت کنشگران انسانی و بزنگاه‌های تاریخی رقم می‌خورد. پیشگامان یا کنشگران اجتماعی با استفاده از شبکه‌های

1 Migdal
2 Skocpol & Amenta
3 Amenta & Ramsey
4 Thelen & Steinmo
5 Critical junctures
6 Collier & Collier

اجتماعی و تشکیل ائتلاف‌های استراتژیک، توانایی تغییر مسیر نهادهای موجود را دارند (پیرسون، ۱۳۹۳). از سوی دیگر، بازندگان قبلی یا گروه‌های حاشیه‌ای نیز ممکن است در فرآیند تحول نهادی اثرگذار باشند. این گروه‌ها اغلب با استفاده از بزنگاه‌های تاریخی و فرصت‌های خاص، به نیروهای محرکه برای تغییرات نهادی تبدیل می‌شوند (تلن^۱، ۲۰۰۴).

در این چارچوب تحلیلی، مدل "تعادل منقطع" یکی از ابزارهای مفهومی برای توضیح تغییرات نهادی است. این مدل توضیح می‌دهد که در لحظات بحرانی کوتاه، فرصت‌هایی برای اصلاحات اساسی فراهم می‌شود. این دوره‌های کوتاه "گشایش"، زمینه را برای تغییرات ساختاری فراهم می‌کنند، اما پس از آن، دوره‌های طولانی "قفل‌شدگی" یا ثبات نهادی آغاز می‌شود (پیرسون، ۱۳۹۳: ۲۲۷ و کراسنر^۲، ۱۹۸۴). در چنین شرایطی، مسیرهای نهادی شکل می‌گیرند که تغییردادن آن‌ها به دلیل وابستگی‌های تاریخی و ساختاری بسیار دشوار است. این فرآیند که به "وابستگی به مسیر" معروف است، توضیح می‌دهد که چگونه انتخاب‌های اولیه در مسیر تاریخی یک نهاد می‌تواند نتایج بلندمدتی ایجاد کند که بازگشت‌ناپذیر هستند (پیرسون^۳، ۲۰۰۳). در پرتو نهادگرایی تاریخی نشان خواهیم داد چگونه افراد، جریان‌های فکری و گروه‌های ذی‌نفع و ذی‌نفع در بزنگاه‌های مهم تاریخی در شکل‌گیری سیاست آموزش مدرن برای زنان نقش داشتند. نهادگرایان تاریخی معتقدند که نهادها به دلایل کارکردی ایجاد نمی‌شوند، بلکه شکل‌گیری و تداوم آن‌ها نیازمند تحلیل تاریخی است که فرآیندهای ایجاد و تثبیت را روشن می‌سازد. این تحلیل شامل بررسی پیامدهای ناخواسته‌ای است که ممکن است از طراحی و اجرای سیاست‌ها و نهادها ناشی شوند.

روش پژوهش

روش این پژوهش مطالعه تاریخی^۴ از نوع ناهمزمان است. در این نوع بررسی بر فرآیندهای درازمدت که دارای فاصله زمانی هستند، به‌عنوان نکته کلیدی علیت تاریخی و یا برداشت ویژه از علت وقوع تغییر پدیده تاکید می‌شود؛ بدان معنا که یک رخداد یا فرآیند ممکن است یک بار رخ داده و از وقوع برآیند آن واقعه نیز گذشته باشد؛ اما همچنان اثرگذار است. در پژوهش‌هایی از این دست، الزاما فرایندهایی مورد توجه قرار می‌گیرند که در مسیر وقوع یک رخداد ویژه، با توالی‌های به هم پیوسته همراه باشند (پیرسون، ۱۳۹۳). در اینجا «بزنگاه‌های مهم»، به عنوان نقطه ثقل چرخش‌های تاریخی که در آن مسیر پیش‌روی یک پدیده اجتماعی با گسست و شروع مسیری جدید همراه است، مبنای بررسی است (به طور نمونه بنگرید به جنادله، ۱۳۹۱). به این منظور ابتدا رویدادهایی که در سیاست‌گذاری آموزش مدرن برای زنان نقش داشتند از لابلای متون و اسناد بیرون کشیده شد و با استفاده از تکنیک «روایت تاریخی» به صورت جریانی از حوادث، گام به گام توصیف شدند تا بتوان به مسیر علی که در آن بزنگاه‌های تاریخی به نتایجی در حوزه آموزش مدرن زنان منجر شده است، دست یافت. این روایت‌ها به مثابه سازه‌های تحلیلی حول یک کلیت منسجم و مرتبط پیوند می‌یابند و به گفته اسکاکپول (۱۳۸۸) می‌توان با توصیف زمان‌ها و مکان‌های خاص به جهت‌گیری بازیگران و نیز زمینه نهادی و فرهنگی‌ای که در آن عمل می‌کنند، توجه کرد.

جمع‌آوری اطلاعات در مطالعات تاریخی بر مبنای اسناد و مدارک معتبر و شواهد تاریخی انجام می‌شود. چراکه اسناد به‌عنوان شواهد و مدارک معتبر، پایه و اساس بازسازی وقایع گذشته و تحلیل روندهای تاریخی هستند. اسناد رسمی و دولتی مانند مصوبات، قوانین، مکاتبات اداری و آرشیوهای حکومتی، نقش مهمی در فهم ساختارها و نهادهای دولتی دارند. در کنار آن‌ها، اسناد غیررسمی و

1 Thelen

2 Krasner

3 Pierson

4 Historical study

شخصی همچون خاطرات، نامه‌ها و یادداشت‌های روزانه به محقق کمک می‌کنند تا دیدگاه‌های فردی و ذهنیت‌های اجتماعی یک دوره تاریخی را درک کند. همچنین اسناد فرهنگی و آموزشی مانند اساسنامه‌ها، کتاب‌های درسی و گزارش‌ها برای مطالعه تحولات نظام آموزشی و فرهنگی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. این اسناد با بازتاب وقایع گذشته، امکان تحلیل دقیق‌تر روندهای نهادی، تغییرات ساختاری و بسترهای اجتماعی را فراهم می‌سازند و به پژوهشگر کمک می‌کنند تا تحولاتی نظیر شکل‌گیری نهادهای مدرن، تغییر نظام‌های آموزشی و اجرای اصلاحات اجتماعی را بررسی و تفسیر کند.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش با اشاره به دو دوره اصلی؛ دوره نظام آموزش سنتی و دوره پیدایش مدارس مدرن به دوره گذار از دوره اول به دوم اشاره می‌شود. در اینجا ضمن ارایه روایتی از تحولات تاریخی سیاست‌گذاری آموزش مدرن برای زنان، نقاط عطف و دو بزنگاه مهم در سیاست‌گذاری آموزش مدرن، بازیگران اصلی میدان سیاست‌گذاری و چگونگی ایفای نقش آنان در این عرصه مطرح شده است. در این بین، پیامدهای هر دو بزنگاه مهم و نتایج آن بر روند آموزش مدرن برای زنان نیز بیان می‌شود.

۱. دوره نظام آموزش سنتی

در دوران قاجار و پیش از مشروطه، نظام آموزشی ایران بر پایه نهادهای مذهبی و سنتی شکل گرفته بود و تفاوت‌های بنیادینی با آموزش مدرن داشت. این ساختار آموزشی غیرمتمرکز بود و بر محتوای دینی و سنتی تأکید داشت و مبتنی بر «مکتب‌خانه‌ها» بود. مکتب‌خانه‌ها به عنوان آموزشگاه‌های همگانی اما سازمان نیافته (قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷: ۴۶ و میرهادی، ۱۳۹۳: ۱۰۵). در این دوران، تعلیمات عمومی کاملاً در دست علما بود و دولت هیچ دخالتی در برنامه‌های آموزشی و یا سایر مسائل مربوط به آن نداشت. و آموزش به گونه‌ای اسلامی و سنتی در سطوح پایین بیشتر بر خواندن و نوشتن و از حفظ کردن قرآن متمرکز بود (کدی، ۱۳۷۵: ۶۶). ورود به مکتب‌خانه‌ها محدودیت سنی نداشت و دانش‌آموزان در سنین مختلف در کنار هم آموزش می‌دیدند. چنان‌که «شاگرد ۴ ساله با محصل ۱۴ ساله زانو به زانوی یکدیگر روی حصیر نشسته و گفته‌های استاد را دسته‌جمعی یاد می‌گرفتند» (فخرایی، ۱۳۷۱: ۴۸). آنچه برای فرستادن کودک به مکتب خانه اهمیت داشت، این بود که خانواده هم آموزش را برای کودک خود ضروری می‌دانستند و هم از نظر مالی قادر به تأمین هزینه‌های آن بودند و کودک نیز به تنهایی قادر به رفت‌وآمد به مکتب خانه و نظافت شخصی بودند (قادری، ۱۳۹۳).

روش تدریس در مکتب‌خانه‌ها بر اساس آموزش صداهای حروف و علائم نگارشی بود و به تدریج، کودکان قرآن را از «جزء سی‌ام» که شامل سوره‌های کوچک بود می‌آموختند (شریعتی، بی‌تا: ۳). در صورتی که کودک این مراحل را با موفقیت به پایان می‌رساند، در خواندن و نوشتن باسواد می‌شد و اگر خوشنویسی نیز می‌آموخت، تسلط بیشتری پیدا می‌کرد (شهری، ۱۳۷۸: ۴۴۹-۴۵۰). با این حال دولت‌آبادی (۱۳۶۲) می‌نویسد، در مکتب خانه‌ها چون حروف تهجی به کودکان آموزش داده می‌شد و مکتب‌داران قاعده‌هایی برای آموزش به کودکان نداشتند تا آن‌ها بیاموزند چطور کلمات و صداها را با هم ترکیب نمایند، ملاحظه می‌شد که حتی پس از چند سال که کودک به مکتب خانه می‌رفت اما باز نمی‌توانست بخواند و بنویسد (دولت‌آبادی، ۱۳۶۲).

معلمان مکتب‌خانه‌های دوران قاجار خود به دوسته تقسیم می‌شدند؛ الف) معلمان با دانش و شایستگی اخلاقی بالا که رفتار نیکو داشتند و نه‌تنها در میان شاگردان بلکه در جامعه نیز از احترام زیادی برخوردار بودند. این معلمان همواره در صدر مجالس قرار می‌گرفتند و مردم از بیانات و راهنمایی‌های آنان بهره می‌بردند (قادری، ۱۳۹۳: ۱۸۳ و قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷: ۵۲)؛

ب) معلمان با دانش اندک و رفتار غیرحرفه‌ای که بیشتر به زور و تهدید تکیه داشتند. این مکتب‌داران معمولاً از سواد کمی برخوردار بودند و روش‌های تنبیهی چون چوب و فلک برای مجازات شاگردان استفاده می‌کردند (قادری، ۱۳۹۳: ۱۸۳ و قنبری، ۱۳۸۶: ۱۲۵). معلمان معمولاً از اقشار فرودست جامعه بودند و برخلاف روحانیون متمول، زندگی بسیار ساده‌ای داشتند و گاهی با دشواری امرار معاش می‌کردند. در بیشتر موارد، شهریه‌ای از شاگردان دریافت نمی‌کردند و اگر هم می‌گرفتند، میزان آن برای مکتب‌خانه‌های عمومی پنج تا ده قران و برای مکتب‌خانه‌های اعیانی تا ده قران بود. دستمزد اصلی معلم به صورت هدیه‌ای در پایان دوره آموزش یا هنگام ترک مکتب‌خانه توسط شاگرد پرداخت می‌شد. این هدایا شامل مواردی مانند کله قند روسی، قوطی چای هندی، شاخه نبات، شیشه گلاب قمصر، جعبه شیرینی، قواره پارچه، و مقداری پول نقد بود (قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷: ۵۶).

آنچه در اینجا به موضوع این مقاله مرتبط است وضعیت آموزش دختران در این مکتب‌خانه‌ها است. در آن زمان مخالفت‌های شدیدی با آموزش دختران وجود داشت و اکثریت مردم سوادآموزی را برای زنان منفی می‌دانستند. بنابراین حد نهایی تعلیم و تربیت برای دختران تنها توانایی قرائت قرآن بود و نمره قبولی دخترها منوط به روخوانی از قرآن بود. مونس‌الدوله در توصیف آموزش دختران در مکتب‌خانه‌ها می‌نویسد:

دخترها هر روز صبح کتاب قرآن و چاشنه‌بندی، یعنی دستمال‌بسته ناهار، خود را برمی‌داشتند و چادر و چاقچور می‌کردند و روینده می‌زدند و به همراهی پدر یا برادرشان تا در مکتب‌خانه، به مکتب‌خانه زنانه می‌آمدند. در مکتب‌خانه همیشه بسته بود تا مبادا مردی سرزده وارد شود. گاهی کتاب «عاق والدین» یا کتاب «خاله سوسکه» را به دخترها درس می‌دادند اما درس اصلی همان روخوانی قرآن بود. همین که دختری قرآن را ختم می‌کرد، یعنی همه قرآن را می‌خواند دیگر در مکتب‌خانه کاری نداشت. یک کله‌قند برای ملاباجی می‌آورد و فارغ‌التحصیل می‌شد (مونس‌الدوله، ۱۳۸۰: ۱۶۰-۱۶۱).

همچنین او در توصیف دیگری درباره شیوه و محتوای آموزش دختران در مکتب‌خانه‌ها می‌نویسد:

در خانه‌های اعیان که مکتب‌خانه‌های خصوصی برقرار بود، کلاس‌ها برای پسرها در بیرون و برای دخترها در اندرونی برگزار می‌شد. آموزش درس در اندرونی‌ها همچنان براساس روخوانی قرآن بود و برخی از ملاباجی‌های باسلیقه «دوخت و دوز» را به برنامه‌های درسی خود می‌افزودند. به پا داشتن کلاس‌های اکابر زنانه در حرم‌ها یکی دیگر از وظایف برخی از ملاباجی‌هایی بود که برای همیشه در اندرونی بودند. آنها «به خانم‌ها مسایل دین یاد می‌دادند و... شرح حال دوازده امام و چهارده معصوم و شکایات و سهویات را برای خانم‌ها می‌گفتند و خانم‌ها هم بدون این که بنویسند یا بخوانند، گفته‌های ملاباجی را از بر می‌کردند؛ اما بیشتر کار ملاباجی‌ها این بود که برای خانم‌ها فال حافظ بگیرند، «تخم مرغ نظر» بنویسند و جادو و جنبل بکنند» (مونس‌الدوله، ۱۳۸۰: ۱۶۱).

تعلیم خط، یعنی نوشتن برای دخترها قدغن بود. زیرا این فرض وجود داشت، «دختری که کاغذ نوشتن یاد بگیرد، عاشق پیشه می‌شود» (همان و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۵۱). البته محمد حسن اعتمادالسلطنه در نوشته‌های خود اشاره کرده است، زنانی در آن زمان بوده‌اند که متعلم بودند، شعر و نثر می‌نوشتند، خوشنویسی و نقاشی می‌کردند، و همچنین به زبان‌هایی مانند ترکی عثمانی و فرانسوی مسلط بودند. برخی از این زنان کتابخانه‌های خصوصی داشتند و نسخه‌های باقی‌مانده دستنویس را امضا و نقش‌ها را تایید می‌کنند (الطاف و کاکي: ۲۰۱۶: ۶۸). افرادی چون «ضیاءالسلطنه» دختر فتحعلی شاه، «تاج‌الدوله» زن سوگلی فتحعلی شاه، «فاطمه

خانم انیس‌الدوله» زن ناصرالدین شاه، «تاج‌السلطنه» و «فروغ‌الدوله» دختران ناصرالدین شاه، «مهین بانو» نوه مظفرالدین شاه و «ملک‌تاج خانم نجم‌السلطنه» نوه عباس میرزا از این جمله اند (میرهادی، ۱۳۹۳؛ اتحادیه، ۱۳۸۸ و مونس‌الدوله، ۱۳۸۰).

همزمان با آموزش سنتی و مکتب‌خانه‌ای که رکن اصلی آموزش در دوران قاجار بود، مدارس میسیونری و خارجی نیز در کشور به امر آموزش می‌پرداختند. مجوز تأسیس این مدارس در دوران محمدشاه صادر شد و اولین مدرسه خارجی در ایران از آن زمان آغاز به کار کرد (رینگر، ۱۴۰۲؛ معتمدی، ۱۴۰۰؛ ناطق، ۱۳۷۵ و ناهید، ۱۳۶۰). این مدارس، به‌عنوان بستری برای ارائه آموزش مدرن در ایران، در ابتدا اندک و به مرور زمان به تعداد آن افزوده شد (ظهیری‌نژاد، ۲۰۲۲؛ محبوبی‌اردکانی، ۱۳۷۰ و ظهیرالدوله، ۱۳۶۷). مدارس میسیونری که توسط مبلغان فرانسوی، آمریکایی، انگلیسی، اسرائیلی و آلمانی تأسیس شدند، علوم جدید از جمله ریاضیات، زبان‌های خارجی و تاریخ را به دانش آموزان می‌آموختند. اولین مدرسه خارجی دخترانه برای دختران مسیحی توسط کشیش «پرکینز» در ارومیه تأسیس شد و به تدریج دیگر شهرها نیز شاهد تأسیس مدارس دخترانه بودند. همچنین انجمن‌های میسیونری مانند آلیانس فرانسه و آلیانس جهانی اسرائیلی در تأسیس مدارس در ایران فعال بودند (رینگر، ۱۴۰۲؛ شفیع، ۱۴۰۰ و ناطق، ۱۳۷۵). با تأسیس مدارس گوناگون دخترانه در سراسر کشور همچون مدرسه خواهران نیکوکار ژاندارک، مدرسه فرانکوپرسان، سنت‌زیتا (شیل) که صرفاً آموزش دختران مسیحی، ارمنی و زرتشتی را برعهده داشتند ... بنجامین، نخستین سفیر آمریکا موافقت ناصرالدین شاه را برای حضور دختران مسلمان در مدرسه آمریکایی‌ها جلب کرد (رینگر، ۱۴۰۲؛ ترابی‌فارسانی، ۱۳۷۸ و حسینی، ۱۳۷۰).

تأسیس مدارس میسیونری در دوران قاجار را می‌توان به‌مثابه یک «گشایش نهادی» در روند تعامل جامعه سنتی ایران با مدرنیته جهانی تلقی کرد. این مدارس، به‌ویژه مدارس دخترانه، در جامعه‌ای که زنان جایگاهی فرودست داشتند و آموزش دختران محدود یا نفی می‌شد، تحول قابل توجهی ایجاد کردند و زمینه‌ساز تحولات بعدی در آموزش مدرن دختران شدند. مدارس میسیونری بخشی از روند نوسازی ایران بودند که علاوه بر ایجاد نهادهای آموزشی جدید، دولت و نخبگان را نیز به بازنگری در نظام آموزشی و تلفیق عناصر مدرن با ارزش‌های بومی واداشت. با تأکید بر آموزش دختران، این مدارس نقش مهمی در تغییر ساختارهای اجتماعی و فرهنگی، افزایش مشارکت زنان و بازسازی اجتماعی و اقتصادی جامعه ایفا کردند و نشانگر ورود مدرنیته و بستری برای شکل‌گیری نهادهای آموزشی مدرن بودند.

مدارس میسیونری را باید در چارچوب تحولات نهادی گسترده‌تری فهم کرد؛ تحولاتی که آموزش دختران را به‌عنوان یکی از محورهای بنیادین نوسازی جامعه ایرانی مطرح ساختند. این گشایش نهادی به شکل‌گیری گفتمان‌های تازه‌ای درباره نقش آموزش در پیشرفت ملی انجامید و با ایجاد دگرگونی تدریجی در ساختارهای اجتماعی و فرهنگی، زمینه‌های لازم برای بازسازی اجتماعی و اقتصادی جامعه را فراهم آورد. از این‌رو، مدارس میسیونری صرفاً نشان‌دهنده ورود مدرنیته به ایران نبودند، بلکه به‌عنوان نقطه‌ای گشاینده در مسیر شکل‌گیری و تثبیت نهادهای آموزشی مدرن نقشی تعیین‌کننده ایفا کردند.

۲. دوران گذار از آموزش سنتی به نظام آموزشی مدرن

یکی از اتفاقات مورد توجه در دوران قاجار سیر تغییر از آموزش سنتی به آموزش مدرن بود. در اواخر دوره قاجار، نظام آموزشی ایران از حالت سنتی خود به سمت شیوه‌های مدرن تغییر کرد. این تحول برآیندی از تلاش‌های فکری و عملی افراد و روشنفکران، فعالیت‌های فرهنگی در برخی روزنامه‌ها، و نقش‌آفرینی مدارس میسیونری بود که هر کدام سهمی قابل توجه در تغییر نگرش جامعه نسبت به آموزش، به‌ویژه آموزش دختران، ایفا کردند.

در این دوره روشنفکرانی با نقد نظام سنتی آموزشی که بر مکتب‌خانه‌ها و آموزه‌های دینی متمرکز بود، ایده‌های جدیدی در مورد لزوم آموزش فراگیر و مدرن مطرح کردند. آنها به این باور رسیدند که پیشرفت جامعه وابسته به گسترش دانش عمومی و آگاهی علمی است. در این میان، آموزش دختران به‌عنوان بخشی از اصلاحات فرهنگی و اجتماعی مورد تأکید آنان بود. این دیدگاه بر این اصل استوار بود که زنان آموزش‌دیده می‌توانند نقشی کلیدی در تربیت نسل‌های آینده و بهبود ساختار خانواده و جامعه ایفا کنند. روشنفکران جهل زنان را نه تنها یک مشکل فردی، بلکه یک معضل اجتماعی و ملی می‌دانستند که بر کل جامعه تأثیر می‌گذارد. از جمله آن‌ها می‌توان به ملک‌خان اشاره کرد. او در روزنامه «قانون» به اهمیت نقش زنان در جامعه پرداخته و آنها را به عنوان «مربی اطفال» و «محرک ترفیع دنیا» معرفی کرده بود. وی اعتقاد داشت که زنان می‌توانند به اندازه صد مرد در پیشرفت جامعه مؤثر باشند (ملک‌خان، شماره ۷ روزنامه قانون، بی‌تا) محمدحسین فروغی نیز در روزنامه «تربیت» بر لزوم اصلاحات آموزشی و ترویج علم تأکید کرده و آموزش دختران را ضروری می‌دانست. او از معلمان زن برای آموزش دختران حمایت می‌کرد (روزنامه تربیت، ۲۲ محرم ۱۳۲۵: ش ۲۳۷۷۴۳۳) و اعتقاد داشت که آموزش علوم جدید با اصول دینی سازگار است ندارد (روزنامه تربیت، ۶ شعبان ۱۳۱۸، شماره ۲۱۳: ۸۵۳).

آخوندزاده نیز در آثار خود به اهمیت آموزش همگانی و مدرن برای تمام اقشار جامعه، از جمله زنان، اشاره کرده و آن را پیش‌شرطی برای پیشرفت جامعه می‌دانست (آخوندزاده، ۱۳۵۱). همچنین میرزا حسین‌خان سپهسالار و مستشارالدوله اصلاحات آموزشی را به عنوان عامل اصلی ترقی و رشد اجتماعی معرفی می‌کردند و تأسیس مدارس جدید و مجانی را ضروری می‌دانستند (آدمیت، ۱۳۵۱: ۱۴۶-۱۴۷ و مستشارالدوله، ۱۳۸۸: ۳۲). زین‌العابدین مراغه‌ای و عبدالرحیم طالبوف نیز ساختارهای سنتی آموزشی را به دلیل محتوای محدود و ناتوانی در پاسخگویی به نیازهای جامعه نقد کردند. مراغه‌ای در اثر خود، "سفرنامه ابراهیم‌بیگ"، بی‌سوادی گسترده و کمبود مدارس را از موانع اصلی توسعه دانست و تأکید کرد که آموزش پیش‌شرط استقرار قانون اساسی است (رینگر، ۱۴۰۲). طالبوف نیز با تألیف کتاب "احمد"، آموزش عمومی را لازمه توسعه جامعه معرفی کرد. وی تأکید داشت که آموزش باید اجباری شود و مدارس مدرن باید جایگزین مکاتب سنتی شوند. طالبوف همچنین آموزش را مبنایی برای پیشرفت صنعت و تمدن دانست (طالبوف، ۱۳۵۶).

بی‌بی‌خانم استرآبادی در پاسخ به دیدگاه‌های مردسالارانه و بر ضد بی‌سوادی زنان، رساله‌ای با عنوان «معایب الرجال» نوشت که در آن از زنان خواسته بود که در مقابل فشارهای اجتماعی، حقوق خود اعم را مطالبه کنند. او دلیل بدبختی زنان هم‌عصر خود را فقدان آموزش و علم عنوان می‌کند (استرآبادی، ۱۳۱۲ق: ۲۳). همچنین، اعتصام‌الملک (میرزا یوسف آشتیانی) با ترجمه کتاب «تربیت نسوان» از قاسم امین، گام مهمی در آگاهی‌بخشی به زنان و لزوم آموزش آنها برداشت (مستوفی، ۱۳۱۸ق). این رویکرد روشنفکران در برابر جهل هموطنان خود بالاخص زنان، در گسترش آموزش عمومی، تغییر نگرش‌ها نسبت به زنان، و اصلاحات اجتماعی و فرهنگی در دوره‌های بعدی نمایان شد. در این باره رواندی (۱۳۸۲) می‌نویسد:

در این میان نخبگان اصلاح‌طلب که در معرض آموزه‌های اروپایی و عثمانی قرار گرفته بودند نیز با ترویج عقاید نوگرایانه خود به دنبال ایجاد نهادهای جدیدی بودند که از نظر ساختار و عملکرد، متفاوت از نهادهای سنتی عمل می‌کردند. آنها تلاش می‌کردند تا مدرسه باز کنند، روزنامه برپا سازند... و مردم بیسواد را باسواد کنند، تا از این راه مردم تربیت گیرند و به حقوق انسانی خود واقف گردند و زنان نیز به آزادی رسند (راوندی، ۱۳۸۲، ج ۸ (بخش دوم): ۱۸۹).

روزنامه‌هایی چون ثریا^۱، حبل‌المتین^۲، مجلس^۳، ندای وطن^۴ و... نیز به‌عنوان یکی از ابزارهای مهم انتقال ایده‌های مدرن، به طرح موضوعات آموزشی پرداختند. انتشار مقالات، ترجمه‌ها و گزارش‌هایی در مورد نظام‌های آموزشی جهان در این روزنامه‌ها، افکار عمومی را به سمت پذیرش آموزش مدرن سوق داد. روزنامه‌ها که بستری برای تبادل اندیشه میان روشنفکران و دیگر اقشار جامعه بودند، نگرش‌های سنتی نسبت به آموزش دختران را به چالش کشیدند.

۳. دوره پیدایش مدارس مدرن

شکل‌گیری مدارس مدرن در ایران، یکی از اتفاقات مهم و تاثیرگذار در تاریخ آموزش و پرورش کشور است که با تحول در نظام سنتی مکتب‌خانه‌ها و ورود روش‌های آموزشی مدرن همراه شد. این حرکت که در دوره قاجار و همزمان با گسترش ارتباطات ایران با جهان مدرن آغاز گردید، نیاز به یادگیری علوم و فنون جدید برای تقویت ساختارهای حکومتی، نظامی، و اجتماعی ضرورت تغییر در ساختار آموزش را بیش از پیش نمایان ساخت. مدارس مدرن نه تنها به انتقال دانش و مهارت‌های علمی کمک کردند، بلکه زمینه‌ساز رشد تفکر انتقادی و گسترش فرهنگ نوگرایی در ایران شدند. این تحول ابتدا با تأسیس «دارالفنون» در سال ۱۲۳۰ شمسی به دستور امیرکبیر آغاز گردید. دارالفنون به عنوان اولین مدرسه مدرن ایران تأسیس شد تا علوم و فنون جدید را به جوانان ایرانی آموزش دهد و نیازهای فنی کشور را برآورده کند. این اقدام گامی مهم در فاصله گرفتن از شیوه‌های آموزشی سنتی مکتب‌خانه‌ای و شروع پذیرش روش‌های مدرن در نظام آموزش کشور بود (مجتهدی، ۱۳۲۷: ۷۷). پس از دارالفنون، میرزا حسن تبریزی معروف به رشديه یکی از شخصیت‌های تأثیرگذار در توسعه مدارس مدرن بود. او با تأسیس نخستین مدرسه مدرن در تبریز در سال ۱۳۰۵ ق. / ۱۲۶۸ ش، آموزش‌های مدرنی را به ایران آورد. رشديه با مطالعه روش‌های آموزش در کشورهای مختلف، به‌ویژه در ایروان، مصر و بیروت، شیوه‌های مدرنی برای آموزش الفبا و دروس ابتدایی را به ایران معرفی کرد (رشديه، ۱۳۶۲: ۲۴). او در مدرسه خود از ابزارهای جدیدی مانند تخته سیاه، تقسیم ساعات آموزشی با زنگ و استفاده از نیمکت برای نشستن دانش‌آموزان بهره برد و همچنین آموزش زبان‌های خارجی و مفاهیم مدرن را آغاز کرد (کسروی، ۱۳۴۴: ۳۸).

رشديه به دلیل تغییر در روش‌های آموزشی و آموزش زبان‌های خارجی از سوی برخی روحانیون و مردم مورد نقد قرار گرفت و با او به شدت مخالفت شد (ناظم‌الاسلام کرمانی، ۱۳۷۵). با اینحال با حمایت‌هایی که از سوی امین‌الدوله و علمایی چون حاج شیخ هادی نجم‌آبادی دریافت کرد توانست مدرسه خود را در تهران در سال ۱۳۱۴ ق. / ۱۲۷۵ ش تأسیس کند و باعث گسترش آموزش‌های مدرن شود (کدی، ۱۳۸۵: ۹۱). پس از گشایش مدرسه در تهران، رشديه به همراه برخی از ترقی‌خواهان «انجمن امنای مدرسه رشديه» را تأسیس کردند. این انجمن که تحت نظارت وزیر علوم فعالیت می‌کرد، پس از عزل امین‌الدوله به وزارت علوم منتقل شد و نام آن به «انجمن معارف» تغییر یافت. این انجمن بعدها به هسته مرکزی اداره معارف کشور تبدیل شد و نقش مهمی در گسترش نظام آموزشی مدرن در ایران ایفا کرد. رویدادهایی که به وقوع بزرگ‌نسخه در سیاست‌گذاری آموزش مدرن در ایران منجر شد و در ادامه به آن می‌پردازیم.

۱ به مدیریت ملک‌المکلمین و انتشار از سال ۱۳۲۳ ق

۲ به مدیریت حاجی میرزا جبرئیل آملی و انتشار از سال ۱۳۲۵ ق

۳ به مدیریت میرزا یوسف خان مستشارالدوله و انتشار از سال ۱۳۲۵ ق

۴ به مدیریت حاجی اسماعیل جرقاچی و انتشار از سال ۱۳۲۶ ق

انجمن معارف: بزنگاه آموزش مدرن در ایران و اختلال در تعادل نهادی

در دوران امین‌الدوله، صدر اعظم ناصرالدین شاه، تحولات فرهنگی مهمی در زمینه تأسیس مدارس مدرن و گسترش آزادی مطبوعات صورت گرفت (نیکوهمت، ۱۳۳۷: ۴۳). امین‌الدوله که اولین گام‌های جدی را برای اصلاحات آموزشی برداشت (دولت‌آبادی، ۱۳۶۲، ج ۱: ۱۸۱؛ ناظم‌الاسلام کرمانی، ۱۳۶۳، ج ۱: ۱۲۶) از رشدیه حمایت کرد تا اولین مدرسه جدید را در تهران تأسیس کند. حرکتی که زمینه‌ساز گسترش مدارس دیگر شد. امین‌الدوله در تشویق مردم به مشارکت در ایجاد مدارس نقش کلیدی ایفا کرد. این اقدامات موجب شکل‌گیری «انجمن معارف» برای گسترش مدارس جدید شد (مستوفی، ۱۳۸۸، ج ۲: ۱۷؛ محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰: ۳۷۰). این انجمن که اعضایش هرچند از جهت ویژگی‌های شخصی، دلیل پیوستن به انجمن و میزان علاقمندی به گسترش فرهنگ یکسان نبودند، اما نقش در خور توجهی در تغییر نگرش برای پذیرش آموزش مدرن و ایجاد مدارس مدرن داشتند (قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷). نخستین جلسه رسمی انجمن معارف با حضور وزیر علوم در شوال ۱۳۱۵ ق. در مدرسه رشدیه برگزار شد. مظفرالدین شاه در دفتری که برای «جمع نمودن وجه اعانه بجهت تأسیس مدارس ملی مرتب» تهیه شده بود، مبلغ دوازده هزار تومان را به این موضوع اختصاص داد و گفت «این بنده درگاه برای این مقصد خیر دوازده هزار تومان بندگان خواهم کرد» (دولت‌آبادی، ۱۳۶۲، ج ۱: ۱۸۹). از اینجا بود که به طور مشخص دولت به عنوان یک بازیگر نهادی وارد روند سیاست‌گذاری آموزش مدرن شد.

به طور مشخص فعالیت‌های انجمن معارف شامل: ۱. **تأسیس مدارس جدید:** پس از تأسیس مدرسه رشدیه در تهران، مدارس دیگری مانند خیریه، شرف، مظفریه و بسیاری دیگر تأسیس شدند (دولت‌آبادی، ۱۳۶۲: ۲۴۱)؛ ۲. **تأمین بودجه مدارس:** انجمن معارف برای تأمین مالی مدارس از رجال سیاسی کمک مالی جمع‌آوری کرد و صندوقی به نام «صندوق معارف» راه‌اندازی نمود. همچنین برای جمع‌آوری کمک‌های مالی، گاردن‌پارتی‌هایی برگزار شد، اگرچه این برنامه‌ها با مخالفت‌هایی همراه بود (قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷: ۲۶۹)؛ ۳. **تأسیس کتابخانه و دارالترجمه:** انجمن معارف کتابخانه‌ای ملی تأسیس کرد و بیش از هزار جلد کتاب در زمینه‌های مختلف گردآوری شد (قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷: ۲۷۲). همچنین، دارالترجمه و دارالتألیف برای ترجمه و تألیف آثار مفید از زبان‌های خارجی تأسیس شد. نخستین کتاب منتشرشده، «علی» اثر یحیی دولت‌آبادی بود (دولت‌آبادی، ۱۳۶۲، ج ۱: ۲۱۵)؛ ۴. **انتشار روزنامه معارف:** مفتاح‌الملک روزنامه «معارف» را برای پوشش اخبار فرهنگی و آموزشی تأسیس کرد. این روزنامه اغلب به نقد و مخالفت با رقبای فرهنگی خود می‌پرداخت (قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷: ۲۷۲)؛ ۵. **تشکیل کلاس‌های اکابر:** انجمن معارف مدرسه شبانه‌ای به نام «مدرسه اکابر» تأسیس کرد که ویژه افراد مسن و کسانی بود که به دلیل مسائل زندگی نتوانسته بودند تحصیل کنند. این مدرسه تحت ریاست میرزا غیاث‌الدین ادیب کاشانی تأسیس و به آموزش بزرگسالان پرداخت (احتشام‌السلطنه، ۱۳۶۷: ۳۲۷).

در این میان، برخی از روحانیون نوگرا به‌ویژه در اصفهان و تهران، به حمایت از مدارس مدرن و آموزش مدرن پرداختند. این روحانیون به‌طور مستقیم از تأسیس مدارس مدرن حمایت کردند و گاه با انجمن معارف همکاری نیز داشتند. به طور نمونه شیخ هادی نجم‌آبادی روحانی روشنفکری بود که با حمایت از رشدیه نه تنها با آموزش به سبک جدید مخالفت نداشت، بلکه در افتتاح برخی مدارس مدرن نیز حضور داشت (محقق، ۱۳۸۵) یا حاج میرزا یحیی دولت‌آبادی از دیگر روحانیونی بود که در تأسیس مدارس جدید نقش داشت و عضو انجمن معارف نیز بود و مدرسه «سادات» را برای تربیت اطفال فقیر سادات تأسیس کرد (دولت‌آبادی، ۱۳۶۲) شیخ مهدی عبدالرب‌آبادی، شیخ مهدی شریف کاشانی و میرزا ابراهیم سیدالعلماء از دیگر روحانیون معارف‌خواه بودند (همان). ملا عبدالرسول مدنی کاشانی نیز با دفاع از علوم جدید مانند جغرافیا، بر لزوم تحصیل زبان‌های خارجی تأکید کرد (مدنی کاشانی، ۱۳۷۸: ۱۰۶). سید محمد طباطبایی سنگلجی، با تأسیس مدرسه «اسلام»، بر اصلاح معارف و ضرورت آموزش جدید تأکید کرد و در نامه‌ای

به ناصرالملک به تدوین برنامه‌های آموزشی برای مدارس اشاره داشت (طباطبایی، ۱۳۸۴: ۴۵-۴۶). این روحانیون همچنین به تأسیس مدارس برای دختران نیز توجه داشتند. دولت‌آبادی بر لزوم آموزش دختران تأکید کرد و در کتاب «علی» آرزوی تحصیل دختران را مطرح کرد (عاملی‌رضایی، ۱۳۸۹: ۲۳۳). آن هم در دورانی که بسیاری از زنان، بی‌سواد، گرفتار فقر، خرافات و بیماری بودند و پرداختن به حضور اجتماعی زنان در این دوره موضوعی نامربوط با زندگی عموم مردم بود (همان، ۲۳۹).

با آغاز صدارت امین‌السلطان و شدت گرفتن رقابت‌های داخلی در انجمن معارف، احتشام‌السلطنه از انجمن کنار گذاشته شد و حمایت‌های مالی از سوی اعیان نیز متوقف گردید. افشاگری‌های مالی درباره بودجه انجمن باعث شد که مفتاح‌الملک نیز از مدیریت آن کنار برود. در نتیجه، انجمن معارف در شوال ۱۳۲۸ ق. / ۱۲۸۰ ش عملاً منحل شد (میرانصاری، ۱۳۸۰: ۳۱۷) امین‌السلطان به جای درگیری علنی با طرفداران مدارس جدید، تصمیم گرفت نهادی جدید به نام شورای عالی معارف تشکیل دهد. نخستین جلسه این شورا در ۲۵ شعبان ۱۳۱۹ ق. / ۱۶ آذر ۱۲۸۰ ش، با حضور شخصیت‌های مختلف از جمله وزیر علوم، مخبرالسلطنه و تعدادی از مشاوران خارجی در خانه امین‌السلطان برگزار شد. جلسه رسمی شورا در ۸ جمادی‌الثانی ۱۳۲۱ ق. / ۸ شهریور ۱۲۸۲ ش در کتابخانه قدیم دارالفنون برگزار گردید (قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷: ۲۷۵).

تشکیل شورای عالی معارف به‌عنوان پاسخی به بحران‌های داخلی و تغییرات مدیریتی در انجمن معارف، به امین‌السلطان این فرصت را داد تا با اتخاذ رویکردی ساختاری‌تر، نظم جدیدی را در امور آموزشی کشور برقرار کند. این شورا در تلاش بود تا علاوه بر ساماندهی فعالیت‌های آموزشی، نقش نظارتی دولت را بر فرآیندهای آموزشی تقویت کند.

نقش شورا در تحولات آموزشی و فرهنگی ایران، به‌ویژه در راستای تصویب متمم قانون اساسی قابل انکار نیست. شورای عالی معارف با تأسیس نهادهای جدید آموزشی، تدوین برنامه‌های آموزشی و نظارت بر اجرای آن‌ها، به‌طور غیرمستقیم بر تدوین اصول آموزشی در متمم قانون اساسی تأثیر گذاشت. این شورا با تلاش برای ساماندهی نظام آموزشی، نه تنها بر گسترش آموزش عمومی و برابری آموزشی تأکید داشت، بلکه اصولی چون حق آموزش و نظارت دولتی بر فرآیندهای آموزشی را در متمم قانون اساسی تقویت کرد. بنابراین می‌توان گفت که فعالیت‌های شورای عالی معارف به‌عنوان یک نهاد نظارتی و اجرایی، در تحقق اصلاحات قانونی در عرصه آموزش و تصویب متمم قانون اساسی نقشی اساسی ایفا کرد.

از این رو شکل‌گیری انجمن معارف را می‌توان پاسخی به کاستی‌های نظام آموزشی سنتی دانست. این نهاد به ویژه در مواجهه با نیازهای جدید جامعه که به واسطه‌ی گسترش ارتباطات با غرب و آگاهی از پیشرفت‌های علمی و صنعتی روز به روز بیشتر می‌شد، به وجود آمد؛ زیرا نظام آموزشی سنتی در آن زمان قادر به تأمین نیازهای آموزشی مدرن و پاسخ به چالش‌های جامعه در حال تحول نبود، و انجمن معارف به عنوان نهادی مدرن و نوآور تلاش کرد تا با اصلاحات در سیستم آموزشی، این کمبودها را جبران کند.

تأسیس انجمن معارف به عنوان «بزنگاه مهم» زمانی رخ داد که نخبگان ایرانی اعم از روشنفکران، اصلاح‌طلبان و برخی روحانیون به این نتیجه رسیدند که بدون اصلاح بنیادین در نظام آموزشی، مشکلات کلان کشور اعم از اقتصادی، نظامی و اداری، قابل حل نخواهد بود. در نتیجه، انجمن معارف شکل گرفت تا به‌عنوان نهادی میانجی عمل کند و گسستی را در مسیر آموزش سنتی ایجاد کرده و راه را برای تغییرات بنیادی‌تر هموار سازد.

پذیرش آموزش دختران که یکی از نوآوری‌های برجسته انجمن معارف بود، نشان‌دهنده تلاش برای گسترش عدالت آموزشی و مشارکت همه‌جانبه‌تر جامعه در فرآیند مدرنیزاسیون بود. این انجمن با وجود مقاومت‌های اجتماعی توانست یک گسست نهادی مهم ایجاد کند و مسیر آموزش ایران را از چارچوب سنتی به سوی نظامی مدرن هدایت کند. نقش این نهاد تنها محدود به تأسیس مدارس نبود، بلکه تحولی در نگرش جامعه نسبت به آموزش و علم ایجاد کرد.

تشکیل انجمن معارف بزنگاهی تاریخی برای بازتعریف ساختارهای نهادی است. این نهاد توانست از بحران آموزشی ایران در اواخر قاجار بهره بگیرد و زمینه‌ساز تحولات پایدار در نظام آموزشی کشور شود. گسستی که انجمن ایجاد کرد، نه تنها در ساختار آموزش ایران، بلکه در گفتمان اجتماعی و سیاسی پیرامون آموزش نیز اثری عمیق بر جای گذاشت. بعد از تأسیس و اقدامات انجمن معارف، ایده «آموزش عمومی» به عنوان یک نهاد جدید اجتماعی مطرح شد. برخلاف سیستم آموزشی پیشین که تنها مختص طبقات خاص بود، این ایده بر دسترس‌پذیری آموزش برای همه افراد جامعه، بدون توجه به جنسیت یا طبقه اجتماعی تأکید داشت. این تحولات، به ویژه در دوره مشروطه، سرآغازی برای آموزش دختران و اقشار مختلف جامعه بود و زمینه‌ساز ایجاد یک نظام آموزشی فراگیر در ایران شد که دختران و زنان نیز بخشی از این ساختار به رسمیت شناخته شوند.

متمم قانون اساسی: بزنگاه مهم در تأسیس مدارس دخترانه و تغییر در نهاد آموزش

انقلاب مشروطه ایران در ۱۸ شوال ۱۳۲۳ق. / ۲۳ آذر ۱۲۸۴ش تأثیرات عمیقی بر ساختارهای اجتماعی و سیاسی ایران گذاشت؛ اما آنچه تأثیر مستقیم و عمیقی بر سیاست‌گذاری‌های آموزشی داشت، تصویب متمم قانون اساسی در چهاردهم ذی‌القعدة ۱۳۲۴ق. برابر با هشتم دی ماه ۱۲۸۵ش بود. این متمم با ۱۱۰ بند، اصول مهمی در حوزه برابری و آموزش برای همه اقشار جامعه، از جمله زنان، ارائه کرد. بندهای هجدهم و نوزدهم اصولی کلیدی در خصوص آموزش و تحصیل را به رسمیت شناختند. بند هجدهم با تأکید بر «تحصیل و تعلیم علوم، معارف و صنایع آزاد است مگر آنچه که شرعاً ممنوع باشد» آزادی تحصیل را در چارچوب قوانین اسلامی و فرهنگی کشور تضمین می‌کند. بند نوزدهم نیز با تأکید بر «تحصیل اجباری» مقرر می‌کند که «تحصیل اجباری باید مطابق قانون وزارت علوم و معارف مقرر شود». بدین ترتیب حق آموزش برای تمام شهروندان ایرانی در متن قانون مورد توجه قرار گرفت. همچنین دولت موظف شد نهادهای آموزشی رسمی برای دختران و پسران ایجاد کند و برابری آموزشی را رعایت کند. با تصویب این بندها، دولت عملاً مسئولیت آموزش در کشور را برعهده گرفت و مهم‌تر از آن همه افراد جامعه، فارغ از جنسیت را ملزم به حضور در مدارس نمود.

این سیاست‌گذاری قانونی، نقطه عطف دیگری در نهادسازی آموزش مدرن در ایران بود که بر کاهش شکاف جنسیتی در آموزش و مشارکت زنان در فضای عمومی تأثیر گذاشت. اصل هشتم متمم قانون اساسی، برابری تمامی افراد در برابر قانون و اصول هجدهم و نوزدهم بر آزادی آموزش و تأسیس مدارس با مخارج دولتی را مورد تأکید قرار می‌داد. در نتیجه، سیاست‌گذاری‌های آموزشی در ایران تغییر اساسی کرد و برای نخستین بار تحصیل دختران نه تنها قانونی بلکه اجباری شد. در همین دوران بود که بی‌بی خانم استرآبادی نویسنده و از فعالان حقوق زنان در جنبش مشروطه در سال ۱۳۲۴ق/ ۱۲۸۵ش مدرسه «دوشیزگان» را مطابق با آموزش مدرن برای دختران در خانه خود تأسیس کرد. اگرچه سیاست‌گذاری آموزش مدرن برای دختران وجه قانونی یافت، اما همچنان مخالفان خود را داشت. افتتاح مدرسه دوشیزگان با واکنش‌های تند مخالفان آموزش مدرن خاصه آموزش دختران مواجه شد و او مجبور شد مدرسه را پس از اعلان در شماره ۵۹ روزنامه مجلس و در حالی که تنها یک ماه از فعالیت علنی آن می‌گذشت، تعطیل کند. تعطیلی مدرسه به دلیل تهدید مخالفان برای تخریب مدرسه بود. بی‌بی خانم شکایت خود را با وزیر فرهنگ وقت، **صنیع‌الدوله**، مطرح کرد. اما او با اشاره به اینکه «به خاطر مدرسه می‌خواهند مملکت را به آشوب بکشند»، تصمیم به تعطیلی مدرسه گرفت (حسینی، ۱۳۷۰: ۸۲). پس از تعطیلی مدرسه، **مدبرالممالک هرندی**، مدیر مسئول روزنامه *تمدن*، در مقاله‌ای از بی‌بی خانم و مدرسه‌اش دفاع کرد و تعطیلی آن را ظلمی بزرگ به عالم انسانیت دانست (*روزنامه تمدن*، ۲۷ ربیع‌الاول ۱۳۲۵، س اول، ش ۱۵: ۳). همزمان دیگر زنان تحصیل‌کرده برای تحقق قانون آموزش و متقاعد کردن مشروطه‌خواهان با نوشتن مقالات متعدد و نامه‌های بسیار به مجلس و تاسی جستن به حدیث رسول اکرم در خصوص علم‌آموزی به آموزش دختران تأکید کردند. در مقابل

همچنان جبه سنتی به مخالفت خود اصرار داشتند. **شیخ فضل‌الله نوری** یکی از اصلی‌ترین چهره های مخالف آموزش مدرن و به ویژه آموزش دختران بود. او مدارس مدرن را تهدیدی برای ارزش‌های اسلامی و نهاد خانواده می‌دانست. او که آموزش زبان‌های خارجی و علوم جدید مانند فیزیک و شیمی را خلاف شرع می‌دانست با خطاب قراردادن ناظم‌الاسلام گفت «جناب ناظم‌الاسلام! تو را به حقیقت اسلام قسم می‌دهم آیا این مدارس جدید خلاف شرع نیست؟» (کوکب دری، سال سوم، شماره ۷: ۲۵۰۷). او افتتاح مدارس برای دختران را مصداق «اشاعه فاحشه‌خانه» می‌دانست (کسروی، ۱۳۴۴). به تحریک او بود که **سید علی شوشتری** در آستانه حرم عبدالعظیم تحصن کرده و در تکفیرنامه‌ای نوشت: «کلمه «دوشیزه» شهوت‌انگیز است و وای بر ملتی که مدرسه دوشیزگان داشته باشد» (روزنامه تمدن، ۲۷ ربیع‌الاول ۱۳۲۵ ه.ق، سال اول، ش ۱۵: ۲-۳). مخالفان آموزش دختران، این امر را عاملی برای بی‌بندوباری و بی‌عفتی زنان می‌دانستند و به هر طریق ممکن در برابر آن مقاومت می‌کردند. از آنجا که نخستین مدارس ایجادشده ملی بودند و شاگردان ملزم به پرداخت شهریه بودند، بسیاری از خانواده‌ها به دلیل شرایط اقتصادی نامناسب، توانایی تأمین هزینه تحصیل دختران خود را نداشتند. همچنین در جامعه آن زمان، پسران به‌عنوان نان‌آور خانواده از اهمیت بیشتری برخوردار بودند و این نگرش باعث می‌شد که سرمایه‌گذاری بر آموزش دختران غیرضروری به نظر برسد. علاوه بر این، جامعه هنوز به اهمیت آموزش دختران پی نبرده بود و تمایل چندانی به پذیرش آن نداشت. افزون بر این عرف، سنت‌های اجتماعی و نگرش مذهبی حاکم نیز به این مخالفت‌ها دامن می‌زد (امینی، ۱۴۰۳: ۱۰۰).

به رغم مخالفت‌ها و تهدیدها همچنان افرادی چون طوبی آزموده تلاش کردند با نشان دادن تأسی خود از ارزش‌های مذهبی به بقای مدارس دخترانه کمک کنند. آزموده پس از افتتاح دبستان دخترانه «ناموس» در سال ۱۳۲۵ ق. / ۱۲۸۶ ش در مقابل تکفیر متعصبین مذهبی، پیش‌بینی‌های لازم را با برنامه دقیق و منطبق با افکار دسته‌ای از مردان متدین و متعصب بعمل آورد و کار خود را با قوانین آئین مقدس اسلام تطبیق داد. وی هر سال در ایام سوگواری چند روز مجلس روضه‌خوانی ترتیب می‌داد و از اولیای دانش‌آموزان جهت شرکت در مجلس دعوت می‌کرد و آیاتی از قرآن مجید و نیز کلمات قصار امیر مومنان علی (ع) را در تشویق به فراگیری دانش‌آموزان انتخاب می‌نمود و بر دیوارهای مدرسه نصب می‌کرد. وی بدین ترتیب بدون مزاحمت سی سال به کار خود ادامه داد (رجبی، ۱۳۷۴: ۱۴۹). درایت آزموده در این امر باعث شد تا مدرسه «ناموس» به یکی از مهم‌ترین و مجهزترین مدارس متوسطه کامل و کانون پرورش دختران متجدد در تهران تبدیل شود و از طرفی کلاس‌های اکابر برای زنان بزرگ نیز برپا کند (فرخ‌زاد، ۱۳۸۱: ۳۹ و بامداد، ۱۳۴۷: ۴۱). به عبارت دیگر معارف خواهان و مدیران مدارس نوین تلاش می‌کردند جریان نوگرایی با اتکا به دین را در جامعه نهادینه کنند. این رویکرد در عناوین اولیه مدارس زنان که برگرفته از مضامین مذهبی و سنتی خود را نشان داد. اسامی‌ای چون عفاف، عصمتیه، عفتیه، زینت، عزت، تهذیب دوشیزگان، نوامیس، مستورات اسلامی، پردگان اسلامی، حرمتیه سادات، ابتداییه عفتیه، مکتب‌البنات فاطمیه و... (شفیعی، ۱۴۰۰: ۲۸۳).

پس از آن زنان آزادی‌خواه دیگری برای تعلیم و تربیت دختران با زحمات زیاد و صرف وقت و مال و تحصیل اعانه و کمک، چندین مدرسه دخترانه در تهران افتتاح کردند. زنانی که تا حدی از نعمت معلومات برخوردار بودند، بدون مزد و اجر مجاناً با شور و شفع، معلمی آن مدارس را عهده‌دار گشتند و در اندک زمانی عده زیادی دختران در مدارس جدید التاسیس به تحصیل پرداختند. (ملک‌زاده، ۱۳۸۳، ج ۳: ۵۹۹). از جمله این مدارس شامل؛ عفاف در سه راه عودلاجان با مدیریت علویه رشیدیه (۱۳۲۷ ق. / ۱۲۸۸ ش)، تربیت با مدیریت طوبی رشیدیه در چهار سو چوبی دروازه قزوین (۱۳۲۷ ق. / ۱۲۸۸ ش)، حجاب در گذر معبر، و نیز مدرسه شمس المدارس و ام‌المدارس (۱۳۲۶ ق. / ۱۲۸۷) و صدوقی (۱۳۲۹ ق. / ۱۲۹۰ ش). اگرچه این مدارس در جای خود نقش مهمی در آموزش زنان ایفا کرد اما همه دخترانی که در کشور مشتاق آموزش و تحصیل بودند را پوشش نداد (یزدانی، ۱۳۷۸) زیرا همچنان سنت‌گرایان

و طرفداران آموزش سنتی، مدرسه‌های جدید را در تیرس تهمت، تعطیلی و خرابی قرار می‌دادند. اما از این زمان است که سیاست‌گذاری‌های جدید در چارچوب نقش دولت، از طریق ایجاد و تقویت نهادهای آموزش، نقش پررنگی در تغییر ساختارهای اجتماعی، ایجاد نخستین چارچوب‌های رسمی برای تحصیل دختران و در نهایت بازتعریف جایگاه زنان ایفا کرد. از جمله سیاست‌های آموزشی شامل:

۱. «**قانون اداری وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه**» (۱۳۲۸ق. / ۱۲۸۸ش): این قانون، یکی از نخستین مصوبات مجلس دوم بود که ساختار وزارت معارف را برای نظارت بر امور آموزشی ایجاد کرد. بر مبنای این قانون، وزارت معارف موظف بود که «اسباب تحصیلات ابتدایی مجانی اجباری و تعمیم تحصیلات متوسطه و عالی» را فراهم کند (مصوبات ادوار اول و دوم قانون‌گذاری مجلس شورای ملی، ۱۳۱۸: ۲۵۱).

۲. **تاسیس اداره «تعلیم عمومی»**: این اداره به عنوان یکی از ۹ بخش ادارات وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه در سال ۱۲۸۸ش، «مراقبت در امور تعلیمات ابتدائیه و متوسطه»، «ایجاد مدارس مجانی برای ایتم»، «ترتیب کلاس‌های درس برای اکابر» و «تامین معلمین کافی برای مدارس» را برعهده داشت. از دیگر وظایف این وزارت‌خانه، اداره تفتیش، توجه به بهداشت و نظافت، تهیه گزارش از اوضاع مدرسه و کیفیت آموزشی بود. همچنین «هیئت مشاوره» موظف بود که اختلاف میان مکتب‌خانه‌ها و مدارس رفع کند و مسایل مرتبط به امور معارف را حل و فصل کند (مصوبات ادوار اول و دوم قانون‌گذاری مجلس شورای ملی، ۱۳۱۸: ۲۵۵).

۳. **قانون اساسی معارف**: این قانون در دهم ذی‌قعدة ۱۳۲۹ق برابر با نهم آبان ماه ۱۲۹۰ ش در ۲۸ ماده به تصویب رسید. مطابق ماده سوم این قانون «تعلیمات ابتدائیه برای عموم ایرانیان اجباری است». نمایندگان مجلس در دو بند پنجم و ششم نیز مصوب کردند که هر کس مکلف است اطفال خود را از سن هفت به تحصیل معلومات ابتدائیه وادارد اعم از این که در خانه باشد یا در مدرسه؛ اما در صورت وجود مشکلی اعم از بیماری یا مانعی دیگر، با «اطلاع مأمورین معارف تأخیر شروع در ارسال طفل به مکتب جایز است» (قانون اساسی معارف، ۱۲۹۰ش). بدین ترتیب دختران نیز واجب‌التعلیم شدند. همچنین بر اساس قانون معارف، **نقش نظارتی به دولت تفویض** و مدارس به دو نوع رسمی (دولتی) و غیررسمی (غیردولتی) تقسیم شدند. دولت، به عنوان نهاد اصلی نظارت بر آموزش، موظف به تأسیس مدارس ابتدایی در شهرها و مناطق روستایی شد و مخارج این مدارس از طریق مالیات و مشارکت‌های محلی تأمین می‌شد. به علاوه، با رسمیت بخشیدن به مدارس غیردولتی، بخش خصوصی و نهادهای مردمی تشویق به تأسیس مدارس دخترانه شدند (همان). این تنوع نهادی، به گسترش آموزش دختران در جامعه کمک کرد.

۴. **ایجاد زیرساخت‌های آموزشی و تأسیس مدارس ابتدایی**: قانون «اجازه افتتاح نه باب مدرسه ابتدائیه» در سال ۱۲۹۰ ش، وزارت معارف را موظف به ساخت ۹ مدرسه ابتدایی در شهرهای بزرگ مانند تهران، مشهد، شیراز، تبریز، و کرمان کرد. اگرچه این مدارس در ابتدا فقط برای پسران تأسیس شدند، اما نهضتی در تمام ایران شروع شد و مدارس جدید در اقصی نقاط مملکت حتی در خوزستان تأسیس شد. «به‌طور کلی نسبت به زمان‌های گذشته ترقی عمده‌تری در معارف ایران از سال ۱۳۳۶ق. / ۱۲۹۷ش شروع شد و اساس معارف بر پایه استواری گذارده شد و چند مدرسه عالی و دارالمعلمین و دارالمعلمات و دبستان برزرگان کرج و ۴۰ مدرسه ابتدایی مجانی در تهران تأسیس گردید و به موجب قانون مخصوصی از عواید املاک اربابی مدارس ابتدایی در سرتاسر ایران در قراء و قصبات دایر گردید. سالنامه رسمی وزارت معارف در ۱۲۹۷ و مجله‌ای به نام اصول تعلیمات در ۱۲۹۸ نیز انتشار یافت (یزدانی، ۱۳۷۷: ۲۰).

۵. تشکیل شورای عالی معارف و تمرکززدایی در سیاست‌گذاری آموزشی (۱۳۳۹ق. / ۱۳۰۰ش): قانون

«شورای عالی معارف» که مجلس شورای ملی آن را تصویب کرد، برای نهادینه‌سازی برنامه‌ریزی آموزشی، به عنوان نهاد اصلی سیاست‌گذاری آموزشی کشور تأسیس شد (راعی‌گلوجه و رحمانیان، ۱۳۹۶: ۶۲). وظایف شورا شامل برنامه‌ریزی، توسعه علوم و فنون جدید، تأسیس مدارس دخترانه و پسرانه، و نظارت بر کیفیت آموزش در سطح ملی و محلی بود. شورا با ایجاد شعبات منطقه‌ای، نیازهای بومی هر منطقه را در سیاست‌گذاری آموزشی مدنظر قرار می‌داد، که نشان از تلاش برای تطبیق سیاست‌های آموزشی با شرایط منطقه‌ای و فرهنگ محلی داشت (کههدانی، ۱۳۹۰: ۲۴).

تصویب متمم قانون اساسی و مجموعه قوانینی که پس از آن به تصویب رسیدند تحولاتی بنیادین در نظام آموزشی ایران ایجاد کردند. این اصلاحات که به‌طور مستقیم به تصویب متمم قانون اساسی مرتبط بودند، به‌عنوان پایه‌گذار نهادهای جدید و فرایندهای آموزشی مدرن در ایران عمل کردند. نباید از نظر دور ساخت که تحولات این دوره نه‌تنها در واکنش به نیازهای فوری و ملموس جامعه، بلکه در پی پاسخ به ساختارهای نهادی موجود و شرایط تاریخی خاص آن زمان بودند. به عنوان مثال ایجاد وزارت معارف، واکنشی به ضعف‌های سیستم آموزشی حاکم و لزوم نظم‌دهی به این سیستم در قالب نهادهای دولتی و قانونی دیده می‌شود. همچنین قانون افتتاح نه باب مدرسه ابتدائی اولین اقدامات برای تحقق اصول «حق آموزش» و «آموزش برای همه» در متمم قانون اساسی بود.

بر این اساس و برپایه رویکرد نهادگرایی تاریخی تحولات نهادهای آموزشی در ایران را می‌توان به‌عنوان فرآیندهایی تحلیل کرد که مسیر اولیه‌ای که با تأسیس نهادها و تصویب قوانین آموزشی طی شد، تأثیرات بلندمدت و پایداری بر تحولات بعدی داشته است. در این رویکرد، اصلاحات و نهادسازی‌های اولیه در حوزه‌های آموزشی، نه‌تنها به‌طور مستقیم مسیرهای بعدی را هدایت کردند، بلکه با تثبیت تغییرات در این حوزه‌ها، شرایط لازم برای توسعه نهادهای دیگر و گسترش مفاهیم جدیدی را فراهم کردند.

همچنین بر اساس تحلیل وابستگی به مسیر می‌توان گفت که هر مرحله از این فرآیند نهادسازی، از تصویب قوانین آموزشی تا گسترش نهادهای دولتی و آموزش عمومی در کنار یکدیگر زمینه‌ساز مدرنیزاسیون جامعه و تحول ساختارهای سیاسی و اجتماعی ایران شدند. تغییرات اولیه در نظام آموزشی، مسیر تحولات بزرگ‌تر را مشخص کردند، به‌ویژه در زمینه توسعه آموزش و ایجاد سیستم‌های جدید دولتی که به شکل‌دهی به نهادهای علمی و فرهنگی مدرن انجامید.

این تحولات که به‌طور تدریجی و با تکیه بر تصمیمات اولیه صورت گرفتند نه‌تنها به رشد و تکامل نظام آموزشی ایران کمک کردند، بلکه از طریق ایجاد یک سیستم آموزشی دولتی و نظارتی به‌شکلی پایدار به دیگر تغییرات اجتماعی و سیاسی جامعه نیز دامن زدند. بررسی دقیق‌تر این فرآیندها و تأثیرات آن بر نهادهای علمی، فرهنگی و اجتماعی ایران موضوع مطالعات آتی خواهد بود تا ابعاد عمیق‌تر این وابستگی و پیامدهای آن مشخص شود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

سیاست‌گذاری اجتماعی یکی از ابزارهای بنیادین دولت‌ها برای مواجهه با مسائل اجتماعی و پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه است. با این حال، این سیاست‌ها غالباً بر مبنای الگوی مرد به‌عنوان نان‌آور اصلی خانواده شکل گرفته و در نتیجه، زنان بهره کمتری از مزایای آن‌ها داشته‌اند (بنگرید به کارشناس و مقدم، ۱۳۹۱). با گذر زمان و در پی تحولات دولت‌های مدرن و ظهور جنبش‌های اجتماعی، این الگو به تدریج به چالش کشیده شد و نقش زنان در عرصه‌های مختلف اجتماعی، از جمله آموزش، بیش از پیش به رسمیت شناخته شد. در ایران نیز تعامل میان جنسیت و سیاست، روندی پیچیده در سیاست‌گذاری اجتماعی پدید آورد که نمود برجسته آن را می‌توان

در شکل‌گیری آموزش مدرن زنان مشاهده کرد. به‌ویژه در اواخر دوره قاجار، آموزش زنان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین تحولات اجتماعی مطرح شد و در بستر آرایش خاص نهادهای سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، مسیرهای تازه‌ای برای مشارکت و توسعه اجتماعی و فرهنگی زنان در جامعه ایران گشود. از این‌رو، پژوهش حاضر با اتکا به رویکرد نهادگرایی تاریخی می‌کوشد به این پرسش پاسخ دهد که چگونه آرایش نهادی نیروهای اجتماعی در دوره قاجار به شکل‌گیری و تحول سیاست‌های آموزش زنان انجامید.

در همین چارچوب تحلیلی، این پژوهش سیاست‌گذاری آموزش زنان را به‌عنوان پدیده‌ای پویا و تاریخی و در پیوند با بزنگاه‌های نهادی مورد بررسی قرار می‌دهد. یافته‌ها نشان می‌دهد که تأسیس انجمن معارف را می‌توان به‌عنوان نخستین بزنگاه مهم در مسیر سیاست‌گذاری آموزش مدرن در ایران تلقی کرد. این اقدام، گامی اساسی در جهت گسست از نظام آموزشی سنتی و ترویج آموزش مدرن بود و نخستین تلاش رسمی برای نظام‌مند کردن آموزش و پرورش به شیوه‌ای نوین به شمار می‌آید؛ تلاشی که زمینه‌های نهادی لازم برای تحولات بعدی، از جمله گسترش آموزش زنان، را فراهم ساخت.

انجمن معارف فعالیت خود را در شرایطی آغاز کرد که هنوز چارچوب‌های قانونی و نهادهای رسمی لازم برای پشتیبانی از آموزش عمومی، به‌ویژه آموزش زنان، شکل نگرفته بود. با وجود این خلأهای قانونی، انجمن معارف توانست از طریق تأسیس مدارس جدید، گفتمانی تازه درباره ضرورت آموزش همگانی از جمله آموزش زنان مطرح کند. این اقدامات، هرچند در آغاز محدود بودند، اما به‌تدریج زمینه‌ساز تغییرات نهادی مهمی شدند که پیامدهای آن در تحولات بعدی، به‌ویژه در جریان انقلاب مشروطه و تصویب متمم قانون اساسی، آشکار شد. افزون بر این، انجمن معارف با اتکا به شبکه نخبگان اصلاح‌طلب و روشنفکران، موفق شد پیوندی مؤثر با طبقات اجتماعی برقرار کند و حمایت آن‌ها را برای اصلاح نظام آموزشی و تأسیس مدارس جدید جلب نماید؛ مدارس که می‌توان آن‌ها را از نخستین نمودهای نظام آموزشی مدرن در ایران به‌شمار آورد.

نقش انجمن معارف به‌عنوان یک بزنگاه مهم تاریخی در سیاست‌گذاری آموزش مدرن در ایران از جهت دیگری نیز برجسته است. در غیاب حمایت‌های قانونی، دولتی و رسمی، این انجمن با ایجاد یک گسست نهادی از مسیرهای سنتی، زمینه را برای تغییرات بنیادی‌تر فراهم کرد. فعالیت‌های انجمن معارف، در واقع پیش‌درآمدی بر تحولات نهادی گسترده‌تری بود که با تصویب متمم قانون اساسی به اوج خود رسید. این نهاد توانست از یک سو مسیر نهادی جدیدی را برای آموزش در ایران باز کند و ضرورت تغییر در نظام آموزشی را در گفتمان اجتماعی وارد نماید و از سوی دیگر، زیرساخت‌هایی برای اجرای این تغییرات در دوره‌های بعدی فراهم آورد.

نقطه عطف اصلی دیگر در مسیر سیاست‌گذاری آموزش مدرن در ایران به زمان پس از انقلاب مشروطه بازمی‌گردد. انقلاب مشروطه که مفاهیمی همچون آزادی، عدالت و برابری را به‌عنوان اصول راهنما در سیاست‌گذاری اجتماعی مطرح کرد، زمینه را برای شکل‌گیری نظام آموزشی جدید و حضور زنان در این عرصه فراهم نمود. تصویب متمم قانون اساسی در سال ۱۲۸۵ که به‌عنوان بزنگاه تاریخی دیگر در دوره قاجار، در جهت تضمین برابری آموزشی دولت را ملزم به فراهم کردن فرصت‌های برابر آموزشی برای همه افراد جامعه، از جمله دختران، نمود. همان‌طور که در بخش پیشین مطرح شد، با گشایش مسیرهای نهادی جدید پس از تصویب متمم قانون اساسی مشروطه است که به رغم مخالفت‌های شدید بخش سنتی جامعه، مدارس دخترانه به‌عنوان بخشی از نظام آموزش عمومی رسمیت می‌یابند و رفته رفته جایگاه زنان در جامعه به سوی دگرگونی حرکت می‌کند.

در واقع دو بزنگاه تاریخی مهم که در این مقاله به آن اشاره کردیم، یعنی تأسیس انجمن معارف و تصویب متمم قانون اساسی مشروطه، که حاصل تلاش و تعامل کنشگران اصلاح‌طلب، نخبگان اجتماعی و دولت بود، مسیرهای قفل‌شده ساختارهای سنتی را شکست و با ایجاد بسترهای قانونی و نهادی، آموزش زنان را از حاشیه به متن سیاست‌گذاری عمومی وارد نمود. همچنین می‌توان

گفت، این تغییر نهادی نوگرایانه و برابری خواهانه در نظام آموزش ایران، نقش دولت به عنوان نهاد اصلی نظام آموزش مدرن در ایران برجسته نمود و آن را به عنوان یکی از کارویژه های اصلی دولت بازنمایی کرد. کارویژه ای که در دولت های پس از دوره قاجار به ویژه دوره پهلوی اول و دوم نهادینه شد و به طور گسترده تری تداوم یافت. نهادینه‌سازی آموزش عمومی به‌عنوان حقی همگانی، نه تنها فرصت‌های آموزشی را برای زنان افزایش داد، بلکه با تغییر نگرش اجتماعی، مشارکت زنان در عرصه‌های اجتماعی و فرهنگی را در دوره‌های بعد هموار نمود.

منابع

- آدمیت، فریدون (۱۳۵۱) اندیشه ترقی و حکومت قانون (عصرسپهسالار)، تهران: انتشارات خوارزمی.
- آفاری، ژانت (۱۳۷۷) انجمن‌های نیمه سری زنان در نهضت مشروطه، ترجمه جواد یوسفیان، تهران: نشر بانو.
- اتحادیه، منصوره (نظام مافی) (۱۳۸۰) نقش زنان در انقلاب مشروطه، تاریخ معاصر ایران، ۵ (۱۸).
- احتشام‌السلطنه، میرزا محمود (۱۳۶۷) خاطرات احتشام‌السلطنه، به کوشش سیدمحمد مهدی موسوی، تهران: انتشارات زوار.
- استرآبادی، بی‌بی فاطمه (۱۳۱۲ ق) معایب الرجال.
- اسکاچل، تدا (۱۳۸۸) بینش و روش در جامعه‌شناسی تاریخی، ترجمه هاشم آقاجری، تهران: نشر مرکز.
- امینی، علی (۱۴۰۳) شکل‌گیری مدارس نوین در کرمانشاه، تاریخ شناخت، ۲(۳): صص ۸۵-۱۰۸.
- بامداد، بدرالملوک (۱۳۴۷) زن ایرانی از انقلاب مشروطیت تا انقلاب سفید، تهران: انتشارات ابن‌سینا.
- بیطرفان، محمد و یزدانی، سهراب و مفتخری، حسین و فلاح‌توتکار، حسین (۱۳۹۶) انقلاب مشروطیت و اعتراض علیه جایگاه آموزشی و تربیتی زنان در ایران (۱۲۸۵-۱۲۸۷)، فصلنامه علوم اجتماعی، ۲۶، (۷۹): صص ۱۵۹-۱۸.
- پارسا بناب، یونس (۱۳۸۴) جنبش و تشکل‌های زنان در دوران انقلاب مشروطه، نشریه چیستا، شماره ۲۲۶ و ۲۲۷: صص ۴۹۰-۴۸۵.
- پناهی، عباس و محمودزاده، اسدالله (۱۳۹۵) تصویر زن ایرانی در سفرنامه‌های فرانسویان از اوایل دوره قاجار تا انقلاب مشروطه براساس نظریه بازنمایی استوارت هال، مطالعات تاریخ فرهنگی: پژوهش‌نامه انجمن ایرانی (۲۷): صص ۲۳-۱.
- پورحسن درزی، فاطمه (۱۳۹۹) جریان‌شناسی فرهنگی زنان فارغ‌التحصیل از مدارس دخترانه غربی در ایران دوران قاجار و پهلوی اول موثر در کشف حجاب، فصلنامه علمی تخصصی پژوهش در آموزش تاریخ، ۱(۲): صص ۱۱۱-۸۳.
- پیرسون، پل (۱۳۹۳) سیاست در بستر زمان: تاریخ، نهادها و تحلیل اجتماعی، ترجمه محمد فاضلی، تهران: نی.
- ترابی‌فارسانی، سهیلا (۱۳۷۸) اسنادی از مدارس دختران از مشروطیت تا پهلوی، تهران: انتشارات سازمان اسناد ملی ایران.
- جنادله، علی (۱۳۹۱) نهادهای مدنی سنتی و تحولات نوسازی در ایران مدرن (بازخوانی تحولات دوره قاجار براساس رویکرد نهادگرایی تاریخی)، پایان‌نامه دکتری دانشگاه علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
- حسیبی، رباب (۱۳۷۰) مدارس نسوان از آغاز تا ۱۳۱۴، گنجینه اسناد، شماره ۱: صص ۱۸-۱.
- خسروپناه، محمد حسین (۱۳۸۲) هدف‌ها و مبارزه زن ایرانی از انقلاب مشروطه تا سلطنت پهلوی، تهران پیام امروز.
- خسروپناه، محمد حسین (۱۳۹۷) جمعیت نسوان وطن‌خواه ایران: (از سال ۱۳۰۱ - ۱۳۱۴)، تهران: خجسته.
- دولت‌آبادی، یحیی (۱۳۶۲) حیات یحیی، جلد اول، تهران: انتشارات عطار.
- راوندی، مرتضی (۱۳۸۲) تاریخ اجتماعی ایران: حیات ادبی مردم ایران، جلد ۸ (بخش دوم)، تهران: نشر نگاه.
- رجبی، محمدحسن (۱۳۷۶) مشاهیر و زنان پارسی‌گوی از آغاز تا مشروطه، تهران: انتشارات سروش.
- رشدیه، شمس‌الدین (۱۳۶۲) سوانح عمر، تهران: نشر تاریخ ایران.
- روزنامه تمدن، ۲۷ ربیع‌الاول ۱۳۲۵ ه.ق، سال اول، ش ۱۵.

- روزنامه کوکب دری، سال سوم، شماره ۲۵.
- رینگر، مونیکا (۱۴۰۲) آموزش، دین، و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار، ترجمه مهدی حقیقت‌خواه، تهران: انتشارات ققنوس.
- زاهدزاهدانی و موسوی، زهرا، روحانی، علی (۱۳۸۹) بررسی کنش‌های جمعی زنان ایرانی، مطالعه موردی: زنان دوره قاجار، فصلنامه علمی‌ترویجی بانوان شیعه، ۷(۲۳): صص ۹۴-۵۷.
- زنجانی‌زاده، هما و باغداردلگشا، علی (۱۳۹۲) سیر شکل‌گیری مدارس زنان در دوره مشروطه (با تأکید بر مطالبات اجتماعی زنان)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۵: صص ۹۱-۱۱۰.
- شریعتی، علی [بی‌تا] مکتب تعلیم و تربیت اسلامی، قم: انتشارات امام.
- شفیعی، سمیه (۱۴۰۰) تاریخ اجتماعی زنان در عصر قاجار، تهران: نشر ثالث.
- شهری (شهری‌باف)، جعفر (۱۳۷۸) تاریخ اجتماعی تهران در قرن سیزدهم: زندگی، کسب‌وکار و...، تهران: موسسه خدماتی فرهنگی رسا.
- شیخ‌الاسلامی، پری (۱۳۵۱) زن در ایران و جهان: شامل زن در ادیان و مذاهب، زن در ایران باستان، زن شاعر، زن بیدار، زن روزنامه‌نگار، هفده دی و کشف حجاب، [بی‌جا]، [بی‌نام].
- طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۵۶) کتاب احمد، به کوشش باقر مومنی، تهران: انتشارات شبگیر.
- طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۵۶) مسالک‌المحسنین، با مقدمه و حواشی باقر مومنی، تهران: انتشارات شبگیر.
- طباطبایی، محمدبن صادق (۱۳۸۴) یادداشت‌های سید محمد طباطبایی از انقلاب مشروطیت ایران، تهران: نشر آبی.
- فخرایی، ابراهیم (۱۳۷۱) گیلان در جنبش مشروطیت، تهران: انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
- فرخ‌زاده، پوران (۱۳۸۱) کارنامه‌ی زنان کارای ایران از دیروز تا امروز، تهران: شرکت نشر قطره.
- فرهمند، نسیم (۱۳۹۵) آموزش و نهادهای آموزشی دختران در دوره قاجار، فصلنامه پارسه، ۱۶ (۲۶): صص ۱۳۱-۹۵.
- قادری، حمید (۱۳۹۳) آموزش مکتب‌خانه‌ای در ایران تحولات و فلسفه تربیتی حاکم بر آن، ارومیه: شرکت تعاونی انتشارات دنیای کتاب واژه.
- قاراخانی، معصومه (۱۴۰۰) دولت و سیاست اجتماعی در ایران: تهران: آگه، چاپ دوم.
- قاسمی‌پویا، اقبال (۱۳۷۷) مدارس جدید در دوره قاجاریه: بنیان و پیشروان، تهران: نشر دانشگاهی.
- کدی، نیکی‌آر (۱۳۷۵) ریشه‌های انقلاب ایران، ترجمه عبدالرحیم گواهی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- کدی، نیکی‌آر (۱۳۸۵) ایران دوران قاجار و برآمدن رضاخان (۱۳۰۴-۱۱۷۵)، ترجمه مهدی حقیقت‌خواه، تهران: ققنوس.
- کسروی، احمد (۱۳۴۴) تاریخ مشروطه ایران، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- کهندانی، مصطفی (۱۳۹۰) تاریخچه شورای عالی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات نورالثقلین.
- مجموعه مصوبات ادوار اول و دوم قانون‌گذاری مجلس شورای ملی (۱۳۱۸) مجموعه مصوبات ادوار اول و دوم قانون‌گذاری مجلس شورای ملی، اداره قوانین و مطبوعات شورای ملی، تهران. چاپ سوم.
- مجتهدی، مهدی (۱۳۲۷) رجال آذربایجان در عصر مشروطیت، تبریز: نقش جهان..
- محبوبی‌اردکانی، حسین (۱۳۷۰) تاریخ موسسات تمدنی جدید در ایران، جلد ۱، تهران: دانشگاه تهران..
- محقق، مهدی (۱۳۸۵) زندگی‌نامه و خدمات علمی و فرهنگی آیت‌الله حاج شیخ هادی نجم‌آبادی، تهران: انجمن آثار و مفاخر فرهنگی.
- مستشارالدوله، میرزایوسف (۱۳۸۸) یک کلمه، به کوشش باقر مومنی، تهران: شادگان..
- مستوفی، عبدالله (۱۳۸۸) شرح زندگانی من: تاریخ اجتماعی و اداری دوره قاجاریه، جلد ۲، تهران: شرکت نشر کتاب هرمس.
- مستوفی، میرزا یوسف‌خان (۱۳۱۸) تربیت نسوان، ترجمه یوسف آشتیانی، تبریز: مطبعه معارف.
- معتمدی، اسفندیار (۱۴۰۰) مدارس مسیونرها در ایران: آغاز ارتباط ایران و اروپا، گنجینه دارالفنون، ۴(۱۳): صص ۷۳-۸۸.
- ملک‌زاده، مهدی (۱۳۸۳) تاریخ انقلاب مشروطیت ایران (جلد اول، دوم و سوم)، تهران: انتشارات سخن.
- ملکم‌خان، میرزا (۱۳۵۶) روزنامه قانون، به کوشش و با مقدمه هما ناطق، تهران: موسسه انتشارات امیرکبیر.

موسوی، صدیقه (۱۳۹۸) بررسی نقش زنان در توسعه آموزش عصر قاجار، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم و ادبیات انسانی دانشگاه محقق اردبیلی.

مونس‌الدوله (۱۳۸۰) خاطرات مونس‌الدوله ندیمه حرمسرای ناصرالدین‌شاه، به کوشش سیروس سعدوندیان، تهران: انتشارات زرین.

میرهادی، منیرالسادات (۱۳۹۳) تاثیر مدارس دخترانه در توسعه اجتماعی زنان در ایران، تهران: کویر.

ناطق، هما (۱۳۷۵) کارنامه فرهنگی فرنگی در ایران، پاریس: انتشارات خاوران.

ناظم‌الاسلام کرمانی، محمد میرزا (۱۳۶۳) تاریخ بیداری ایرانیان، به کوشش علی‌اکبر سعیدی سیرجانی، جلد ۱، تهران: نشر آگاه.

ناهید، عبدالحسین (۱۳۶۰) زنان ایران در جنبش مشروطه، تبریز، نشر احیا.

وطن‌دوست، غلامرضا شییری، مریم و توکلی، آفرین (۱۳۸۷) زن ایرانی در نشریات مشروطه، تهران: موسسه تحقیقات و موسسه علوم انسانی.

یزدانی، مرضیه (۱۳۷۷) تاریخچه معارف در ایران بازخوانی گزارشی از رویکرد ایران به گسترش فرهنگ و ایجاد موسسات آموزشی، گنجینه شماره ۳۱ و ۳۲: صص ۱۰-۲۵.

- Altaf, S., & Khaki, G. N. (2016). Qajar women: The pioneers of modern women education in Persia. *Journal of Central Asian Studies*, 23, 1-20.
- Amenta, E., & Ramsey, K. M. (2010). Institutional theory. In D. A. Snow, D. D. Soule, & H. Kriesi (Eds.), *Handbook of politics: State and society in global perspective* (pp. 15-39). Springer.
- Collier, R. B., & Collier, D. (2002). *Shaping the political arena: Critical junctures, the labor movement, and regime dynamics in Latin America*. Princeton University Press.
- Migdal, J. S. (2004). *State in society: Studying how states and societies transform and constitute one another*. Cambridge University Press.
- Thelen, K. (2004). How institutions evolve: The political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan. *Cambridge University Press*.
- Thelen, K., & Steinmo, S. (1999). Historical institutionalism in comparative politics. *Annual Review of Political Science*, 2(1), 1-32.
- Pierson, P. (2003). Big, slow-moving, and invisible: Macrosocial processes in the study of comparative politics. In J. Mahoney & D. Rueschemeyer (Eds.), *Comparative historical analysis in the social sciences* (pp. 177-207). Cambridge University Press.
- Krasner, S. D. (1984). Approaches to the state: Alternative conceptions and historical dynamics. *Comparative Politics*, 16(2), 223-246.
- Skocpol, T. (1982). Bringing the state back in: Strategies of analysis in current research. In P. B. Evans, D. Rueschemeyer, & T. Skocpol (Eds.), *Bringing the state back in* (pp. 3-37). Cambridge University Press.
- Skocpol, T., & Amenta, E. (1986). States and social policies. *Annual Review of Sociology*, 12(1), 131-157.
- Zahirinejad, M. (2022). Education and cultural change in the modernization of Iran: The role of Shi'ite clerics and the middle class. *Rocznik Orientalistyczny*, 75(2), 122-137