

Projects Linking the Formal Education System with Rural Communities during Pahlavi era

Hossein Imani Jajarmi*
Ebrahim Khodae**

abstract

Iran's modern education has been state-centered and centralist, with negligible links to local community. The high barrier between the school and community can be found in components such as formal language in classes, curriculum, educational contents, dressing up, table and bench placement, educational calendar, attendance arrangements, and other common behaviors and values. This remarkable distance, and the negligible relation between the educational system and society led to significant segments of the Iranian population living outside cities for many

* Associated professor, Development Studies Department, Social Sciences Faculty, Tehran University, Tehran, Iran, Imanijajarmi@ut.ac.ir .

**PHD student in Social Development Studies, Social Sciences Faculty, Tehran University, Tehran, Iran, Ebrahimkhodae58@gmail.com .

Received: 17/05/2018 Accepted: 24/07/2018



Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0 International License**. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA

years being absent from the educational system. The official system of education was eliminated from cities and was not eager to make a difference to adapt to nomads and villagers.

Although on some occasions there have been some efforts to establish links between local communities and the education system, these efforts seem to be neither sufficient nor successful. This research studies the plans that tried to link the educational system and the rural local communities during the Pahlavi era, and whether or not they were effective.

Data were collected through library and documentary method. Findings of this study show that projects such as the "nomadic schools" and "knowledge corps" (Sepah-Danesh) reveal a significant connection with local communities. These projects had a major role in introducing and expanding the modern education to non-urban communities. In the absence of such projects, the official education system could hardly cover the majority of the Iranian population outside the cities during the Pahlavi era. Other projects such as "primary schools of villages" and "regionalization" never proved operational to reduce the distance between the formal system and the local community, which remained just on the paper.

In the 1950s, "nomadic schools" were established with major differences from normal schools. This type of school had an educational calendar and some special regulations that would match them with the nomadic lifestyle. These schools had special considerations in terms of orientation, content and educational objectives commensurate to the local community. Nomadic communities were involved in most decision-making, planning, implementation, and even financing activities. These schools played a significant role in the development of modern education, not only in the nomadic community, but also in the Iranian rural community.

In the 1960s, the schools of the Sepah-Danesh (Knowledge Corps) were established targeting a link to the rural community with a special program that was different from the official system. Adherence to the lifestyle and local conditions and facilities is one of the common characteristics of the Sepah-Danesh and nomadic schools. However, the Sepah-Danesh schools did not rely heavily on the local community in orienting and planning. Practically, Sepah-Danesh schools had less reliance on the local community than the nomadic schools. For example, while in nomadic

schools it was attempted to employ indigenous people as teachers, teachers were generally urban diploma-holder soldiers in Sepah-Danesh schools. Therefore, during the Pahlavi period, there were a few plans to link between education and local communities, of which the most practical were nomadic schools and knowledge corps. The formal education system was not able to absorb these sectors because of its centralization, statism, and equalism.

References

Abbasi Sarvak, Lotfollah (2009), History and activities of Iranian tribal education. Tehran: Mehravo Asr, First Edition.

Ahmadi, Seyed Mohammad (2007), Sociological analysis of the impact of modern education on social evolution and social mobility in Qashqai. Shiraz: Navid Shiraz, First Printing.

Bahman Beigi, Mohammad (1973), "Educational progress of Iran in the years after the White Revolution: Education of tribes in Iran" in: Monthly Journal of Education (Education) No. 61.

Behrangi, Samad (1957), an inquiry on Iranian Educational Issues. Tehran: Shabgir.

Boroujerdi, Ali (1995), "Education in Ancient Iran". In: Mesbah Quarterly, Third Year, No. 9.

Ebrahimi, Mir-Jalal (1972), "Sepah-danesh (Knowledge Corps); the progress of education in Iran in the years after the White Revolution". In: Education Monthly, No. 65.

Fazeli, Nematollah (2012), Ethnographic education; Several Ethnographic Studies in the Field of Today's Education in Iran. Tehran: science

Ghassemi, Ahmed (1965), "An Analysis of the Status of Primary Education". In: Education, Volume 34, Issue 9.

Ghanbari, Mohammad Reza (1965), a look at a Maktab in Iran. In: People's Culture Magazine. Summer, Issue 8 and 9.

Kenny, Ali (1958), Cultural Organization of Iran. Tehran: Tehran University

Mathee, Rudi (2005), "Education in the Reza Shah era". In: Stephanie Cronin, Reza Shah and the Formation of Modern Iran: Government and Society during Reza Shah. Translator: Morteza Saghebfar. Tehran: Jami

Madani Qahfarokhi, Saeed (2010), Communitarians and community-based programs. Tehran: Yadavaran international research and publishing company. First Edition.

Memar, Soraya (2016), Sustainable Neighborhood Development. Tehran: Sociologists, First Edition.

Mansoori, Tayyabah (2009), "Knowledge Corps in the documents of the Majlis". In: Baharestan Message, No.6.

Navab, Mohammad Ali (1994), A look at the schools (the quality of education). Tehran: the author.

Nuri Maghiri, Mehrdad (2013), "Iran Education, from the first century to the foundation of the Academy." In: History Education Growth. Volume 14, Number 2.

Office of Coordinating Programs (1974), "The Advancements of Iranian Education during the Revolution of 1341- 1351" in: Education, No. 67.

Rezaei, Mohammad (2008), School discourse nonsense: An analysis of student daily life. Tehran: Society and Culture.

Sarmad, Gholamali (1994), Dispatched Student Abroad (in Qajar period). Tehran: Foundation publishing. First Edition.

Sediq, Eisa (1974), History of Iranian culture from the beginning to the present. Tehran: Tehran University.

Shafa'i, Ali Reza, Nuraleh Moradi and Shamsedin Zaribafan (1973), Study of nomadic and rural education in Fars region. No more details?

Sohrabi, Ali (2009), Education in Iranian nomads. Shiraz: Navid, First Printing.

Takmil Homayoun, Nasser (2006), Education in Iran. Tehran: Office of Cultural Research.

Wadiji, Kazem (1975), "From regional education to national partnership". In: Education Monthly, No. 78.

Yousefi, Amrillah (2008), Sunshine (An example of Bahman Beygie's educational methods). Shiraz: Qashqai, first print.

Zarbayefan, Shamsuddin (1971), Preliminary Study of Rural Education in Iran. Department of Economics and Human Resource Education and

***Tahqiqāt-e Tārīkh-e Ejtemā'ī* (Social History Studies), VOL:8, NO:1, Spring & Summer 2018**

Research, Institute for Research and Scientific and Educational Planning,
Journal No. 18.

طرح‌های پیوند اجتماعات محلی روستایی با نظام رسمی آموزش و پرورش در دوره پهلوی

حسین ایمانی جاجرمی*

ابراهیم خدایی**

چکیده

آموزش و پرورش جدید ایران همواره پیوند ناچیزی با اجتماع محلی داشته است و بخشی از ناکامی‌های این نظام آموزشی تمرکزگرا را باید پی‌آمد همین ویژگی دانست. هرچند برای برقراری پیوند میان اجتماعات محلی و نظام آموزشی تلاش‌هایی شده است، به نظر می‌رسد این تلاش‌ها کافی و موفق نبوده است. پژوهش پیش‌رو می‌کوشد به این پرسش پاسخ دهد که در دوره پهلوی چه طرح‌هایی برای پیوند میان نظام آموزشی و اجتماعات محلی روستایی وجود داشته و اثرگذاری این طرح‌ها چگونه بوده است؟ داده‌های پژوهش به‌روش کتاب‌خانه‌ای و اسنادی گردآوری شده‌اند. نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد در طرح‌هایی مانند «مدارس عشایری» و «سپاه دانش» شاهد پیوندی چشم‌گیر با اجتماعات محلی هستیم که این پیوند نقش مؤثری در ورود و گسترش آموزش‌های جدید به جوامع غیرشهری داشته است. طرح‌های دیگری نیز برای کاستن از فاصله نظام رسمی و اجتماع محلی وجود داشته است (مثل «مکاتب ابتدائیه دهکده‌ها» و «منطقه‌ای شدن») که بیش‌تر روی کاغذ مانده‌اند.

* دانشیار گروه مطالعات توسعه اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، Imanijajarmi@ut.ac.ir

** دانشجوی دکتری توسعه اجتماعی روستایی، دانشگاه تهران (نویسنده مسئول).

Ebrahimkhodaee@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۲۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۲۰

کلیدواژه‌ها: تاریخ آموزش و پرورش روستایی، توسعه اجتماع محلی، آموزش عشایری، سپاه دانش، طرح منطقه‌ای شدن آموزش.

۱. مقدمه

مطالعه تاریخ آموزش و پرورش رسمی ایران نشان می‌دهد این نهاد معمولاً تمایل ندارد چندان آمیزشی با جامعه اطراف خود داشته باشد. به نظر می‌رسد میان مدرسه و جامعه از زبان رسمی کلاس، عناوین درسی، و محتوای آموزشی گرفته تا شیوه لباس پوشیدن، چینش میز و نیمکت، تقویم آموزشی، تنظیم ورود و خروج، و سایر رفتارها و ارزش‌های رایج دیواری بلند وجود داشته است (بهرنگی ۱۳۳۶؛ فاضلی ۱۳۹۰). این درحالی است که تا پیش از پیدایش نظام جدید و رسمی آموزش و تعلیم و تربیت بخشی از فرایندهای زندگی روزمره مردم در خانواده، محله، مزرعه، محل کار، و مساجد بوده است و حتی اگر مکتب‌خانه‌ای هم بوده، از هر نظر شباهت بسیاری به خانه داشته است تا این‌که محیطی متفاوت و خاص باشد (بروجردی ۱۳۷۳؛ قنبری ۱۳۸۶؛ نوری مجیری ۱۳۹۱).

همین فاصله و تفاوت چشم‌گیر نظام رسمی با اجتماعات محلی باعث شد بخش‌های زیادی از جمعیت ایران که خارج از شهر زندگی می‌کردند تا سال‌ها از نظر نظام آموزشی «غایب» باشند و نتوانند ربطی بین آموزش و پرورش جدید و زندگی خود بیابند، نظام رسمی آموزش به شهرها منحصر بود و مشتاق نبود برای جذب عشایر و روستاییان تغییر و تعدیلی در خود به‌وجود آورد؛ اگر آن بخش از جمعیت ایران به بهره‌برداری از آموزش جدید تمایل داشت، باید در سبک زندگی خود تغییر و تعدیل ایجاد می‌کرد؛ با این حال، در بررسی تاریخ آموزش و پرورش ایران به نمونه‌هایی برمی‌خوریم که برخلاف رویه غالب کوشیده‌اند مدرسه و اجتماع محلی را به هم گره بزنند؛ تاجایی که این دو نهایت هماهنگی و همراهی را با یک‌دیگر داشته باشند. به نظر می‌رسد اتفاقاً همین نمونه‌ها، که روایتی متفاوت از روایت غالب نظام آموزش و پرورش رسمی و رایج به‌شمار می‌روند، نقش زیادی در توفیق این نظام در جوامع غیرشهری داشته‌اند.

پژوهش پیش‌رو سعی دارد به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

- در دوره پهلوی چه طرح‌های چشم‌گیری برای برقراری پیوند میان اجتماعات محلی روستایی با آموزش و پرورش رسمی در دست بوده است؟
- این طرح‌ها در تحولات نظام رسمی آموزش و پرورش ایران چه تأثیری داشته‌اند؟

داده‌های این پژوهش به روش کتابخانه‌ای و اسنادی گردآوری شده‌اند؛ بدین ترتیب که محققان روند ورود و گسترش نظام آموزشی جدید را، به‌ویژه در دوره پهلوی، بررسی کرده‌اند و با مراجعه به منابع دست اولی مانند اسناد، گزارش‌ها، خاطرات، و سایر منابع مرتبط با تحولات آموزش و پرورش کشور ایران در این دوره، کوشیده‌اند نخست نمونه‌های بااهمیتی از تلاش برای پیوند اجتماعات محلی روستایی در نظام آموزش و پرورش را بیابند و سپس اثرگذاری این نمونه‌ها را (در نظام آموزش و پرورش) بررسی کنند.

ادبیات مرتبط با این تحقیق را می‌توان به‌صورت بین‌رشته‌ای در متون تاریخی - جامعه‌شناختی یافت. برخی از آثار به بررسی کلی نظام آموزش و پرورش رسمی در ایران اختصاص دارند و کوشیده‌اند اتفاق‌های مهم و ویژگی‌های اصلی این نظام را شناسایی کنند (کنی ۱۳۳۶؛ صدیق ۱۳۵۲؛ تکمیل همایون ۱۳۸۵؛ رضایی ۱۳۸۶؛ فاضلی ۱۳۹۰؛ Banani 1961; Arasteh 1969; Menashri 1992).

برخی آثار دیگر نیز بر یکی از طرح‌های هدف ما در این پژوهش تمرکز ویژه داشته‌اند؛ مثل تحقیقاتی که درباره مدارس عشایری (شفائی و دیگران ۱۳۵۱؛ بهمن‌بیگی ۱۳۵۱؛ عباسی سروک ۱۳۸۸؛ یوسفی ۱۳۸۶؛ سهرابی ۱۳۸۷) یا مدارس سپاه دانشی (ابراهیمی ۱۳۵۱؛ دفتر هماهنگی برنامه‌ها ۱۳۵۲، زربافیان بی‌تا؛ منصوری ۱۳۸۸) شده است.

اما این پژوهش بر آن است تا نشان دهد یکی از مهم‌ترین اتفاق‌ها و اصلی‌ترین ویژگی‌های نظام آموزش و پرورش جدید ایران نادیده‌گرفتن «اجتماع محلی» در بیش‌تر امور صفی و ستادی، در جهت‌گیری، برنامه‌ریزی، و اجراست و برخی طرح‌ها (مثل مدارس عشایری، سپاه دانش، و منطقه‌ای‌شدن) برای تعدیل این ویژگی ایفای نقش کرده‌اند. تحقیقات پیشین کم‌وبیش اشاراتی به این مسئله داشته‌اند، اما هیچ‌کدام تحلیل منسجم و متمرکزی درباره آن ارائه نداده‌اند، زیرا یا قصدشان شناسایی کل نظام و ویژگی‌ها و عملکرد آن بوده است، یا صرفاً یکی از نمونه‌های خاص از قبیل مدارس عشایری و سپاه دانشی را مسئله محوری خود دانسته‌اند.

ما با استفاده از مفهوم «اجتماع محلی» و قراردادن این نمونه‌های نسبتاً مشابه در کنار هم، سعی خواهیم کرد تصویری از جایگاه آن‌ها در تاریخ آموزش و پرورش رسمی ایران ارائه دهیم.

در این مقاله، از مفاهیم نظریه «توسعه اجتماع محلی» (community development) و به‌ویژه خود مفهوم «اجتماع محلی» بسیار بهره برده شده که معادلی برای واژه انگلیسی community است، به‌جای آن، در متون فارسی معادل‌های دیگری مثل «جماعت» (مدنی

قهفرخی (۱۳۸۹) و «محل» (معمار ۱۳۹۴) نیز به کار رفته است. به راستی یافتن معادلی دقیق، جامع، و مانع برای این واژه دشوار است. این واژه ممکن است به یک «محل» برگردد (اجتماع‌های محل محور) یا به گروهی از افراد که علایق مشترک یا پیوند دارند؛ چه این که در جوار هم زندگی کنند یا دور از هم (اجتماع‌های علاقه محور) (Phillips and Pittman, 2009: 4-7).

نظریه «توسعه اجتماع محلی» را باید جزو رویکردهایی دانست که منتقد جدی نظام‌های آموزش و پرورش تمرکزگرا و دولت‌سالارند که اجتماعات محلی را چندان به حساب نمی‌آورند. این نظریه نقش دولت‌ها را در فرایند آموزش به چالش می‌کشد و تأکید دارد آموزش و پرورش باید احیا و نگهداری سرمایه‌ها و ظرفیت‌های اجتماعی را در پی داشته باشد و با ساختن پیوند قوی بین اجتماع محلی و مدرسه، «سرمایه اجتماعی» بهبود یابد، سراسر اجتماع از فرصت‌های یادگیری جماعت محور بهره‌مند شوند، و به جای بریدن نسل آینده از اجتماع اطراف خویش، به آنان کمک شود تا قدر اجتماع محلی خودشان را بدانند (میلر ۱۹۹۵: ۱۶۳-۱۶۴). هدف نظام آموزشی از این منظر پرورش دانش‌آموزانی با مهارت‌های ضروری برای فهم و کنترل محیط بی‌واسطه‌ای است که روزانه خودشان در آن عمل می‌کنند و با مشکلات آن تماس دارند، چنین آموزشی در همه امور صفی و ستادی ارتباط تنگاتنگی با همان اجتماع محلی دارد (نشتگیال و دیگران ۱۹۸۹: ۴۱-۴۲).

از این منظر، نظام آموزش و پرورش رسمی و متمرکز و بدون پیوند با اجتماع نمی‌تواند ظرفیت‌های اجتماع محلی را به درستی به کار گیرد و نیز سرمایه‌های اجتماعی را نگهداری و تقویت کند. قومیت‌ها، عشایر، روستاییان، و سایر اجتماعاتی که ویژگی‌های خاص دارند کم‌تر می‌توانند در این نظام مشارکت کنند یا از آن بهره ببرند (Biddle and Biddle 1956: 243; Hustedde 2009).

۲. یافته‌ها

در جامعه روستایی ایران به طور سنتی «آموزش و پرورش» بخشی از اجتماع بود و به سختی می‌شد فرایندهای یاددهی و یادگیری را مستقل از سایر فرایندهای زندگی روزمره، در لابه‌لای فرایندهای کار، بازی، قصه‌گویی، مثل، آیین‌ها، و گردهمایی‌ها و ... یافت. به ندرت پیش می‌آمد که سوادآموزی نیز در دستور کار روستاییان قرار بگیرد؛ در این صورت، به احتمال زیاد اتاق کوچکی در گوشه مسجد یا خانه خان یا مُلا به «مکتب» اختصاص می‌یافت و

تصمیم‌گیری‌ها برای برنامه‌ریزی درسی، تعیین محتوای آموزشی، تعطیلی یا دایر بودن مکتب‌خانه، طول ساعات یا دوره آموزش، ارزیابی و ارزش‌یابی کار معلم و شاگردان، تشویق یا تنبیه آنان، فراغت از تحصیل یا تداوم آن، و خلاصه هر نوع تصمیم‌گیری در حوزه آموزش و پرورش از مکانی دورتر از خود اجتماع محلی (از نظر جغرافیایی و فرهنگی) وارد نمی‌شد (بروجردی ۱۳۷۳؛ قنبری ۱۳۸۶).

در اواسط دوره قاجار و تحت تأثیر تحولات غرب و برخوردهای ایرانیان با این جوامع، نهادهای جدید آموزشی از طریق ایرانیان یا خارجیان مقیم پدید آمدند که اغلب یا خصوصی بودند یا به ارتش تعلق داشتند (سرمد ۱۳۷۲: ۷۸). مدارسی نیز بودند که به دست خود دولت (صدراعظم، وزرا، یا خود شاه) یا با کمک مستقیم آن اداره می‌شدند که مشهورترین آن‌ها «دارالفنون» است.

اعضادالسلطنه، یکی از رؤسای دارالفنون در ۱۲۳۴ ش، وزارت علوم و معارف را برای نخستین بار تشکیل داد (صدیق ۱۳۵۲: ۳۵۲). تا این‌که در اصل نوزدهم قانون اساسی نظام مشروطیت ایران (مصوب در ۱۲۸۵ ش) دولت مرکزی ایران رسماً مسئولیت «آموزش و پرورش» را در اقصی نقاط کشور برعهده گرفت (تکمیل همایون ۱۳۸۵: ۶۲). سامان‌دهی و یک‌پارچه‌سازی نظام آموزشی آغاز شد و البته اجرای کامل و گسترده آن به دوره پادشاهی پهلوی اول کشید.

رضاشاه به محض رسیدن به قدرت، پی‌گیر تصویب قانون شورای عالی فرهنگ (معارف) و به تبع آن «اتحاد شکل» آموزشگاه‌ها شد، مدارس خصوصی ایرانیان و مدارس افراد خارجی، کلیساها، و سفارت‌خانه‌ها تعطیل یا به شدت محدود شدند و تمرکزگرایی تاحد ممکن استقرار یافت. ولایات و توابع هیچ اختیار و امتیازی نداشتند، بلکه نهایت توان به‌کار گرفته می‌شد تا همه کشور از مرکز پیروی کند.

یک‌سان‌سازی و یک‌دست‌سازی قوانین و محتوای آموزشی، برنامه درسی یک‌سان، آزمون یک‌سان، و محتوا و کتاب‌های آموزشی یک‌سان برای همه مناطق، قومیت‌ها، شهزادگان، و روستازادگان در دستورکار بود (ماتی ۱۳۸۳: ۱۹۷-۱۹۸؛ صدیق ۱۳۵۲: ۳۶۶؛ Arasteh 1969: 66-67).

همین رویه‌ای که رضاشاه در پیش گرفت، در ادامه و در سراسر تاریخ آموزش و پرورش رسمی ایران، ویژگی‌های غالب آن را تعیین می‌کند؛ رویه‌ای که جایگاهی برای اجتماع محلی در نظر نگرفته است؛ باوجوداین، از همان آغاز استثنایی بود که روی کاغذ (مثل قانون مکاتب ابتدایی دهکده‌ها) و گاه تاحد زیادی در عمل (مثل مدارس عشایری و

سپاه دانشی) و گاه بسی دوراندیشانه (مثل طرح منطقه‌ای شدن) تأثیرات منفی غیبت اجتماع محلی را یادآور می‌شدند و می‌کوشیدند زمینه را برای استفاده از مزایای پیوند آموزش و پرورش با اجتماع محلی مهیا کنند.

۱.۲ مکاتب ابتدائیه دهکده‌ها

در تصویب‌نامه نمره ۱۶۶۳۵ مورخ ۲۳ دلو ۱۳۰۲ ش «راجع به اساس‌نامه مکاتب ابتدائیه دهکده» برعکس رویه غالب تمرکزگرا، که بر نظم و یکسانی کلیه مدارس تأکید داشت، رویکردی خاص و متناسب با اجتماع محلی برای واحدهای آموزشی روستایی قائل بود، تدریس «تعلیمات فلاحتی و صنعتی، سوای مواد معمولی»، فعالیت چهارساعته دانش‌آموزان در مدرسه و نصف روز در مزرعه، آشنایی اطفال با «طبیعت و خواص اشیا و طرز زندگانی روستایی» و تأمین هزینه ازسوی مالکان و اهالی، با همکاری کدخدا و اداره معارف، از جمله موارد تأکیدشده در آن تصویب‌نامه است.

مصوبه هم‌چنین اضافه می‌کند که پس از ختم تحصیل به هر شاگرد یک تصدیق‌نامه ابتدایی داده خواهد شد و دولت در واگذاری املاک خالصه و سایر خدمات دولتی، داشتن این تصدیق‌نامه را یکی از شرایط اولویت و مزیت متقاضیان خواهد دانست (تکمیل همایون ۱۳۸۵: ۸۲-۸۴؛ Arasteh 1969: 55). بدین ترتیب، مشخص است طراحان تصویب‌نامه به جهت‌گیری متناسب با اجتماع محلی معتقدند؛ آن‌ها هم در مسائل ستادی (تأمین هزینه‌ها، هم‌کاری کدخدا، صدور مدرک ویژه، و مزایای خاص متناسب با زندگی روستایی) و هم در مسائل صفی (طول مدت آموزش، توجه به آموزش‌های کشاورزی، محاسبه کار در مزرعه به‌منزله بخشی از دوره آموزشی) نگاه ویژه‌ای به مناطق روستایی داشته‌اند.

اما اولاً مصوبات بعدی وزارت معارف این جهت‌گیری را فراموش کرد و به‌گونه‌ای افراطی به دولت‌سالاری، تمرکزگرایی، و یک‌پارچه‌سازی تن داد، ثانیاً در جامعه روستایی آن زمان ایران، موانعی وجود داشت که گسترش نظام جدید آموزشی و اجرایی‌شدن این تصویب‌نامه را دشوار می‌کرد.

مالکان تصمیم‌گیرندگان اصلی روستا بودند و به گسترش نظام جدید آموزشی در قلمرو خود تمایلی نداشتند؛ علاوه‌براین، مشکلات دیگری مثل تنگناهای مالی، کمبود معلم، و تمایل نداشتن آن‌ها به کار در روستا عوامل دشوارکننده گسترش نظام جدید آموزشی در روستاها هستند (ماتی ۱۳۸۳: ۱۹۲؛ صدیق ۱۳۵۲).

بنابراین، تصویب‌نامه مذکور در روستاهای ایران نمودی نیافت؛ روستاها در نظام آموزشی جدید «غایب» ماندند و اگر هم در برخی روستاها مدرسه‌ای دایر می‌شد، از نظر نظام رسمی، با مدارس پایتخت و شهرهای بزرگ تفاوتی نداشت و امور گوناگون آن تابع مقررات و رویه‌های رسمی یک‌سان و متمرکز، فارغ از هرگونه ملاحظه اجتماعات محلی بود.

۲.۲ مدارس عشایری

عشایر کوچنده و نیمه‌کوچنده بخش چشم‌گیری از جمعیت ایران را در سال‌های آغازین تأسیس نظام آموزش و پرورش تشکیل می‌دادند که با توجه به ویژگی‌های خاص فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، زبانی، و سیاسی‌شان قادر نبودند از نظام آموزشی، که بر تمرکزگرایی و یک‌سان‌سازی اصرار داشت، بهره‌ای ببرند؛ مگر آن‌که کوچندگی و سبک زندگی عشایری خود را رها می‌کردند.

پیش از آن‌که با روی کار آمدن پهلوی، روند تمرکزگرایی و شهرگرایی تثبیت شود، کسانی مانند آیت‌الله مدرس پیش‌نهاد داده بودند از طریق مدارس سیار به ارائه آموزش‌های جدید در میان عشایر پرداخته شود، اما دولت مرکزی میلی برای شنیدن این نصایح و در نظر گرفتن ویژگی‌های اجتماع محلی عشایری نداشت. از سال ۱۳۰۷ در تهران و چند شهر دیگر، مراکزی با عنوان دارالتربیه عشایری راه‌اندازی شدند که در آن فرزندان خوانین و متنفذان عشایر، به‌اجبار، نخستین سال‌های کودکی را جدای از خانواده و جامعه عشایری‌شان، به‌نوعی در تبعید می‌گذراندند (سهرابی ۱۳۸۷: ۵۶-۶۹).

اما تلاش‌های به‌من‌بیگی برای گسترش نوع متفاوتی از مدارس مُدرن، متناسب با جوامع عشایری، از نکات درخور توجه تاریخ آموزش ایران است. محمد بهمن‌بیگی بر آن بود که به‌جای کشاندن فرزندان عشایر به مدارس معمول که متناسب با زندگی شهری بود، نوعی از مدارس را راه‌اندازی کند تا ساختاری مبتنی بر زندگی عشایری داشته باشند. بالاخره نخستین مدرسه عشایری به سبک رسمی جدید به‌دست محمود حسابی در سال ۱۳۳۰ در کهگیلویه راه‌اندازی شد (عباسی سروک ۱۳۸۸: ۲۵) و در ۱۳۳۲ به این تلاش‌ها مُهر تأیید قانونی زده شد؛ به‌گونه‌ای که مدارس چادری مبتنی بر زندگی کوچندگان، کودکان را در چهار پایه نخست ابتدایی در کنار خانواده‌هایشان آموزش دهند، پس از آن تحصیلات در پایه‌های پنجم تا نهم در مدارس شبانه‌روزی ادامه یابد، سپس فارغ‌التحصیلان در یک مدرسه تربیت‌معلم آماده شوند تا در کسوت آموزگاری به جامعه عشایری برگردند و این سیستم آموزشی تداوم یابد (سهرابی ۱۳۸۷: ۸۵-۸۶).

این نوع مدارس هم از نظر جهت گیری و برنامه ریزی و هم از نظر اجرا، در بیش تر امور صنفی و ستادی پیوند با اجتماع محلی را در دستور کار خود قرار داده بودند. هماهنگی با تقویم زندگی اجتماع محلی، استفاده از چادرها یا ساختمان‌ها در مناطق عشایری، توجه به برخی محتوای آموزشی مناسب تر با اجتماع محلی (مثل تدریس صنایع دستی عشایر)، حداکثر استفاده از نیروهای بومی (حتی استفاده از زنان کهن سال عشایر به عنوان استادکاران صنایع دستی) و وابستگی به مشارکت مالی خوانین و مردم اجتماع محلی (در کنار حمایت های دولت و اصل چهار ترومن)، از جمله بارزترین جلوه های پیوند این نوع مدارس با اجتماع محلی است (یوسفی ۱۳۸۶: ۵۴-۵۵؛ سهرابی ۱۳۸۷: ۹۵-۹۷؛ عباسی سروک ۱۳۸۸).

در سال ۱۳۴۰، حدود پنج هزار و ۵۰۰ دانش آموز و در سال ۱۳۵۱، چهل هزار دانش آموز در جوامع عشایری جذب این گونه آموزش ها شده بودند. در اوایل دهه ۱۳۵۰، نزدیک به دوهزار مدرسه عشایری در سراسر کشور به روش بهمن بیگی وجود داشت که یک چهارم آن ها ثابت و بقیه کوچنده بودند (شفائی و دیگران ۱۳۵۱: ۲۲).

کسانی که از نزدیک مدارس عشایری را دیده اند این شیوه آموزشی را بسیار ستوده اند (لوئیس بک، به نقل از سهرابی ۱۳۸۷: ۱۴۸؛ بهمن بیگی، به نقل از یوسفی ۱۳۸۶: ۳۰؛ شفائی و دیگران ۱۳۵۱: ۲۲) که همگی بر نقش ارزنده مشارکت اجتماع محلی در موفقیت این مدارس تأکید دارند. در عین حال، برخی شواهد نیز نشان می دهند این نوع مدارس همواره با آرمان های مؤسسان کام یاب هم سو نبوده اند؛ مثلاً گروهی از بازدیدکنندگان پس از اشارات متعدد به موفقیت های این نظام آموزش، در بخشی از گزارش خود ناامیدانه از آموزش های طوطی وار و ظاهر سازی و نمایش در برخی از این مدارس انتقاد می کنند (شفائی و دیگران ۱۳۵۱: ۲۲-۲۵). شواهد نشان می دهد بیش تر موفقیت های شیوه خاص آموزش و پرورش عشایری را باید مربوط به فعالیت های خود بهمن بیگی در استان فارس و میان ایلات قشقایی و کهگیلویه و بویراحمد دانست، در بقیه کشور تکرار این موفقیت ها کم تر مشاهده می شود (سهرابی ۱۳۸۷: ۱۵۳-۱۷۴؛ شفائی و دیگران ۱۳۵۱).

در هر صورت، تجربه ویژه آموزش و پرورش عشایری در عشایری ترین استان کشور (فارس) و برخی نقاط عشایر نشین در استان های دیگر تا پایان دوره پهلوی ادامه داشته است و با همه کاستی ها، از اقدامات موفق آموزشی در جوامع غیر شهری ایران شمرده می شود. علت اصلی این موفقیت نیز به داشتن پیوند درخور توجه با اجتماع محلی و پذیرش برخی رویه های خاص و بومی شده برمی گردد که به ابتکار بهمن بیگی و هم فکرائش برای مناسب سازی نظام آموزشی جدید با ویژگی های خاص اجتماع محلی در پیش گرفته شده

بود. اما پس از انقلاب اسلامی و در سال ۱۳۶۱، با اجرای طرح «ادغام» اداره کل آموزش عشایری کشور (که مقر آن در شیراز بود) در اداره کل آموزش و پرورش استان فارس، به عمر این شیوه آموزشی پایان داده شد.

۳.۲ سپاه دانش

در تحولات انقلاب سفید در دهه ۱۳۴۰، «اصلاحات ارضی» موانع ساختاری روستاها را از میان برداشت و دولت را برای هرگونه مداخله قدرت‌مند کرد. در اصول دیگر انقلاب سفید تشکل‌های سپاه دانش، سپاه ترویج، و سپاه بهداشت عازم روستاها شدند. با توجه به وضعیت نامطلوب آموزش و به‌ویژه کم‌بود معلم در روستاها از یک سو و انبوه فارغ‌التحصیلان دیپلمه بی‌کار در کشور از سوی دیگر، در قانون مربوط به اصلاحات ارضی مقرر شد از میان دارندگان مدرک دیپلم متوسطه، که مشمول قانون خدمت نظام وظیفه بودند، عده‌ای پس از گذراندن آموزش‌های خاص، به روستاها اعزام شوند و دوران خدمت سربازی خود را به سوادآموزی در روستاها بپردازند. این افراد با لباس‌های متحدالشکل، انضباط نظامی و با درجه گروه‌بانی در تشکلی به نام «سپاه دانش» زیر نظر مشترک دو وزارتخانه فرهنگ و جنگ، سازمان‌دهی شدند. قرار بر این شد که سپاهی دانش به روستاهایی اعزام شود که دبستان نداشتند. روستا موظف بود اتاقی برای سکونت سپاهی و محلی (مسجد، تکیه، خانه، یا ساختمان مخصوص) به عنوان «مکتب روستایی» در اختیار او بگذارد (ناتل خاندلری ۱۳۴۲؛ ابراهیمی ۱۳۵۱؛ Ayman 1974).

سپاه دانش را هم می‌توان نماد حضور اجتماع محلی در عرصه آموزش دانست و هم برعکس، نماد حضور پدیده‌های غیربومی (شهری) در روستا. طرح سپاه دانش از آن‌جاکه شرایطی متفاوت از نظام رایج آموزشی دارد و به ملاحظات و ویژگی‌های خاص جوامع روستایی توجه ویژه دارد (نه این‌که آن را انکار کند و کل جامعه ایرانی را یک‌دست بینگارد) از جمله موارد مهم در تحقیق ماست. سپاهیان دانش فقط معلمانی برای کودکان روستایی نبودند؛ بلکه دولت از آن‌ها در سمت نماینده خود و «رهبران دهات» توقعات بیش‌تری داشت. غیر از آموزش کودکان و نوجوانان، آموزش خواندن و نوشتن و حساب به سال‌مندان، ارائه اطلاعات عمومی مذهبی، بهداشتی، تاریخی، جغرافیایی، و اجتماعی و هدایت روستاییان در امور بهداشتی، کشاورزی، و عمرانی نیز در دستور کار آن‌ها بود (صدیق ۱۳۵۲: ۴۷۶). آن‌ها باید در تشکیل انجمن همکاری خانه و مدرسه، انجمن ده، خانه انصاف و شرکت تعاونی و

سایر تشکیلات اجتماعی که برای روستا سودمند است، به روستاییان کمک می‌کردند. ایجاد روح همکاری و احساس مسئولیت در امور اجتماعی، جمع‌آوری صنایع دستی کوچک محلی و انعکاس آن‌ها به مراجع مربوطه، گردآوری ترانه‌ها و فولکلور، هدایت روستاییان در کارهای عمرانی و مانند آن، مسئولیت‌های اجتماعی متعددی بود که از سپاهیان دانش توقع می‌رفت (ابراهیمی ۱۳۵۱: ۳۱۴)؛ بدین ترتیب روشن است که سپاه دانش مرزی میان مدرسه و اجتماع محلی روستایی قائل نبود.

نکته درخور توجه طرح سپاه دانش برای پژوهش ما این است که نظام آموزش و پرورش رسمی ایران که نمی‌پذیرفت باید در جوامع گوناگون دچار تعدیل و مناسب‌سازی شود، اینک به صورت گسترده‌ای پذیرفته بود بدون در نظر گرفتن اجتماع محلی و ویژگی‌های آن نمی‌تواند کاری از پیش ببرد. مدارس سپاه دانش در بسیاری از امور ستادی و صافی متفاوت از مدارس شهری رایج ایران بودند، سخت‌گیری‌های نظام متمرکز آموزش و پرورش، که مانع گسترش آسان و ارزان آن در مناطق روستایی بود، تا حد زیادی از میان برداشته شد.

در گزارش‌هایی که از سپاه دانش در دست است، آرای متضادی به چشم می‌خورد؛ عده‌ای به ستایش این نهاد می‌پردازند و نقش چشم‌گیری که در تحول روستاها داشته است (Ayman 20-23: 1974؛ نواب ۱۳۷۲: ۸۱-۸۲؛ منصور ۱۳۸۸: ۴۵۹)؛ اما گروهی دیگر مثل درخشش (که پیش از اجرای طرح وزیر آموزش و پرورش بود، اما سپس از کشور رفت و به منتقد این طرح و کل دولت پهلوی تبدیل شد) و نواب (از دیگر دست‌اندرکاران وقت آموزش و پرورش) اتفاقاً از این نهاد انتقاد می‌کنند که ترفندی برای دولت است تا از طریق آن از زیر هزینه‌های آموزش روستاییان شانه خالی کند و به‌جای راه‌اندازی مدارس واقعی، آموزشی ناقص و ارزان ارائه دهد (منصور ۱۳۸۸: ۴۵۹؛ نواب ۱۳۷۲: ۸۱؛ Ayman 1974: 20-23).

به‌هرحال، شواهد نشان می‌دهد با همه نواقص و انتقادات به‌جا از این نهاد، سپاه دانش بود که به بسیاری از اقشار روستایی ایران فرصت مشارکت در آموزش و پرورش جدید، به‌ویژه در سوادآموزی را داد. در سال تحصیلی ۱۳۴۲-۱۳۴۳ جمعاً ۱۰۶ هزار دانش‌آموز در کلاس‌های درس سپاه دانش مشغول به تحصیل بوده‌اند، این رقم در واپسین سال فعالیت آن (۱۳۵۷-۱۳۵۸) به ۶۵۰ هزار نفر بالغ شد (قاسمی ۱۳۴۳: ۳۹؛ دفتر امور آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای معاونت امور اجتماعی ۱۳۷۱: ۵۳؛ Ayman 1974: 21-22)؛ به‌طور خلاصه، سپاه دانش بیش از هر طرح دیگری در نظام آموزش و پرورش وقت، موفق به ورود به روستاها و گسترش نظام جدید آموزشی در میان مردمی بود که تا پیش از این «غایب» محسوب می‌شدند.

۴.۲ منطقه‌ای شدن

در سال ۱۳۴۳، طرح کلانی برای اصلاح نظام آموزشی پیش‌نهاد شده بود که آخرین اصل آن تأکید می‌کرد وزارت آموزش و پرورش نقش رهبری و راهنمایی و هماهنگ‌کننده را برعهده داشته باشد و حتی‌المقدور اخذ تصمیم درباره مسائل جاری و عادی را به ادارات و سازمان‌های محلی واگذار کند و با تقویت و تجهیز سازمان فنی خود، مدارس و مؤسسات دیگر تربیتی را در بهبود امر تعلیم و تربیت ارشاد کند (اداره کل مطالعات وزارت آموزش و پرورش، به نقل از سرکار آرانی ۱۳۸۲: ۲۹۷-۳۰۰؛ بورس ماهانه ۱۳۴۴: ۵-۶، ۹۵-۹۶). این اصل بعدها الهام‌بخش طرح «منطقه‌ای شدن» شد.

براساس این اصل، در تاریخ ۱۹ بهمن ۱۳۴۸، با تصویب تشکیل شوراهای آموزشی مناطق کشور در مجلس شورای ملی، طرح «منطقه‌ای شدن» به منظور کاستن از تمرکزگرایی در سیستم آموزش و پرورش کلید خورد و نخستین شورای منطقه‌ای در خارک در شهریور سال بعد تشکیل شد. این منطقه‌ای شدن، در واقع، سپردن تصمیم‌گیری‌های اداری و مالی به هیئتی محلی بود، اما برنامه‌ریزی آموزشی، تربیت معلم، و بیش‌تر امور کماکان به صورت متمرکز اداره می‌شد. تعداد این شوراهای منطقه‌ای در پایان سال تحصیلی ۱۳۵۰-۱۳۵۱ به ۱۷۲ شورا رسید (دفتر هماهنگی برنامه‌ها ۱۳۵۲: ۴۴۷).

در شوراها یک مدیر دبستان، یک مدیر دبیرستان، و بعدها یک مدیر مدرسه راهنمایی و یک رئیس هنرستان عضویت داشتند که با رأی خود مدیران مدارس انتخاب می‌شدند، چند نفر از اعضای شورا نیز معتمدان محل بودند که با رأی مردم به عضویت شورا درمی‌آمدند، بقیه اعضای شورا را مقامات دولتی و محلی مثل شهردار، رئیس انجمن شهر و شهرستان و استان و رئیس یا پیش‌کار دارایی، رئیس یا استاد دانشگاه و نمایندگان از تعاون و امور روستاها، ادارات بهداشتی و اتاق‌های بازرگانی و صنایع و امثال آن و هم‌چنین رئیس آموزش و پرورش منطقه، که بازیگر اصلی شورا بود، تشکیل می‌دادند (نواب ۱۳۷۲: ۱۳۲ و ۱۳۳).

مشخص است این بخش‌های طرح منطقه‌ای شدن، که مجال اجرایی شدن یافت، ارتباط چندانی با اجتماع روستایی نداشت، اما شواهد نشان می‌دهد در نیت برنامه‌ریزان این تمایل وجود داشت که روزی اجتماعات محلی روستایی بتوانند خود در تصمیم‌سازی، برنامه‌ریزی، و اجرای امور آموزشی سهم داشته باشند؛ مثلاً کاظم ودیعی، معاون آموزشی وزارت آموزش و پرورش وقت، تأکید می‌کند تشکیل شوراهای منطقه‌ای آموزش فقط سرآغازی برای منطقه‌ای شدن است و این فرایند مسیری طولانی در پی دارد، «سپردن کار

به دست مردم» و «مشارکت ملی» که هدف اعلام شده این شوراها بوده است، فقط نباید به «اهدای زمین» خلاصه شود؛ بلکه باید «کمک فکری» و «هم‌دلی واقعی» از سوی مردم صورت گیرد تا مدرسه در کنار انجمن‌های ده و شوراهای شهر و استان، و مجامع عمومی تعاونی‌های روستایی و خانه‌های انصاف و شوراهای داوری به‌منزله اندام‌های هرم دموکراسی ایران معرفی شوند (ودיעی ۱۳۵۳: ۶۷-۶۹).

نواب، از دیگر دست‌اندرکاران نظام آموزشی وقت، از این طرح به‌منزله «قدمی در راه مردمی کردن فرهنگ» یاد می‌کند که برخلاف انتصابی بودن بیش‌تر اعضای آن، بازهم در سال‌های ابتدایی نقش مثبتی در کاستن از تمرکزگرایی افراطی نظام آموزشی داشته است، اما در سال‌های آخر حکومت پهلوی، با پرهیز اشخاص معتبر و معتمد واقعی مردم از حضور در این شوراها و درعوض دولتی‌شدن بیش‌ازپیش آن و هم‌چنین نفوذ مدیران مدارس غیرانتفاعی و برخی دلالتان اقتصادی و سیاسی این طرح را عقیم گذاشت (نواب ۱۳۷۲: ۱۳۲).

از اثرگذاری طرح منطقه‌ای‌شدن در اجتماعات روستایی ایران نمی‌توان سخن گفت، زیرا این طرح درعمل به «تشکیل شورای آموزش» در شهرستان‌ها و استان‌ها محدود ماند و فرصت نیافت اهداف خود برای کاستن از تمرکزگرایی و دولت‌سالاری و فراهم‌آوردن زمینه پیوند نظام آموزش و پرورش با اجتماعات محلی شهری و روستایی را پیش ببرد.

۳. نتیجه‌گیری

نظام رسمی آموزش و پرورش ایران پس از تشکیل وزارت معارف و تأکید قانون اساسی مشروطه بر مسئولیت دولت در حوزه آموزش، همواره تمایل شدیدی به دولت‌سالاری و نادیده‌گرفتن اجتماع داشته است؛ به‌گونه‌ای که اجازه تغییرات محلی در قوانین و مقررات، محتوای درسی، برنامه‌ریزی درسی، عناوین درسی، نحوه آزمون‌ها، صدور مدارک تحصیلی، تقویم آموزشی، و حتی ساعت آغاز و پایان فعالیت‌های مدارس و زنگ‌های تفریح نمی‌داده است. به‌نظر می‌رسد این حد از تمرکزگرایی از جمله موانع گسترش آن در جوامع دور از مرکز، روستاها، عشایر، و شهرهای کوچک بوده است.

باوجوداین، در بررسی تاریخ آموزش و پرورش ایران به مواردی برمی‌خوریم که کوشیده‌اند میان آموزش و پرورش و اجتماع محلی پیوند برقرار کنند؛ تجربه‌هایی استثنایی که در آن‌ها اجتماع محلی از سوی نظام رسمی آموزش و پرورش دیده شده است.

در همان سال‌های ابتدایی دوره پهلوی، تصویب قانون «مکاتب ابتدائیه دهکده‌ها» نشان از رویکردی داشت که پذیرفته بود نمی‌تواند مستقل از اجتماعات محلی روستایی پیش برود و درک کرده بود میان اجتماعات شهری و روستایی تفاوت وجود دارد؛ نظام آموزشی باید این تفاوت‌ها را در نظر بگیرد و برای هر اجتماع تسهیلات ویژه و متناسب را فراهم کند، اما مصوبات بعدی این رویکرد را به کلی کنار گذاشت و به ویژگی دولت‌سالاری و یکسان‌سازی تعمیق بخشید.

در دهه ۱۳۳۰، بالاخره با هدف گسترش آموزش و پرورش رسمی در بخش زیادی از جمعیت ایران، که به سختی می‌توانست از مدارس مرسوم بهره جوید، «مدارس عشایری» راه‌اندازی شدند که تفاوت‌هایی بسیار اساسی با مدارس شهری داشتند و در بهره‌مندی جامعه عشایری و نیز روستایی از آموزش و پرورش نقش چشم‌گیری یافتند. این مدارس نه فقط تقویم آموزشی و قوانین و مقررات خاصی داشتند که باعث هم‌نوایی آن‌ها با سبک زندگی جامعه عشایری می‌شد، از نظر جهت‌گیری، محتوا، و اهداف آموزشی نیز ملاحظات خاصی داشتند؛ اجتماعات عشایری در بیش‌تر سطوح تصمیم‌سازی، برنامه‌ریزی، اجرا، و تأمین مالی حضور می‌یافتند. این مدارس در گسترش آموزش‌های جدید، نه فقط در جامعه عشایری، در جامعه روستایی ایران نیز نقش درخور توجهی داشتند.

در دهه ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰، با نام «سپاه دانش» نوع دیگری از مدارس در ایران پدیدار شد که برخلاف رویکرد یک‌سان‌انگار نظام رسمی، که تفاوتی میان مردم پایتخت، شهرهای بزرگ و کوچک، و روستاهای دور و نزدیک قائل نمی‌شد، با برنامه‌ای خاص و متفاوت، پیوند با جامعه روستایی را هدف قرار می‌داد. انطباق بیش‌تر با سبک زندگی و امکانات و شرایط مردم محلی از جمله ویژگی‌های مشترک مدارس سپاه دانشی و مدارس عشایری است، اما مدارس سپاه دانش در جهت‌گیری و برنامه‌ریزی چندان به اجتماع محلی متکی نبودند و حتی در اجرا هم، در مقایسه با مدارس عشایری، اتکای کم‌تری به اجتماع محلی داشتند؛ مثلاً درحالی‌که در مدارس عشایری همه سعی بر این بود که در تأمین معلم از نیروهای بومی استفاده شود و فارغ‌التحصیلان این مدارس نیز در اسرع وقت به معلمان بومی همین مدارس تبدیل شوند، در مدارس سپاه دانش معلمان عموماً جوانان دیپلمه شهری بودند که ترجیح داده بودند به‌جای خدمت اجباری در نهادهای نظامی، مسیر آسان‌تر خدمت در سپاه دانش را برگزینند.

به‌هرحال، تشکیل سپاه دانش از جمله مؤثرترین اقدامات در تاریخ آموزش و پرورش ایران است که به گسترش آموزش‌های جدید در بخش اعظم جمعیت کشور منجر شد که

در روستاها زندگی می‌کردند؛ تاجایی که شاید بتوان گفت اگر این مجموعه شکل نمی‌گرفت، گسترش آموزش و پرورش رسمی در ایران تا سال‌ها به جامعه شهری محدود می‌ماند و به‌کندی می‌توانست با حفظ آن ویژگی‌های تمرکزگرا و یک‌سان‌انگارش، راهی به اقصی نقاط روستایی کشور یابد.

درحالی‌که مدارس عشایری و سپاه دانشی بدون خدشه به اصل نظام آموزش و پرورش رسمی، در تلاش بودند مجال برای تنفس اجتماعات محلی ایجاد کنند و عشایر و روستاییان را به کلاس‌های درس بکشانند، در دهه واپسین حکومت پهلوی طرحی با نام «منطقه‌ای شدن» مطرح شد که قصدش کاستن از تمرکزگرایی، یک‌سان‌انگاری، و دولت‌سالاری در نظام آموزش و پرورش بود؛ بر مبنای این طرح «شوراهای منطقه‌ای آموزش» در شهرستان‌ها و استان‌ها تشکیل شد و از دید طراحان بنا بود دامنه این تغییرات تا تبدیل شدن «انجمن خانه و مدرسه» در روستاهای ایران، در کنار انجمن ده، شورای شهر، خانه انصاف، و سایر تشکلهای به‌مثابه یکی از نمودهای دموکراسی اجتماعی در تعیین جهت‌گیری‌ها، برنامه‌ریزی و اجرا، از دولت‌سالاری آموزش و پرورش بکاهد؛ اتفاقی که البته رُخ نداد و به همان شوراهای منطقه‌ای آموزش منحصر شد که بیش‌تر اعضای آن انتصابی بودند و در سال‌های آخر حکومت پهلوی همان تعداد اعضای انتخابی نیز نمی‌توانستند نمایندگان واقعی و موثق مردم مناطق باشند.

اینک در پاسخ به پرسش‌های ابتدای این تحقیق به‌اجمال باید گفت در دوره پهلوی نظام آموزشی پیوند ناچیزی با اجتماعات محلی داشته است، اما در این دوره شاهد طرح‌های انگشت‌شماری برای پیوند آموزش و پرورش و اجتماعات محلی بوده‌ایم که عملیاتی‌ترین آن‌ها را در مدارس عشایری و سپاه دانش می‌یابیم. این طرح‌ها به‌سبب ملاحظاتی که درباره اجتماعات غیرشهری ایران به‌کار بستند، در مقایسه با نظام رسمی آموزش و پرورش توفیق چشم‌گیری در جذب بخش‌هایی از جامعه ایرانی یافتند که نظام رایج آموزش و پرورش، به‌دلیل تمرکزگرایی، یک‌سان‌انگاری، و دولت‌سالاری افراطی‌اش، قادر به جذب آن‌ها نمی‌شد.

بنابراین، وقتی از منظر «توسعه اجتماع محلی» به بررسی تاریخچه آموزش و پرورش رسمی در دوره پهلوی می‌پردازیم، ابعاد ناکارآمدی آن در برقراری ارتباط با اجتماعات محلی هویدا می‌شود و این نکته خودنمایی می‌کند که پیوند ناچیز میان این نظام و اجتماع محلی، و اصطلاحاً دیوار بلند میان مدرسه و جامعه، یکی از ریشه‌های ناکام‌یابی آن است؛ موفقیت نسبی طرح‌هایی که برخلاف رویه تمرکزگرا و یک‌سان‌انگار نظام آموزشی،

کوشیده‌اند اجتماع محلی را ببینند و پیوندهایی با آن برقرار کنند، نشان می‌دهد لازم است در برنامه‌های آموزشی همواره اجتماع محلی و ویژگی‌های آن از نظر دور نشود و نظام آموزش و پرورش رسمی به گونه‌ای مستقل و فارغ از اجتماع محلی قلمداد نشود.

کتاب‌نامه

- ابراهیمی، میرجلال (۱۳۵۱)، «سپاه دانش (پیشرفت‌های آموزش و پرورش ایران در سال‌های پس از انقلاب سفید)»، آموزش و پرورش، ش ۶۵.
- بروجردی، علی (۱۳۷۳)، «آموزش و پرورش در ایران باستان»، مصباح، س ۳، ش ۹.
- بهرنگی، صمد (۱۳۳۶)، کتدوکاو در مسائل تربیتی ایران، تهران: شبگیر.
- بهمن‌بیگی، محمد (۱۳۵۱)، «پیشرفت‌های آموزش و پرورش ایران در سال‌های پس از انقلاب سفید: آموزش عشایر در ایران»، آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)، ش ۶۱.
- تکمیل همایون، ناصر (۱۳۸۵)، آموزش و پرورش در ایران، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- دفتر امور آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای معاونت امور اجتماعی (۱۳۷۱)، بررسی مسائل و ارزیابی عملکرد برنامه‌های سوادآموزی در ایران، تهران: سازمان برنامه و بودجه.
- دفتر هماهنگی برنامه‌ها (۱۳۵۲)، «پیشرفت‌های آموزش و پرورش ایران در دوره انقلاب ۱۳۴۱-۱۳۵۱»، آموزش و پرورش، ش ۶۷.
- رضایی، محمد (۱۳۸۶)، ناسازه‌های گفتمانی مدرسه: تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزی، تهران: جامعه و فرهنگ.
- زربافیان، شمس‌الدین (بی‌تا)، بررسی مقدماتی آموزشی روستایی در ایران، واحد اقتصاد و آموزش و بررسی نیروی انسانی، مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی، ش ۱۸.
- سرکار آرانی، محمدرضا (۱۳۸۲)، اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی با تأکید بر مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن، تهران: روزنگار.
- سرمد، غلامعلی (۱۳۷۲)، اعزاز محصل به خارج از کشور (در دوره قاجاریه)، تهران: چاپ و نشر بنیاد.
- سهرابی، علی (۱۳۸۷)، آموزش و پرورش در عشایر ایران، شیراز: نوید.
- شفائی، علی‌رضا، نوراله مرادی، و شمس‌الدین زربافیان (۱۳۵۱)، بررسی آموزش عشایری و روستایی در منطقه فارس.
- صدیق، عیسی (۱۳۵۲)، تاریخ فرهنگ ایران از آغاز تا زمان حاضر، تهران: دانشگاه تهران.
- عباسی سروک، لطف‌الله (۱۳۸۸)، تاریخ و فعالیت‌های آموزش و پرورش عشایر ایران، تهران: مهرآوه عصر.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰)، مردم‌نگاری آموزش؛ چند مطالعه مردم‌نگارانه در زمینه آموزش و پرورش امروز ایران، تهران: علم.

- قاسمی، احمد (۱۳۴۳)، «تحلیل آماری از وضع تعلیمات ابتدایی»، *آموزش و پرورش*، دوره ۳۴، ش ۹.
- قنبری، محمدرضا (۱۳۸۶)، «نگاهی به مکتب‌خانه در ایران»، *فرهنگ مردم*، تابستان، ش ۸ و ۹.
- کنی، علی (۱۳۳۶)، *سازمان فرهنگی ایران*، تهران: دانشگاه تهران.
- ماتی، رودی (۱۳۸۳)، «آموزش و پرورش در دوره رضاشاه»، در: *رضاشاه و شکل‌گیری ایران نوین: دولت و جامعه در زمان رضاشاه*، به‌کوشش استفانی کرونین، ترجمه مرتضی ثاقب‌فر، تهران: جامی.
- مدنی قهفرخی، سعید (۱۳۸۹)، *جماعت‌گرایی و برنامه‌های جماعت‌محور*، تهران: شرکت بین‌المللی پژوهش و نشر یادآوران.
- معمار، ثریا (۱۳۹۴)، *توسعه پایدار محله‌ای*، تهران: جامعه‌شناسان.
- منصوری، طیبه (۱۳۸۸)، «سپاه دانش در اسناد مجلس»، *پیام بهارستان*، ش ۶.
- ناتل خانلری، پرویز (۱۳۴۲)، «مسائل روز فرهنگ»، *آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)*، دوره ۳۳، ش ۹.
- ناتل خانلری، پرویز (۱۳۴۲)، «سپاه دانش در ایران»، *تعلیم و تربیت*، دوره ۳۳، ش ۷.
- نواب، محمدعلی (۱۳۷۲)، *نگاهی به درون مدارس (کیفیت آموزش و پرورش)*، تهران: مؤلف.
- نوری مجیری، مهرداد (۱۳۹۱)، «آموزش و پرورش ایران، از قرن اول تا تأسیس دارالفنون»، *رشد آموزش تاریخ*، دوره ۱۴، ش ۲.
- ودبعی، کاظم (۱۳۵۳)، «از آموزش و پرورش منطقه‌ای تا مشارکت ملی»، *آموزش و پرورش*، ش ۷۸.
- یوسفی، امرالله (۱۳۸۶)، *قصه آفتاب: نمونه‌ای از روش‌های آموزشی بهمن‌بیگی*، شیراز: قشقایی.

- Arasteh, R. (1969), *Education and Social Awakening in Iran, 1850-1968*, Leiden: E. J. Brill.
- Ayman, Iraj (1974), *Educational Innovation in Iran*, Paris: The UNESCO Press.
- Banani, A. (1961), *The Modernization of Iran 1921-1941*, Stanford: Stanford University Press.
- Biddle, W. and L. Biddle (1965), *The Community Development Process*, New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Blank, Martin J. et al. (2006), *Community-Based Learning; Engaging Students for Success and Citizenship*, Washington: Coalition for Community Schools.
- Hustedde, Ronald J. (2009), "Seven Theories for Seven Community Developers", in: Rhonda Phillips and Robert Pittman, *An Introduction to Community Development*, London and New York: Routledge.
- Menashri, D. (1992), *Education and the Making of Modern Iran*, Ithaca: Cornell University Press.
- Nachtigal, Paul et al. (1989), "What's Noteworthy on Rural Schools and Community Development", Washington: Mid-Continent Regional Educational Lab.
- Phillips, Rhonda and Robert Pittman (2009), *An Introduction to Community Development*, London and New York: Routledge.