

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 نوین ایران همواره پیوند ناچیزی با اجتماع محلی داشته است و بخشی از ناکامیابی این نظام آموزشی تمرکزگرا را باید پیامد همین ویژگی دانست. هرچند تلاش‌هایی برای ایجاد پیوند میان اجتماعات محلی و نظام آموزشی صورت گرفته، به نظر می‌رسد این تلاش‌ها کافی و موفق نبوده است. این تحقیق می‌کوشد به این سوال پاسخ دهد که؛ در دوره پهلوی چه طرح‌های برای ایجاد پیوند میان نظام آموزشی و اجتماعات محلی روستایی وجود داشته و اثرگذاری این طرح‌ها چگونه بوده است؟ داده‌ها به روش کتابخانه‌ای و اسنادی گردآوری شده‌اند. نتایج بررسی نشان می‌دهند در طرح‌هایی چون «مدارس عشایری» و «سپاه دانش» شاهد پیوندی قابل توجه با اجتماعات محلی هستیم. این پیوند نقش موثری در ورود و گسترش آموزش‌های نوین به جوامع غیرشهری داشت. طرح‌های دیگری هم برای کاستن از فاصله نظام رسمی و اجتماع محلی وجود داشته‌اند (مثل «مکاتب ابتدائیه دهکده‌ها» و «منطقه‌ای شدن») که بیشتر روی کاغذ مانده‌اند.

* دانشیار گروه مطالعات توسعه اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران،

Imanijajarmi@ut.ac.ir

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

Ebrahimkhodae58@gmail.com

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



Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies).
This is an Open Access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution 4.0 International**, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose

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 دارد چندان آمیزشی با جامعه اطراف خود نداشته باشد. به نظر می‌رسد؛ 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، میان مدرسه و جامعه دیواری بلند وجود داشته است (برای جزئیات بیشتر بنگرید به: بهرنگی ۱۳۳۶، فاضلی ۱۳۹۰). این در حالیست که تا پیش از پیدایش نظام نوین و رسمی آموزش، تعلیم و تربیت بخشی از فرایندهای زندگی روزمره مردم در خانواده، محله، مزرعه، محل کار و مساجد بوده است و حتی اگر مکتب‌خانه‌ای هم وجود داشته از هر نظر شباهت بسیاری به خانه داشته است تا این که یک محیط متفاوت و خاص باشد (بروجردی ۱۳۷۳، قنبری ۱۳۸۶، نوری مجیری ۱۳۹۱).

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

این تحقیق به دنبال آن است به این پرسش‌ها پاسخ بگوید که؛

اولاً؛ در دوره پهلوی کدام طرح‌های قابل توجه برای برقراری پیوند میان اجتماعات محلی روستایی با آموزش و پرورش رسمی وجود داشته‌اند؟

ثانیاً؛ این طرح‌ها در تحولات نظام رسمی آموزش و پرورش ایران چه تأثیری داشته‌اند؟

داده‌های این تحقیق به روش کتابخانه‌ای و اسنادی گردآوری شده‌اند، بدین ترتیب که محققین روند ورود و گسترش نظام آموزشی نوین را مخصوصاً در دوره پهلوی بررسی کرده‌اند و با مراجعه به منابع دست اول، اسناد، گزارش‌ها، خاطرات و سایر منابع مرتبط با تحولات آموزش و پرورش کشور ایران، در این دوره، کوشیده‌اند نخست موارد قابل ذکر از تلاش برای پیوند اجتماعات محلی روستایی در نظام آموزش و پرورش را بیابند و سپس اثرگذاری این موارد را (در نظام آموزش و پرورش) را بررسی کنند.

ادبیات مرتبط با این تحقیق را می‌توان به صورت بین‌رشته‌ای در متون تاریخی-جامعه‌شناختی یافت، برخی از این آثار به بررسی کلی نظام آموزش و پرورش رسمی در ایران اختصاص دارند و کوشیده‌اند اتفاقات مهم و ویژگی‌های اصلی این نظام را شناسایی کنند (مانند: کنی ۱۳۳۶، صدیق ۱۳۵۲، بنانی ۱۹۶۱، آراسته ۱۹۶۹، منسری ۱۹۹۲، تکمیل همایون ۱۳۸۵، رضایی ۱۳۸۶ و فاضلی ۱۳۹۰) برخی آثار دیگر تمرکز ویژه بر یکی از طرح‌های مورد نظر ما در این تحقیق داشته‌اند مثل تحقیقاتی که درباره مدارس عشایری (شفائی و دیگران ۱۳۵۱، بهمن‌بیگی ۱۳۵۱، عباسی سروک ۱۳۸۸، یوسفی ۱۳۸۶ و سهرابی ۱۳۸۷) یا مدارس سپاه دانشی (ابراهیمی ۱۳۵۱، دفتر هماهنگی برنامه‌ها ۱۳۵۲، زربافیان بی تا و منصور ۱۳۸۸) صورت گرفته است.

اما این تحقیق بر آن است که نشان دهد یکی از مهمترین اتفاقات و اصلی‌ترین ویژگی‌های نظام آموزش و پرورش نوین ایران، نادیده گرفتن «اجتماع محلی» در بیشتر امور صفی و ستادی، در جهت‌گیری، برنامه‌ریزی و اجرا است، و برخی طرح‌ها (مثل مدارس عشایری، سپاه دانش و منطقه‌ای شدن) برای تعدیل این ویژگی ایفای نقش کرده‌اند. تحقیقات پیشین کمابیش اشاراتی به این مساله داشته‌اند اما هیچکدام تحلیل منسجم و متمرکزی درباره آن ارائه نداده‌اند، زیرا یا قصدشان شناسایی کل نظام و ویژگی‌ها و عملکرد آن بوده، یا صرفاً یکی از نمونه‌های خاص از قبیل مدارس عشایری و سپاه دانشی را مساله محوری خود دانسته‌اند. ما با استفاده از مفهوم «اجتماع محلی» و قرار دادن 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 مخصوصاً خود مفهوم «اجتماع محلی» بهره بسیار برده شده که معادلی برای واژه انگلیسی Community است، به جای آن، در متون فارسی معادل های دیگری همچون «جماعت» (مدنی قهفرخی ۱۳۸۹) و «محلّه» (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 (اجتماع های محل محور) و یا گروهی از افراد که علائق مشترک یا پیوند دارند، چه این که در جوار هم زندگی کنند یا دور از هم (اجتماع های علاقه محور). (فیلیپس و پیتمن ۲۰۰۹: ۴-۷).

نظریه «توسعه اجتماع محلی» را باید جزء رویکردهایی دانست که به طور جدی منتقد نظام های آموزش و پرورش تمرکزگرا و دولت سالار است که اجتماعات محلی را چندان به حساب نمی آورند، این نظریه نقش دولت ها را در فرایند آموزش به چالش می کشد و تأکید دارد آموزش و پرورش باید احیاء و نگهداری سرمایه ها و ظرفیت های اجتماعی را در پی داشته باشد و با ساختن پیوند قوی بین اجتماع محلی و مدرسه «سرمایه اجتماعی» بهبود یابد، سراسر اجتماع از فرصت های یادگیری جماعت محور بهره مند شوند و به جای بریدن نسل آینده از اجتماع اطراف خویش، به آنان کمک شود قدر اجتماع محلی خودشان را بدانند. (میلر ۱۹۹۵: ۱۶۳ - ۱۶۴). هدف نظام آموزشی از این منظر، پرورش دانش آموزان دارای مهارت های ضروری برای فهم و کنترل محیط بی واسطه ای که روزانه خودشان در آن عمل می کنند و با مشکلات آن تماس دارند است، چنین آموزشی در تمام 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 فاقد پیوند با اجتماع، قادر نخواهد بود ظرفیت های اجتماع محلی را به درستی به کار گیرد، سرمایه های اجتماعی را نگهداری و تقویت کند، قومیت ها، عشایر، روستائیان و سایر اجتماعاتی که دارای ویژگی های خاص هستند کمتر می توانند در این نظام مشارکت کنند یا از آن بهره ببرند. (برای اطلاعات بیشتر بنگرید به: (بیدله و بیدله ۱۹۶۵: ۲۴۳ و هاستد ۲۰۰۹).

۲. یافته ها

در جامعه روستایی ایران به طور سنتی «آموزش و پرورش» بخشی از اجتماع بود و به سختی می توان فرایندهای یاددهی و یادگیری را مستقل از سایر فرایندهای زندگی روزمره،

در لابه‌لای فرایندهای کار، بازی، قصه‌گویی، مثل، آیین‌ها و گردهمایی‌ها و غیره یافت. به ندرت پیش می‌آمد که سوادآموزی نیز در دستور کار روستائیان قرار بگیرد، در این صورت، به احتمال زیاد اتاق کوچکی در گوشه مسجد یا خانه خان یا ملا 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 و 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. (بنگرید به: بروجردی ۱۳۷۳، قنبری ۱۳۸۶).

در اواسط دوره قاجار و تحت‌تأثیر تحولات غرب و برخورد‌های ایرانیان با این جوامع، نهادهای نوین آموزشی توسط ایرانیان یا خارجیان مقیم، پدید آمدند که اغلب یا خصوصی بودند و یا به ارتش تعلق داشتند (سرمد ۱۳۷۲: ۷۸). مدارس نیز وجود داشتند که توسط خود دولت (به وسیله صدراعظم، وزراء یا خود شاه) یا با کمک مستقیم آن اداره می‌شدند که مشهورترین آن‌ها «دارالفنون» است. اعتضاد السلطنه، یکی از روسای دارالفنون در ۱۲۳۴ شمسی، وزارت علوم و معارف را برای نخستین بار تشکیل داد. (صدیق ۱۳۵۲: ۳۵۲). تا این که در اصل نوزدهم قانون اساسی نظام مشروطیت ایران (مصوب در سال ۱۲۸۵ شمسی) دولت مرکزی ایران رسماً مسئولیت «آموزش و پرورش» در اقصی نقاط کشور را بر عهده 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 و یا به شدت محدود شدند و تمرکزگرایی تا حد ممکن استقرار یافت، ولایات و توابع هیچ اختیار و امتیازی نداشتند بلکه نهایت توان به کار گرفته می‌شد تا تمام کشور از مرکز پیروی کند. یکسان‌سازی و یکدست‌سازی قوانین و محتواهای آموزشی، برنامه درسی یکسان، آزمون یکسان و محتوا و کتاب‌های آموزشی یکسان برای تمام مناطق، قومیت‌ها، شهرزادگان و روستازادگان در دستور کار بود. (ماتی ۱۳۸۳: ۱۹۸-۱۹۷، صدیق، همان: ۳۶۶ و آراسته ۱۹۶۹: ۶۶-۶۷).

همین رویه‌ای که رضاشاه در پیش گرفت، در ادامه، و تمام طول تاریخ آموزش و پرورش رسمی ایران، ویژگی‌های غالب آن را تعیین می‌کند، رویه‌ای که جایگاهی برای

اجتماع محلی در نظر نگرفته است. با این وجود از همان آغاز استثناء هایی وجود داشتند که روی کاغذ (مثل قانون مکاتب ابتدائیه دهکده ها) و گاه تا حد قابل توجهی در عمل (مثل مدارس عشایری و سپاه دانشی) و گاه بسی دوراندیشانه (مثل طرح منطقه ای شدن) تأثیرات منفی غیبت اجتماع محلی را یادآور می شدند و می کوشیدند زمینه را برای استفاده از مزایای پیوند آموزش و پرورش با اجتماع محلی مهیا کنند.

۱,۲ مکاتب ابتدائیه دهکده ها

در تصویب نامه نمره ۱۶۶۳۵ مورخ ۲۳ دلو ۱۳۰۲ «راجع به اساس نامه 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 چهار ساعته دانش آموزان در مدرسه و نصف روز در مزرعه، آشنایی اطفال با «طبیعت و خواص اشیاء و طرز زندگانی روستائی» و تأمین هزینه توسط مالکین و اهالی، با همکاری کدخدا و اداره معارف، از جمله موارد مورد تأکید در آن تصویب نامه است. مصوبه همچنین اضافه می کند پس از ختم تحصیل به هر شاگرد یک تصدیق نامه ابتدائی داده خواهد شد و دولت در واگذاری املاک خالصه و سایر خدمات دولتی، داشتن این تصدیق نامه را یکی از شرایط اولویت و مزیت متقاضیان خواهد دانست. (بنگرید به متن کامل مصوبه در: تکمیل همایون ۱۳۸۵: ۸۴-۸۲ و برای جزئیات بیشتر بنگرید به: آراسته ۱۹۶۹: ۵۵)،

بدین ترتیب مشخص است طراحان تصویب نامه معتقد به جهت گیری متناسب با اجتماع محلی هستند، آن ها هم در مسایل ستادی (تأمین هزینه ها، همکاری کدخدا، صدور مدرک ویژه و مزایای خاص متناسب با زندگی روستایی) و هم در مسایل صفی (طول مدت آموزش، توجه به آموزش های کشاورزی، محاسبه کار در مزرعه به عنوان بخشی از دوره آموزشی) نگاه ویژه ای به مناطق روستایی داشته اند.

اما اولاً مصوبات بعدی وزارت معارف این جهت گیری را فراموش کرد و به گونه ای افراطی، تن به دولت سالاری، تمرکزگرایی و یکپارچه سازی داد، ثانیاً در جامعه روستایی آن زمان ایران موانعی وجود داشت که گسترش نظام جدید آموزشی و اجرایی شدن این تصویب نامه را دشوار می کرد. مالکان تصمیم گیرندگان اصلی روستا بودند و تمایلی به گسترش نظام نوین آموزشی در قلمرو خود نداشتند، علاوه بر این مشکلات دیگری مثل

تنگناهای مالی، کمبود معلم و عدم تمایل آن‌ها به کار در روستا، عوامل دشوار کننده گسترش نظام جدید آموزشی در روستاها هستند. (ماتی ۱۳۸۳: ۱۹۲ و بنگرید به: صدیق ۱۳۵۲).

بنابراین، این تصویب‌نامه نمودی در روستاهای ایران نیافت، روستاها در نظام آموزشی جدید «غایب» ماندند و اگر هم در برخی روستاها مدرسه‌ای دایر می‌شد، از نظر نظام رسمی، تفاوتی با مدارس پایتخت و شهرهای بزرگ 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 نیمه کوچنده بخش قابل توجهی از جمعیت ایران در سال‌های آغازین تأسیس نظام آموزش و پرورش ایران را تشکیل می‌دادند که با توجه به ویژگی‌های خاص فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، زبانی و سیاسی‌شان قادر نبودند از نظام آموزشی که اصرار بر تمرکزگرایی و یکسان‌سازی داشت بهره‌ای ببرند، مگر آن که کوچندگی و سبک زندگی عشایری خود را رها کنند.

پیش از آن که با روی کار آمدن پهلوی، روند تمرکزگرایی و شهرگرایی تثبیت شود، کسانی مثل آیت‌الله مدرس پیشنهاد داده بودند از طریق مدارس سیار به ارائه آموزش‌های نوین 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 تحت عنوان دارالتربیه عشایری راه اندازی شد که در آن فرزندان خوانین و متنفذان عشایر، به اجبار، نخستین سال‌های کودکی را جدای از خانواده و جامعه عشایری‌شان، به نوعی در تبعید، می‌گذراندند. (سهرابی ۱۳۸۷: ۵۶-۶۹).

اما تلاش‌های بهمن‌بیگی برای گسترش نوع متفاوتی از مدارس مُدرن، متناسب با جوامع عشایری، از نکات قابل توجه تاریخ آموزش ایران است. محمد بهمن‌بیگی بر آن بود که به جای کشاندن فرزندان عشایر به مدارس معمول که متناسب با زندگی شهری بود، نوعی از مدارس راه اندازی کند که ساختاری مبتنی بر زندگی عشایری داشته باشند. بالاخره نخستین مدرسه عشایری به سبک رسمی جدید توسط محمود حسابی در سال ۱۳۳۰ در کهگیلویه راه اندازی شد (عباسی سروک ۱۳۸۸: ۲۵)، سپس در ۱۳۳۲ به این تلاش‌ها مُهر تأیید

قانونی زده شد به گونه ای که مدارس چادری مبتنی بر زندگی کوچندگان، کودکان را در چهار پایه نخست ابتدایی در کنار خانواده های شان آموزش دهد، پس از آن تحصیلات در پایه های پنجم تا نهم در مدارس شبانه روزی ادامه یابد، سپس فارغ التحصیلان در یک مدرسه تربیت معلم 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 اجراء، در بیشتر امور صفی و ستادی پیوند با اجتماع محلی را در دستور کار خود قرار داده بودند. هماهنگی با تقویم زندگی اجتماع محلی، استفاده از چادرها و یا ساختمان ها در مناطق عشایری، توجه به برخی محتواهای آموزشی مناسب تر با اجتماع محلی (مثل تدریس صنایع دستی عشایری)، حداکثر استفاده از نیروهای بومی (حتی استفاده از زنان کهنسال عشایر به عنوان استادکاران صنایع دستی) و وابستگی به مشارکت مالی خوانین و مردم اجتماع محلی (در کنار حمایت های دولت و اصل ۴ ترومن)، از جمله بارزترین جلوه های پیوند این نوع مدارس با اجتماع محلی است. (برای جزئیات بیشتر بنگرید به: یوسفی ۱۳۸۶: ۵۴-۵۵، سهرابی ۱۳۸۷: ۹۵-۹۷ و عباسی سروک ۱۳۸۸).

در سال ۱۳۴۰ حدود ۵۵۰۰ 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 ۲۰۰۰ 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).

از سوی کسانی که از نزدیک از مدارس عشایری بازدید داشته اند، ستایش های بسیاری از این شیوه آموزشی به عمل آمده است (لوئیس بک به نقل از سهرابی ۱۳۸۷: ۱۴۸، بهمن بیگی به نقل از یوسفی ۱۳۸۶: ۳۰، شفائی و دیگران ۱۳۵۱: ۲۲) که همگی تأکید بر نقش ارزنده مشارکت اجتماع محلی در موفقیت این مدارس دارد. اما در عین حال برخی شواهد نیز نشان می دهد این نوع مدارس همواره در راستای آرمان های موسسان کامیاب نبوده است، 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. (شفایی و دیگران ۱۳۵۱: ۲۲-۲۵).

شواهد نشان می دهد بیشتر 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 موفقیت‌ها کمتر مشاهده می‌شود. (برای اطلاعات بیشتر بنگرید به: سهرابی ۱۳۸۷: ۱۵۳-۱۷۴ و شفائی و دیگران ۱۳۵۱). در هر صورت تجربه ویژه آموزش و پرورش عشایری، در عشایری‌ترین استان کشور (فارس) و برخی نقاط عشایرنشین در استان‌های دیگر تا پایان دوره پهلوی ادامه داشت و با همه کاستی‌ها از اقدامات موفق آموزشی در جوامع غیر شهری ایران شمرده می‌شود، علت اصلی این موفقیت نیز به داشتن پیوند قابل توجه با اجتماع محلی و پذیرش برخی رویه‌های خاص و بومی شده بر می‌گردد که به ابتکار بهمن‌بیگی و همفکرانش برای مناسب‌سازی نظام آموزشی نوین با ویژگی‌های 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 آموزش پایان داده شد.

۳،۲ سپاه دانش

طی تحولات انقلاب سفید در دهه ۱۳۴۰، «اصلاحات ارضی» موانع ساختاری روستاها را از میان برداشت و دولت را برای هرگونه مداخله قدرتمند کرد، طی اصول دیگر انقلاب سفید تشکل‌های سپاه دانش، سپاه ترویج و سپاه بهداشت اعزام روستاها شدند. با توجه به وضعیت نامطلوب آموزش و مخصوصاً کمبود معلم در روستاها از یک‌سو 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 هر روستایی که دبستان ندارد سپاهی دانش به آنجا اعزام شود، روستا موظف است اتاقی برای سکونت سپاهی و محلی (مسجد، تکیه، خانه یا ساختمان مخصوص) به عنوان «مکتب روستایی» در اختیار او بگذارد. (ناتل خانلری ۱۳۴۲، ابراهیمی ۱۳۵۱، ایمان ۱۹۷۴).

سپاه دانش را هم می‌توان نماد حضور اجتماع محلی در عرصه آموزش دانست و هم برعکس نماد حضور پدیده‌های غیر بومی (شهری) در روستا. طرح سپاه دانش از آن‌جا که

شرایطی متفاوت از نظام رایج آموزشی دارد و به ملاحظات و ویژگی‌های خاص جوامع روستایی توجه ویژه دارد (نه این که آن را انکار کند و کل جامعه ایرانی را یک دست بیانگارد) از جمله موارد قابل توجه در تحقیق ماست. سپاهیان دانش فقط معلمانی برای کودکان روستایی نبودند بلکه دولت از آن‌ها به عنوان 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 روستائیان 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 روستائیان 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 روستائیان 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 قابل نبود. نکته قابل توجه طرح سپاه دانش از نقطه نظر مورد علاقه تحقیق ما اینست که نظام آموزش و پرورش رسمی ایران که تا کنون 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 قادر نخواهد بود 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 آراء متضادی به چشم می‌خورد، برخی به ستایش این نهاد می‌پردازند و نقش قابل توجهی که در تحول روستاها داشته است، (ایمان ۱۹۷۴: ۲۰-۲۳، نواب ۱۳۷۲: ۸۱-۸۲، منصور ۱۳۸۸: ۴۵۹)؛ اما برخی دیگر مثل درخشش (که پیش از اجرای طرح وزیر آموزش و پرورش بود اما سپس از کشور رفت و تبدیل به منتقد این طرح و کل دولت پهلوی شد) و نواب (از دیگر دست اندرکاران وقت آموزش و پرورش) اتفاقاً از این نهاد انتقاد می‌کنند که ترفندی برای دولت است تا به واسطه آن از زیر هزینه‌های آموزش روستائیان شانه خالی کند و به جای راه اندازی مدارس

واقعی، آموزشی ناقص و ارزان ارائه دهد (به نقل از منصوری ۱۳۸۸: ۴۵۹، همچنین بنگرید به: ایمان ۱۹۷۴: ۲۰-۲۳ و نواب ۱۳۷۲: ۸۱).

به هر حال شواهد نشان می‌دهد با تمام نواقص و انتقادات بجایی که از این نهاد صورت می‌گیرد، سپاه دانش بود که به بسیاری از اقشار روستایی ایران فرصت مشارکت در آموزش و پرورش جدید، مخصوصاً در سوادآموزی را داد. در سال تحصیلی ۱۳۴۲-۱۳۴۳ جمعا ۱۰۶ هزار دانش آموز در کلاس‌های درس سپاه دانش مشغول به تحصیل بوده‌اند، این رقم در واپسین سال فعالیت آن (۱۳۵۷ - ۱۳۵۸) به عدد ۶۵۰ هزار نفر بالغ می‌شد. (آمارها برگرفته از: قاسمی ۱۳۴۳: ۳۹ ایمان ۱۹۷۴: ۲۱-۲۲ و دفتر امور آموزش و ... ۱۳۷۱: ۵۳). و به طور خلاصه، سپاه دانش بیش از هر طرح دیگری در نظام آموزش و پرورش وقت، موفق به ورود به روستاها و گسترش نظام نوین 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 هماهنگی کننده را بر عهده داشته باشد و حتی المقدور اخذ تصمیم درباره مسایل جاری و عادی را به ادارات و سازمان‌های محلی واگذار و با تقویت و تجهیز سازمان فنی خود، مدارس و موسسات دیگر تربیتی را در بهبود امر تعلیم تربیت ارشاد کند. (اداره کل مطالعات وزارت آموزش و پرورش، به نقل از سرکارآرانی ۱۳۸۲: ۲۹۷-۳۰۰، همچنین بنگرید به بورس ماهانه ۱۳۴۴: صفحات ۵، ۶، ۹۵ و ۹۶). این اصل بعداً الهام بخش طرح «منطقه‌ای شدن» شد.

بر اساس 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 هیأتی 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 شوراهای یک مدیر دبستان و 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 اعضاء شورا نیز معتمدین محل بودند که با رأی مردم به عضویت در شورا در می‌آمدند، بقیه اعضاء شورا را مقامات دولتی و محلی مثل شهردار، رئیس انجمن شهر و شهرستان و استان و رئیس یا پیشکار دارائی، رئیس یا استاد دانشگاه و نمایندگان از تعاون و امور روستاها، ادارات بهداری 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 شوراهای بوده فقط نباید به «اهدای زمین» خلاصه شود بلکه «کمک فکری»، «یک همدلی واقعی از سوی مردم» باید صورت گیرد، تا مدرسه در کنار انجمن‌های ده و شوراهای شهر و استان، و مجامع عمومی تعاونی‌های روستایی و خانه‌های انصاف و شوراهای داوری به عنوان اندام‌های هرم دموکراسی ایران معرفی شوند (ودیعی ۱۳۵۳: ۶۷-۶۹).

نواب از دیگر دست‌اندرکاران نظام آموزشی وقت از این طرح به عنوان «قدمی در راه مردمی کردن فرهنگ» یاد می‌کند که علی‌رغم انتصابی بودن بیشتر اعضاء آن، باز هم در سال‌های ابتدایی نقش مثبتی در کاستن از تمرکزگرایی افراطی نظام آموزشی داشته، اما در سال‌های آخر حکومت پهلوی، با پرهیز اشخاص معتبر و معتمد واقعی مردم از حضور در این شوراهای و در عوض دولتی شدن بیش از پیش آن و همچنین نفوذ مدیران مدارس غیرانتفاعی و برخی دلالتان اقتصادی و سیاسی این طرح را عقیم گذشت. (نواب ۱۳۷۲: ۱۳۲).

از اثرگذاری طرح منطقه‌ای شدن در اجتماعات روستایی ایران نمی‌توان سخن گفت زیرا این طرح در عمل محدود به «تشکیل شورای آموزش» در شهرستان‌ها و استان‌ها ماند و

فرصت نیافت اهداف خود برای کاستن از تمرکزگرایی و دولت‌سالاری و فراهم آوردن 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 تاکید قانون اساسی مشروطه بر مسئولیت دولت در حوزه آموزش، همواره تمایل شدیدی به دولت‌سالاری و نادیده گرفتن اجتماع داشته، به گونه‌ای 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. به نظر می‌رسد این حد از تمرکزگرایی از جمله موانع گسترش آن در جوامع دور از مرکز، روستاها، عشایر و شهرهای کوچک بوده است.

با این وجود، در بررسی تاریخ آموزش و پرورش ایران به مواردی بر می‌خوریم که کوشیده‌اند میان آموزش و پرورش و اجتماع محلی پیوند برقرار کنند، تجربه‌هایی استثنایی که طی آن‌ها اجتماع محلی توسط 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 نهاد و به ویژگی دولت‌سالاری و یکسان‌سازی تعمیق بخشید.

در دهه ۱۳۳۰ بالاخره با هدف گسترش آموزش و پرورش رسمی در بخش قابل توجهی از جمعیت ایران که به سختی می‌توانست از مدارس مرسوم بهره جوید، «مدارس عشایری» راه‌اندازی شدند که تفاوت‌های بسیار اساسی با مدارس شهری داشتند و نقش قابل توجهی در بهره‌مندی جامعه عشایری و نیز روستایی از آموزش و پرورش یافتند. این مدارس نه فقط از تقویم آموزشی و برخی قوانین و مقررات خاص برخوردار بودند که باعث همنوایی آن‌ها با سبک زندگی جامعه عشایری می‌شد، بلکه از نظر جهت‌گیری، محتوا و اهداف آموزشی نیز ملاحظات خاصی داشت، اجتماعات عشایری در بیشتر سطوح تصمیم‌سازی، برنامه‌ریزی، اجراء و تأمین مالی حضور داشتند. این مدارس نقش قابل

توجهی در گسترش آموزش‌های نوین، نه فقط در جامعه عشایری، بلکه در جامعه روستایی ایران داشتند.

در دهه ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰ تحت عنوان «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 جهت گیری و برنامه‌ریزی چندان متکی به اجتماع محلی نبود و حتی در اجرا هم، نسبت به مدارس عشایری، اتکای کمتری به اجتماع محلی داشت، مثلاً درحالی‌که در مدارس عشایری تمام سعی بر این بود در تأمین معلم از نیروهای بومی استفاده شود و فارغ‌التحصیلان این مدارس نیز در اسرع وقت تبدیل به معلمان بومی همین مدارس بشوند، در مدارس سپاه دانش معلمان عموماً جوانان دیپلمه شهری بودند که ترجیح داده بودند به جای خدمت اجباری در نهادهای نظامی، مسیر آسان‌تر خدمت در سپاه دانش را برگزینند.

به هر حال تشکیل سپاه دانش از جمله موثرترین اقدامات در تاریخ آموزش و پرورش ایران است که منجر به گسترش آموزش‌های نوین در بخش اعظم جمعیت کشور که در روستاها زندگی می‌کردند شد تا جایی که شاید بتوان گفت اگر این شکل به وجود نمی‌آمد گسترش آموزش و پرورش رسمی در ایران تا سال‌ها محدود به جامعه شهری می‌ماند و به کندی می‌توانست با حفظ آن ویژگی‌های تمرکزگرا و یکسان‌انگارش، راهی به اقصی نقاط روستایی کشور یابد.

در حالی که مدارس عشایری و سپاه دانشی بدون خدشه به اصل نظام آموزش و پرورش رسمی، در تلاش بودند مجالی برای تنفس اجتماعات محلی ایجاد کنند و عشایر و روستائیان را به کلاس‌های درس بکشانند، در دهه‌ی واپسین حکومت پهلوی طرحی با نام «منطقه‌ای شدن» مطرح شد که قصدش کاستن از تمرکزگرایی، یکسان‌انگاری و دولت‌سالاری در خود 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 «انجمن خانه و مدرسه» در روستاهای ایران، در کنار انجمن ده، شورای شهر، خانه انصاف و سایر تشکله‌ها، به عنوان یکی از نموده‌های دموکراسی اجتماعی در تعیین

جهت‌گیری‌ها، برنامه‌ریزی و اجرا، از دولت‌سالاری آموزش و پرورش بکاهد، اتفاقی که البته رُخ نداد بلکه این طرح منحصر به همان شوراهای منطقه‌ای آموزش شد که بیشتر اعضاء آن از انتصابی بودند و در سال‌های آخر حکومت پهلوی همان تعداد اعضاء انتخابی نیز نمی‌توانستند نمایندگان واقعی و موثق مردم مناطق باشند.

اینک در پاسخ به پرسش‌های ابتدای این تحقیق به اجمال 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 به واسطه ملاحظاتی که درباره اجتماعات غیر شهری ایران به کار بستند نسبت به نظام رسمی آموزش و پرورش توفیق چشمگیری در جذب بخش‌هایی از جامعه ایرانی یافتند که نظام رایج آموزش و پرورش، به واسطه 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 ناکامی‌های آن است. موفقیت نسبی طرح‌هایی که بر خلاف 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)». در: *ماهنامه آموزش و پرورش*، شماره ۶۵
- احمدی، سید محمد (۱۳۸۶). *تحلیلی جامعه‌شناختی از تأثیر آموزش و پرورش نوین بر تحول و تحرک اجتماعی در ایل قشقایی*. شیراز: نوید شیراز، چاپ اول
- بهرنگی، صمد (۱۳۳۶). *کندوکاو در مسائل تربیتی ایران*. تهران: شبگیر
- بروجردی، علی (۱۳۷۳). «آموزش و پرورش در ایران باستان». در: *فصلنامه مصباح*، سال سوم، شماره ۹

- همین بیگی، محمد (۱۳۵۱). «پیشرفت های آموزش و پرورش ایران در سال های پس از انقلاب سفید: آموزش عشایر در ایران» در: *ماهنامه آموزش و پرورش* (تعلیم و تربیت) شماره ۶۱- مهر تکمیل همایون، ناصر (۱۳۸۵). *آموزش و پرورش در ایران*. تهران: دفتر پژوهش های فرهنگی دفتر هماهنگی برنامه ها (۱۳۵۲). «پیشرفت های آموزش و پرورش ایران در دوره انقلاب ۱۳۴۱-۱۳۵۱» در: *ماهنامه آموزش و پرورش*، شماره ۶۷
- رضایی، محمد (۱۳۸۶). *ناسازه های گفتمانی مدرسه: تحلیلی از زندگی روزمره دانش آموزی*. تهران: جامعه و فرهنگ
- زربافیان، شمس الدین (بی تا). *بررسی مقدماتی آموزش روستایی در ایران*. واحد اقتصاد و آموزش و بررسی ای نیروی انسانی، موسسه تحقیقات و برنامه ریزی علمی و آموزشی، نشریه شماره ۱۸ سرمد، غلامعلی (۱۳۷۲). *اعزاز محصل به خارج از کشور (در دوره قاجاریه)*. تهران: چاپ و نشر بنیاد. چاپ اول
- سهرابی، علی (۱۳۸۷). *آموزش و پرورش در عشایر ایران*. شیراز: نوید، چاپ اول.
- شفائی، علی رضا، نوراله مرادی و شمس الدین زربافان (۱۳۵۱). *بررسی آموزش عشایری و روستایی در منطقه فارس*. بدون مشخصات بیشتر؟
- صدیق، عیسی (۱۳۵۲). *تاریخ فرهنگ ایران از آغاز تا زمان حاضر*. تهران: دانشگاه تهران
- عباسی سروک، لطف الله (۱۳۸۸). *تاریخ و فعالیت های آموزش و پرورش عشایر ایران*. تهران: مهرآوه عصر، چاپ اول
- فاضلی، نعمت الله (۱۳۹۰). *مردم نگاری آموزش؛ چند مطالعه مردم نگارانه در زمینه آموزش و پرورش امروز ایران*. تهران: علم
- قاسمی، احمد (۱۳۴۳). «تحلیل اماری از وضع تعلیمات ابتدایی». در: *ماهنامه آموزش و پرورش*، دوره ۳۴، شماره ۹
- قنبری، محمدرضا (۱۳۸۶). *نگاهی به مکتب خانه در ایران*. در: *مجله فرهنگ مردم*. تابستان، شماره ۸ و ۹
- کنی، علی (۱۳۳۶). *سازمان فرهنگی ایران*. تهران: دانشگاه تهران
- ماتی، رودی (۱۳۸۳). «آموزش و پرورش در دوره رضاشاه». در: *استفانی کرونین، رضاشاه و شکل گیری ایران نوین: دولت و جامعه در زمان رضاشاه*. مترجم: مرتضی ثاقب فر. تهران: جامی
- مدنی قهفرخی، سعید (۱۳۸۹). *جماعت گرایی و برنامه های جماعت محور*. تهران: شرکت بین المللی پژوهش و نشر یادآوران. چاپ اول
- معمار، ثریا (۱۳۹۴). *توسعه پایدار محله ای*. تهران: جامعه شناسان، چاپ اول.
- منصوری، طیبه (۱۳۸۸). «سپاه دانش در اسناد مجلس». در: *پیام بهارستان*، شماره ۶.
- نواب، محمدعلی (۱۳۷۲). *نگاهی به درون مدارس (کیفیت آموزش و پرورش)*. تهران: مولف

طرح‌های پیوند اجتماعات محلی روستایی با نظام رسمی ... ۱۷

نوری مجیری، مهرداد (۱۳۹۱). «آموزش و پرورش ایران، از قرن اول تا تأسیس دارالفنون». در: رشد آموزش تاریخ. دوره چهاردهم، شماره ۲
ودیعی، کاظم (۱۳۵۳). «از آموزش و پرورش منطقه ای تا مشارکت ملی». در: ماهنامه آموزش و پرورش، شماره ۷۸
یوسفی، امرالله (۱۳۸۶). *قصه ی آفتاب (نمونه ای زا روش های آموزشی بهمن بیگی)*. شیراز: قشقایی، چاپ اول.

- Arasteh, R (1969). *Education and Social Awakening in Iran, 1850-1968*. Leiden: E.J. Brill, 1962. Octavo
- Ayman, Iraj (1974). *Educational innovation in Iran*. Published By: The Unesco Press, Paris. ISBN 92-3-101215-0
- Banani, A (1961). *The Modernization of Iran 1921-1941*. Stanford University Press.
- Biddle, W. and Biddle, L. (1965). *The Community Development Process*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Blank, Martin J. et all (2006). *Community-Based Learning; Engaging Students for Success and Citizenship*. Washington: Coalition for Community Schools. ISBN: 1-933493-04-6
- 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.
- Phillips, Rhonda and Robert Pittman (2009). *An Introduction to Community Development*. London and New York: Routledge