

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.

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

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

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

Ebrahimkhodae58@gmail.com

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

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، منشری 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 منصوری 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 معادل‌های دیگری همچون «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 (اجتماع های محل محور) و یا گروهی از افراد که علایق 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. (نشنگیال 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 لابه لای فرایندهای کار، بازی، قصه گویی، مثل، آیین ها و گردهمایی ها و غیره یافت. به ندرت پیش می آمد که سوادآموزی نیز در دستور کار روستائیان قرار بگیرد، د 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 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 تحت تأثیر 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 حدّ 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، شهروادگان و روستازادگان در دستور کار بود. (ماتی ۱۳۸۳: ۱۹۷-۱۹۸، 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 استثناء‌هایی وجود داشتند که روی کاغذ (مثل قانون مکاتب ابتدائیه دهکده‌ها) و گاه تا حد قابل توجهی 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 «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 می‌کند پس از ختم تحصیل به هر شاگرد یک تصدیق‌نامه ابتدائی 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. (بنگرید به متن کامل مصوبه در: تکمیل همایون ۱۳۸۵: ۸۲-۸۴ و برای جزئیات بیشتر بنگرید به: آراسته ۱۹۶۹: ۵۵)،

بدین ترتیب مشخص است طراحان تصویب‌نامه معتقد به جهت‌گیری متناسب با اجتماع محلی هستند، آن‌ها هم در مسایل ستادی (تأمین هزینه‌ها، همکاری کدخدا، صدور مدرک ویژه و مزایای خاص متناسب با زندگی روستایی) و هم در مسایل صفی (طول مدت آموزش، توجه به آموزش‌های کشاورزی، محاسبه کار در مزرعه به عنوان بخشی از دوره آموزشی) نگاه ویژه‌ای به مناطق روستایی داشته‌اند.

اما اولاً مصوبات بعدی وزارت معارف این جهت‌گیری را فراموش کرد و به گونه‌ای افراطی، تن به دولت‌سالاری، تمرکزگرایی و یکپارچه‌سازی 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 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 دشوارکننده 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 گونه‌ای که مدارس چادری مبتنی بر زندگی کوچندگان، کودکان را در چهار پایه نخست ابتدایی در کنار خانواده‌هایشان آموزش دهد، پس از آن تحصیلات در پایه‌های پنجم تا نهم در مدارس شبانه‌روزی ادامه یابد، سپس فارغ‌التحصیلان 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 ساختمان‌ها 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 جلوه‌های 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 آن‌ها ثابت و بقیه کوچنده بودند. (شفائی و دیگران ۱۳۵۱: ۲۲).

از سوی کسانی که از نزدیک از مدارس عشایری بازدید داشته‌اند، ستایش‌های 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 می‌دهد این نوع مدارس همواره در راستای آرمان‌های موسسان کامیاب نبوده است، مثلاً گروهی از بازدیدکنندگان پس از اشارات متعدد به موفقیت‌های این نظام آموزش، در بخشی از گزارش خود ناامیدانه از آموزش‌های طوطی‌وار و ظاهر سازی و نمایش در برخی از این مدارس انتقاد می‌کنند. (شفایی و دیگران ۱۳۵۱: ۲۲-۲۵).

شواهد نشان می‌دهد بیشتر موفقیت‌های شیوه خاص آموزش و پرورش عشایری را باید مربوط به فعالیت‌های 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 فارغ التحصیلان 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 آن جا 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 قایل 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 دست‌اندرکاران 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 منصور 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 کلاس های درس سپاه دانش مشغول به تحصیل بوده‌اند، این رقم در واپسین سال فعالیت آن (۱۳۵۷ - ۱۳۵۸) به عدد ۶۵۰ هزار نفر بالغ می شد. (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 می شدند.

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 هماهنگ کننده را بر عهده داشته باشد و حتی المقدور اخذ تصمیم درباره مسایل جاری و عادی را به ادارات و سازمان های 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، همچنين 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 تصمیم گیری‌های 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 شوراها 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

می آمدند، بقیه اعضا 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 نمایندگانی از تعاون و امور روستاها، ادارات بهداری و اتاق های بازرگانی و صنایع و امثال آن و همچنین رئیس آموزش و پرورش منطقه که بازیگر اصلی شورا بود، تشکیل می دادند. (نواب ۱۳۷۲: ۱۳۲ و ۱۳۳).

مشخص است این بخش های طرح منطقه ای شدن که مجال اجرایی شدن یافت ارتباط چندانی با اجتماع روستایی نداشت اما شواهد نشان می دهد در نیت برنامه ریزان این تمایل وجود داشت که روزی اجتماعات محلی روستایی بتوانند خود در تصمیم سازی، برنامه ریزی و اجرای امور آموزشی سهم داشته باشند؛ مثلاً کاظم ودیعی، معاون آموزشی وزارت آموزش و پرورش وقت، تأکید می کند تشکیل شوراهای منطقه ای آموزش فقط سرآغازی برای منطقه ای 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 فقط نباید به «اهدای زمین» خلاصه شود بلکه «کمک فکری»، «یک همدلی واقعی از سوی مردم» باید صورت گیرد، تا مدرسه در کنار انجمن های ده و شوراهای شهر و استان، و مجامع عمومی تعاونی های روستایی و خانه های انصاف و شوراهای داوری به عنوان اندام های هرم دموکراسی ایران معرفی شوند (ودیعی ۱۳۵۳: ۶۷-۶۹).

نواب از دیگر دست اندرکاران نظام آموزشی وقت از این طرح به عنوان «قدمی در راه مردمی کردن فرهنگ» یاد می کند که علی رغم انتصابی بودن بیشتر اعضا آن، باز هم در سال های ابتدایی نقش مثبتی در کاستن از تمرکزگرایی افراطی نظام آموزشی داشته، اما در سال های آخر حکومت پهلوی، با پرهیز اشخاص معتبر و معتمد واقعی مردم از حضور در این شوراها 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 منطقه ای شدن در اجتماعات روستایی ایران نمی توان سخن گفت زیرا این طرح در عمل محدود به «تشکیل شورای آموزش» در شهرستان ها و استان ها ماند و فرصت نیافت اهداف خود برای کاستن از تمرکزگرایی و دولت سالاری 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 جهت‌گیری 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 نمودهای 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 اعضای 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
- همن بیگی، محمد (۱۳۵۱). «پیشرفت‌های آموزش و پرورش ایران در سال‌های 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 پژوهش‌های فرهنگی

- دفتر هماهنگی برنامه‌ها (۱۳۵۲). «پیشرفت‌های آموزش و پرورش ایران در دوره انقلاب ۱۳۴۱-۱۳۵۱» در: ماهنامه آموزش و پرورش، شماره ۶۷
- رضایی، محمد (۱۳۸۶). ناسازه‌های گفت‌وگویی مدرسه: تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزی. تهران: جامعه و فرهنگ
- زریافیان، شمس‌الدین (بی تا). بررسی مقدماتی آموزش روستایی در ایران. واحد اقتصاد و آموزش و بررسی‌های نیروی انسانی، موسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی 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 شمس‌الدین زریافیان (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، لطف‌الله (۱۳۸۸). تاریخ و فعالیت‌های آموزش و پرورش عشایر ایران. تهران: مهرآوه عصر، چاپ اول
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰). مردم‌نگاری آموزش؛ چند مطالعه مردم‌نگارانه در زمینه آموزش و پرورش امروز ایران. تهران: علم
- قاسمی، احمد (۱۳۴۳). «تحلیل اماراتی از وضع تعلیمات ابتدایی». در: ماهنامه آموزش و پرورش، دوره ۳۴، شماره ۹
- قنبری، محمدرضا (۱۳۸۶). نگاهی به مکتب‌خانه 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: استغفانی کرونین، رضاشاه و شکل‌گیری ایران نوین: دولت و جامعه در زمان رضاشاه. مترجم: مرتضی ثاقب فر. تهران: جامی
- مدنی قهفرخی، سعید (۱۳۸۹). جماعت‌گرایی و برنامه‌های جماعت‌محور. تهران: شرکت بین‌المللی پژوهش و نشر یادآوران. چاپ اول
- معمار، ثریا (۱۳۹۴). توسعه پایدار محله‌ای. تهران: جامعه‌شناسان، 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
- نوری مجیری، مهرداد (۱۳۹۱). «آموزش و پرورش ایران، از قرن اول تا تأسیس دارالفنون». در: رشد آموزش تاریخ. دوره چهاردهم، شماره ۲

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

ودبعی، 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: قشقای، 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

Archive of SID