



Research Paper

## **A Sociological- Institutional Explanation of Nomadic Education in Iran: A Case Study of Qashqa'i Tribe**

**Saeed Hajinaseri<sup>1,\*</sup>, Milad Yazdanpanah<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Assistant Professor, Faculty of Law & Political Science, University of Tehran, Iran

<sup>2</sup> A PhD Candidate in Political Science, Faculty of Law & Political Science, University of Tehran, Iran

Received: 15 February 2021, Accepted: 14 June 2021

© University of Tehran

### **Abstract**

Every society needs an appropriate educational system which is attuned to its existing and emergent political, socio-economic, and cultural structures. The nomadic life has remained one of the important ways of life in Iran, and therefore the authors explore the education of nomadic peoples in contemporary Iran from the first Pahlavi period to the Islamic Republic by focusing on a case study of Qashqa'i tribe and using a sociological-institutional approach. Based on various needs and specific functions, the institutions are established and evolved as time goes on; and their sustainability in reality depends on their functions and the competence or effectiveness of carrying out their assigned tasks. Similar to other social and political institutions, the formation and expansion of institutions involved in the policy planning, formulation and implementation of education programs in a nomadic society have undergone numerous developments throughout the course of history.

According to the Statistics Center of Iran, there are diverse tribes who are divided into clans with different history, dialects, ethnicity, and cultural customs. The 'wandering' nomads in 2008 made up 1.4 percent of the population, and owned about 29 percent of Iran's livestock species of sheep and goats. However, no precise data is available in regards to their access to education. The nomadic families who have settled down in villages, towns and cities have presumably access to schools for their children, but those who live in remote areas of the country have to be provided with "mobile" tent schools and instructional materials such as books. As more nomads have gradually changed their traditional lifestyle, their access to schooling has been through the official educational institutions, particularly during the Islamic Republic era.

---

\* Corresponding Author Email: s.hajinaseri@ut.ac.ir

In this qualitative case study, the authors use the existing historical records and data collected in previous studies based on a variety of research methods ranging from participant direct observation, interview, to events data analysis and discourse analysis by prominent researchers in order to answer the following questions: 1. What has been the characteristics and functions of the nomad education program in Iran since 1925? 2. Why and how is the nomadic education system in Iran influenced by the government power structure? In the research hypothesis, it is claimed that the mentality of the Iranian intellectuals and politicians towards the tribal issue has influenced the development and implementation of education programs for nomads in Iran which has led to social and cultural changes, and has had important implications such as the concentration of power in favor of the central government, decline of power of tribal hierarchy, assimilation and identity solidarity of the nomads. In Iran, formal education and training programs were adopted to create educational opportunities for the nomads who had held on to their traditional ways of life, and often had to cope with many social and economic problems as compared to sedentary and less mobile populations. In the past, the central government had tried to transform the nomadic and seminomadic tribes into town dwellers, farmers and livestock producers with the goal of helping them to gain economic self-reliance under the watchful eyes of the authorities who were concerned with national security threats. One of the aims of such policies had been the gradual elimination of the tribal powers.

After the fall of Qajar dynasty (1789-1925) and the failure of the constitutional movement to implement reforms and tribal plans, the Pahlavi dynasty (1925-1979) inherited the idea that the population of tribes and nomads should be settled and tribal way of life should be abolished. Nomadic education was one of the tools of assimilating the tribal communities, and transferring tribal loyalty to the central government away from the subnational tribal leadership structure. The tribal policies pursued from the Qajar period to the First Pahlavi era (1925-1941) were aimed at establishing a modern state, and increasing socio-economic development of the country. Due to the weaknesses of government infrastructure, transformation efforts were based more on the use of military means than the cultural ones. The plans failed to bring about the desired changes, and in the aftermath of the Anglo-Russian invasion of Iran and the subsequent political crises which led to the abdication of the ruler in August 1941, Iranian nomads once again became influential in the country's politics. The Qashqa'i leaders were among the main players in southern Iran until 19 August 1943. However, the central government during the second Pahlavi Era (1941-1979) gradually became powerful with the help of Truman's Point Four Program and planned to counter the growth of communism among the nomadic and rural communities by a cultural policy which included nomadic education program. This new policy was more successful compared to the past attempts to address the tribal issue. The nomadic education was able to act as an ideological instrument to promote nationalism, patriotism, loyalty to the country, flag-waving, and admiration for the ancient Iranian culture. Therefore, the education of ethnic and tribal mobile communities such as

nomadic herders and pastoralists should be seen as an institutionalized arrangement made by the central government to perform functions such as tribal communities' displacement and their settlement in population centers, legitimation and concentration of state power, and the destruction of the power base of the tribal leadership, and cultural assimilation in the name of development.

**Keywords:** Qashqa'i Tribe, Iran, Nomadic Education, Assimilation, Institutionalism, Concentration of Power

**Declaration of conflicting interests**

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

**Funding**

The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

**References**

- Abrahamian, Eravand. (2018) *Iran between Two Revolutions*, trans. Ahmad Golmohammadi and Mohammad Ibrahim Fattahi. Tehran: Nay, 27<sup>th</sup> ed. [in Persian]
- Ahmadi, Hamid. (2017) *Ethnicity and Ethnocentrism in Iran, Myth and Reality*. Tehran: Ney, 13<sup>th</sup> ed. [in Persian]
- Amanollah Baharvand, Sekandar. (2005) *Nomadism in Iran: A Study of Nomads and Tribes*. Tehran: Agah, 8<sup>th</sup> ed. [in Persian]
- Bahmanbeigi, Mohammad. (2018) *Swear by Your Stove*. Shiraz: Homa'ara, 7<sup>th</sup> ed.
- Beck, Lois. (2017) *The Qashqa'i of Iran*, trans. Hamid Reza Jahandideh. Qom: Nezareh. [in Persian]
- Bodon, Theresa C. (2016) "The Politics of Literacy and the Qashqa'i Nomads of Iran," *Journal of Multidisciplinary Graduate Research* 2, 1: 15-31. Available at: <https://www.shsu.edu/academics/education/journal-of-multidisciplinary-graduate-research/documents/2016/Article%20202016-%20Bodon.pdf> (Accessed 2 June 2020).
- Cronin, Stephanie. (2007) *Tribal Politics in Iran: Rural Conflict and the New State, 1921-1941*. London: Routledge.
- Fazeli, Habibullah; and Milad Yazdanpanah. (Winter, 2020) "Conceptual System and Political-Social Functions of the Stove and Fire among the Qashqa'i," *Journal of National Studies* 21, 4: 85-100. Available at: [http://rjnsq.sinaweb.net/article\\_120491\\_c390d711bc3249efbff456b2954888bd.pdf](http://rjnsq.sinaweb.net/article_120491_c390d711bc3249efbff456b2954888bd.pdf) (Accessed 14 October 2020). [in Persian]
- Heidari, Soleiman; and Fatemeh Bineshifar. (2017) "A Study of the Role of the Point IV Program of Truman in the Nomadic Education and Training of the Fars," *Journal of History of Islam and Iran* 27, 35: 35-55, <DOI: 10.22051/HII.2017.11218.1187>. [in Persian]
- Hendershot, Clarence. (1975) *Politics, Polemics and Pedagogues*. New York: Vantage Press.

- Kazemi, Hojjat. (2013, Spring and Summer) "Institutionalism as a Model for Political Analysis," *Research in Theoretical Politics* 13: 1-27. Available at: <http://political.ihss.ac.ir/Article/139412091129511254> (Accessed 2 June 2020). [in Persian]
- Khaleghi Damghani, Ahmad; and Rayhaneh Gharebaghi. (2012) "Political System, Education and Legitimation," *Quarterly Journal of Political Science* 5, 17: 97-116. Available at: [http://journ.iauaz.ac.ir/article\\_535300.html](http://journ.iauaz.ac.ir/article_535300.html) (Accessed 2 June 2020). [in Persian]
- Manshadi, Morteza; and Behrooz Ismailzadegan. (2018) "Ideological Institutions and the Continuation of the Second Pahlavi Rule 1320 to 1357," *Quarterly Studies of the State* 5, 20: 171-219, <DOI: 10.22054/tssq.2020.10926>. [in Persian]
- Matthee, Rudi. (2003) "Transforming Dangerous Nomads into Useful Artisans, Technicians, Agriculturalists: Education in the Reza Shah Period," in Stephanie Cronin, ed. *The Making of Modern Iran: State and Society under Riza Shah, 1921-1941*. London: Routledge.
- Nash, Kate. (2017) *Contemporary Political Sociology: Globalization, Politics and Power*, trans. Mohammad Taghi Delfrooz. Tehran: Kavir, 15<sup>th</sup> ed. [in Persian]
- Nasiri Taybi, Mansour. (2009) *The Role of Qashqa'i in the History and Culture of Iran*. Tehran: Ministry of Science and Technology, Deputy Minister of Culture and Social Affairs, Office of Social Planning and Cultural Studies. [in Persian]
- . (2014) *Qashqa'i Tribe in the Contemporary History of Iran*. Tehran: Pardis-e Danesh. [in Persian]
- National Archives, Harry S. Truman Library and Museum. (n.d.) "The Point Four Program," ([trumanlibrary.gov](http://trumanlibrary.gov)). Available at: <https://www.trumanlibrary.gov/library/online-collections/point-four-program> (Accessed 14 May 2020).
- Nazari, Ali; and Milad Yazdanpanah. (2019, Summer) "Socio-Political Construction of Tribe and Representation of Legitimate Mechanisms of Power: A Case Study of Qashqa'i Tribe," *Journal of Iranian Cultural Research* 12, 2: 183-210, <DOI: 10.22035/JICR.2019.1893.2478>. [in Persian]
- North, Douglass C. (2006) *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, trans. Mohammad Reza Moeini. Tehran: Management and Planning Organization. [in Persian]
- Oberling, Pierre. (2014) *The Qashqa'i Nomads of Fars*. Tehran: Pardis-e Danesh. [in Persian]
- Safinezhad, Javad. (2016) *Sociology of Iranian Tribes and Nomads*. Tehran: Samt. [in Persian]
- Statistical Center of Iran (SCI). (2020, October) "Results of the 2020 National Population and Housing Base Census of Registration of the Country's Wandering Nomads," SCI ([amar.org.ir](http://amar.org.ir)). Available at: <https://amar.org.ir/Portals/0/News/1399/sabt-asher.pdf> (Accessed 2 June 2020). [in Persian]

- Tabibi, Heshmatullah. (2001) *Fundamentals of Sociology and Anthropology of Tribes and Nomads*. Tehran: University of Tehran Press, 4<sup>th</sup> ed. [in Persian]
- Vaezsharestani, Nafiseh. (2009) *Nomadic Policy of the First Pahlavi Rule*. Tehran: Tarikh-e Iran. [in Persian]
- Ward, Steven R. (2009). *Immortal: A Military History of Iran and Its Armed Forces*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC-BY) license.

## تبیین جامعه‌شناختی - نهادی آموزش عشایری در ایران: مطالعه موردی ایل قشقایی

سعید حاجی ناصری\*<sup>۱</sup>، میلاد یزدان پناه<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> استادیار دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه تهران

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه تهران

### چکیده

هر جامعه نظام تربیتی و آموزشی مناسب با ساختارهای سیاسی و اجتماعی و زمانی خود را می‌طلبد. از آنجا که زیست عشایری از سبک‌های برجسته زندگی در ایران بوده است، نگارندگان با تمرکز بر ایل قشقایی و نگاهی جامعه‌شناختی - نهادگرایانه در این پژوهش به تبیین و بررسی آموزش عشایری در ایران معاصر از دوران پهلوی اول تا جمهوری اسلامی می‌پردازند. براساس رویکرد نهادگرایی، نهادها برحسب نیاز و برای انجام کارویژه‌های خاصی ایجاد می‌شوند، طی زمان تغییر می‌یابند، و حتی دوام نهادها نیز به پایداری کارویژه‌های آنها بستگی دارد. فرایند شکل‌گیری و گسترش آموزش در جامعه عشایری مانند هر نهاد اجتماعی و سیاسی دیگری در طول تاریخ با تغییر و تحولات فراوانی همراه بوده است. در این مطالعه با استفاده از روش کیفی مبتنی بر اطلاعات و داده‌های تاریخی موجود گردآوری‌شده براساس مشاهده اشتراکی، مصاحبه، تحلیل داده‌های رویدادها و تحلیل گفتمانی از سوی پژوهشگران برجسته، و تحلیل و استنباط فردی، تلاش می‌شود به دو پرسش پاسخ داده شود: ۱. نظام آموزش عشایری چه کارویژه‌ها و پیامدهایی داشته است؟ ۲. چرا و چگونه این نظام آموزشی در ایران تحت تأثیر ساختار قدرت دولت قرار می‌گیرد؟ در فرضیه پژوهشی، استدلال می‌شود که شکل‌گیری آموزش و پرورش عشایری در ایران تحت تأثیر ذهنیت روشنفکران و سیاستمداران ایرانی نسبت به مسئله ایلی و ساختار قدرت دولت قرار داشته است، و به تغییرات اجتماعی و فرهنگی منجر شده که شامل تمرکز قدرت به نفع دولت مرکزی، زوال قدرت و سلسله‌مراتب ایلی، ادغام عشایر و همبستگی هویتی بوده است.

**واژگان کلیدی:** ایل قشقایی، ایران، آموزش عشایری، ادغام، نهادگرایی، تمرکز قدرت

\* نویسنده مسئول، رایانامه: s.hajinaseri@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۲۷ بهمن ۱۳۹۹، تاریخ تصویب: ۲۴ خرداد ۱۴۰۰

DOI: 10.22059/JPQ.2021.83354

© University of Tehran

## ۱. مقدمه

مطالعه تاریخ ایران، همواره نشان از تأثیرگذاری ایلات و عشایر در معادلات سیاسی و اجتماعی کشور دارد. با این حال، در برهه‌ای از تاریخ، روشنفکران، احزاب، سیاستمداران ایرانی، جمعیت عظیم عشایری با ساختار سیاسی - اجتماعی، اقتصادی - فرهنگی آن را مانع بزرگی در برابر یکپارچگی، ادغام، توسعه و پیشرفت کشور در نظر گرفتند. بدون شک جرقه این تفکر نتیجه آشنایی با تمدن غربی بود که در نیمه دوم سده نوزدهم ظاهر شد. در برخی از مرامنامه‌های احزاب دوره مشروطه، مسئله ایلی و قبیله‌ای ضعف کلیدی در توسعه ایران قلمداد شد. تا این‌که با سقوط قاجار و شکست نهضت مشروطه در عملی کردن اصلاحات و برنامه‌های ایلی، سلسله پهلوی وارث این تفکر شد که جمعیت ایلات و عشایر باید اسکان یابد و زیست ایلی برجیده شود. تأسیس نهاد آموزش و پرورش عشایری از سیاست‌های دولت مرکزی برای تمرکز قدرت، خلع قدرت از سران ایل و یکجانشینی و وفاداری عشایر به دولت مرکزی بود. هرچند آموزش عشایری در دوره رضاشاه پی‌گیری شد، اما موفقیت این نهاد در راستای اهداف نهادی موردنظر در دوره پهلوی دوم به ثمر نشست، به‌ویژه این‌که با تغییر مناسبات بین‌المللی و تأثیر آن بر ایران امر آموزش عشایری با موفقیت بیشتری همراه شد. در چند دهه پس از تأسیس جمهوری اسلامی نیز از آنجا که ساختار سیاسی و اجتماعی نظام ایلی از بین رفته، بخش عظیمی از جمعیت عشایری در بافت سیاسی و اقتصادی کشور ادغام شده‌اند؛ سرمایه‌گذاری در بخش آموزش عشایری کاهش پیدا کرده است؛ و شاهد تبدیل آموزش عشایری در آموزش رسمی دولتی هستیم.

تعلیم و تربیت از مهم‌ترین مسائل مربوط به انسان است و اندیشمندان به‌ویژه متفکران سیاسی به آن پرداخته‌اند. به‌دلیل گستردگی حوزه تأثیرگذاری، تعلیم و تربیت همواره مورد توجه دولت بوده است؛ به‌گونه‌ای که دولت‌ها با نظام آموزشی شمار بسیاری از افراد جامعه را در سنین یادگیری به‌طور رایگان در اختیار دارند. دولت‌ها برای بقای خود ناگزیر به ایجاد مشروعیت قدرت خود هستند (خالقی دامغانی و قراباغی، ۱۳۹۱: ۹۸). یکی از اهداف پژوهشی در اینجا این است که پاسخ‌های مناسبی برای پرسش‌هایی زیر ارائه کنیم: ۱. نظام آموزش عشایری چه کارویژه‌ها و پیامدهایی داشته است؟ ۲. چرا و چگونه این نظام آموزشی در ایران تحت تأثیر ساختار قدرت دولت قرار می‌گیرد؟ در فرضیه پژوهشی، استدلال می‌شود که شکل‌گیری آموزش و پرورش عشایری در ایران تحت تأثیر ذهنیت روشنفکران و سیاستمداران ایرانی نسبت به مسئله ایلی و ساختار قدرت دولت قرار داشته است، و به تغییرات اجتماعی و فرهنگی منجر شده که شامل تمرکز قدرت به نفع دولت مرکزی، زوال قدرت و سلسله‌مراتب

ایلی، ادغام عشایر و همبستگی هویتی بوده است. در شکل ۱، رابطه بین عوامل تأثیرگذار بر شکل‌گیری نظام آموزشی عشایر و مهم‌ترین پیامدهای آن به نمایش گذاشته شده است.

شکل ۱. عوامل تأثیرگذار و پیامدهای مهم نظام آموزش عشایری در ایران



منبع: نگارندگان

## ۲. پیشینه و چارچوب نظری پژوهش

با این‌که پژوهش‌های بسیاری در مورد ایلات و عشایر صورت گرفته، اما درباره مسئله چرایی شکل‌گیری نهاد آموزش عشایری در ایران، و واکاوی کارویژه‌ها و پیامدهای آن، تاکنون پژوهش علمی دقیقی صورت نگرفته است. بسیاری از پژوهش‌های انجام‌شده بیشتر دارای بن‌مایه‌های احساسی و خاطره‌نگاری هستند. آموزش عشایری در برخی پژوهش‌های کارشناسان و صاحب‌نظران ایرانی (بهمن‌بیگی، ۱۳۹۷؛ نصیری‌طیپی، ۱۳۹۳) و غیرایرانی (Cronin, 2006; Beck, 1396) بررسی شده است. نارسایی مهم این آثار، نبود تحلیل دقیق از نقش آموزش عشایری در تکوین و تقویت قدرت دولت مرکزی و مشروعیت‌بخشی به آن، و تحول نهادی آموزشی وابسته به دولت است. بیشتر پژوهش‌های مرتبط با موضوع، مسئله آموزش عشایری را خارج از حیطه اختیارات دولت مرکزی، و نهادی مستقل محلی در نظر می‌گیرند که نقش دولت در ایجاد و توسعه آن ناچیز بوده است. همچنین بیشتر پژوهشگران در بررسی تغییرات اجتماعی و فرهنگی ناشی از آموزش عشایری در ایران غافل مانده‌اند. از این حیث، در مقاله پیش‌رو تلاش شده است که به واقعیت‌های سیاسی و اجتماعی آموزش عشایری و کارکردهای جامعه‌شناختی، و ارتباط میان آموزش عشایری و مسئله تفوق و هژمونی قدرت از سوی دولت مرکزی، توجه شود.



چارچوب نظری پژوهش حاضر ترکیبی از نظریه نهادگرایی و مباحث لوئی آلتوسر<sup>۱</sup> از آموزش و تعلیم و تربیت است. نهادها در اشکال مختلف آن، حیات انسانی را در بر گرفته‌اند و کنش‌های فردی و جمعی به شدت تحت تأثیر جهت‌دهنده این نهادهاست (کاظمی، ۱۳۹۲: ۲). نهادها مجموعه‌ای از قواعد درون یک جامعه هستند که توسط انسان‌ها تأسیس شده‌اند، و محدودیت‌هایی را برای تعاملات و روابط بین آنها ایجاد می‌کنند (نورث، ۱۳۸۵: ۱۹). برخی از نقش‌ها و کارکردهای نهادها به شرح زیر است:

۱. نهادها، الگوی رفتارهای فردی و اجتماعی را به انسان‌ها می‌آموزند؛ بدین معنا، انسان‌ها با نهادها یاد می‌گیرند که در موقعیت‌های متفاوت چه رفتارهایی از خود نشان دهند؛
۲. نهادها برای انسان‌ها نقش‌های گوناگونی را مشخص می‌کنند، و انتظارات ناشی از آنها را نیز تعریف می‌کنند؛
۳. نهادها با ثبات و استمرار، شیوه رفتاری نهادینه‌شده را به انسان القا می‌کنند. به کمک نهادها، انسان‌ها به شیوه‌های نهادینه‌شده خاصی رفتار می‌کنند؛
۴. نهادها، رفتارهای افراد جامعه را تنظیم و بر آن نظارت می‌کنند. در حقیقت، از آنجا که نهادها انتظارات مشروع در جامعه را منعکس می‌کنند، بی‌توجهی به این انتظارات ممکن است به مجازات منجر شود؛
۵. نهادها، نقش‌ها را تعریف و تعیین می‌کنند، و از این راه بر موقعیت فرودستی یا فرادستی کنشگران در عرصه اجتماعی، و فرصت‌ها و محدودیت‌های آنها تأثیر می‌گذارند؛
۶. نهادها، شمار بازیگران و بازیگران مشروع و غیرمشروع را تعیین و مسیر دسترسی به مزایای اجتماعی را مشخص می‌کنند، و می‌توانند به محل و موضوع منازعات اجتماعی بدل شوند (کاظمی ۱۳۹۲: ۱۷-۱۶).

در نهادگرایی به‌ویژه نهادگرایی انتخاب عقلانی باید به مفروضه‌هایی توجه کرد که سبب شکل‌گیری و فعالیت یک نهاد می‌شود. در رویکرد انتخاب عقلانی، افراد، سازمان‌ها و دولت‌ها به‌عنوان واحدهای اصلی جامعه تجزیه و تحلیل می‌شوند که به‌عنوان بازیگران منطقی به دنبال ثروت و قدرت هستند. در این مدل، حکومت‌ها سیاست‌هایی را اتخاذ می‌کنند که پیگیری آنها حداکثر فایده و حداقل هزینه را برایشان داشته باشد، و هزینه بیشتر از فایده نباشد. حال و تیلور چهار مفروضه را درباره چرایی و اهداف شکل‌گیری نهادها ذکر می‌کنند: در مرحله نخست، بازیگران مجموعه‌ای از نهادها را برای حداکثرسازی سود و منفعت خود ایجاد می‌کنند. در مرحله دوم، افراد با توجه به محاسبات راهبردی خود در این نهادها دست به عمل می‌زنند. در این مورد، با توجه به رفتار و اقدامات سایر بازیگران محدودیت‌هایی یا مشوق‌هایی

1. Louis Althusser

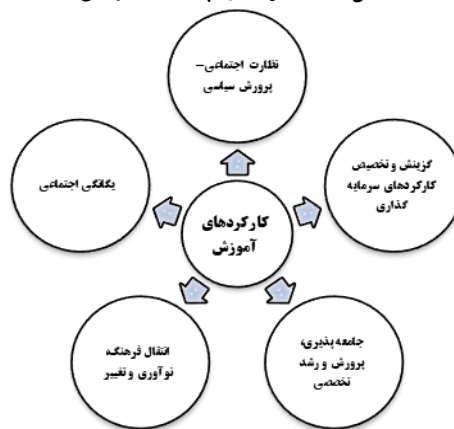
ایجاد می‌کنند. در سومین مرحله، تصور از عمل و سیاست انسان در شرایط وجود معضلات ناشی از اقدامات جمعی، سبب تمایل به ایجاد نهاد می‌شود. در نهایت، نهادگرایان انتخاب عقلانی تمایل زیادی به منشأ نهادها در یک فرایند مشخص دارند (منشادی و اسمعیل‌زادگان، ۱۳۹۷: ۱۷۹ - ۱۷۸). از زمان آشنایی ایرانیان با تمدن غربی، بیشتر روشنفکران و سیاستمداران ایرانی، نظام ایلی با ساختارهای سیاسی و اجتماعی خاص، مرکز‌گریزی، سلطه‌ناپذیری و ادغام نکردن آنها در بافت سیاسی و اجتماعی را از معضلات اساسی برای یکپارچگی، ترقی و اصلاحات در کشور می‌دانستند. از زمان امیرکبیر تلاش‌هایی برای رفع این امر صورت گرفت، اما بیشتر اقدامات صورت‌گرفته با ابزار خشونت و نظامی بود تا فرهنگی، و بیشتر سیاست‌های اعمال‌شده به دلیل ناتوانی قدرت زیرساختی دولت‌های مرکزی به شکست می‌انجامید. در این میان، یکی از سیاست‌های اعمال‌شده تلاش برای تأسیس نهاد آموزش عشایری در بین ایلات و عشایر بود. پرسش این است که این نهادها چگونه عمل می‌کنند تا به اهداف تعیین‌شده از سوی دولت دست یابند و بر معضلات فائق آیند؟

لویی آلتوسر دستگاه‌های دولتی را به دو بخش ایدئولوژیک و سرکوبگر تقسیم کرده است. سرکوب و ایدئولوژی هر دو ضامن بازتولید روابط تولید هستند. دستگاه‌های سرکوب دولت شامل دستگاه اداری، ارتش، پلیس و دادگاه‌هاست. دستگاه‌های ایدئولوژیک دولتی عبارت است از: دستگاه‌های آموزشی، خانواده، دستگاه‌های حقوقی، دستگاه‌های حزبی، تلویزیون و ... دستگاه‌های سرکوب با توسل به خشونت و زور و دستگاه‌های ایدئولوژیک بدون خشونت و با تکیه بر ایدئولوژی عمل می‌کنند (نش، ۱۳۹۶: ۲۷). از این‌رو، حکومت‌ها تلاش می‌کنند با نهادهایی مثل آموزش و پرورش، قدرت زیرساختی و قدرت نفوذ خود را در بخش‌های مختلف جامعه تقویت کنند، و به خود مشروعیت بخشند. در مورد اهمیت تعلیم و تربیت و آموزشی که در مدارس ارائه می‌شود، جای هیچ‌گونه تردیدی نیست. بقای هر جامعه‌ای مستلزم این است که باورها و ارزش‌ها، رفتارها و دانش‌های آن به نسل‌های جدید منتقل شود؛ و این امر از سوی آموزش و پرورش انجام می‌گیرد. تعلیم و تربیت روندی است که دارای جنبه‌های مختلف فرهنگی، اقتصادی و سیاسی است. اجتماعی شدن فرایندی است که کودک در آن به تدریج به انسانی آگاه و ماهر در شیوه‌های رفتار ویژه فرهنگ و محیط معینی تبدیل می‌شود که مدرسه در این زمینه نقش بسزایی ایفا می‌کند. آموزش به معنای یاد دادن تعدی مهارت‌ها یا ارزش‌هاست. برخی از کارکردهای تعلیم و تربیت را می‌توان چنین برشمرد:

مجموع باورها و مفاهیم در نظام آموزش و پرورش به‌روشنی درصدد حاکم ساختن مناسبات خاصی است؛ و از این نظر آموزش و پرورش نقش نگهبانان نظام سیاسی موجود را تربیت می‌کند. آموزش و پرورش جایگاه کشمکش بر سر نوع خاصی از آموزش و سیاست

فرهنگی تلقی می‌شود. مدرسه، به‌ویژه جایی است که در آن تلاش می‌شود تا ظرفیت‌های انسانی و شکل‌گیری ذهنیت آنها دستکاری شود. چون آموزش و پرورش کوششی سنجیده برای تولید دانش، معرفت، ذهنیت یا هویت است، به‌نوعی در آن فعالیت سیاسی جریان دارد و کیفیت تجربه انسان‌ها را شکل می‌دهد. این فعالیت با بازتولید سلطه گروه‌های حاکم در ارتباط است (خالقی دامغانی و قرباغی، ۱۳۹۱: ۱۰۵ و ۱۰۷).

شکل ۲. کارکردهای چندگانه آموزش



منبع: (خالقی دامغانی و قرباغی، ۱۳۹۱: ۱۰۵ و ۱۰۷)

### ۳. مسئله ایلی و ذهنیت سیاستمداران

چنان‌که در بحث نظری اشاره شد، نهادها در پاسخ به برخی نیازها و معضلات ایجاد می‌شوند. در این پژوهش نیز برای تفهیم این موضوع که ضرورت ایجاد آموزش عشایری چه بوده است، و چگونه در راستای قدرت دولتی قرار گرفته است، نیازمند ترسیم مسئله ایلی و ذهنیت سیاستمداران پیش از تأسیس نهاد آموزش عشایری هستیم.

قشقایی‌ها به‌عنوان یکی از ایلات در عرصه تحولات سیاسی اجتماعی ایران از ابتدا کوچ‌رو بوده‌اند، تا این‌که از زمان حکومت پهلوی به‌ویژه پهلوی دوم یکجانشینی آنها آغاز شد.<sup>۱</sup> کوچ‌نشینان قشقایی در دو منطقه وسیع در رشته‌کوه‌های زاگرس در جنوب مستقرند؛ قشلاق (یا گرمسیر در فارسی) در ارتفاعات پایین در جنوب و جنوب غرب در پاییز و زمستان، و

۱. براساس سرشماری‌های مرکز آمار ایران، ایلات در جامعه عشایری کشور عبارت‌اند از: ایل بختیاری، ایل قشقایی، ایل سون (شاهسون)، ایل خمسه، ایل میوند (ممیوند)، ایل ممسنی، ایل جلالی، ایل جبال بارزی، ایل بلوچ، ایل بویراحمد علیا، ایل طیبی، ایل ذلکی، ایل افشار، ایل کرد، ایل بهمئی. خانوارهای عشایر کوچنده در ۱۳۸۷ حدود ۱/۴ درصد از جمعیت ایران را تشکیل می‌دادند. (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۹: ۴).

بیلاق (یا سردسیر در فارسی) به ارتفاعات بالاتر شمال فارس، کهگیلویه و بویراحمد و قسمت‌هایی از اصفهان، کوچ می‌کنند. برخلاف برخی دیگر از عشایر در ایران، آنها از مرزهای بین‌المللی عبور نمی‌کنند یا دسترسی به آن ندارند. هر منطقه محیط زیستی زمستانه (قشلاق) و تابستانه (بیلاق) آنها دارای مراتع مناسب برای دام‌هایشان است. عشایر مزیت‌های تمام فصول را کسب می‌کنند و با دو بار کوچ در هر سال از یک منطقه به منطقه دیگر برای جست‌وجوی مراتع، آب‌وهوای بهتر و استفاده از سبزه‌های مسیر کوچ، از شرایط سخت محیطی گریز می‌زنند (فاضلی و یزدان‌پناه، ۱۳۹۹: ۷).

بنابراین کوچ‌نشینی را باید نوعی زیست بشری برای گروهی از مردمان خانه-به-دوشی تعریف کرد که همراه با دام‌ها، باروبنه، و اعضای خانوار با وسایل حمل نقل متناسب با زمان خود (که در گذشته بیشتر حیوانات باری اسب، شتر، الاغ و قاطر و امروزه بیشتر وسایل نقلیه ماشینی است) برای پیدا کردن مراتع مناسب برای دام‌هایشان و زندگی در شرایط اقلیمی متناسب با فصول سرد و گرم، از یک محدوده زیستی به قلمرو دیگر کوچ می‌کنند. برخلاف روستائینان که به اجبار تابع امر مالکان عمده یا خرده‌مالکان بودند، و چندان حق انتخاب نداشتند، و از این رو این امر آنان را مظلوم و ظلم‌پذیر به‌بار می‌آورد، کوچ‌نشینی با تحرک خود می‌توانستند از اطاعت‌پذیری همیشگی سیاستمداران یا مالکان طفره روند؛ و در صورت اختلاف با رؤسای خود به راحتی به ایلات قدرتمند رقیب دیگر بپیوندند. بدین ترتیب، زیست کوچ‌نشینی از نظر ساخت سیاسی، عشیره‌ای و مبتنی بر سلسله‌مراتب ایلی و طایفه‌ای بود، و از لحاظ اقتصادی متکی به اقتصاد دامداری و شیوه زندگی آنها مبتنی بر کوچ بود.

بسیاری از پژوهشگران و نویسندگان داخلی و خارجی که به مسئله ایلات و عشایر در ایران پرداخته‌اند، ایلات را به‌مثابه ساخت‌هایی ثابت دیده‌اند. هنگامی صحبت از ایل و عشایر می‌شود، چنین استنباط می‌شود که آنها به‌عنوان یک گروه انسانی بدوی و خارج از مدنیته هستند که از تمدن به دور مانده‌اند، اما واقعیت این است که ایلات و عشایر دارای سازمان‌های سیاسی و اجتماعی خاص خود بودند که می‌توانستند در سطح محلی و ملی شرکت کنند، و گاهی نیز با نیروهای بین‌المللی پیوند می‌خوردند. در این بین برخی از رهیافت‌های انسان‌شناسانه، جامعه ایلی را معادل جامعه بدوی، ابتدایی، منزوی، و جدای از یکدیگر تلقی کرده است که به تغییر بی‌میل هستند و در برابر آن مقاومت می‌کنند. پاتریشا کرون از جمله پژوهشگرانی است که چنین دیدگاهی در مورد قبیله به‌عنوان یکی از اجزای تشکیل‌دهنده ایل دارد. به نظر وی، قبیله نوعی جامعه است که براساس خویشاوندی، جنسیت و سن نظام یافته است... قبیله جامعه بدوی است که سازمانی بیولوژیک دارد که طبیعت این ویژگی را به آن داده است (احمدی، ۱۳۹۶: ۳۹). نصیری طیبی معتقد است سازمان اجتماعی ایل قشقایی همچون

سایر ایل‌ها با تأکید بر پیوندهای خونی استوار است و اجتماعی کلی است که از اجزای متفاوتی تشکیل شده است، و در سطوح پایین میان افراد پیوندهای خونی برقرار است. در حالی که در سطح بالاتر، این پیوندها به صورت پیمان و پیوندهای قومی و سیاسی است. در واقع، ساخت اجتماعی ایل قشقایی از بالا به پایین عبارت‌اند از: ایل، طایفه، تیره، بنکو، بیله و خانوار (نصیری‌طیبی، ۱۳۸۸: ۲۲). تعاریف بسیاری در مورد ایل، عشیره، طایفه و قبیله وجود دارد. برخی تعاریف با واقعیت جامعه ایرانی تطابق ندارند. برخی فقط ابعادی از جامعه ایران را بیان می‌کنند، و سایر ابعاد را نادیده می‌گیرند. نصیری‌طیبی بیان می‌کند که در متون انگلیسی برای ایل و طایفه و قبیله و عشیره دو اصطلاح کوچ‌نشین<sup>۱</sup> و قبیله<sup>۲</sup> به کار رفته است که هر کدام معرف زندگی بدوی است. اصطلاح نخست به آن دسته از عشایر اطلاق می‌شود که براساس نظام شبانی مبتنی بر حرکت متناوب یا فصلی که شیوه معیشت و تمدن آنها براساس نوعی زندگی کوچی استوار است. اصطلاح دوم، به گروهی اطلاق می‌شود که در سرزمین معین با نظام سیاسی، اجتماعی مستقل مبتنی بر نظام خویشاوندی که دارای اجزایی نیز است، زندگی می‌کنند (۱۳۸۰: ۱۳۵).

در تعاریف بالا وجه معیشتی و سیاسی-اجتماعی، متمایز از عشایر و قبایل به کار رفته، و قبیله را جزء ذاتی زندگی عشیره‌ای تلقی کرده است، و اساس آن را نظام خویشاوندی می‌داند. در حالی که ایل و جامعه ایلی فراتر از نظام کوچ‌روی و معیشتی است، ضمن این که عوامل دیگری در ایجاد ایل دخالت دارند، یک ایل را تنها نمی‌توان با کوچ، مسیر کوچ، ایل راه و دامداری شناخت. بی‌شک پیوندهای خویشاوندی در تعیین روابط میان افراد ایل یا یک قبیله نقش مهمی داشته است، اما تنها وجود پیوندهای خویشاوندی یک ایل را به وجود نمی‌آورد. برای نمونه، هنگامی صحبت از ایل قشقایی می‌کنیم، به یک اتحادیه ایلی بزرگ با طوایف و تیره‌های مختلف اشاره داریم که همه آنها با رابطه خویشاوندی یک ایل را به وجود نیاورده‌اند، و هر کدام از آنها هویت نژادی و فرهنگی متفاوتی دارند. در طول تاریخ ایران، اصل خویشاوندی نه تنها در مناسبات و روابط درون ایلات نقش مهمی داشته است، بلکه اعضای طبقات بالای شهری نیز همواره بر تبار و اصل و نسب خود اشاره می‌کرده‌اند (مثل تجار و روحانیان) و حتی با یکدیگر ازدواج‌های فامیلی برای افزایش نفوذ و قدرت خود در سطح محلی و ملی انجام می‌داده‌اند. پس افزون بر این که باید بین اجزای تشکیل‌دهنده یک ایل تفاوت قائل شد، باید بر عوامل بسیار مهم‌تری در به وجود آمدن قبیله و ایل نیز اشاره کرد.

1. Nomad

۲. Triba (فرانسوی) Tribe (انگلیسی).

بر این اساس می‌توان میان ایل، طایفه و قبیله، از لحاظ منشأ وجودی و عوامل دخیل در شکل‌گیری آنها وجه تمایز قائل شد. ایل زیرمجموعه‌ای است از جمعیت عشایر یک منطقه وسیع، یا کشور که در محدوده جغرافیایی مشخصی، براساس ساخت رده‌های مشخص ایلی، و آگاهی همگان از این ساخت، تاریخ، زبان و فرهنگ مشترکی دارند و در همسایگی یکدیگر در پهنه مرتع پراکنده‌اند، و براساس تقویم مشخص شمسی به بیلاق و قشلاق کوچ می‌کنند (صفی‌نژاد، ۱۳۹۵: ۳۳۸). ایل سازمان‌های خاص خود را داشت.<sup>۱</sup> ایل در واقع مجموعه‌ای اجرایی با چارچوب فکری خاص خود بود که در آن پیمان‌ها و معاهده‌های سیاسی و نظامی به‌بار می‌نشست. گروه‌ها با پیوستن به ایل صاحب هویت و موقعیت ممتازی می‌شدند، و با گروه‌های پیشینه‌دار در ایل از حیث ساختار موقعیت، به‌طور تقریبی هم‌تراز می‌شدند (بک، ۱۳۹۶: ۲۰۲).

بیشتر سیاستمداران، اصلاح‌طلبان و روشنفکران ایرانی در برخورد با غرب و آشنایی با فنون تمدن غربی بود که نظام عشایری در ایران را به‌عنوان یکی از علل عقب‌ماندگی ایران در نظر گرفتند. نخستین جرقه تلاش و تفکر اصلاحات در نظام ایلی در بخش نظامی و ارتش با جنگ‌های ایران و روس اتفاق افتاد. عباس میرزا سخت معتقد به ایجاد ارتش مدرن در سطح دولت‌های اروپایی بود. پس از او میرزا تقی‌خان فراهانی تلاش کرد با افزایش قدرت حکومت، وفاداری سربازان به دولت مرکزی به‌جای رؤسای قبایل یا مالکان، سازماندهی پست‌های نظامی در مسیرهای تجاری، قدرت ایران را تقویت کند، و به کشوری قدرتمند تبدیل کند. شخص او کنترل ارتش را به دست گرفت، نیروهای ولایتی را اداره و رهبر آنان را خود منصوب کرد. امیرکبیر تلاش کرد از اختیارات خود به‌منظور متحدالشکل کردن آموزش‌های نظامی و فشار برای پرداخت سریع حقوق نظامیان و مواجب سربازان تازه استخدام‌شده استفاده کند. او نظام پیش‌پافتاده سربازگیری از شهرها یا روستاها را کنار گذاشت، و دستور داد استخدام و سربازگیری از سوی حکومت مرکزی انجام گیرد. با این حال، زمانی‌که قاجارها تلاش برای انجام اصلاحات کردند، برخی علما با آن مخالفت کردند، و تغییر لباس‌های نظامی به سبک غربی را غیراسلامی و یک تهدید بالقوه دانستند. به‌طور مشابه، بسیاری از رهبران قبایل و دیگر گروه‌ها اصلاحات نظامی را در تضاد با منافع خود می‌دانستند و می‌ترسیدند که ایجاد ارتش

۱. در مطالعه‌ای در مورد ساخت سیاسی - اجتماعی ایل و بازنمایی سازوکارهای مشروعیت‌بخش قدرت، پژوهشگران ضمن بررسی این سازمان‌ها به مؤلفه‌های مشروعیت‌بخش قدرت رهبران ایلی توجه می‌کنند (نظری و یزدان‌پناه: ۱۳۹۸). از این‌رو، یکی از اهداف آموزش عشایری به‌عنوان سیاستی اعمال‌شده از بالا، برای از بین بردن چنین نظم و سلسله‌مراتب ایلی بوده است.

قوی و ثابت همیشگی استقلال و خودمختاری آنان را محدود کند. افسران ارتش و دیگرانی که از فساد موجود در نظام سود می‌بردند، مخالف نوسازی ارتش بودند (Ward, 2009: 68). با انقلاب مشروطه یکی از دغدغه‌های روشنفکران تلاش برای یافتن پاسخی به چرایی عقب‌ماندگی ایران و راه برون‌رفت از آن، و ترقی جامعه ایران بود. در بحث چرایی توسعه‌نیافتگی ایران یکی از تیرهای اتهام به سوی ایلات و عشایر نشانه می‌رفت که بیش از یک‌سوم جمعیت ایران را تشکیل می‌دادند و با غارت و ستیزه‌های مداوم ایلی و بی‌نظمی و تمرکزگریزی کشور را به انحطاط کشانده بودند. در برنامه‌های احزاب سیاسی دوره مشروطه در پاسخ به چگونگی دگرگون ساختن ایلات و عشایر، خط‌مشی پیشنهادی آنها این بود که باید ایلات و عشایر گردنکش را اسکان داد؛ و آنان را خلع سلاح و ملزم به ترک زندگی چادرنشینی و تغییر شیوه معاش از دامداری به کشاورزی کرد تا مدنی و متحد شوند؛ و همه در زیر لوای وحدت و ملیت مشترک برای سرفرازی مملکت جانفشانی کنند (واعظ‌شهرستانی، ۱۳۸۸: ۱۳۳).

به هر حال، نهضت مشروطه به دلایلی موفق به این امر نشد، و روند اصلاحات از هم گسیخت. نخستین سبب شکست این اصلاحات این بود که بسیاری از رهبران مشروطه خود از سران ایلات و عشایر بودند. دومین دلیل این بود که شروع جنگ جهانی اول و کشیده شدن آن به خاک ایران، نه تنها فکر اصلاحات و تلاش برای زوال قدرت ایلی را به فراموشی سپرد، بلکه قدرت‌گیری سران ایلات و عشایر را شدت بخشید. با این حال اقدام جدی برای نابودی قدرت ایلی در ایران را باید زمان روی کار آمدن و قدرت‌گیری رضاشاه دانست که در ابتدا با همکاری برخی ایلات از جمله قشقای‌ها در ثبات و آرامش کشور تلاش کرد؛ و پس از محکم کردن پایه‌های قدرت خود به کمک ارتش و فرستادن فرماندهان نظامی به مناطق عشایر درصدد نابودی آنان برآمد. برای رژیم جدید که از کودتای ۱۹۲۱ به قدرت رسید، و نخبگان ملی‌گرایی که از آن پشتیبانی می‌کردند، از نظر شرایط عملکرد سیاسی و ایدئولوژیک، مسئله ایلی مشکلی بزرگ بشمار می‌آمد. در دهه‌های پیش از انقلاب مشروطه و در نیمه انقلاب، کشور عرصه گسترش نبردها و اظهارات قدرت ایلی بود، و بیشتر کشور زیر نظارت ایلات افتاده بود. در ۱۹۲۱، برای ملی‌گرایان تازه به قدرت رسیده در ایران، سرکوب قبایل عنصری ضروری برای پروژه بزرگ‌تر آنها، یعنی ساخت دولت مدرن و متمرکز با جمعیت دارای تجانس فرهنگی بود. دستور کار و اهداف آنها مشخص بود: آنها به دنبال از بین بردن اقتدار ملوک‌الطوایفی از رهبران ایلی قبیله‌ای بودند که بلافاصله پس از تسلط بر جمعیت ایلات، قدرت آنها را به نفع دولت مدرنیزه‌شده از بین بردند؛ و آنها را در جامعه موردنظرشان ادغام کردند. رژیم جدید از همان لحظه به دست گرفتن قدرت در تهران، تلاش مستمری را برای

تثبیت برتری نظامی و اجرایی در ایلات و قبایل انجام داد، و تغییر و تحول در ارتباط بین مرکز و مناطق پیرامونی را آغاز کرد. از بین بردن قدرت قبیله‌ای، تلاش دولت پهلوی نخست برای ساختن دولت متمرکز مطلقه بود. مانند هر جای دیگر در خاورمیانه، نخبگان ملی‌گرا در ایران بر حاکمیت و استقلال به‌عنوان تنها اصل ممکن در خلع سلاح کامل غیرنظامیان و تمرکز قدرت فیزیکی در دست دولت، تأکید کردند. افزون بر این نگرش، قبایل عشایر نیز منشأ اختلال‌های داخلی و بی‌قانونی دانسته می‌شد. در حقیقت، رژیم تازه‌تأسیس و پشتیبانان آن، جمعیت زیاد کوچ‌نشینان قبایل را در تضاد با مدرنیته و عامل عقب‌ماندگی ایران می‌دانستند. رضاشاه که هم دوره با مصطفی کمال آتاتورک بود، در مورد تصویر ارائه‌شده قدیمی و بی‌نظم کشورش به غرب و به‌ویژه تصویر زیبای عشایر برای بازدیدکنندگان اروپایی حساس بود (Cronin, 2007: 16). در دوره پهلوی دوم، عشایر به‌ویژه قشقایی‌ها نشان داده بودند که می‌توانند به‌عنوان تأثیرگذارترین نیروی ایلی در جنوب در تقابل با قدرت شاه و دولت مرکزی باشند. همچنین امریکایی‌ها می‌دانستند که دیگر با سیاست «تفرقه بینداز و حکومت کن» انگلیسی‌ها نمی‌توانند با نیروهای ایلی در ایران ارتباط برقرار کنند؛ و برای ابرقدرت حفظ آرامش و نظم در دولت‌های دوست و هم‌پیمان در وضعیت جنگ سرد ضروری بود. با تشکیلات آموزش عشایری و با از بین بردن ساختار سیاسی ایل، نخست قدرت دولت در برابر پیرامون تقویت می‌شد، و دوم جوامع روستایی، ایلی و قبیله‌ای از نفوذ کمونیسم در امان می‌ماندند. بنابراین، آموزش عشایری و حمایت از تشکیلات چنین نهادی از راهکارهای مقامات سیاسی و سپس مشاوران خارجی در خدمت دولت وقت ایران در پاسخ به مسئله ایلی بود.

#### ۴. پیشینه آموزش عشایری

در گذشته سوادآموزی به مفهوم امروزی آن در بین کوچ‌نشینان رواج نداشت، بلکه تنها شمار معدودی خواندن و نوشتن را در مکتب می‌آموختند. به‌طور کلی، سوادآموزی به این صورت بود که افراد ثروتمند از یک نفر که خواندن و نوشتن می‌دانست و به اصطلاح ملا یا میرزا لقب داشت، دعوت می‌کردند که به فرزندان آنها سواد بیاموزند (امان‌اللهی‌بهاروند، ۱۳۸۴: ۲۲۳). محمدحسین قشقایی در «یاد مانده‌ها» چنین اشاره می‌کند:

در ایل قشقایی خانواده‌هایی که با هم نسبت خویشاوندی داشتند یک بنکو را تشکیل می‌دادند. (هر بنکو از عده‌ای خانوار تشکیل می‌شود). هر بنکو یک معلم داشت که حقوق او به صورت مشترک پرداخت می‌شد... در آن زمان باسوادان ایل در حال کوچ، بسیار زیاده‌تر از اهالی دهات بودند. صولت‌الدوله سعی داشت که بچه‌ها و جوانان قشقایی باسواد



شوند. او همواره کلاتران و رؤسای بنکوها و تیره‌ها را به گرفتن معلم و باسواد کردن فرزندانشان تشویق می‌کرد (قشقایی، ۱۳۸۶: ۱۰).

با توجه به زندگی عشایری که مؤلفه اصلی آن دامداری و کوچ بود، یادگیری و ترویج سواد در بین خانواده‌های ایلی ضروری به‌نظر نمی‌رسید. از این رو ایجاد مدارس جدید، از جمله آموزش عشایری با سلسله پهلوی و روی کار آمدن رضاشاه همراه شد که دولت سعی داشت از خصلت ایلی دولت قاجار برکنار باشد و نظام جدیدی را پی‌ریزی کند. در دوران حکومت رضاشاه در ۱۳۰۸ طرحی برای آموزش فرزندان قبایل پرجمعیت ایران طراحی شد. این طرح که به‌عنوان بخشی از بازسازماندهی وزارت آموزش و پرورش در همان سال آغاز شده بود، شروع آن به‌عنوان مدارس ایلی، ابتدا در بین ترکمن‌های شمال ایران آغاز شد و زبان فارسی نیز تنها زبان آموزش بود. یک‌سال پس از آغاز این طرح، کنسولگری امریکا در مورد موفقیت بزرگی صحبت کرد، و خاطر نشان کرد که بچه‌های ایلات از بچه‌های شهری شور و شوق بیشتری برای یادگیری دارند. در همان سال، مدرسه‌ای که مجلس برای ساخت آن ۲۰ هزار قران اختصاص داده بود، در شاه‌آباد غرب کرمانشاه افتتاح شد. پس از آن مدارس دیگری در میان بلوچ‌ها، لرها و قشقایی‌ها ساخته شدند (Matthe, 2003: 136-137).

## ۵. دولت پهلوی و ضرورت آموزش عشایری

### ۵.۱. دوران پهلوی اول

دولت پهلوی اول به‌همراه سیاستمداران ملی‌گرایی که مسیر پیشرفت ایران را تجدد و رهایی از قدرت رهبران ایلی و شورش‌های پی‌درپی ایلات و عشایر می‌دانستند، برنامه‌های خود به‌منظور حل مسئله مربوط به جامعه عشایری را در چند محور اساسی، ایجاد وحدت ملی، خلع سلاح عشایر و سلب قدرت از سران ایلات و عشایر، تشکیل ارتش ملی و ادغام نیروهای قبایلی با سیاست سربازگیری، سیاست اسکان یا تخته‌قاپو و دگرگونی فرهنگ عشایری پی‌گیری کردند. چنان‌که واعظ‌شهرستانی به نقل از روزنامه حبل‌المتین می‌نویسد، باید اقدامی صورت می‌گرفت که جامعه عشایری هیچ میل و رغبتی به ادامه زندگی عشایری خود نداشته باشند، زندگی شهرنشینی را به زندگی کوچ‌نشینی ترجیح می‌دادند، تا روحیه آنان با تعلیم و تربیت تغییر داده شود (۱۳۸۸: ۲۱۶).

نخستین مدرسه دولتی در ایل قشقایی در ۱۳۰۴ به مدیریت میرزا فضل‌الله پاک‌بین احداث شد، هیأت وزرا در ۱۳۰۸ در اوج شورش ایلات جنوب از جمله قشقایی‌ها تصویب می‌کند، که سه مدرسه یکی برای عشایر بلوچ و یکی برای عشایر قشقایی و یک‌مدرسه هم برای تربیت فرزندان عشایر پشتکوه با تخصیص شش هزار تومان اعتبار تأسیس شود. بنابراین، یکی از ایلات مهم که در این سال مشمول طرح مدرسه‌سازی می‌شوند، قشقایی‌ها بودند. در اصلاحاتی

که در بودجه ۱۳۰۹ صورت گرفت، وزارت معارف اختیارات لازم برای تأسیس کلاس دوم و سوم در اقلید را به اداره معارف فارس داد، و به اطلاع آن اداره رساند که برای بازگشایی دو مدرسه، یک کلاس ابتدایی در ایل جباره و بهارلو و کلاس چهارم در مدرسه داراب و فیروزآباد که از مناطق عشایری فارس به‌شمار می‌رفتند، اقدام کنند (واعظ‌شهرستانی، ۱۳۸۸: ۳۷۸-۳۷۷). در کنار هدف ارتقای سطح دانش و تربیت افراد ایلی، از انگیزه‌های دولت از وارد کردن ایلات و عشایر به دایره نظام آموزشی نوین، می‌توان بر القای ارزش‌ها و ایدئولوژی دولتی از راه مدارس تأکید کرد. در مدارس عشایری در جشن‌ها و روزهای خاص به خواندن سرودهای ملی مشغول می‌شدند، و کلمه ملت، وطن و ایران را تکرار می‌کردند. در واقع دولت پهلوی اول از این راه به یکی از اهداف خود از راه مدرسه‌سازی در مناطق ایلی که همان القای ارزش‌های دولتی بود، دست یافته بود (واعظ‌شهرستانی، ۱۳۸۸: ۳۶۶). ماهنامه «آینده» بیشتر بر لزوم ایجاد دولت مرکزی و هویت ملی واحد تأکید داشت، و استدلال می‌شد که برای رسیدن به وحدت ملی زبان فارسی در تمام مملکت عمومیت یابد، تفاوت‌های محلی از حیث لباس، اخلاق و غیره محو شود، و برای همیشه به ملوک‌الطوایفی پایان دهند. ایلات لر، کرد، قشقایی، عرب و ترک و ترکمن و غیره با هم فرقی نداشتند، و باید در راستای سیاست ادغام قرار می‌گرفتند (آبراهامیان، ۱۳۹۷: ۱۵۵).

## ۵.۲. دوران پهلوی دوم

طرح آموزش عشایری که در دوره پهلوی اول نیز به اجرا درآمده بود، به دلیل ضعف قدرت زیرساختی و توجه بیش‌ازحد دولت به سیاست سرکوب و ابزار زور به‌جای آموزش، هرگز نتوانست به مانند پهلوی دوم کارساز باشد. در دوره پهلوی دوم به سه دلیل سیاست آموزش عشایری کارساز شد: ۱. حمایت دولت از آموزش عشایری به‌منظور تقویت قدرت خود، ۲. مسئولیت اجرای آموزش عشایری بر عهده محمد بهمن‌بیگی با رگ‌وریشه ایلیاتی بد، ۳. آموزش عشایری شامل برنامه طرح «اصل ۴» ترومن و یا دیگر طرح‌های امریکایی‌ها برای کمک به کشورهای توسعه‌نیافته به‌منظور جلوگیری از افتادن آنها به دام کمونیست می‌شد. در آغاز و مقدم بر هر عامل دیگری، با حوادث سیاسی پس از ۱۳۲۰ و نقش قشقایی‌ها در تحولات سیاسی و اجتماعی و حمایت از محمد مصدق، برای نظام سیاسی پهلوی دوم و در رأس آن شخص شاه مشخص شده بود، استان فارس و قشقایی‌ها از توانایی زیادی برای به تحلیل بردن قدرت دولت برخوردارند. در نتیجه، آموزش عشایری ابتدا از استان فارس و در میان قشقایی‌ها اجرا شد؛ و سپس با موفقیت‌های حاصله در میان ایلات و استان‌های دیگر توسعه پیدا کرد. هرچند در دوره پهلوی اول تلاش‌های بسیاری به‌منظور یکجانشینی و زوال

قدرت ایلات عشایر صورت گرفته بود، اما با سقوط رضاشاه در شهریور ۱۳۲۰، بسیاری از ایلات و عشایر از جمله قشقایی‌ها بار دیگر به زیست کوچ‌روی خود پرداختند، و رهبران آن با بازگشت از تبعید قدرت بلامنزعه‌ای را در جنوب ایران و سطح ملی کسب کردند. تحولات پس از ۱۳۲۰ تا ۱۳۳۲ سیاستمداران پهلوی دوم را متقاعد کرده بود که تنها با خشونت و ابزار نظامی نمی‌توان کنترل ایلات را به دست گرفت، و آنان را به یکجانشینی متمایل کرد. از این رو، باید اقدامی انجام می‌شد، تا با کمترین خشونت، به اهداف خود شامل یکجانشینی، سرکوب و زوال قدرت رهبران متنفذ ایلی، ادغام جمعیتی در راستای هویت جدید ایرانی، دست یابند. بنابراین، سوادآموزی و روی آوردن به آموزش عشایری و تقویت آن، یکی از این طرح‌های مهم بود. با این حال، با توجه به روحیه خاص مردمان عشایری که همواره در برهه‌هایی از تاریخ تجربه درگیری با مقامات دولت مرکزی و نیروهای بیگانه را داشتند، وجود شخصی با پیشینه ایلیاتی و عشایری برای پیشبرد چنین سیاستی را ضروری می‌نمود.

در دهه ۱۹۵۰، محمد بهمن بیگی تحصیل‌کرده متنفذ از ایل قشقایی با حضور در مکتب و برنامه آموزش دولتی به‌خوبی آموزش دیده بود، و بخشی از برنامه او شامل توسعه هویت قومی قشقایی و توسعه دیدگاه‌های گسترده‌تری از فرهنگ ایران بود. پری اندرسون با تأکید بر دیدگاه ملی‌گرائی (ناسیونالیسم)، استدلال می‌کند که آموزش رسمی سبب ترویج ملی‌گرائی و ایجاد آگاهی مستمر از گذشته می‌شود. از این رو باید درباره اهداف بهمن بیگی این پرسش را مطرح کرد که، آیا می‌خواست قشقایی را به‌طور کامل ادغام کند؟ اگر پذیرفته شود که سوادآموزی روشی برای تجدید ارزش‌ها و ایدئولوژی‌های فرهنگی است، یکی از اهداف وی را می‌توان احیای قشقایی به‌عنوان یک قدرت قانونی دانست. بدون شک، بهمن بیگی در ترغیب حق امتیاز حمایت از یک برنامه آموزشی برای عشایر نقش مؤثری داشت. برنامه آموزشی وی از این نظر معتبر بود که میزان سواد در بین ایلات روستایی در دوره‌های پیش از انقلاب نسبت به دوره‌های پس از انقلاب بیشتر بوده است. وی شمار افراد زیادی را برای سوادآموزی و کسب علم تشویق کرد.

این پیشرفت‌های سواد ناشی از همکاری بهمن بیگی با «اصل ۴» ایالات متحده<sup>۱</sup> بود؛ برنامه‌ای که در ارتباط با «سیاست مارشال» ترومن اجرا شد. این سیاست آموزشی سبب شد که او شهرت خوبی در بین مقامات رسمی ایران به‌دست آورد. به عبارت دیگر، در طول سلطنت

۱. مجموعه اسناد و مدارک دولتی مربوط به برنامه اصل چهار (Point Four Program) رئیس‌جمهور هری ترومن در کتابخانه و مرکز اسناد ترومن نگهداری می‌شود. این مجموعه شامل ۵۷ سند در مجموع ۳۲۱ صفحه ای است که دوره زمانی ۱۹۴۸-۱۹۵۳ را پوشش می‌دهد. سایر مدارک مربوطه شامل عکس‌ها، یادداشت‌های تاریخ شفاهی و چندین گزارش و مقاله است (National Archive, n. d.).

پهلوی، آموزش دولتی غربی اجرا شده بود که به طور اساسی جوامع ایلی و قبیله‌ای از آن محروم بودند. همچنین به نفع دربار سلطنتی نبود که به حاکمان ایلی اجازه سهیم شدن آنها در نظام قانونگذاری قدرت دهد. در حقیقت، بسیاری از رهبران ایلات و عشایر به‌ویژه در دوره رژیم محمدرضا پهلوی از موقعیت‌های حکومتی طرد شدند. اداره آموزش و پرورش شاه با همکاری ایالات متحده از مذاکرات بهمن‌بیگی با اداره برنامه اصل چهار تحت تأثیر قرار گرفت و از این رو به وی ایجاد نظام عشایری پیشنهاد داده شد. برنامه اصل چهار به کشورهای در حال توسعه کمک مالی و فنی برای توسعه آموزش ارائه می‌کرد. وی با پول ایالات متحده یک برنامه آموزشی برای ایل قشقایی تنظیم کرد که شامل یک برنامه رسمی دولتی و آموزش سنتی قشقایی بود. این برنامه اصل چهار به بهمن‌بیگی اجازه ساخت مدارس چادری را داد که او در آن معلمان را آموزش داد، و برای تعلیم و تربیت بچه‌های قشقایی استخدامشان کرد. سرانجام مدارس از مدرسه تعلیم و تربیت معلم عشایری، به مدرسه، دبیرستان، دبیرستان فنی و قالی‌بافی که در نزدیکی و در شیراز مرکز فارس قرار داشتند، گسترش داده شد. تا ۱۳۵۷، برنامه سوادآموزی ۹۰۰۰ معلم زن و مرد را تربیت کرده بود، هر مدرس در مدرسه دست‌کم پانزده دانش‌آموز داشت (Bodon: 2016: 10).

دو ماه پس از آن‌که ترومن رئیس‌جمهور آمریکا، قانون آ.سی. تی، معروف به قانون توسعه بین‌المللی را در ۵ ژوئن ۱۹۵۰ امضا کرد، فرانکلین هریس<sup>۱</sup> برای مذاکره در مورد توافقنامه ارائه کمک‌های فنی به دولت ایران اعزام شد. شرایط ایران از نظر اقتصادی، اجتماعی و سیاسی بسیار بحرانی بود. در نتیجه بحران فزاینده با انگلیس بر سر مسئله امتیاز نفت، شرایط بحران آن به‌طور مستمر بدتر می‌شد. تعجیل در دریافت چنین کمکی برای ایران مهم و ضروری بود. در نتیجه، هنگامی که با امضای رئیس‌جمهور آمریکا طرح کمک به توسعه بین‌المللی به قانون تبدیل شد، ایران از نخستین کشورهای بود که مشتاق دریافت چنین کمک‌هایی بود. هریس در نیمه اوت وارد تهران شد. در اوایل سپتامبر پیشنویس توافقنامه‌ای به واشنگتن ارسال شد، و در ۱۹ اکتبر، سفیر هنری گریدی<sup>۲</sup> و نخست‌وزیر علی رزم‌آرا تفاهم‌نامه‌ای را بر اساس نخستین مفاد اصل چهار برای همکاری و دریافت کمک‌های فنی امریکایی، به‌منظور برنامه بهبود وضعیت روستایی امضا کردند (Hendershot, 1975: 2).

پس از آن، بخش آموزش عشایری اصل ۴ در شیراز مستقر شد. مسئولیت ترویج آموزش در عشایر فارس، به عهده دانشگاه بریگم یانگ<sup>۳</sup> بود. این دانشگاه، کارشناسانی را برای آموزش معلمان ابتدایی و راهنمایی و حمایت از وزارت فرهنگ و طرح‌ریزی برنامه‌های درسی به ایران

1. Franklin Harris
2. Henry Grady
3. Brigham Young

فرستاد. این دانشگاه چهار گروه آموزشی را برای کمک به اصلاح ضعف‌های نظام آموزشی ایران اعزام کرد که از بین آنها گلن گیگن<sup>۱</sup> و دستیارش بوید مکافی<sup>۲</sup> برای توسعه و اصلاح آموزش عشایری فرستاده شدند. گیگن در نیمه دوم ۱۳۳۰ به شیراز رسید. او تحت تأثیر گزارش مشاوران امریکایی بود که در ۱۳۲۷ طرح تأسیس مدارس عشایری سیار را مطرح کرده بودند. بنابراین گیگن به دنبال راه‌هایی بود که بتواند طرح مشاوران امریکایی را عملیاتی کند. تلاش‌های گیگن و رسیدن خبر او در شیراز، زمینه ملاقات بهمن‌بیگی را با وی فراهم کرد، زیرا هر دو در جست‌وجوی راه‌هایی بودند که بتوانند مدرسی سیار در بین عشایر تأسیس کنند. در ۱۳۳۱ دولت امریکا از ایلخانی قشقایی درخواست کرد، چهار نفر از افراد باهوش و باذکاوت ایل را انتخاب کند، و برای آموزش به امریکا بفرستد. ایلخان چهار نفر را با نام‌های عبدالله‌خان کشکولی، غلام‌حسین‌خان گرگین‌پور، رضازاده و بهمن‌بیگی به امریکا فرستاد که تنها رضازاده و بهمن‌بیگی دوره‌های آموزشی را طی کردند. بدین ترتیب، بهمن‌بیگی با توسعه ارتباطات خود با مقامات داخلی و خارجی، سیاست آموزش عشایری را پیش برد (حیدری و بیشی‌فر، ۱۳۹۶: ۴۳).

#### ۶. کارکردهای آموزش عشایری

سوادآموزی از مهم‌ترین عوامل تحرک اجتماعی است که جامعه ایلی قشقایی هنوز هم نتیجه آن را می‌بیند. در جامعه سنتی و ایلی با وجود همه تلاش‌های دولت مرکزی برای تغییر سبک زندگی ایلی، تحرک اجتماعی بسیار کم بود. با این حال، در اینجا آموزش عشایری مهم‌ترین عاملی است که سبک زندگی ایلی را دگرگون کرد. بسیاری از خانواده‌ها که دغدغه تحصیل فرزندانشان را داشتند، در روستاها و شهرها ساکن شدند. تا پیش از آموزش عشایری مهم‌ترین عاملی که مردم عادی طوایف و تیره‌های مختلف قشقایی را به یکدیگر پیوند می‌داد، حضور در نبردهای درون‌ایلی یا برون‌ایلی بود. با این حال، پس از این‌که در مناطق مختلف ایلات و عشایر، مدارس عشایری برپا شد، افرادی از طوایف مختلف با یکدیگر ازدواج کردند، روابط قدرت و سلسله‌مراتب ایلی تغییر کرد. باید به این نکته توجه کرد که با آموزش عشایری افرادی که پیش از دیگران وارد چرخه سوادآموزی شده بودند، نسبت به افراد متأخر به موقعیت‌های بهتری دست یافتند، این مطلب در مورد افراد اسکان‌یافته نیز مشاهده می‌شد.

در بررسی کارکردها و کارویژه‌های آموزش عشایری در دوره پهلوی دوم، شایان ذکر است که این برنامه در کنار اسکان و خلع سلاح، ضلع سوم خط‌مشی حکومت مرکزی را در

1. Galen Gigen
2. Boyd McAfee

قبال عشایر تشکیل می‌داد، که در سال‌های پس از کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ در میان ایل قشقایی به اجرا درآمد. در این میان، برنامه خلع سلاح عشایر به دلایل امنیتی و تهدیدهایی که برای حکومت ایجاد می‌کرد، نسبت به سایر برنامه‌ها در اولویت قرار گرفت، و به سرعت به مرحله اجرا درآمد. طرح اسکان در این دوران نیز همانند برنامه‌های مشابه از این دست به دلایلی از جمله اختصاص ندادن بودجه کافی، ناکارآمدی و فساد مدیران اجرایی و استقبال نکردن مردم عشایر با شکست مواجه شد، زیرا از یک سو با فروپاشی نظام سنتی ایلی و جایگزینی نظام امنیتی حکومتی، مقامات دولتی را ملزم می‌کرد که در قبال نیازهای جدید مردم از جمله آموزش نوین، بهداشت و رفاه آنان پاسخ‌گو باشند (نصیری‌طیبی، ۱۳۹۳: ۲۲۵).

برنامه‌های آموزش عشایری بخشی از فعالیت‌های دولت برای همسان‌سازی، جذب، و ادغام ایل قشقایی در ایران در حال گذار و تغییر بود. دولت مصمم بود با آموزش و پرورش و نهادهای مشابه، شهروندان و مردم متنوع را همگون و به ملتی مدرن و متجدد تبدیل کند. برنامه‌های زیر نظر بهمن‌بیگی به کفایت به این سو متمرکز شده بود، و بدون مخالفت و مقاومت جدی با موفقیت به پیش می‌رفت. رهبران سنتی ایل به تبعید فرستاده شده بودند، و نمی‌توانستند چنین نقشی را ایفا کنند. لوئیز بک می‌نویسد که برنامه‌های بهمن‌بیگی برای تخریب نظام سیاسی و اقتصادی ایل طراحی شده بود. با این حال، این برنامه‌ها نمادها، ایدئولوژی و انگاره‌های ایل را تقویت کرد. درحالی‌که سیاست‌های دولتی بر جذب و تحلیل اقوام، ایلات و عشایر به درون یک مفهوم دولت-ملت مدرن متمرکز شده بود، و بنیان وجودی این جوامع به شدت تخریب می‌شد (بک، ۱۳۹۶: ۳۱۲).

یکی از مصاحبه‌شوندگان که خود از دانش‌آموختگان آموزش عشایری است، در این زمینه

چنین توضیح می‌دهد:

در صفحات آغازین کتاب عکس‌های شاه، ملکه و ولیعهد و حتی اشرف پهلوی نمایان بود. تصاویر شاه در داخل مدارس چادری آویزان بود. در سرود ملی اسم شاه چندین بار ذکر می‌شد. در مدارس عشایری، احترام به پرچم ملی، برای نخستین بار بین دانش‌آموزان رواج پیدا کرده بود. آنها موظف بودند سرود ملی کشور را بخوانند، و در مقابل تصویر شاه خبردار بایستند. چادرهای مدارس همگی نمادهای دولتی را نمایش می‌دادند، پرچم ایران بر فراز چادرها در اهتزاز بود؛ و در مدح حکومت شعر انقلاب شاه و ملت را حفظ کرده بودیم. به صورت شفاهی شعرهایی را در باب عظمت ایران باستان حفظ می‌کردیم که شاهنامه نمونه بارز آن بود؛ و در آن درباره شجاعت، میهن‌دوستی، رأفت و فداکاری شاهان توضیح داده می‌شد. در برنامه‌های مختلف از رقص زنان عشایری استفاده می‌شد (مصاحبه نگارندگان، ۱۳۹۸).

بهمن‌بیگی از رقص ایل به‌عنوان سرگرمی و رویدادی پرجاذبه رسانه‌ای مصرف داخلی و خارجی استفاده می‌کرد. او در مدارس شیراز رقص دایره‌ای زنان ایل را برگزار می‌کرد، و در جشن‌ها و مناسبت‌ها با دعوت از میهمانان خارجی و داخلی از آنان می‌خواست که از اجرای رقص عکس تهیه کنند. بیشتر روستاییان و ایلات غیرقشقایی در فارس انواع مشابه رقص دایره‌ای را در مراسم عروسی و مناسبت‌های مختلف با مقام‌ها و آهنگ‌های شبیه ایل اجرا می‌کردند. رقصی که بهمن‌بیگی برای مدارس انتخاب می‌کرد، مختص قشقایی بود. بهمن‌بیگی رسوم خاصی را مانند چوب‌بازی که در مراسم عروسی‌ها مرسوم بود، در مدارس ممنوع کرده بود، با این استدلال که این نوع رسوم باعث ترغیب جوانان قشقایی و دیگر ایلیاتی‌ها به رفتار خشن و تقلید از رفتارهای کوتاه‌بینانه ایلی می‌شود، درحالی‌که این جوانان باید خود را به شهروندان تحصیل‌کرده و پیشرفته تبدیل کنند. حرکات موزون و هماهنگ زنان در رقص دایره‌ای برای او نمادی از ماهیت آرام و غیرمتخاصم شهروندان تحصیل‌کرده بود (بک، ۱۳۹۶: ۳۲۴).

## ۷. نتیجه

پیشتر توضیح داده شد که نهادها در پاسخ به برخی از مشکلات موجود یا سیاست‌ها ایجاد می‌شوند، و ممکن است پس از انجام کارکردهای آن دچار تغییراتی شوند. بنابراین، در دوره پهلوی دوم نهاد آموزش عشایری به کارویژه نهادی خود به‌منظور ادغام جمعیت عشایری، افزایش قدرت نفوذ و زیرساختی دولت مرکزی در بین ایلات و عشایر، تلاش برای وفاداری جمعیت ایلی به سیستم مرکزی، خلع قدرت رهبران ایلاتی و تبعید آنها، دست یافته بود. از این‌رو، در دوره جمهوری اسلامی ایلات و عشایر دیگر قدرت پیشین برای رویارویی با دولت مرکزی را نداشتند؛ و بخش بزرگی از جمعیت ایلی اسکان یافته بودند؛ و به مرور دانش‌آموزان و به‌مراتب دانشجویان با رگ‌وریشه ایلی جذب در آموزش رسمی در سطح ملی شدند، و حتی بسیاری از مدارس و بخش‌های مربوط به آموزش عشایری به مرور در نهادهای دولتی دیگر ادغام شدند. همچنین، در این دوره شمار دانش‌آموزان و موفقیت‌های آنان نسبت به دوره‌های پیشین بسیار کمتر بوده است؛ و به‌نظر می‌رسد تنها دانش‌آموزانی در این کلاس‌ها حضور دارند که هدفشان کسب اندکی سواد خواندن و نوشتن باشد، و به‌هیچ‌عنوان مثل گذشته توانایی رقابت با دانش‌آموزان دیگر مدارس شهری و روستایی را ندارند.

دو پرسش پژوهشی این بود که چرا و چگونه نظام آموزش عشایری تحت تأثیر ساختار قدرت دولت قرار می‌گیرد؛ و چه کارویژه‌ها و پیامدهایی داشته است؟ یافته‌های پژوهش بر پایه تبیین رابطه بین متغیرهای فرضیه، نشان می‌دهد که آموزش عشایری در ایران از منظر

نهادگرایی و مباحث آلتوسر از قدرت و ایدئولوژی، سنخیت و همگونی بسیاری دارد. سیاست‌های ایلی که از دوره قاجار تا پهلوی اول در راستای اصلاحات، تأسیس دولت مدرن و توسعه کشور انجام شد، به علت ضعف‌های زیرساختی دولت، بیشتر با اصلاحات نظامی بود تا فرهنگی، و اگرچه در دوره پهلوی اول نیز شاهد اعمال سیاست‌های فرهنگی بودیم، اجرای آنها به شکست انجامید؛ و پس از ۳ شهریور ۱۳۲۰ عشایر ایران دوباره به یکی از مهره‌های تأثیرگذار سیاست کشور تبدیل شدند. در دوره پهلوی دوم نیز سران قشقایی جزء قدرت‌های اصلی جنوب ایران و فارس تا ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ بودند. با این حال، پس از کودتا با توجه به افزایش قدرت زیرساختی دولت مرکزی، کمک‌های امریکا در راستای اصل چهار ترومن به‌منظور مقابله با کمونیسم در بافت عشایری و روستایی ایران، تغییر در نگاه سیاستمداران به جامعه ایلی که سبب جذب برخی از متنفذان ایلی شد، سیاست فرهنگی دولت از جمله آموزش عشایری نسبت به دوره‌های پیشین با موفقیت و کامیابی به اجرا درآمد. در دوره پهلوی دوم، آموزش عشایری توانسته بود به‌عنوان یک نهاد یا دستگاه ایدئولوژی‌ساز عمل کند، و با انگاره‌هایی مانند ترویج ملی‌گرایی، وطن‌پرستی و میهن‌دوستی، تقویت و ترویج مؤلفه‌های فرهنگی ایران باستان و شاه‌دوستی، اشاعه زبان فارسی، به‌منظور تداوم حکومت و اهداف نهادی موردنظر دست یابد. بنابراین، باید به آموزش عشایری در ایران به‌عنوان یک نهاد نگریسته شود، که از سوی دولت مرکزی برای انجام کارویژه‌هایی مانند همبستگی و ادغام جمعیتی، مشروعیت‌بخشی و تمرکز قدرت دولتی، نابودی قدرت رهبران ایلی ایجاد شده است. به مرور با از دست دادن کارکردهای اولیه خود، ماهیت این آموزش از بین رفته است؛ و در نهایت در نهادهای رسمی دیگر به‌طور مشخص در دوران جمهوری اسلامی ادغام شده است.

#### بیانیه نبود تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند که تعارض منافع وجود ندارد و تمام مسائل اخلاق در پژوهش را که شامل پرهیز از دزدی ادبی، انتشار و یا ارسال بیش از یک بار مقاله، تکرار پژوهش دیگران، داده‌سازی یا جعل داده‌ها، منبع‌سازی و جعل منابع، رضایت ناآگاهانه سوژه یا پژوهش‌شونده، سوءرفتار و غیره می‌شوند، به‌طور کامل رعایت کرده‌اند.

#### منابع و مأخذ

##### الف) فارسی

۱. آبراهامیان، یرواند. (۱۳۹۷) *ایران بین دو انقلاب*، ترجمه احمد گل‌محمدی و محمدابراهیم فتاحی. تهران: نی، ج ۲۷.
۲. احمدی، حمید. (۱۳۹۶) *قومیت و قومیت‌گرایی در ایران، افسانه و واقعیت*. تهران: نی، ج ۱۳.
۳. امان‌الهی بهاروند، سکندر. (۱۳۸۴) *کوچ‌نشینی در ایران: پژوهشی درباره عشایر و ایلات*. تهران: آگاه، ج ۸.
۴. اوپرلینگ، پیر. (۱۳۹۳) *کوچ‌نشینیان قشقایی فارس*. تهران: پردیس دانش.



۵. بک، لوئیز. (۱۳۹۶) *قشقایی‌های ایران*، ترجمه حمیدرضا جهان‌دیده. قم: نظاره.
۶. بهمن‌بیگی، محمد. (۱۳۹۷) *به اجاق‌ت قسم*. شیراز: همراز، ج ۷.
۷. حیدری، سلیمان؛ فاطمه بینشی‌فر. (۱۳۹۶) «بررسی نقش اصل ۴ ترومن در آموزش و پرورش عشایری فارس»، *فصلنامه تاریخ اسلام و ایران*، ۲۷، ۳۵-۵۵. <DOI:10.22051/HII.2017.11218.1187>
۸. خالقی‌دامغانی، احمد؛ ریحانه قراباغی. (۱۳۹۱) «نظام سیاسی، آموزش و مشروعیت‌سازی»، *فصلنامه مطالعات سیاسی*، ۵، ۱۷: ۱۱۶-۹۷. در: [http://jourm.iauaz.ac.ir/article\\_535300.html](http://jourm.iauaz.ac.ir/article_535300.html) (Accessed 2 June 2020).
۹. صفی‌نژاد، جواد. (۱۳۹۵) *جامعه‌شناسی ایلات و عشایر ایران*. تهران: سمت.
۱۰. طبیبی، حشمت‌الله. (۱۳۸۰) *مبانی جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی ایلات و عشایر*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ج ۴.
۱۱. فاضلی، حبیب‌ا؛ میلاد یزدان‌پناه. (۱۳۹۹) «نظام معنایی و کارکردهای سیاسی و اجتماعی اجاق و آتش در میان قشقایی‌ها»، *فصلنامه مطالعات ملی ایران*، ۲۱، ۴: ۸۵-۱۰۰. در: [http://rjnsq.sinaweb.net/article\\_120491\\_c390d711bc3249efbff456b2954888bd.pdf](http://rjnsq.sinaweb.net/article_120491_c390d711bc3249efbff456b2954888bd.pdf) (Accessed 14 October 2020).
۱۲. کاظمی، حجت. (۱۳۹۲) «بهار و تابستان» «نهادگرایی به‌عنوان الگویی برای تحلیل سیاسی»، *پژوهش سیاست نظری*، ۱۳: ۲۷-۱. در: <http://political.ihss.ac.ir/Article/139412091129511254> (Accessed 2 June 2020).
۱۳. مرکز آمار ایران. (۱۳۹۹) «نتایج پایه سرشماری ثبت‌مبنایی عشایر کوچنده کشور ۱۳۹۹»، در: <https://amar.org.ir/Portals/0/News/1399/sabt-asher.pdf> (Accessed 2 June 2020).
۱۴. منشادی، مرتضی؛ بهروز اسمعیل‌زادگان. (۱۳۹۷) «نهادهای ایدئولوژیک و استمرار حکومت پهلوی دوم ۱۳۲۰ تا ۱۳۵۷»، *فصلنامه دولت‌پژوهی*، ۵، ۲۰: ۲۱۹-۱۷۱. <DOI: 10.22054/tssq.2020.10926>
۱۵. نش، کیت. (۱۳۹۶) *جامعه‌شناسی سیاسی معاصر، جهانی‌شدن، سیاست، قدرت*، ترجمه محمدتقی دلفروز. تهران: کویر، ج ۱۵.
۱۶. نصیری‌طیبی، منصور. (۱۳۸۸) *نقش قشقایی‌ها در تاریخ و فرهنگ ایران*. تهران: وزارت علوم و تحقیقات فناوری معاونت فرهنگی و اجتماعی، دفتر برنامه‌ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی.
۱۷. ———. (۱۳۹۳) *ایل قشقایی در تاریخ معاصر ایران*. تهران: پردیس دانش.
۱۸. نظری، علی؛ میلاد یزدان‌پناه. (۱۳۹۷) «ساخت سیاسی - اجتماعی ایل و بازنمایی سازوکارهای مشروعیت‌بخش قدرت؛ مطالعه موردی ایل قشقایی»، *تحقیقات فرهنگی ایران*، ۱۲، ۲: ۲۱۰-۱۸۳. <DOI:10.22035/JICR.2019.1893.2478>
۱۹. نورث، داگلاس سی. (۱۳۸۵) *نهادها، تغییرات نهادی و عملکرد اقتصاد*، ترجمه محمدرضا معینی. تهران: سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور.
۲۰. واعظ‌شهرستانی، نفیسه. (۱۳۸۸) *سیاست عشایری دولت پهلوی اول*. تهران: تاریخ ایران.

### (ب) انگلیسی

21. Bodon, Theresa C. (2016) "The Politics of Literacy and the Qashqa'i Nomads of Iran," *Journal of Multidisciplinary Graduate Research* 2, 1 :15-31. Available at: <https://www.shsu.edu/academics/education/journal-of-multidisciplinary-graduate-research/documents/2016/Article%202%20-%202016-%20Bodon.pdf> (Accessed 2 June 2020).

22. Cronin, Stephanie. (2007) *Tribal Politics in Iran: Rural Conflict and the New State, 1921-1941*. London: Routledge.
23. Hendershot, Clarence. (1975) *Politics, Polemics and Pedagogos*. New York: Vantage Press.
24. Mathee, Rudi. (2003) "Transforming Dangerous Nomads into Useful Artisans, Technicians, Agriculturalists: Education in the Reza Shah Period," in Stephanie Cronin, ed. *The Making of Modern Iran: State and Society under Riza Shah, 1921-1941*. London: Routledge.
25. National Archives, Harry S. Truman Library and Museum. (n.d.) "The Point Four Program," ([trumanlibrary.gov](https://www.trumanlibrary.gov/library/online-collections/point-four-program)). Available at: <https://www.trumanlibrary.gov/library/online-collections/point-four-program> (Accessed 14 May 2020).
26. Ward, Steven R. (2009) *Immortal: A Military History of Iran and Its Armed Forces*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.