Revolution Studies

Online ISSN: 3041-8704

https://trs.ri-khomeini.ac.ir

Research Institute of Imam Khomeini and Islamic Revolution

Examining the Dual Consequences of the Educational System in the Pahlavi Era: From State Legitimation to the Contextualization of the Islamic Revolution of Iran

Masoud Shojaei[1] ✉, Mohammad Mostafaee[2]

1. Ph.D. Candidate, Department of Strategic Studies, Ministry of Science, Research and Technology, Tehran, Iran. mdshojaei@aut.ac.ir

2. Associate Professor, Department of Strategic Studies, Ministry of Science, Research and Technology, Tehran, Iran. Mohammadmostafaee58@yahoo.com

Article Info

Article type:
Research article

Received: April 04, 2026

Received in revised from:
May 16, 2026

Accepted: May 20, 2026

Published online: June 21, 2026

Keywords:
Education, Pahlavi, State-Nation Building, Authoritarian Modernization, Unintended Consequences, Islamic Revolution of Iran.

Abstract

The present study aims to explain the legitimizing and unintended consequences of the educational system during the Pahlavi era, employing a historical-analytical method and qualitative content analysis. The research population includes documents, library resources, and scholarly articles related to educational developments in the Pahlavi period (1925–1979), with purposive sampling used for selection. The analysis process was conducted in three stages: open, axial, and selective coding. The findings indicate that alongside legitimizing outcomes–such as the expansion of educational bureaucracy, increased literacy rates, growth in student enrollment, and the emergence of a new middle class–the Pahlavi educational system also produced a set of unintended consequences. These included a gap between the expectations generated by education and the actual capacities of the labor market, identity-driven reactions among various social groups (including the establishment of over 180 Islamic schools as alternatives to the formal system), and the gradual transformation of schools into arenas for the formation of critical discourse and political activism. The analysis of causal mechanisms reveals that these unintended consequences materialized through processes such as the "ideal-reality gap," the "unexpected return of human capital," and "identity reaction to cultural homogenization." Grounded in Iran's historical experience during the Pahlavi period, these findings suggest that educational modernization –characterized by its authoritarian nature and relative disregard for the socio-cultural and religious context of Iranian society–did not ultimately serve as a source of legitimation, but rather contributed to the groundwork for political change.

Cite this article: Shojaei, M. & Mostafaee, M. (2026). Examining the dual consequences of the educational system in the Pahlavi era: From state legitimation to the contextualization of the Islamic Revolution of Iran. *Revolution Studies*, 4 (7), 215-246. https://doi.org/10.22034/fademo.2026.580526.1183

© The Author(s). Publisher: **Research Institute of Imam Khomeini and Islamic**.
This is an open-access article distributed under the CC BY (license http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

دوفصلنامه
انقلاب پژوهی
شاپا چاپی: -
شاپا الکترونیکی: ۸۷۰۴-۳۰۴۱
https://trs.ri-khomeini.ac.ir/
پژوهشکده امام خمینی (ره) و انقلاب اسلامی

بررسی پیامدهای دوگانه نظام آموزشی عصر پهلوی: از مشروعیت‌سازی دولتی تا بسترسازی انقلاب اسلامی ایران

مسعود شجاعی[۱]✉، **محمد مصطفائی**[۲]

۱. دانشجوی دکتری گروه مطالعات راهبردی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، تهران، ایران.
mdshojaei@aut.ac.ir

۲. دانشیار گروه مطالعات راهبردی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، تهران، ایران
Mohammadmostafaee58@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین پیامدهای مشروعیت‌بخش و ناخواسته نظام آموزشی در عصر پهلوی با روش تاریخی-تحلیلی و تحلیل محتوای کیفی انجام شده است. جامعه پژوهش شامل اسناد، منابع کتابخانه‌ای و مقالات علمی مرتبط با تحولات آموزشی دوره پهلوی (۱۳۵۷-۱۳۰۴) بوده و نمونه‌گیری به روش هدفمند انتخاب گردید. فرایند تحلیل در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت پذیرفت. یافته‌ها نشان می‌دهد که نظام آموزشی در عصر پهلوی، در کنار پیامدهای مشروعیت‌بخش چون گسترش دیوان‌سالاری آموزشی، افزایش نرخ سواد، رشد تعداد دانش‌آموزان و شکل‌گیری طبقه متوسط جدید، مجموعه‌ای از پیامدهای ناخواسته نیز تولید کرد. شکاف میان انتظارات ایجادشده در پی آموزش و ظرفیت‌های واقعی بازار کار، واکنش‌های هویتی گروه‌های مختلف اجتماعی (از جمله تأسیس بیش از ۱۸۰ مدرسه اسلامی به‌منزله بدیلی برای نظام رسمی) و تبدیل تدریجی مدارس به عرصه‌ای برای شکل‌گیری گفتمان انتقادی و کنشگری سیاسی، از مهم‌ترین پیامدهای این نظام آموزشی به شمار می‌روند. تحلیل سازوکارهای علّی نشان می‌دهد که این پیامدهای ناخواسته از طریق فرایندهایی چون «شکاف آرمان-واقعیت»، «بازگشت غیرمنتظره سرمایه انسانی» و «واکنش هویتی به یکسان‌سازی فرهنگی» تحقق یافتند. این یافته‌ها که مبتنی بر تجربه تاریخی ایران در دوره پهلوی است، نشان می‌دهد که نوسازی آموزشی با ویژگی‌هایی چون ماهیت آمرانه و بی‌توجهی نسبی به بافت فرهنگی-دینی جامعه به‌جای مشروعیت‌سازی، به بسترسازی برای تغییر سیاسی انجامید.

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۱/۱۵
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۲/۲۶
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۲/۳۰
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۳/۳۱

کلیدواژه‌ها:
آموزش‌وپرورش، پهلوی، دولت - ملت‌سازی، نوسازی آمرانه، پیامدهای ناخواسته، انقلاب اسلامی ایران.

استناد: شجاعی، مسعود و مصطفائی، محمد (۱۴۰۵). بررسی پیامدهای دوگانه نظام آموزشی عصر پهلوی: از مشروعیت‌سازی دولتی تا بسترسازی انقلاب اسلامی ایران. *انقلاب پژوهی*، ۴(۷)، ۲۱۵-۲۴۶. https://doi.org/10.22034/fademo.2026.580526.1183

ناشر: پژوهشکده امام خمینی و انقلاب اسلامی.

© نویسندگان.

مقدمه

نظام آموزشـــی در هر کشوری، بازتابی از آرمان‌ها، ایدئولوژی و ساختار قدرت حاکم است و به‌عنوان نهادی اجتماعی، نقشـــی کلیدی در شکل‌دهی به نسل‌های آینده و جهت‌دهی به تحولات جامعه ایفا می‌کنـــد. این نهاد نه تنها منتقل‌کننده دانش، بلکه عرصه‌ای برای تولید و بازتولید گفتمان‌های مسلط و حتی شکل‌گیری گفتمان‌های مقاومت به شمار می‌رود. در تاریخ تحولات آموزشـــی ایران، مطالعه دوران پهلوی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا آموزش در این برهه، به‌طور بی‌سابقه‌ای در کانون طرح‌های نوسازی و ملت‌سازی دولتی قرار گرفت (Marashi, 2008, pp. 86-88).

نظام آموزشـــی ســـنتی ایران در دوره قاجار بر دو پایه مکتب‌خانه‌ها (آموزش مقدماتی قرآن و ادب فارســـی) و حوزه‌هـــای علمیه (آموزش عالی دینی) اســـتوار بود که روحانیون متولی اصلی آن به شـــمار می‌رفتند (Ringer, 2001, pp. 15-20). نخســـتین جرقه‌های تحول با تأســـیس دارالفنون (۱۲۳۰ ش) به دســـتور امیرکبیر زده شـــد (Menashri, 1992, pp. 27-30)، اما گســـترش مدارس جدید تا پیش از دوره پهلـــوی محدود بود و عمدتاً بخش خصوصی و هیأت‌هـــای خارجـــی آن را پیگیری می‌کردند. جنبش مشـــروطه نیز بـــر اهمیت آموزش همگانـــی تأکید کرد (Farmanfarma, 1954, p. 242)، بااین‌حال، تا ســـال ۱۳۰۴، در مجموع ۶۴۸ مدرســـه با ۵۵۹۰۶ دانش‌آموز در کشور فعال بود (Abrahamian, 2010, p. 180).

مطالعـــه نظام آموزشـــی عصر پهلوی از چهار بُعد حائز اهمیت اســـت: سیاســـی (ابزار مشروعیت‌بخشـــی بـــه حکومت و کاهش نقش نهادهای دینی در عرصه آموزش رســـمی) (Menashri, 1992, pp. 95-99)؛ اجتماعی (ایجاد شـــکاف‌های ســـنت-تجدد و شهر-روســـتا) (Keddie, 2006, pp. 120-125)؛ فرهنگی (یکسان‌سازی فرهنگی و ترویج ملی‌گرایی باستان‌گرا از طریق پالایش زبان و بازنویسی تاریخ) (اکبری، ۱۳۹۱، صص. ۴۰-۳۳؛ Vejdani, 2014, pp. 67-72) و امنیتی (تبدیل همان نظام آموزشی به کانون آگاهی‌بخشی و مقاومت)؛ بنابراین درس‌های تاریخی این دوره برای سیاســـت‌گذاران آموزشی با توجه به بافت فرهنگی-اجتماعی، پرهیز از تحمیل آمرانه و توزیع عادلانه امکانات آموزشـــی راهگشاســـت (نادری و هوشـــنگی، ۱۳۹۹، صص. ۱۱۰-۹۳).

مسئله اصلی، بررسی چندگانگی پیامدهای نظام آموزشی در عصر پهلوی است. برخلاف روایت‌های خطی و غایت‌انگارانه که صرفاً به نقش آموزش در انقلاب اسلامی توجه دارند، این پژوهش نشان می‌دهد که نظام آموزشی، مجموعه‌ای از پیامدهای متنوع، همچون گسترش دیوان‌سالاری مدرن، رشد طبقه متوسط تحصیل‌کرده، افزایش تحرک اجتماعی و از سوی دیگر ـ به‌صورت ناخواسته ـ شکل‌گیری گفتمان مخالفت با نظام حاکم را به همراه داشت. پرسش اصلی آن نیست که «چگونه آموزش به انقلاب انجامید» بلکه این است که «مجموعه پیامدهای عمدی و غیرعمدی نظام آموزشی چه بوده و انقلاب اسلامی در میان این پیامدها چه جایگاهی داشت؟»

پرسش‌های فرعی عبارتند از: ۱. سازوکارها و ابزارهای سیاسی-ایدئولوژیکی نوسازی آموزشی در دو دوره پهلوی چه بود؟ ۲. واکنش جامعه و نهادهای مذهبی-فرهنگی در برابر این طرح‌ها چگونه شکل گرفت و چه جایگزین‌هایی پدید آمد؟ ۳. نظام آموزشی رسمی و معلمان چگونه از ابزار تثبیت قدرت به کانون تقویت گفتمان انقلابی تبدیل شدند؟

هدف اصلی، تبیین نقش دوگانه نظام آموزشی (هم ابزار مشروعیت‌بخش و هم‌بستر زوال) است. مقاله با چهارچوب نظری آغاز، سپس سیاست‌های آموزشی پهلوی اول و دوم تحلیل، واکنش‌های جامعه و نقش نظام آموزشی در بسترسازی انقلاب بررسی و در نهایت یافته‌ها نتیجه‌گیری می‌شود.

۱. پیشینه پژوهش

تحقیقات متعددی در این زمینه انجام شده که بستری برای بررسی نقش نظام آموزشی در طرح دولت-ملت‌سازی، مشروعیت بخشی حکومت پهلوی و زمینه‌سازی آن برای انقلاب اسلامی محسوب می‌شود. در این بخش، به‌مرور و تحلیل مهم‌ترین پژوهش‌های انجام شده در جدول شماره ۱ پرداخته می‌شود.

تفاوت با پژوهش حاضر	ارتباط با پژوهش حاضر	نتیجه پژوهش	عنوان پژوهش	سال	نویسنده
نگاهی هم‌زمان با رژیم پهلوی دارد و پیامدهای بلندمدت اصلاحات آموزشی و نقش آن‌ها در شکل‌گیری کنشگری اجتماعی و انقلاب اسلامی را بررسی نمی‌کند.	تحلیل انتقادی از محدودیت‌ها و ناکارآمدی‌های سپاه دانش ارائه می‌دهد و به اهداف سیاسی غیرتصریح‌شده آن، از جمله ترویج ارزش‌های مدرن و مقابله با نفوذ کمونیسم در روستاها، اشاره می‌کند.	بررسی تأثیرات انقلاب سفید بر نظام آموزشی ایران با تمرکز بر سپاه دانش و اصلاحات روستایی	انقلاب سفید شاه: آموزش و اصلاحات در ایران	1976	Watson
به نقش متناقض آموزش در شکل‌گیری گفتمان مقاومت و زمینه‌های انقلاب اسلامی نمی‌پردازد.	منبعی جامع برای شناخت تحولات ساختاری نظام آموزشی در هر دو دوره پهلوی است.	تحلیل تحولات ساختاری و محتوایی نظام آموزشی و نقش آن در ساختن ایران مدرن	آموزش‌وپرورش و ساختن ایران مدرن	1992	Menashri
بر مفهوم توسعه سیاسی تمرکز دارد و شکاف میان نوسازی آمرانه و مطالبات هویتی جامعه را بررسی نمی‌کند.	نقش روشنفکران و تحصیل‌کردگان را در فعالیت‌های سیاسی تحلیل می‌کند.	بررسی تأثیر اصلاحات آموزشی بر توسعه سیاسی و نقش آموزش در شکل‌دهی به فعالیت‌های سیاسی	تأثیر اصلاحات آموزشی بر توسعه سیاسی ایران	2021	Karamipour Shannon
بر دوره پهلوی اول تمرکز دارد و پیامدهای این سیاست‌ها تا انقلاب اسلامی را بررسی نمی‌کند.	چهارچوب نظری «دولت تربیتی» را برای تحلیل ابزارهای آموزشی حکومت ارائه می‌دهد.	تحلیل نقش نهادهای فرهنگی و آموزشی در فرایند ملت‌سازی	ملی سازی ایران: فرهنگ، قدرت و دولت، ۱۹۴۰-۱۸۷۰	2008	Marashi
تنها بر کتاب‌های درسی تاریخ متمرکز است و واکنش‌های اجتماعی و سیاسی را پوشش نمی‌دهد.	مبنای نظری مناسبی برای تحلیل محتوای آموزشی دوره پهلوی اول فراهم می‌کند.	تحلیل نقش کتاب‌های درسی تاریخ در پروژه ملت‌سازی	پروژه ملت‌سازی عصر پهلوی اول در متون آموزشی تاریخ	۱۳۹۱	اکبری

نویسنده	سال	عنوان پژوهش	نتیجه پژوهش	ارتباط با پژوهش حاضر	تفاوت با پژوهش حاضر
Vojdani	2014	تاریخ‌سازی در ایران: آموزش، ناسیونالیسم و فرهنگ چاپی	تحلیل نقش آموزش و کتاب‌های درسی در شکل‌دهی به روایت‌های تاریخی و هویت ملی	چهارچوب نظری مناسبی برای تحلیل محتوای ایدئولوژیک کتاب‌های درسی ارائه می‌دهد.	بر تحلیل گفتمان تاریخی متمرکز است و به کنشگری سیاسی و مقاومت اجتماعی نمی‌پردازد.
ایروانی	۱۳۹۳	مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش‌وپرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز	تحلیل تأثیر نظام آموزشی بر تحولات اجتماعی ایران	ابعاد اجتماعی سیاست‌های آموزشی را برجسته می‌کند.	بیشتر بر جنبه اجتماعی تأکید دارد و نقش دوگانه آموزش در ایجاد نارضایتی‌های جامعه را کمتر بررسی می‌کند.
محمدی و فتحی	۱۴۰۴	بررسی دستگاه ایدئولوژیک دولت پهلوی اول در نظام تربیت‌معلم	بررسی نقش مدارس در تحولات اجتماعی ایران	پیوند میان مدرسه و تحولات اجتماعی و مذهبی را نشان می‌دهد.	رویکردی کلی دارد و نقش معلمان و دانش‌آموزان در شکل‌گیری جریان‌های انقلابی را عمیق بررسی نمی‌کند.
روشن‌زاد	۱۳۸۴	مدارس اسلامی در دوره پهلوی دوم	بررسی فعالیت مدارس اسلامی و نقش آن‌ها در حفظ هویت دینی	مستندات ارزشمندی درباره واکنش نهادهای مذهبی به نظام آموزشی رسمی ارائه می‌دهد.	بیشتر توصیفی است و مدارس اسلامی را در چهارچوب مقاومت فرهنگی تحلیل نمی‌کند.
نادری و هوشنگی	۱۳۹۹	وضعیت محرومیت و نابرابری طبقاتی در دوره پهلوی دوم	بررسی نابرابری آموزشی و پیامدهای اجتماعی آن	زمینه‌های نارضایتی اجتماعی ناشی از نابرابری آموزشی را تبیین می‌کند.	رویکردی اقتصادی ـ اجتماعی دارد و مستقیماً به نقش آموزش در تحولات سیاسی نمی‌پردازد.
استوار	۱۴۰۲	آموزش و نوسازی ایران در دولت پهلوی اول	تحلیل عملکرد دولت رضاشاه در نوسازی نظام آموزشی	چهارچوب نظری مناسبی برای تحلیل نوسازی آمرانه آموزشی ارائه می‌دهد.	بر دوره پهلوی اول متمرکز است و پیامدهای بلندمدت آن را تا انقلاب اسلامی دنبال نمی‌کند.

تفاوت با پژوهش حاضر	ارتباط با پژوهش حاضر	نتیجه پژوهش	عنوان پژوهش	سال	نویسنده
بیشتر بر دستاوردهای مثبت سپاه دانش تمرکز دارد و اهداف سیاسی پنهان و پیامدهای متناقض آن را کمتر واکاوی می‌کند.	اطلاعات ارزشمندی درباره سپاه دانش، راهبردهای فرهنگی حکومت و دولت - ملت‌سازی ارائه می‌دهد.	بررسی دستاوردهای آموزشی و عمرانی سپاه دانش	نقش فعالیت‌های سپاه دانش در گسترش آموزش و توسعه زیرساخت‌های روستایی	۱۴۰۳	روح‌بخش و زارع‌حسینی
تمرکز اصلی پژوهش بر زنان است و نقش کلی نظام آموزشی در شکل‌گیری مقاومت اجتماعی و انقلاب اسلامی را بررسی نمی‌کند.	چهارچوب نظری مناسبی برای تحلیل نقش زنان در پژوهش حاضر فراهم می‌کند.	تحلیل نقش آموزش در تحول جایگاه زنان و واکنش‌های آنان	زنان و فرایند سیاست در ایران در قرن بیستم	1995	Paidar

پژوهش‌های موجود عمدتاً دارای ویژگی‌های زیر هستند:

- **نگاه جزءنگر و دوره‌محور:** بیشتر مطالعات یا به پهلوی اول (اکبری، ۱۳۹۱؛ مرعشی، ۱۳۸۷؛ اسـتوار، ۱۴۰۲) یا به پهلوی دوم (روشـن‌نژاد، ۱۳۸۴؛ Watson، 1976) متمرکز شـده‌اند و نگاهی یکپارچه به کل دوران پهلوی وجود ندارد.

- **تمرکـز بر توصیف به‌جای تحلیل:** پژوهش‌هایی مانند روشن‌نژاد و روح‌بخش و زارع حسینی عمدتاً به توصیف اقدامات و نهادهای آموزشی پرداخته‌اند و از تحلیل عمیق رابطه متقابل «آموزش» و «قدرت سیاسی» غفلت کرده‌اند.

- **غفلت از نقش دوگانه و متناقض نظام آموزشـی:** پژوهش‌های موجود کمتر به این تناقض پرداخته‌اند که چگونه همان ابزاری که برای مشروعیت‌بخشـی و ایجاد شهروندانی وفادار طراحی شد، به بستری برای شکل‌گیری کنشگری اجتماعی تبدیل گردید. مرعشی و مناشـری اگرچه به نقش آموزش در ملت‌سـازی پرداخته‌اند، اما پیامدهای متناقض این فرایند را تحلیل نکرده‌اند.

-کم‌توجهی به واکنش‌های جامعه و نهادهای مدنی: نقش نهادهای موازی مانند مدارس اسلامی و فعالیت معلمان مذهبی در تقابل با نظام آموزشی رسمی، کمتر مورد واکاوی قرار گرفته است. روشن‌نژاد اگرچه به مدارس اسلامی پرداخته، اما جایگاه آن‌ها را در چهارچوب مقاومت فرهنگی تحلیل نکرده است.

-غیاب نگاهی یکپارچه به نقش معلمان: پژوهش‌های موجود کمتر به نقش معلمان به‌عنوان کنشگران اصلی انتقال گفتمان انقلابی در کلاس‌های درس پرداخته‌اند.

پژوهش حاضر با نگاهی یکپارچه به هر دو دوره پهلوی اول و دوم، به دنبال تبیین نقش دوگانه نظام آموزشی است: هم به‌عنوان ابزار مشروعیت‌بخش به رژیم پهلوی و هم‌بستر زوال آن. این پژوهش با تحلیل هم‌زمان «سازوکارهای دولتی» (پرسش اول)، «واکنش‌های جامعه» (پرسش دوم) و «نقش معلمان و فضای مدارس» (پرسش سوم)، تصویری منسجم از این تناقض تاریخی ارائه می‌دهد که در پژوهش‌های پیشین مغفول مانده است.

۲. مبانی نظری پژوهش

برای تحلیل نقش نظام آموزش‌وپرورش در آن عصر، مفاهیم و تعاریف زیر مورد توجه است:

نظام آموزشی مدرن: به سیستمی از آموزش اشاره دارد که بر اساس مدل‌های غربی، دارای ساختار متمرکز، سطوح تحصیلی مشخص (ابتدایی، متوسطه و عالی)، برنامه درسی استاندارد و با هدف تربیت نیروی انسانی مورد نیاز دولت-ملت‌های مدرن شکل گرفته است. در مقابل نظام سنتی آموزشی ایران (مکتب‌خانه‌ها و حوزه‌های علمیه) قرار می‌گیرد (Ringer, 2001, pp. 45-52).

نوسازی: فرایندی چندبعدی که شامل تحول در نهادهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی به سمت الگوهای غربی است. در عصر پهلوی، نوسازی آموزشی به معنای علمی کردن، عرفی کردن و متمرکز کردن آموزش با هدف خدمت به پروژه بزرگ‌تر «ملت‌سازی» و «دولت‌سازی» بود (So, 1990, pp. 87-95).

ملت‌سازی: فرایند ایجاد حس هویت و تعلق ملی واحد در میان شهروندان یک کشور است که نظام آموزشی در عصر پهلوی، به‌عنوان اصلی‌ترین ابزار برای تحقق این

هدف از طریق یکسان‌سازی فرهنگی (تبلیغ ملی‌گرایی، زبان فارسی سره و تاریخ‌نگاری خاص)، ایجاد وفاداری به نهاد سلطنت و تضعیف هویت‌های محلی و قومی به کار گرفته شد (Marashi, 2008, pp. 88-95; Vejdani, 2014, pp. 67-72).

برای تحلیل تحولات آموزشی این دوره، می‌توان از تلفیق چند چهارچوب نظری بهره برد:

الف) نظریه نوسازی آمرانه: این چهارچوب توضیح می‌دهد که چگونه رژیم‌های غیردموکراتیک با استفاده از زور و برنامه‌ریزی متمرکز از بالا، به اجرای طرح‌های نوسازی می‌پردازند. در این مدل، آموزش نه برای توانمندسازی توده‌ها، بلکه برای تأمین کادر اداری وفادار، توجیه ایدئولوژیک حکومت و تحکیم اقتدار دولت مورد استفاده قرار می‌گیرد. تمامی اقدامات رضاشاه (تأسیس سازمان پرورش افکار، کنترل محتوای درسی) (شکوری و عباسی، ۱۳۹۵، صص. ۱۰۹-۱۲۸؛ Foran, 1993, pp. 335-340) و محمدرضا شاه (سپاه دانش به‌عنوان بخشی از انقلاب سفید) در این چهارچوب قابل تحلیل است (Abrahamian, 2010, pp. 180-185) بر اساس این نظریه، اقداماتی مانند تأسیس سازمان پرورش افکار، کنترل شدید کتاب‌های درسی و اعزام اجباری سپاهیان دانش، نه به‌قصد ارتقای آگاهی عمومی، بلکه برای تثبیت اقتدار دولتی و تأمین نیروی انسانی وفادار به حکومت تفسیر می‌شود.

ب) نظریه دولت-ملت‌سازی: بر اساس نظریه‌پردازانی مانند اریک هابسباوم و بندیکت اندرسون، مدارس و کتاب‌های درسی «سنت‌های ابداع‌شده» و «جوامع تصوری» را می‌سازند (Hobsbawm & Ranger, 1983, pp. 1-14; Anderson, 1983, pp.6-7). این نظریه، بستری برای تحلیل محتوای آموزشی و کتاب‌های درسی به‌عنوان «متن‌های سیاسی» فراهم می‌کند. اینکه نظام آموزشی پهلوی چگونه تلاش کرد با ابداع سنت‌های جدید (مانند جشن‌های هزاره فردوسی) و ساخت جوامع تصوری، هویت ایرانی را بر اساس ملی‌گرایی باستان‌گرا و سکولار بازتعریف کند (مرعشی، ۱۳۸۷، صص. ۱۱۸-۱۱۰؛ Menashri,1992, pp.85-89).

ج) نظریه وابستگی و نوسازی وابسته: این چهارچوب بر رابطه مرکز-پیرامون در نظام جهانی تأکید دارد. نوسازی آموزشی در ایران پهلوی، به‌ویژه با شعار «غربی کردن»،

نمونه‌ای از «نوسازی وابسته» بود (Frank, 1967, pp. 3-17; Sonntag, 2001, pp. 3501-3503). اگرچه ظواهر و فناوری‌های آموزشی از غرب اقتباس می‌شد، اما این فرایند تحت تأثیر اهداف ژئوپلیتیک قدرت‌های خارجی (مانند حمایت آمریکا از سپاه دانش برای مقابله با نفوذ کمونیسم) قرار داشت و در نهایت به تقویت وابستگی فرهنگی و سیاسی انجامید (نوروزی چلیچه و همکاران، ۱۴۰۴، صص. ۱۴۵-۱۳۷؛ Watson, 1976, pp. 23-28). این نظریه برای تحلیل چرایی نوسازی آموزشی در ایران پهلوی دوم، به‌ویژه با طرح «سپاه دانش»، نه یک پروژه مستقل ملی، بلکه در چهارچوب راهبردهای ژئوپلیتیک آمریکا در دوران جنگ سرد معنا پیدا می‌کند.

د) نظریه پیامدهای ناخواسته کنش اجتماعی: کنش‌های اجتماعی، به‌ویژه زمانی که از سوی نهادهای قدرتمند دولتی طراحی می‌شوند، همواره با «پیامدهای ناخواسته» همراه هستند. بر اساس این نظریه، کنش‌های هدفمند می‌توانند نتایجی پیش‌بینی‌نشده و گاه متضاد با اهداف اولیه به بار آورند (Baert, 1991, pp. 201-210).

در چهارچوب نظری این پژوهش، نظام آموزشی پهلوی مجموعه‌ای از پیامدهای عمدی (همچون گسترش بوروکراسی، تربیت نیروی متخصص، ترویج ملی‌گرایی باستان‌گرا) و پیامدهای ناخواسته (همچون افزایش آگاهی انتقادی، شکل‌گیری شبکه‌های غیررسمی گفتگو، تقویت هویت دینی در برابر بازتعریف هویت ملی) تولید کرد. انقلاب اسلامی نه یک «هدف از پیش تعیین‌شده» یا «نتیجه قطعی» نظام آموزشی، بلکه یکی از پیامدهای ناخواسته در تعامل با مجموعه وسیعی از عوامل سیاسی، اقتصادی و بین‌المللی بود. این چهارچوب به پژوهشگر اجازه می‌دهد بدون افتادن در دام غایت‌انگاری، به تحلیل عینی و چندوجهی بپردازد. چهارچوب نظری پیشنهادی، این امکان را فراهم می‌کند تا تمامی ابعاد و مؤلفه‌های مطرح در متن خود را در یک کالبد نظری منسجم قرار داده و به تحلیل عمیق‌تری از رابطه متقابل «آموزش‌وپرورش» و «قدرت سیاسی» دست یافت (جدول شماره ۱).

جدول ۲. چهارچوب نظری بررسی نقش نظام آموزشی در طرح دولت-ملت‌سـازی و مشروعیت بخشی حکومت پهلوی

متغیر /مفهوم کلیدی	رده اصلی	ابعاد و مؤلفه‌های قابل بررسی	منابع
ایدئولوژی حکومت پهلوی	متغیرهای مستقل (علل)	- ملی‌گرایی با تکیه بر نمادهای ایران پیش از اسلام - سکولاریسم دولتی با رویکرد کنترل نهادهای دینی - الگوبرداری از نظام‌های آموزشی غرب به‌عنوان راهبرد توسعه - تمرکزگرایی و یکسان‌سازی فرهنگی در چهارچوب دولت-ملت‌سازی	مرعشی، ۱۳۸۷، صص. ۸۷-۹۵ Kia, 1998, pp. 9-15 Keddie, 2006, pp. 121-123 Menashri, 1992, pp. 45-50
اهداف سیاسی-اقتصادی	متغیرهای مستقل (علل)	-تأمین نیروی انسانی دولت مدرن: تربیت دیوان‌سالاران و متخصصان وفادار - مشروعیت‌سازی: ترویج وفاداری به شاه از طریق کتاب‌های درسی -کاهش نفوذ نهادهای سنتی قدرت (نهاد روحانیت و ساختارهای قبیله‌ای) در فرایند دولت-ملت‌سازی مدرن -توسعه اقتصادی: تربیت نیروی کار برای صنعت و کشاورزی نوین	Foran, 1993, pp. 334-335 Abrahamian, 2010, pp. 180-185 Cronin, 2003, p. 137 Watson, 1976, pp. 23-25

متغیر /مفهوم کلیدی	رده اصلی	ابعاد و مؤلفه‌های قابل بررسی	منابع
نظام آموزشی (ساختار و محتوا)	متغیرهای وابسته (پیامدها)	-ساختاری: تأسیس مدارس جدید، گسترش آموزش ابتدایی و متوسطه، تأسیس دانشگاه تهران -محتوایی: تغییر برنامه‌های درسی با تأکید بر علوم جدید، زبان فارسی و تاریخ ملی -نیروی انسانی: تربیت‌معلم، استخدام معلمان خارجی، ایجاد سپاه دانش	Menashri,1992, pp.85-89 Sassani, 1962, pp. 9-15 Ringer, 2001, pp. 215-220 متی،۱۳۸۷، صص ۲۴۵-۲۴۰
واکنش‌ها و پیامدهای اجتماعی	متغیرهای وابسته (پیامدها)	-شکل‌گیری و تنوع طبقه متوسط جدید (ظهور قشر متمایز کارمندان، دانشگاهیان، روشنفکران با واکنش‌های سیاسی متفاوت -واکنش‌های چندگانه زنان از استقبال از آموزش نوین تا مقاومت در برابر سیاست‌های یکسان‌ساز فرهنگی -واکنش‌های افتراقی اقلیت‌های قومی و دینی از انطباق و بقا تا مقاومت در برابر یکسان‌سازی -شکاف‌های درون طبقاتی تفاوت نگرش بازاریان سنتی و متجدد، روستاییان نزدیک به شهر و دور افتاده	Keddie, 2006, pp. 150-155 نادری و هوشنگی، ۱۳۹۹، صص. ۹۳-۱۰۰ روشن‌نژاد، ۱۳۸۴، صص. ۱۷۷-۱۷۹ محمدی و فتحی، ۱۴۰۴، صص.۹۷- ۱۰۵

متغیر /مفهوم کلیدی	رده اصلی	ابعاد و مؤلفه‌های قابل بررسی	منابع
		-تأسیس بدیل‌های آموزشی: مدارس اسلامی به عنوان واکنش گروه‌های مذهبی -سیاسی‌شدن فضای آموزشی: تبدیل مدارس به کانون‌های کنشگری گروه‌های مختلف	
سپاه دانش	مؤلفه‌های قابل تحلیل	-ابعاد آموزشی: مبارزه با بی‌سوادی در روستاها -ابعاد سیاسی: تبلیغ ایدئولوژی رسمی و تضعیف نهاد روحانیت -ابعاد اجتماعی-عمرانی: انجام پروژه‌های عمرانی و ایجاد نهادهای جدید اجتماعی -محدودیت‌ها: کمبود کیفیت معلمان، نابرابری در توزیع امکانات و مقاومت فرهنگی	Watson, 1976, pp. 28-32 روح‌بخش و زارع‌حسینی، ۱۴۰۳، صص.۱۱۵-۹۷ Abrahamian, 2012, p. 244 ازغندی، ۱۳۸۲، صص. ۲۷-۲۸

۳. روش‌شناسی پژوهش

ایـن پژوهش از نظر هدف، بنیادی و از نظر ماهیت، کیفی اسـت کـه با روش تاریخی-تحلیلی انجام شـده است. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار[1] استفاده گردید. در این رویکرد، فرایند تحلیل داده‌ها با اتکا بر چهارچوب نظری از پیش تعیین‌شده (شامل نظریه‌های نوسـازی آمرانه، دولت-ملت‌سازی و وابسـتگی) هدایت می‌شود، اما هم‌زمان امکان ظهور مقوله‌های جدید از دل داده‌ها نیز فراهم اسـت.

1. Directed Qualitative Content Analysis

جامعه پژوهش شـامل کلیه اسناد، منابع کتابخانه‌ای و مقالات علمی مرتبط با تحولات آموزشـی دوره پهلوی (۱۳۵۷-۱۳۰۴) است که به زبان فارسی یا انگلیسی منتشر شده‌اند.

نمونه‌گیری به روش هدفمند انجام شد. معیارهای ورود به نمونه عبارت بودند از: ارتباط مسـتقیم با موضوع آموزش در دوره پهلوی، اعتبار منبع (انتشـار در مجلات علمی معتبر یا تألیف به قلم پژوهشـگران شناخته‌شده) و تنوع منابع (شامل اسناد رسمی، کتاب‌ها، مقالات علمی، خاطرات و تاریخ شفاهی).

حجـم نمونه نهایی: پـس از اعمال معیارهـای ورود، ۴۳ منبع به‌عنـوان نمونه نهایی انتخاب و تحلیل شـدند. ترکیب نمونه آن ۲۱ مقاله علمی و ۲۲ کتاب تخصصی (فارسـی و انگلیسی) (فارسی و انگلیسی) است.

واحـد تحلیل در این پژوهش، «متن»[1] شـامل پاراگراف‌ها، جـملات و گاه عبارات مسـتقل در هر یـک از منابع بود که به یکی از متغیرهای اصلی پژوهش اشـاره داشـت. متغیرهای اصلی پژوهش عبارتند از:

- ایدئولـوژی حکومـت پهلـوی (ملی‌گرایی باسـتان‌گرا، سکولاریزاسـیون دولتی، غربی‌سازی، تمرکزگرایی)؛
- اهداف سیاسـی-اقتصادی نظام آموزشـی (تأمین نیروی انسانی، مشروعیت‌سازی، کاهش نفوذ نهادهای سنتی و توسعه اقتصادی)؛
- سـاختار و محتوای نظام آموزشـی (تأسـیس مـدارس جدید، برنامه‌های درسـی، تربیت‌معلم و سپاه دانش)؛
- واکنش‌هـا و پیامدهـای اجتماعی (شـکل‌گیری طبقه جدید، شـکاف فرهنگی، واکنش نخبگان مذهبی، سیاسی شدن فضای آموزشی).

داده‌ها با اسـتفاده از فیش‌برداری و یادداشت‌برداری ساختاریافته گردآوری در چهار بخش زیر انجام شد:

- اطلاعات کتابشـناختی منبع (نویسنده، سال، عنوان، ناشر/مجله)؛
- دسته‌بندی اولیه بر اساس متغیرهای پژوهش؛

1. Text

- متن معین‌شده از منبع (حداکثر یک پاراگراف)؛
- یادداشت‌های تحلیلی پژوهشگر.

تحلیل داده‌ها در سه مرحله انجام شد:

مرحله اول: کدگذاری باز

در این مرحله، هر یک از ۴۳ منبع به‌دقت مطالعه شـد و کلیه بخش‌های مرتبط با موضوع پژوهش شناسـایی و کدگذاری اولیه شدند. هر کد شامل یک برچسب توصیفی و ارجاع دقیق به منبع بود.

جدول ۳. مثال‌های عینی از کدگذاری باز

کد	منبع	متن منبع
تأسیس سازمان پرورش افکار	(Abrahamian, 2010, p. 169)	در سال ۱۳۱۶ سازمان پرورش افکار عمومی تأسیس شد.
الزام آموزش دینی در مدارس	(Keddie, 2006, p. 121)	دولت پهلوی آموزش دینی را در مدارس دولتی اجباری کرد.
تأسیس مدارس اسلامی به‌عنوان بدیل	روشن‌نژاد، ۱۳۸۴، صص. ۱۷۹-۱۷۷	جامعه دینی-فرهنگی ایران اقدام به تأسیس نهادهای آموزشی اسلامی نمود.
اعتصابات معلمان در ۱۳۴۰	(زارعی و رادبخش، ۱۴۰۵)	اعتصابات سراسری معلمان در اردیبهشت ۱۳۴۰

مرحله دوم: کدگذاری محوری

در این مرحله، کدهای اولیه بر اسـاس شباهت مفهومی و در چهارچوب متغیرهای اصلی پژوهش، در ۱۲ مقوله محوری دسـته‌بندی شـدند. این مقوله‌ها بر اسـاس ساختار نظری پژوهش و داده‌های استخراج‌شده از منابع شکل گرفتند:

۱. نهادسازی آموزشی پهلوی اول؛
۲. محتوای ملی‌گرایانه کتاب‌های درسی؛
۳. سیاست سکولاریزاسیون دولتی؛
۴. راهبردهای غربی‌سازی؛
۵. سپاه دانش و نوسازی روستایی؛
۶. واکنش طبقه متوسط جدید؛
۷. واکنش بازاریان و روحانیت؛
۸. واکنش زنان؛
۹. واکنش اقلیت‌های قومی و دینی؛
۱۰. نقش معلمان در آگاهی‌بخشی؛
۱۱. پیامدهای ناخواسته آموزشی؛
۱۲. مدارس به‌عنوان کانون مبارزه.

مرحله سوم: کدگذاری انتخابی

در این مرحله، ۱۲ مقوله محوری در ارتباط با یکدیگر و در چهارچوب پرسش‌های پژوهش سازمان‌دهی شدند. «مقوله هسته‌ای» تحت عنوان «دوگانگی پیامدهای نظام آموزشی: از ابزار مشروعیت‌سازی به بسترسازی برای تغییر سیاسی» شناسایی شد که سایر مقوله‌ها را در برمی‌گرفت.

نحوه رسیدن از داده‌ها به نتایج نهایی

فرایند استنتاج از داده‌ها به نتایج نهایی در چهار گام زیر خلاصه می‌شود:

- استخراج کدهای باز از متون ۴۳ منبع با کدهای اولیه (با مثال‌های عینی از منابع)؛
- دسته‌بندی کدها در ۱۲ مقوله محوری شامل نهادسازی، محتوای کتاب‌ها، سکولاریزاسیون، واکنش‌های گروه‌های اجتماعی، نقش معلمان و غیره؛
- شناسایی الگوهای علّی و مکانیسم‌های تأثیرگذاری با سه مکانیسم اصلی: «شکاف آرمان-واقعیت»، «بازگشت غیرمنتظره سرمایه انسانی»، «واکنش هویتی به یکسان‌سازی فرهنگی»؛

- ترکیب یافته‌ها در چهارچوب سه پرسش اصلی پژوهش در پاسخ به پرسش‌های پژوهش در بخش یافته‌ها (بخش‌های ۱، ۲، ۳) و نتیجه‌گیری

برای افزایش اعتبار علمی پژوهش، از روش مثلث‌سازی[1] استفاده شد:

- مثلث‌سازی در منابع: استفاده هم‌زمان از اسناد رسمی، کتاب‌ها، مقالات و تاریخ شفاهی؛

- مثلث‌سازی در نظریه‌ها: به‌کارگیری سه چهارچوب نظری مکمل (نوسازی آمرانه، دولت-ملت‌سازی، وابستگی)؛

- مثلث‌سازی در پژوهشگران: مشورت با اساتید راهنما و مشاور و بهره‌گیری از نظرات آنان در فرایند تحلیل.

بازبینی همتا[2]: برای افزایش قابلیت بازتولیدپذیری، خلاصه‌ای از کدها و مقوله‌های استخراج‌شده از سوی یکی از اساتید راهنما بررسی و تأیید شد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌های همچون دسترسی محدود به اسناد آرشیوی منتشرنشده (به‌ویژه اسناد ساواک که هنوز به‌طور کامل طبقه‌بندی نشده‌اند)، عدم امکان مصاحبه با کنشگران بازمانده از آن دوره به دلیل فوت یا کهولت سن، غلبه منابع به زبان فارسی و دسترسی محدود به منابع آرشیوی غربی مواجه بود.

۴. یافته‌های پژوهش

در این بخش، یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کیفی اسناد، منابع تاریخی و پژوهش‌های مرتبط با نظام آموزشی عصر پهلوی ارائه می‌شود. این یافته‌ها بر اساس کدگذاری و مقوله‌بندی داده‌های گردآوری شده و در چهارچوب پرسش‌های پژوهش سازمان‌دهی شده‌اند.

ورود به موضوع نظام آموزشی مدارس در عصر پهلوی، نیازمند نگاهی کوتاه به فرایند دگرگونی‌های این نظام در عصر قاجار است؛ زیرا در دوره پهلوی اول، اصلاحات

1. Triangulation
2. Peer Review

و تغییـرات حوزه آموزش از سـوی دانش‌آموختگان این دوره انجـام پذیرفت که به‌عنوان مشـاوران یا افراد تأثیرگذار در تحولات شـناخته می‌شـدند. در دوران حکومت قاجار و تحولات مشـروطه، اگرچه تحصیلات سطوح ابتدایی (اول تا ششم) دغدغه اصلی بود، اما پیشرفت قابل‌توجهی رخ نداد. تا سال ۱۳۰۴ مطابق گزارش روزنامه اطلاعات، ۲۲ مدرسه دولتی دخترانه، ۸۶ مدرسـه ملی دخترانه، ۲۹ مدرسه خارجی دخترانه، ۱۸۱ مدرسه دولتی پسـرانه، ۲۹۸ مدرسـه ملی پسرانه، ۳۲ مدرسه خارجی پسـرانه و در مجموع ۶۴۸ مدرسه تأسیس شده بود (روزنامه اطلاعات، بی‌تا، صص. ۲۲-۲۱) که ۵۵۹۰۶ دانش‌آموز در آن ثبت‌نام کرده بودند (Abrahamian, 2010, p. 180).

۵. سازوکارها و ابزارهای سیاسی-ایدئولوژیکی نوسازی آموزشی

۱-۵. دوره پهلوی اول (۱۳۰۴-۱۳۲۰)

تحلیل منابع تاریخی نشـان می‌دهد که رضاشـاه از بدو به قدرت رسـیدن، سه رکن اصلی اقتدار خود را ارتش، دیوان‌سالاری و حکومت (هیأت وزیران و مجلس) قرار داد و گسترش ایـن ارکان را از طریق دخالت در نظام آموزش‌وپرورش پیگیری کرد (Foran, 1993, p. 334). یافته‌های این پژوهش نشـان می‌دهد که سیاست‌های آموزشـی رضاشاه در چهارچوب سه راهبرد اصلی قابل تحلیل است:

الف) نوسـازی آمیخته با ملی‌گرایی: نخستین اقدام رضاشاه در این حوزه، تأسیس اداره آموزش عمومی در سـال ۱۳۰۴ به‌عنوان شـعبه‌ای از وزارت معارف بود (Kia, 1998, p. 20). این نهاد با هدف ورود ملی‌گرایی به‌نظام آموزشـی ایران ایجاد شـد. در سـال ۱۳۱۰ «سازمان تنویر افکار عامه» و در سال ۱۳۱۶ «سازمان پرورش افکار عمومی» در سطحی گسترده‌تر تأسیس گردید. تحلیل محتوای اسناد نشان می‌دهد که این سازمان‌ها با الهام از ماشین‌های تبلیغاتی ایتالیای فاشیسـت و آلمـان نازی، برای ایجاد آگاهی ملـی و ترویج ایدئال‌های ملی‌گرایانـه از طریق مجلـه، جزوه، روزنامه، کتاب درسـی و برنامه‌های رادیویی فعالیت می‌کردند (Abrahamian, 2010, pp. 169-184).

از دیگر یافته‌های مهم در این حوزه، سیاست پاک‌نویسی زبان فارسی و حذف واژه‌های عربی از کتاب‌های درسـی بود. رضاشـاه با شـعار یکپارچگی ایران با تنوع قومیتی، دستور

داد تا تمامی کتب درسی و مطالب آموزشی به زبان فارسی ارائه شود و استادان موظف به استفاده از لهجه رسمی بدون توجه به لهجه محلی بودند (اصیل، ۱۳۸۴، ص. ۱۲۶).

ب) سکولاریسم دولتی از حذف تا کنترل: یافته‌ها نشان می‌دهد که رضاشاه در کنار ملی‌گرایی، به دنبال کنار گذاشتن دین از امور سیاسی و اجتماعی بود. بر اساس منابع، مدارس مذهبی و مؤسسات دینی تحت فشار قرار گرفته و برخی از آن‌ها مجبور به تعطیلی شدند (Keddie, 2006, pp. 121-123) . کشف حجاب در سال ۱۳۱۴ به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اقدامات نمادین در این راستا صورت گرفت. بااین‌حال، رویکرد رضاشاه نسبت به مذهب کاملاً حذفی نبود. دولت رضاشاه آموزش مذهبی را در مدارس دولتی الزامی کرد تا با کنترل محتوای این دروس، جلوی هر عقیده‌ای را که می‌توانست علیه حکومت عمل کند، بگیرد. برخی پژوهشگران معتقدند که رضاشاه بیش از آنکه به دنبال تضعیف مذهب با اندیشه‌های سکولار باشد، به دنبال حاکم کردن دولت بر تبلیغ و ترویج اسلام بود (Abrahamian, 2010, p. 159).

تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که سیاست دینی حکومت پهلوی را نمی‌توان صرفاً در چهارچوب «حذف دین از عرصه عمومی» تحلیل کرد. آنچه در عمل رخ داد، گذار از الگوی سنتی حضور مستقل دین در جامعه به الگوی «دین تحت نظارت و مدیریت دولت» بود. این فرایند را می‌توان در قالب «سکولاریزاسیون دولتی با راهبرد کنترل» صورت‌بندی نمود که دارای سه وجه اصلی است:

- **وجه اول: تضعیف نهادهای مستقل دینی:** هدف اصلی نه حذف دین، بلکه خارج کردن نهاد دین از انحصار روحانیت مستقل؛

- **وجه دوم: دولتی‌سازی آموزش دینی:** تعیین محتوای دروس دینی و تألیف کتاب‌های دینی تحت نظارت خود، روایت «رسمی» و «آرمانی» از اسلام و جایگزین کردن روایت مستقل و انتقادی روحانیت؛

- **وجه سوم: کنترل گفتمان دینی :** نظارت بر محتوای کتاب‌های درسی دینی برای حذف هرگونه اشاره به مفاهیم سیاسی-انتقادی مانند عدالت اجتماعی، استبدادستیزی یا ولایت‌فقیه و ارائه اسلام «فردی» و «عبادی»؛

در مجموع، سیاست دینی رضاشاه (و تا حدودی محمدرضا شاه) بیش از آنکه مبتنی بر «سکولاریسم حذفی» باشد، مبتنی بر «سکولاریسم کنترلی-مدیریتی» بود.

ج) غربی‌سازی: سومین راهبرد، غربی‌سازی نظام آموزشی به‌ویژه در مقاطع بالاتر بود. این امر دو جنبه داشت: گسترش نظام آموزشی مدرن در سراسر کشور و افتتاح مدارس جدید و احترام به «غرب» در آن مدارس. حضور زنان در عرصه‌های علمی و اقتصادی یکی از مصادیق آن بود (Jamalzadeh, 1941, pp. 286-288). برنامه درسی آموزش زنان شامل دو بخش نظری (آماده‌سازی برای مشاغل علمی) و عملی (آماده‌سازی برای وظایف خانگی) بود.

نتیجه تحلیل: نظام آموزشی در عصر پهلوی اول کاملاً مبتنی بر کسب علم نبوده و در تراز باورها و دیدگاه‌های نظام حاکم تعریف شد. رضاشاه با تمرکز بر این هدف، در پی پرورش شهروندانی وطن‌پرست در راستای خدمت به کشور، وفاداری به شاه و نظام سیاسی بود.

۲-۵. دوره پهلوی دوم (۱۳۵۷-۱۳۲۰)

تحلیل منابع نشان می‌دهد که محمدرضا پهلوی نیز راهبردهای آموزشی پدر را با اشکالی متفاوت ادامه داد. این دوره را می‌توان به سه بازه زمانی مجزا تقسیم کرد:

۱۳۳۲-۱۳۲۰: به دلیل عدم‌حمایت عمومی و آشفتگی سیاسی، قدرت شاه پراکنده و آسیب‌پذیر بود. طرح‌های اصلاحات آموزشی عمدتاً از سوی روشنفکران و صاحب‌نظران تدوین شد.

۱۳۴۲-۱۳۳۲: شاه با کسب اقتدار بیشتر، اصلاحات آموزشی را در چهارچوب «انقلاب سفید» پیگیری کرد. اصل ششم انقلاب سفید به تشکیل «سپاه دانش» انجامید.

۱۳۵۷-۱۳۴۲: باوجود افول قدرت شاه، جدی‌ترین اقدامات در حوزه آموزش اجرا شد.

یافته‌ها نشان می‌دهد که محمدرضا شاه می‌خواست با تلفیق فرهنگ ایرانی پیش از اسلام با دستاوردهای غربی، «تمدن بزرگ» را ایجاد کند (Ansari, 2001, p. 13). در دوران محمدرضا شاه پهلوی همگام با مدرن سازی نظام آموزشی، تلویزیون آموزشی نیز به بهره‌برداری رسید (باصری و سادات بیدگلی،۱۴۰۴، صص.۳۱۷-۲۸۹). وفاداری به سلطنت، مشروطه و انقلاب سفید مهم‌تر از مفهوم مذهبی تلقی می‌شد (جدول ۴).

جدول ۴. تحلیل محتوای اهداف آموزشـی پهلوی دوم بر اساس اسناد

مؤلفه‌های ایدئولوژیک	راهبردهای اجرایی	مصادیق و شواهد تاریخی	منابع
وفاداری به سلطنت	ترویج «وفاداری به‌نظام پادشاهی» به‌عنوان وظیفه اولیه فرد	تأکید بر پیوند وفاداری به شاه با وحدت ملی و تمامیت ارضی	(Jacobs, 1966, pp. 416-419)
نوسازی وابسته	اجرای اصول انقلاب سفید با حمایت آمریکا	اصل ششم: تأسیس سپاه دانش برای مبارزه با بی‌سوادی	(Watson, 1976, pp. 23-25) (نوروزی چلیچه و همکاران، ۱۴۰۴، ص. ۱۳۸)
توسعه اقتصادی	برنامه‌های سوم و چهارم توسعه	تربیت نیروی انسانی متخصص برای صنعت و کشاورزی نوین	(وزارت فرهنگ، ۱۳۴۲، صص. ۷۵-۸)
بازتعریف نقش زنان	مهندسی اجتماعی با الگوی غربی	تشویق حضور زنان در عرصه‌های آموزشی و اقتصادی	Malekpour & Mousavinia, 2025, p. 111

۶. واکنش جامعه و نهادهای مذهبی-فرهنگی

۶-۱. واکنش طیف‌های مختلف اجتماعی

تحلیل منابع نشان می‌دهد که واکنش به‌نظام آموزشی در عصر پهلوی برحسب موقعیت طبقاتی، جنسیتی، قومی و مذهبی نگرش‌های متفاوتی داشتند. به‌طورمثال، خانواده‌های روستایی آموزش را ابـزاری برای انتقال ارزش‌هـا و تضمین آینده فرزندان از طریق دسترسـی به مناصب دولتی می‌دانستند، اما از فساد اخلاقی در مدارس مدرن واهمه داشتند (Watson, 1976, p. 28). بازاریان، صنعتگران و بازرگانان نگرشـی انتقادی داشـتند و نظام آموزشی مدرن را مانعی برای بهره‌وری اقتصادی و دورکننده فرزندان از کار و تجارت می‌پنداشـتند. خانواده‌های شـهری آموزش را ابزاری برای تحرک اجتماعی و اقتصادی می‌دانسـتند و فرزندان روستاییان را رقیب خود تلقی می‌کردند. در ادامه واکنش گروه‌های اصلی اجتماعی به‌صورت تفکیک‌شده ارائه می‌شود:

جدول ۵. واکنش گروه‌های اجتماعی به‌نظام آموزشی عصر پهلوی

گروه اجتماعی	نگرش غالب	مهم‌ترین واکنش
طبقه متوسط جدید	دوسویه	شکل‌گیری هسته‌های مخالف و ابزاری برای تحرک اجتماعی و اقتصادی
معلمان	چندگانه	کشمکش گفتمان‌ها در مدرسه
بازاریان	سه طیف متفاوت	حمایت از مدارس اسلامی/ مانعی برای بهره‌وری اقتصادی/ روی آوردن به‌نظام آموزشی
زنان	متناقض	مبارزه با تبعیض / روی آوردن به مدارس اسلامی
اقلیت‌های قومی	منطقه‌ای	مقاومت در برابر یکسان‌سازی
روستاییان	دوگانه	مهاجرت / مقاومت فرهنگی
اقلیت‌های دینی	انطباق	بقا از طریق انطباق

۲-۶. تأسیس مدارس اسلامی به‌عنوان بدیل

مهم‌ترین یافته در این بخش، واکنش نهادهای دینی-فرهنگی در قالب تأسیس مدارس اسلامی است. تحلیل اسناد نشان می‌دهد که نهادهای دینی-فرهنگی ایران در واکنش به سیاست‌های یکسان‌سازی فرهنگی و سکولاریزاسیون دولتی رژیم پهلوی اقدام به تأسیس نهادهای آموزشی اسلامی به‌عنوان بدیل‌های فرهنگی نمودند (روشن‌نژاد، ۱۳۸۴، صص. ۱۷۹-۱۷۷).

برای درک چگونگی تأثیر مدارس اسلامی بر فرایند انقلاب، باید زنجیره علّی زیر را بررسی کرد:

مرحله اول (شرایط اولیه): نارضایتی خانواده‌های مذهبی از محتوای سکولار و غرب‌گرای مدارس دولتی و احساس «سیاست‌های یکسان‌سازی»

مرحله دوم (شکل‌گیری بدیل): روحانیون روشن‌اندیش بیش از ۱۸۰ مدرسه اسلامی، مانند مدارس «نو»، «برهان» و «جامعه تعلیمات اسلامی» را با هدف تلفیق علوم جدید و آموزش دینی تأسیس کردند.

مرحله سوم (تولید شبکه اجتماعی): این مدارس فارغ‌التحصیلانی تربیت کردند که هم به علوم روز مسلط بودند و هم وفاداری عمیقی به نهاد روحانیت داشتند. این فارغ‌التحصیلان به‌تدریج شبکه‌ای غیررسمی از ارتباطات میان مساجد، بازار و مراکز آموزشی ایجاد کردند.

مرحله چهارم (بسیج سیاسی): در آستانه انقلاب (۱۳۵۷-۱۳۵۶)، همین شبکه به یکی از ستون‌های اصلی سازمان‌دهی تظاهرات و ارتباط میان روحانیون رهبر (مانند طالقانی، مطهری و بهشتی) و توده‌های مردم تبدیل شد. به عبارت دقیق‌تر، مدارس اسلامی «پل رابطی» میان گفتمان دینی-انقلابی حوزه و قشر متوسط تحصیل‌کرده شهری بودند.

بنابراین ادعای «زمینه‌سازی برای انقلاب» نه یک رابطه هم‌زمانی ساده، بلکه مبتنی بر یک سازوکار چهارمرحله‌ای است که در آن مدارس اسلامی به «تولیدکننده شبکه اجتماعی انقلابی» تبدیل شدند.

جدول ۶. تحلیل محتوای ویژگی‌های مدارس اسلامی

مؤلفه‌ها	یافته‌های حاصل از تحلیل اسناد	منابع
تعداد مدارس	بیش از ۱۸۰ باب تا پیروزی انقلاب اسلامی	(روشن‌نژاد، ۱۳۸۴، صص. ۱۷۹-۱۷۷)
حامیان اصلی	فرهنگیان مذهبی، روحانیون روشن‌اندیش، بازاریان متدین	(روشن‌نژاد، ۱۳۸۴، صص. ۱۸۵-۱۸۰)
اهداف	اشاعه اصول و موازین دینی و اخلاقی، تربیت نسلی مجهز به علوم اسلامی و علوم جدید	(روشن‌نژاد، ۱۳۸۴، صص. ۱۹۵-۱۹۰)
کارکرد سیاسی-اجتماعی	زمینه‌سازی برای پیدایش انقلاب اسلامی از طریق حفظ و تقویت هویت دینی	(تحلیل نگارنده)

۷. نقش معلمان و فضای مدارس در تقویت گفتمان انقلابی

تحلیل اسناد تاریخی و مصاحبه‌های تاریخ شفاهی نشان می‌دهد که معلمان در عصر پهلوی، فراتر از نقش سنتی خود، به کنشگرانی سیاسی-فرهنگی تبدیل شدند که از جایگاه

ممتاز خود در نظام آموزشـــی برای آگاهی‌بخشی و سازمان‌دهی استفاده می‌کردند بر اساس یافته‌های پژوهش‌های اخیر، کنشگری معلمان در چهار حوزه اصلی زیر قابل تحلیل است.

جدول ۷. تحلیل نقش معلمان در بسترسازی انقلاب

شیوه‌های کنشگری معلمان	مصادیق و شواهد تاریخی	منابع مستند
تشکل‌یابی و اعتصابات صنفی	- اعتصابات سراسری معلمان در اردیبهشت ۱۳۴۰ و اردیبهشت ۱۳۴۱ - شهادت ابوالحسن خانعلی در میدان بهارستان (۲ اردیبهشت ۱۳۴۰) به عنوان اولین شهید جنبش معلمان - شکل‌گیری «کانون معلمان ایران» و «انجمن صنفی معلمان»	زارعی و رادبخش، ۱۴۰۵؛ میرعرب رازی و همکاران، ۱۴۰۳؛ Rahmati, 2024
فعالیت‌های فرهنگی و آموزشی در کلاس‌های درس	-معرفی و ترویج کتب دینی و سیاسی در کلاس‌های درس - برگزاری نمایشگاه‌های کتاب و عکس با محتوای انقلابی در مدارس - اجرای تئاترهای اعتراضی از سوی معلمان و دانش‌آموزان	زارعی و رادبخش، ۱۴۰۵؛ روشن‌نژاد، ۱۳۸۴؛ کریمی‌گیلایه و دیگران، ۱۴۰۳
تولید و تکثیر اعلامیه‌ها و جزوه‌های مخفی	- استفاده از امکانات مدارس برای تکثیر اعلامیه‌های روحانیون و گروه‌های سیاسی - پخش جزوه‌های آموزشی با محتوای انتقادی از نظام آموزشی و سیاسی	کریمی‌گیلایه و دیگران، ۱۴۰۳؛ بیاتی و منیری، ۱۴۰۳؛ اصیل، ۱۳۸۴
تبدیل مدارس به کانون‌های تجمع و راهپیمایی	-استفاده از فضای مدارس برای برگزاری جلسات مخفی و هماهنگی تظاهرات -تبدیل مدارس به پایگاهی برای شروع راهپیمایی‌های سراسری - مشارکت معلمان در تظاهرات ۱۵ خرداد ۱۳۴۲ و روزهای منتهی به پیروزی انقلاب	زارعی و رادبخش، ۱۴۰۵؛ ایروانی، ۱۳۹۳؛ کریمی‌گیلایه و دیگران، ۱۴۰۳
انتقال گفتمان انقلابی از طریق محتوای غیررسمی آموزشی	- آموزش غیرمستقیم مفاهیم عدالت، استبداد ستیزی و مبارزه با نابرابری در قالب داستان، شعر و تحلیل وقایع جاری - استفاده از فرصت‌های کلاسی برای روشنگری درباره رویدادهای سیاسی	میرعرب رازی و همکاران ۱۴۰۳؛ Rahmati, 2024

۸. پیامدهای چندگانه نظام آموزشی: فراتر از انقلاب

پیش از تحلیل تناقض اصلی، لازم است تأکید شود که نظام آموزشی عصر پهلوی صرفاً منجر به «بسترسازی انقلاب» نشد. اسناد و آمارهای موجود نشان می‌دهد که این نظام، پیامدهای عمدی و موفقی نیز داشت: افزایش نرخ سواد، رشد تعداد مدارس و دانش‌آموزان، تأسیس دانشگاه‌های متعدد، شکل‌گیری قشر متوسط جدید متخصص و گسترش بوروکراسی مدرن از جمله این پیامدهاست. انقلاب اسلامی در دل همین بستر متکثر و نه لزوماً متناقض شکل گرفت. آنچه نظام آموزشی پهلوی را از سایر پروژه‌های نوسازی متمایز می‌کند، ترکیب خاصی از پیامدهای عمدی (موفقیت در گسترش کمی آموزش) و پیامدهای ناخواسته (شکاف میان آموزش و بازار کار، بی‌توجهی به ارزش‌های فرهنگی، تمرکز جغرافیایی امکانات) است که در تعامل با متغیرهای کلان‌تری چون بحران مشروعیت سیاسی، دولت رانتی و تحرکات بین‌المللی، زمینه را برای انقلاب فراهم آورد.

۹. تناقض اصلی: از ابزار مشروعیت‌بخشی برای تغییر سیاسی

تحلیل نهایی یافته‌ها نشان می‌دهد که نظام آموزشی عصر پهلوی دچار یک تناقض درونی بود:

از یک‌سو شاهان پهلوی سیاست جدایی دین از عرصه آموزش رسمی و کاهش نفوذ نهاد روحانیت در سیاست‌گذاری آموزشی را دنبال می‌کردند. آن‌ها نظام آموزشی را برای کاهش نقش دین در آموزش و ترویج ملی‌گرایی باستان‌گرا طراحی کردند (مرعشی، ۱۳۸۷، صص. ۱۱۸-۱۱۰). محتوای آموزشی بر اساس غرور ایرانی و رشد اقتصادی تدوین شد، اما از توزیع برابر ثروت غافل ماندند.

از سوی دیگر همین نظام آموزشی به دلایل زیر به بستری برای شکل‌گیری گفتمان‌های بدیل سیاسی و اجتماعی تبدیل شد که در نهایت به تغییر نظام سیاسی انجامید:

- ایجاد آگاهی انتقادی: گسترش سواد و آموزش، سطح آگاهی جامعه را افزایش داد
- شکاف بین شعار و عمل: نابرابری در توزیع امکانات آموزشی (نادری و هوشنگی، ۱۳۹۹، صص.۱۱۵- ۹۳) و تفاوت کیفیت آموزش بین شهر و روستا (روح‌بخش و زارع‌حسینی، ۱۴۰۳، صص.۱۲۴- ۹۷) نارضایتی ایجاد کرد

نفوذ معلمان مذهبی: حضور معلمان با گرایش‌های دینی در مدارس رسمی، امکان انتقال گفتمان مقاومت را فراهم آورد.

ایجاد بدیل‌های آموزشی: تأسیس مدارس اسلامی به‌عنوان الگویی موفق از تلفیق علوم جدید و ارزش‌های دینی.

نفوذپذیری در برابر گفتمان انقلابی: فضای بسته سیاسی باعث شد مدارس و دانشگاه‌ها به یکی از معدود فضاهای ممکن برای کنشگری سیاسی تبدیل شوند.

جمع‌بندی یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که نظام آموزشی در عصر پهلوی، علیرغم هدف اولیه (مشروعیت‌بخشی به حکومت)، به‌تدریج به عاملی برای آگاهی‌بخشی و کنشگری اجتماعی تبدیل شد. این تناقض تاریخی ناشی از چند عامل بود: ماهیت آمرانه نوسازی، بی‌توجهی به بافت فرهنگی-دینی جامعه، ایجاد نابرابری‌های آموزشی و کنشگری معلمان و دانش‌آموزان در فضای مدارس.

همچنین سازوکار سپاه دانش با طی فرایند زیر به تولید نارضایتی منتهی شد:

- اعزام سربازان جوان شهری با ارزش‌ها و سبک زندگی مدرن به روستاهای دورافتاده؛
- مواجهه این سربازان با فقر شدید و محرومیت آموزشی روستاییان؛
- انتقال غیرعمدی ارزش‌های مدرن (از جمله توقعات اقتصادی و اجتماعی جدید) به روستاییان؛
- ایجاد شکاف میان «وضع موجود» (فقر و محرومیت) و «وضع مطلوب» (زندگی شهری که سربازان توصیف می‌کردند) در ذهن روستاییان جوان؛
- شکل‌گیری احساس «نابرابری نسبی»[1] که به‌جای افزایش وفاداری به حکومت (هدف اولیه شاه)، به منبعی برای نارضایتی و مهاجرت به شهرها تبدیل شد.

جدول زیر خلاصه‌ای از این تناقض را نشان می‌دهد:

1. Relative Deprivation

کارکرد مورد انتظار حکومت	پیامدهای عمدی (تحقق‌یافته)	ابعاد	پیامدهای ناخواسته و متناقض
ایجاد وفاداری به شاه و سلطنت	گسترش بوروکراسی وفادار به دولت	ملی‌گرایی	تقویت هویت ایرانی-اسلامی در برابر بازتعریف هویت ملی
تضعیف روحانیت و نهاد دین	کاهش نفوذ سنتی روحانیت در آموزش رسمی	سکولاریسم	واکنش هویتی و تأسیس بیش از ۱۸۰ مدرسه اسلامی
تربیت نیروی انسانی وفادار	شکل‌گیری قشر متوسط تحصیل‌کرده	توسعه آموزشی	افزایش آگاهی انتقادی و شکل‌گیری کنشگران سیاسی مستقل
ترویج ایدئولوژی رسمی در روستاها	افزایش سواد روستایی و توسعه زیرساخت‌ها	سپاه دانش	ایجاد توقعات جدید نافرجام و مقایسه نابرابری‌ها

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین پیامدهای مشروعیت‌بخش و ناخواسته نظام آموزشی در عصر پهلوی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که نظام آموزشی در دوره پهلوی اول و دوم، در کنار پیامدهای مشروعیت‌بخش (چون گسترش بوروکراسی آموزشی، افزایش نرخ سواد، رشد تعداد دانش‌آموزان و شکل‌گیری طبقه متوسط جدید) مجموعه‌ای از پیامدهای ناخواسته نیز تولید کرد که در تعامل با سایر عوامل ساختاری (سیاسی، اقتصادی و بین‌المللی) به بسترسازی برای تغییر سیاسی انجامید.

مهم‌ترین پیامدهای ناخواسته نظام آموزشی عبارت بودند از:

شکاف میان انتظارات و واقعیت: گسترش آموزش بدون توسعه هم‌زمان بازار کار و مشارکت سیاسی، به شکل‌گیری «نابرابری نسبی» و افزایش نارضایتی اجتماعی انجامید.

واکنش‌های هویتی گروه‌های اجتماعی: سیاست‌های یکسان‌سازی فرهنگی و سکولاریزاسیون دولتی، واکنش‌هایی از جمله تأسیس بیش از ۱۸۰ مدرسه اسلامی به‌عنوان بدیل نظام رسمی آموزشی را برانگیخت.

تبدیل مدارس به عرصه کنشگری سیاسی: فضای بسته سیاسی و حضور معلمان با گرایش‌های دینی و چپ‌گرا، مدارس و دانشگاه‌ها را به یکی از معدود فضاهای ممکن برای کنشگری سیاسی و انتقال گفتمان انتقادی تبدیل کرد.

تحلیل مکانیسم‌های علّی نشان داد که این پیامدهای ناخواسته از طریق سه فرایند اصلی «شکاف آرمان-واقعیت»، «بازگشت غیرمنتظره سرمایه انسانی» و «واکنش هویتی به یکسان‌سازی فرهنگی» تحقق یافتند.

جدول ۹. پاسخ نهایی به پرسش‌های پژوهش

پرسش پژوهش	پاسخ خلاصه
سازوکارها و ابزارهای نوسازی آموزشی چه بود؟	تأسیس سازمان پرورش افکار، کنترل کتاب‌های درسی، پالایش زبان فارسی، سپاه دانش، برنامه‌های توسعه با حمایت آمریکا، اعزام دانشجو به خارج
واکنش‌ها و مقاومت‌ها چگونه شکل گرفت؟	واکنش‌های متفاوت طبقه متوسط جدید، بازاریان، زنان، اقلیت‌های قومی و دینی؛ تأسیس بیش از ۱۸۰ مدرسه اسلامی؛ نقد عمومی سیاست‌های فرهنگی
چگونه نظام آموزشی به بستر تغییر سیاسی تبدیل شد؟	افزایش آگاهی انتقادی، نابرابری آموزشی، کنشگری معلمان، تبدیل مدارس به کانون‌های مبارزه، شکل‌گیری بدیل‌های آموزشی

این یافته‌ها بیانگر آن است که در این مورد خاص، نوسازی آموزشی با ویژگی‌هایی چون ماهیت آمرانه، بی‌توجهی نسبی به بافت فرهنگی-دینی جامعه و ایجاد نابرابری‌های آموزشی، به‌جای مشروعیت‌سازی، به بسترسازی برای تغییر سیاسی انجامید. از حیث نظری نیز موارد زیر است:

- «نوسازی آمرانه» در تحلیل فرایندهای آموزشی نیازمند تکمیل با مفاهیمی چون «پیامدهای ناخواسته کنش اجتماعی» و «نابرابری نسبی» است.

- رابطه میان آموزش و تحولات سیاسی در ایران پهلوی، ماهیتاً خطی و جبری نبوده، بلکه از طریق مکانیسم‌های پیچیده‌ای چون «شکاف آرمان-واقعیت» و «بازگشت غیرمنتظره سرمایه انسانی» عمل کرده است.

- مفهوم «سکولاریسم کنترلی-مدیریتی» بازتعریف رویکردی از عصر پهلوی است که در آن دولت به دنبال حذف کامل دین نبود، بلکه به دنبال کنترل، مدیریت و دولتی‌سازی آن بود؛ بنابراین تأکید می‌شود که این نتایج عمومیت نداشته و تعمیم آن به سایر کشورها یا دوره‌های تاریخی ایران مستلزم بررسی زمینه‌های خاص هر جامعه و انجام پژوهش‌های تطبیقی مستقل است. این پژوهش باوجود تلاش برای پوشش تنوع گروه‌های اجتماعی، همچنان با محدودیت‌هایی مواجه است. پژوهش‌های آتی می‌توانند با تمرکز بر هر یک از گروه‌های هفت‌گانه معرفی‌شده در این مقاله، تصویر دقیق‌تری از جامعه متکثر ایران در عصر پهلوی ارائه دهند.

نویسندگان مقاله اعلام می‌دارند که در فرآیند تهیه این اثر، از ابزار هوش مصنوعی DeepSeek صرفاً برای ویرایش زبانی و ترجمه چکیده استفاده شده است. کلیه محتوای تولیدی یا ویرایش‌شده با این ابزار را نویسندگان به دقت بازبینی و تأیید کرده و مسئولیت کامل صحت علمی، امانت‌داری و یکپارچگی محتوای نهایی، بر عهده نویسندگان مقاله است. این ابزار هیچ نقشی در تولید ایده‌ها، تحلیل داده‌ها یا نتیجه‌گیری نهایی مقاله نداشته است.

منابع

- ازغندی، علیرضا(۱۳۸۲). *تاریخ تحولات سیاسی و اجتماعی ایران(۱۳۲۰-۱۳۵۷)*. تهران: سمت.
- استوار، مجید(۱۴۰۲). آموزش و نوسازی ایران در دولت پهلوی اول. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.
- اصیل، حجت‌الله (۱۳۸۴). نظام آموزشی نوین ایران در عصر پهلوی اول. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- اکبری، محمدعلی (۱۳۹۱). پروژه ملت‌سازی عصر پهلوی اول در متون آموزشی تاریخ. تاریخ ایران، ۵ (۲)، ۳۳-۶۰. https://irhj.sbu.ac.ir/article_94829.html
- ایروانی، شهین (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش‌وپرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴ (۱)، ۸۳-۱۱۰. https://fedu.um.ac.ir/article_34397.html

- باصری، انسیه و سادات بیدگلی، سید محمود (۱۴۰۴). تغییرات آموزش‌وپرورش نوین در دو دهه منتهی به انقلاب اسلامی با تأکید بر تلویزیون آموزشی. انقلاب پژوهی، ۳ (۵)، ۲۸۹-۳۱۷. https://trs.ri-khomeini.ac.ir/article_223668.html
- بیاتی، حمید و منیری، حمید (۱۴۰۳). شناسایی روند تاریخی شکل‌گیری بسیج منابع نیروهای مذهبی شهرستان ساوه در فرایند انقلاب اسلامی. تاریخ‌های محلی ایران، ۱۲(۱)، ۱۲۵-۱۳۶. https://journals.pnu.ac.ir/article_10912.html
- روح‌بخش‌آله‌آباد، رضا و زارع‌حسینی، سید فرزام (۱۴۰۳). نقش فعالیت‌های سپاه دانش در گسترش آموزش و توسعه زیرساخت‌های روستایی. تاریخ روستا و روستانشینی در ایران و اسلام، ۱(۴)، ۹۷-۱۲۴. https://journals.ikiu.ac.ir/article_3479.html
- روزنامه اطلاعات (بی‌تا). احصائیه مدارس ایران. شماره ۲۱ و ۲۲.
- روشن‌نژاد، ناصر.(۱۳۸۴) مدارس اسلامی در دوره پهلوی دوم. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
- زارعی، علی و رادبخش، مصطفی (۱۴۰۵). مطالعه تاریخی-تحلیلی نقش معلمان و دانشگاهیان اراک در تحولات منتهی به پیروزی انقلاب اسلامی(۱۳۵۷-۱۳۵۰) . جامعه‌شناسی سیاسی انقلاب اسلامی، ۷ (۱)، ۱۲۵-۱۵۰.
https://www.psirj.ir/article_242057.html
- شکوری، ابوالفضل و عباسی، آوات (۱۳۹۵). شکل‌گیری اندیشه سیاسی «تجدد آمرانه» در تاریخ معاصر ایران (مطالعه موردی: نامه فرنگستان). سیاست، ۴۶(۱)، ۱۰۹-۱۲۸. https://doi.org/10.22059/jpq.2016.57324
- کریمی‌گیلایه، یونس، عادلفر، بهرامعلی، فلاح‌توتکار، حسین، و بهرام‌نژاد، محمد (۱۴۰۳). واکاوی کنش صنفی-سیاسی معلمان و دانش‌آموزان استان قزوین در فرایند پیروزی انقلاب اسلامی (۱۳۵۶-۱۳۵۷ ش). جستارهای تاریخی، ۱۵ (۱)، ۲۳۹-۲۶۶.
https://journals.pnu.ac.ir/article_10910.html
- محمدی، محمود و فتحی، کوروش (۱۴۰۴). بررسی دستگاه ایدئولوژیک دولت پهلوی اول در نظام تربیت‌معلم. جامعه‌شناسی تاریخ، ۱۶ (۱)، ۲۲۹-۳۲۱.
https://jhs.modares.ac.ir/article_27884.html

- مرعشـی، افشین. (۱۳۸۷) ملی‌سازی ایران: فرهنگ، قدرت و دولت، ۱۹۴۰-۱۸۷۰. ترجمه شهربانو صارمی، تهران: ققنوس.
-متـی، رودی (۱۳۸۷). آموزش‌وپرورش در دوره رضاشـاه. ترجمـه مرتضی ثاقب فر، تهران: جامی.
- میرعـرب‌رازی، زهـرا (۱۴۰۴). نقش اعتراضـات صنفی معلمان در سـرنگونی دولت محمدرضا شـاه پهلوی (بهمن ۱۳۵۷). تاریخ‌های محلی ایران، ۱۲ (۱)، ۳۷-۶۴. https://doi.org/10.82536/rihip.2025.1211000
- نادری، علیرضا و هوشـنگی، حمیدرضا. (۱۳۹۹). وضعیت محرومیت و فاصله طبقاتی در دوره پهلوی دوم؛ واکاوی عوامـل و زمینه‌ها. دولت پژوهی ایران معاصر، ۶ (۳)، ۹۳-۱۱۵. https://irsj.ihu.ac.ir/article_206012.html
- نوروزی چلیچه، محمد، شـیخ‌زاده، حجت و محمدی مصیری، علی. (۱۴۰۴). تحلیل ساختاری نفوذ سیاسـی و امنیتی آمریکا در سلطنت پهلوی دوم. مطالعات دولت‌های معاصر ایران، ۱۱(۱)، ۱۳۷-۱۶۵. https://jms.ihu.ac.ir/article_209865.html
-وزارت فرهنگ (۱۳۴۲). سالگرد سپاه دانش. تهران: بی‌نا.
- Abrahamian, E. (2010). *Iran between two revolutions* (A. Golmohammadi, M. E. Fattahi, & L. Lailai, Trans.). Tehran: Ney Publishing. (Original work published 1982).
- Abrahamian, E. (2012). *A history of modern Iran* (M. E. Fattahi & L. Lailai, Trans.). Tehran: Ney Publishing. (Original work published 2008).
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Ansari, M. A. (2001). The myth of the White Revolution: Mohammad Reza Shah, modernization, and the consolidation of power. *Middle Eastern Studies*, 37(3), 1-24.
- Baert, P. (1991). Unintended consequences: A typology and examples. *International Sociology*, 6(2), 201-210. https://doi.org/10.1177/026858091006002006
- Cronin, S. (2003). *The making of modern Iran: State and society under Reza Shah, 1921-1941*. Routledge Curzon.
- Farmanfarma, A. (1954). Constitutional law of Iran. *American Journal of Comparative Law*, 3(1), 241-247. https://doi.org/10.2307/837742
- Foran, J. (1993). *Fragile resistance: Social transformation in Iran from 1500 to the revolution*. Westview Press.

- Frank, A. G. (1967). *Capitalism and underdevelopment in Latin America*. Monthly Review Press.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (Eds.). (1983). *The invention of tradition*. Cambridge University Press.
- Jacobs, N. (1966). *The sociology of education in Iran*. University of Tehran Press.
- Jamalzadeh, M. A. (1941). *Ganj-e Shayegan*. Tehran: Majlis Printing House.
- Karamipour, H. & Shannon, M. (2021). Religious modernism in pre-university schools: The case of Mohammad Reza Shah Pahlavi's Iran. *Iranian Studies*, 54(3-4), 549-572. https://doi.org/10.1080/00210862.2020.1829460
- Keddie, N. R. (2006). *Modern Iran: Roots and results of revolution* (Updated ed.). Yale University Press.
- Kia, M. (1998). Persian nationalism and the campaign for language purification. *Middle Eastern Studies*, 34(2), 9-36. https://www.jstor.org/stable/4283935
- Malekpour, M. & Mousavinia, M. (2025). Analysis of cultural policy in the domain of Iranian women during the Pahlavi II era with a focus on the U.S. embassy espionage documents. *American Strategic Studies*, 5(2), 111-137. https://doi.org/10.47176/asr.2025.1316
- Marashi, A. (2008). *Nationalizing Iran: Culture, power, and the state, 1870-1940*. University of Washington Press.
- Menashri, D. (1992). *Education and the making of modern Iran*. Cornell University Press.
- Paidar, P. (1995). *Women and the political process in twentieth-century Iran*. Cambridge University Press.
- Rahmati, H. (2024). *A study of the hegemonic potentials of Iranian teachers' collective activism (1920-2023)* [Master's thesis, University of Victoria]. UVicSpace. http://hdl.handle.net/1828/15779
- Ringer, M. M. (2001). *Education, religion, and the discourse of cultural reform in Qajar Iran*. Mazda Publishers.
- Sassani, A. H. K. (1962). *Education in Iran* (Bulletin No. 18, OE-14081). U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- So, A. Y. (1990). *Social change and development: Modernization, dependency, and world-system theories*. SAGE Publications.
- Sonntag, H. R. (2001). Dependency theory. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 3501-3505). Elsevier.

- Vejdani, F. (2014). *Making history in Iran: Education, nationalism, and print culture*. Stanford University Press.
- Watson, K. (1976). The Shah's White Revolution: Education and reform in Iran. *Comparative Education*, 12(1), 23-36. https://www.jstor.org/stable/3098430