


## Historical analysis of the establishment of non-profit schools after the Islamic Revolution of Iran and the confrontation of pedagogic thought with it

**Reyhane naderinejad** , Member of the Faculty of Strategic Studies Research Institute.  
Email: [naderinejad@iriss.ac.ir](mailto:naderinejad@iriss.ac.ir)

### Abstract

**Objective:** The main purpose of this research is to explain the confrontation of the Pedagogy of education against the process of establishing and stabilizing non-profit schools in the first decade of the Islamic Revolution of Iran. At the beginning of the Islamic Revolution, the issue of the form and structure of social systems for the Islamic Republic was a new issue and to a large extent ambiguous. While the Islamic Revolution of Iran, with its cultural nature, sought a fundamental transformation in all social systems, including education. This transcendental content required a suitable structure, but the effort to achieve a proper structure has received the least attention from the pedagogist education thinkers. In the most sensitive aspects of the nationalization of schools and the controversy over the creation of non-profit schools that lasted for about a decade, the lack of analysis based on education and the defeat of experts in this field in the theories and assumptions of neoclassical economics is evident. This trend has existed until today and there are serious shortcomings in this field. As far as we can say, the most important negligence of the education governance of the Islamic Republic is the non-participation and non-use of the idea of education and training, which has caused the participation of various groups of stakeholders and has prevented the creation of a suitable management and school management structure. The silence and powerlessness of the discourse and thought of education should be resolved in a multi-faceted process with the determination of governance, social context and expert elites.

**Method:** This study is a historical study of the education system of the Islamic Republic of Iran. Using an analytical method and relying on primary sources and documents, it has extracted evidence of the confrontation of educational thought in the first decade of the revolution with the economic and political currents governing the establishment of non-revolutionary schools; therefore, the main plot of the process is the Law on the Establishment of Islamic Schools, which consists of 21 articles and fifteen notes, was approved in a public session of the Islamic Consultative Assembly on 5/3/1367, and its article three was accepted in the session of the Expediency Council on 19/7/1367 and was given the opportunity to be implemented.

**Conclusion:** A study of this history shows that the organization and structure of schools in the Islamic Republic were influenced by various components that happened to be formed outside the internal discourse of Pedagogy. Even what plays a prominent role in the thought of education and Pedagogy was also influenced by them. Such an origin states what path and possible obstacles the process of possible change and reform has ahead of it and what crossings it must pass through. The first form of the Islamic Republic for the management of public schools and within the framework of nationalism was formed in accordance with the law on the management of non-governmental educational units as a state. While its first note was the necessity of public participation in education and the possibility of voluntary cooperation for non-profit management. After the resistance of a few special schools with an educational discourse of “confine-

ment and protection” and the failure to determine management, the discourse of supervision with reductionism replaced the discussion of management. Their educational approach was largely derived from the origin of the idea of separating education from politics and a specific reading of some Islamic thoughts in the field of pedagogy, which cannot be called the philosophy of education. In general, there is little evidence of specialized discussions of the philosophy of education and pedagogy in the debates related to the structure and organization of schools. In 1988, when the Non-Profit Schools Law was established, the few analyses on this subject were more economic in nature than educational, and were based on the logic of competition and efficiency of neoclassical economics. Similarly, theoretically, the conquest of educational planning by economists was considered natural and certain. Instead, educationists, concerned about the discourse of nationalization and Islamization of the government, are trying to warn against centralization. Ultimately, the weakness of the discourse of education and its powerlessness in the field of legislation and implementation is evident. Even where education experts have had connections with other social systems, an uncritical and even non-pedagogical approach has prevailed. A subordinate approach that if the economic system is based on adjustment and marketization, education is obedient and forced to submit. The result obtained indicate the passivity and theoretical incapacity of the existing Iranian educational thought in the period in question. The main components of this confrontation among the educational thinkers were economism and conservatism. Economism in the existing analyses of Pedagogist was mostly due to the change in the direction of governance and economic policymaking towards the neoliberal economic approach of structural adjustment and the hegemony of the education economy based on efficiency and profitability. The ambiguity and secrecy in the philosophy of the structural adjustment program and the lack of familiarity of educational thinkers with these policies led to their conservatism in the face of the process of establishing non-profit schools and the absence of analyses based on education. The interaction of this component with the political economy conditions of the first decade of the revolution, such as financial constraints resulting from the war and tensions between political currents, turned the birth of non-profit schools in the late 1991s into a purely political economic matter, not an educational one. As a conclusion of the absence of educational thought, the answer that has existed to date in the educational policy-making of the Islamic Republic of Iran to the problem can be seen in the diversity of types of schools and the three main policies of purchasing services, selling assets, and privatization facilities. Groups of elites and even groups of the general public with different subcultures, those in political, social, financial, or military power, etc., each choose their own path in small, sectional decisions, without the national governance having sufficient knowledge and executive power to guide and supervise these small actions to achieve long-term development goals. During this period, the weakness of educational governance caused individuals, qualified or otherwise, benevolent or otherwise, each based on their own diagnoses and the vacuum of educational thought power, to pull the public education system in one direction with national, scientific, ideological, cultural, economic, environmental, etc. To set the compass and guide macro and micro policies, it is necessary to change this routine and to seriously focus on knowledge and the power of activism and influence on educational policies and programs.

**Keywords:** Pefagigy, privatization of education, political economy of education.



## تحلیل تاریخی ایجاد مدارس غیرانتفاعی بعد از انقلاب اسلامی ایران و مواجهه اندیشهٔ تعلیم و تربیت با آن

ریحانه نادری نژاد<sup>1</sup>

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین مواجهه اندیشهٔ تعلیم و تربیت در برابر فرایند ایجاد و تثبیت مدارس غیرانتفاعی در دههٔ اول انقلاب اسلامی ایران است. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش تاریخی-تحلیلی بهره گرفته شد. نتایج به دست آمده، نشان دهندهٔ انفعال و ناتوانی نظری اندیشهٔ تعلیم و تربیت موجود ایران در دورهٔ مورد نظر است. مؤلفه‌های اصلی این مواجهه در نزد صاحبان اندیشهٔ تعلیم و تربیت اقتصاددزگی و محافظه‌کاری بوده است. اقتصاددزگی در تحلیل‌های موجود صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بیش از همه ناشی از تغییر ریل حکمرانی و سیاست‌گذاری اقتصادی به سمت رویکرد اقتصاد نئولیبرال تعدیل ساختاری و هژمونی اقتصاد آموزش مبتنی بر کارایی و سودآوری بوده است. ابهام و پنهان‌کاری در فلسفه برنامه تعدیل ساختاری و عدم آشنایی اصحاب اندیشهٔ تعلیم و تربیت با این سیاست‌ها منجر به محافظه‌کاری آن‌ها در مواجهه با فرایند ایجاد مدارس غیرانتفاعی و غیبت تحلیل‌های مبتنی بر تعلیم و تربیت بوده است. تعامل این مؤلفه با شرایط اقتصاد سیاسی دههٔ اول انقلاب چون محدودیت مالی ناشی از جنگ و تنش جریان‌های سیاسی زایش مدارس غیرانتفاعی در اواخر دههٔ ۱۳۷۰ را به امری کاملاً اقتصادی سیاسی و نه تربیتی تبدیل کرد.

### واژگان کلیدی

اندیشهٔ تعلیم و تربیت، خصوصی‌سازی آموزش، اقتصاد سیاسی آموزش.

## مقدمه و بیان مسئله

انقلاب اسلامی ایران با ماهیت فرهنگی به دنبال تحول بنیادی در همه نظام‌های اجتماعی از جمله آموزش بود. اساساً انقلاب اسلامی اختلاف خود با غرب را از منظر معنای انسان و سعادت انسانی تعریف می‌کرد. هدف از انقلاب و به دست گرفتن ابزار و امکانات اجتماعی، پرورش انسانی اسلامی و برپایی جامعه اسلامی معرفی می‌شد. راه نجات از انحراف تاریخی، وابستگی فکری و استعمار فرهنگی آن است که سرچشمه‌های اصلی تعلیم و تربیت کشور را از تسلط استعمارگران خارج کرد؛ لذا برای ایجاد انسانی متفاوت «کارخانه آدم‌سازی» (خمینی، ۱۳۷۹: ۲۳۶) و تعلیم و تربیت موضوعیت داشت. این دغدغه در حوزه دینی و اسلامی کردن آموزش از راه‌های مختلفی پیگیری شد. در اولین اسناد توسعه‌ای، دولت به امر آموزش و پرورش با رویکردی مترقی به تحلیل وضع موجود، بررسی محدودیت‌ها و امکانات و وضع مطلوب پرداخته و سیاست‌های لازم مطرح شده است. در سیاست‌های توسعه و تکامل جمهوری اسلامی ایران در توصیف ویژگی‌های وضع موجود محدودیت‌های نیمه از جامعه از سواد، امکانات مادی نابرابر و ناکافی، عدم جذابیت شغل معلمی و کمبود کیفی و کمی معلم، مشکل برنامه‌ها و محتوای آموزشی، مشکلات تشکیلات و نظام آموزشی شدیداً متمرکز، نابرابر و تحت سلطه دیوان‌سالاری، مشکلات ارزیابی و مدرک‌گرایی اشاره شده است. گزاره محوری وضع مطلوب را آموزش کیفی اسلامی انسانی مطرح کرده که برای تحقق آن باید آموزش عمومی رایگان و اجباری و آموزش تخصصی براساس استعداد و علاقه و نیازهای کشور باشد. همین‌طور رویکرد تلفیقی به کار و آموزش در سطوح فنی و تخصصی و آمیخته با زندگی روزمره و کاربردی مورد توجه قرار بگیرد؛ نظام سیاسی، اقتصادی و اجتماعی محتوای آموزش و پرورش را تعیین کند، افزایش سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش هماهنگ با تولید افزایش یابد. توسعه مادی برابر و غیرمتمرکز در سطح کشور محقق شود (سیاست‌های توسعه و تکامل جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۵۹).<sup>۱</sup> به جز اسناد رسمی، آقازاده به وجود بیش از پنجاه طرح اصلاحی به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش در دو سال ۱۳۵۷ تا ۵۹ اشاره می‌کند (آقازاده و آرمند، ۱۳۹۲: ۱۳۹). از این جهت معلم نیز نقش پیامبری می‌یافت. بیانات امام خمینی در نسبت با فرهنگ و به عنوان سازنده فطرت ثانی انسان‌ها بسیار

۱. شورای عالی طرح‌های انقلاب نوآوری نهادی بود که در ابتدای انقلاب با رویکرد توسعه‌گرا و آینده‌نگرانه انقلابیون تشکیل شد. اساسنامه آن در ۸ فروردین ۱۳۵۸ به تصویب هیئت دولت رسید. مرداد سال ۱۳۵۸ «گزارش مقدماتی سیاست‌های اقتصادی، اجتماعی جمهوری اسلامی ایران» شد و در اختیار متخصصان قرار گرفت. در بهمن ۱۳۵۸ گزارش نیمه‌نهایی با اصلاحات ارائه و نهایت در اردیبهشت سال ۱۳۵۹ تصویب شد.

والا بود؛ چراکه تحول از انسان غربی و اصلاح انحراف فرهنگی تاریخی را از همان بچگی می‌دید (برای دلالت‌های بیشتر بنگرید به مجموعه مقالات کنگره بررسی اندیشه و آثار تربیتی حضرت امام خمینی (خمینی، ۱۳۷۳). همه این محتوای متعالی نیازمند ساختار متناسب با خود بوده و هست، اما تلاش برای دستیابی به ساختار مناسب کمترین توجهات را از جانب اصحاب اندیشه تعلیم و تربیت کشور دریافت کرده است. در حساس‌ترین لحظات ملی کردن مدارس و مناقشه بر سر ایجاد مدارس غیرانتفاعی که حدود یک دهه به طول انجامید، نبود تحلیل‌های مبتنی بر تعلیم و تربیت و مغلوب شدن کارشناسان این حوزه در تئوری‌ها و فروض اقتصاد نئوکلاسیک عیان است. این روند تا امروز وجود داشته و در این زمینه کاستی‌های جدی وجود دارد. تا جایی که می‌توان گفت مهم‌ترین غفلت حکمرانی آموزش جمهوری اسلامی، مشارکت ندادن و عدم استفاده از اندیشه تعلیم و تربیت دانست که عامل سهم‌بری طیف‌های متنوعی از ذی‌نفعان و مانع ایجاد ساختار مناسب مدیریت و مدرسه‌داری آموزش و پرورش شده است. بی‌صدایی و بی‌قدرتی گفتمان و اندیشه تعلیم و تربیت باید در فرایندی چند جانبه با عزم حکمرانی، بستر اجتماعی و نخبگان متخصص برطرف شود. این پژوهش به امید کمک به چنین اتفاقی مواجه اندیشه تعلیم و تربیت را در فرایند ایجاد مدارس غیرانتفاعی در یک دهه ابتدای انقلاب اسلامی ایران از دولت موقت تا سال ۱۳۶۷ که این قانون در دولت دوم میرحسین موسوی تصویب شد را بررسی می‌کند. نوآوری مقاله در مواجه دادن اندیشه تربیتی با فرایند اقتصاد سیاسی موجود در جامعه است تا به این درک نائل آید که ساحت‌های اجتماعی چه قدر درهم تنیده بود و چطور ممکن است یکی از این عرصه‌های تحت سلطه گفتمان و اندیشه‌های عرصه‌های دیگر قرار گرفته باشد. از این رهگذر مشخص می‌شود امکان اصلاح با توجه به چه مقتضیاتی ممکن خواهد بود.

۱. مسئله فرهنگ و آموزش و پرورش در رأس مسائل کشور است. اگر مشکلات فرهنگی و آموزشی به صورتی که مصلح کشور اقتضا می‌کند حل شود، دیگر مسائل به آسانی حل می‌گردد. صدماتی که کشور ما از فرهنگ رژیم شاهنشاهی خورده است قابل مقایسه با ضررهای اقتصادی و غیره نبوده است. متأسفانه در زمان این پسر و پدر دست اجانب بازگردید و مراکز آموزشی، که باید تکیه‌گاه ملت باشد، به ضدش تبدیل گردید. البته انحراف فرهنگ ما ریشه تاریخی دارد و ما امروز مواجهیم با استادان و معلمانی بر پایه همین تربیت و با فرهنگی غربی که با مصلح اسلام و کشور ما به هیچ وجه وفق نمی‌دهد. تمام وابستگان و انگل‌های خارجی زاینده‌شده از این دانشگاه غربی بوده‌اند. اجانب با فعالیت خود، مدارس و دانشگاه‌های ما را از محتوا خالی کردند. البته حملات زیادی به روحانیت هم شد. آن‌ها می‌خواستند روحانیت را هم تغییر بنیادی دهند و عده‌ای از روحانیون را هم بردند، ولی عده‌ای مقاوم باقی ماندند؛ تغییر نکردند، ما باید سال‌های طولانی زحمت و مشقت بکشیم تا از فطرت ثانی خود متحول شویم و خود را بیابیم و روی پای خویش بایستیم و مستقل گردیم و دیگر احتیاجی به شرق و غرب نداشته باشیم. باید از همان بچه‌ها شروع کنیم و تنها مقصدمان تحول انسان غربی (امام خمینی، صحیفه نور، ذیل تاریخ ۶۰/۷/۲۴)

## روش پژوهش

این بررسی یک مطالعه تاریخی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است. با روش تحلیلی و تکیه بر منابع و اسناد دست اول شواهد مواجهه اندیشه تربیتی در دهه اول ابتدای انقلاب با جریان‌های اقتصادی و سیاسی حاکم بر ایجاد مدارس غیرانتفاعی را استخراج نموده است؛ لذا پیرنگ اصلی فرایند قانون تأسیس مدارس اسلامی است که مشتمل بر ۲۱ ماده و پانزده تبصره در جلسه علنی مورخ ۱۳۶۷/۳/۵ مجلس شورای اسلامی به تصویب رسید و ماده سه آن در جلسه ۱۳۶۷/۷/۱۹ شورای تشخیص مصلحت نظام قبول شد و فرصت اجرایی یافت. بررسی این تاریخ نشان می‌دهد سازماندهی و ساختار مدارس جمهوری اسلامی تحت تأثیر مؤلفه‌های مختلفی قرار داشته که اتفاقاً خارج از گفتمان درونی تعلیم و تربیت و آموزش و پرورش شکل گرفته بودند. حتی آنچه در اندیشه تعلیم و تربیت نقش برجسته دارد، نیز تحت تأثیر آن‌ها قرار داشته است. چنین خاستگاهی بیان می‌کند فرایند تغییر و اصلاحاتی احتمالی چه مسیر و موانع احتمالی را در پیش داشته و از چه معابری باید عبور کند.

## مسئله‌زایی مدارس بعد از انقلاب اسلامی

مسئله فرم و ساختار نظامات اجتماعی برای جمهوری اسلامی مسئله‌ای نوپدید و تا حد بسیاری مبهم بود. مرزهای دین اسلام، سنت ایرانی و مدرنیته غربی در فرم و محتوا به راحتی قابل تمیز و تفکیک نبود. استراتژی مواجهه با این وضعیت نیز به راحتی قابل تدوین نبود. نظریه‌پردازان مختلفی که سال‌ها قبل از انقلاب در بستر دین و اندیشه درباره اسلام و علم جدید اندیشه کرده بودند، صاحب‌نظران امروز بودند که استراتژی‌های آن‌ها در کنار تجربیاتی چون دوره مصدق به آزمون و خطا گذاشته می‌شد.

آنچه در سال‌های اولیه انقلاب پیش رفت، آمیزه‌ای از اشتراکات گفتمان‌های مبارزان متنوع قبل از پیروزی، شخصیت‌هایی که در پست‌های سیاسی قرار می‌گرفتند و ضرورت‌ها بود که به واسطه رخدادهای در لحظه موضوعیت پیدا می‌کرد. الگوها و درس‌های حاصل از پیروزی و شکست تجربه‌های نزدیک مثل کودتا، ملی کردن نفت و مشروطه انبان دانش و تجربه بود که توسط انقلابیون به کار گرفته می‌شد. برخی از این اقدامات بعدها نماد سرسپردگی انقلاب به یکی از دو قطب جهانی تلقی شد. در شرایط جدید و تغییر گفتمان مسلط آموزش بار دیگر جایگاه والایی یافت. همان‌طور که برای روشنفکران و مشروطه‌خواهان دوره قاجاری و برای مدرن‌سازی پهلوی چنین بود. مسئله‌زایی مدارس

## تحلیل تاریخی ایجاد مدارس غیرانتفاعی بعد از [...]

بعد از انقلاب اسلامی با صورت‌بندی دو تعارض قابل توضیح است. اول مناقشه ملی - دولتی و دوم اسلام سیاسی.

### مناقشه ملی - دولتی

با تعطیلی مدارس خصوصی، طبق قانون اداره واحدهای آموزشی غیردولتی به صورت دولتی در چهارچوب گفتمان ملی‌گرایی دولت موقت تهیه شد. هر چند در آن تصریح بر همکاری داوطلبانه و مشارکت مردمی در قالب مدارس غیرانتفاعی نیز در این قانون وجود داشت؛ اما این قانون، اولین صورت جمهوری اسلامی برای اداره مدارس دولتی و در چهارچوب ملی‌گرایی شکل داد

چراکه ایده حکمرانی دولت موقت اساساً براساس تجارب زیسته همراهان مصدق و با الهام از اقدامات مهم دوره دوم نخست‌وزیری وی و کسب اختیارات قانون‌گذاری برای غلبه بر مشکل سیاست‌گذاری در دوره بحران صورت گرفت (بنگرید به مؤمنی و نقش تبریزی، ۱۳۹۴). دولت موقت نیز مصمم بود همه امکانات ملی که به ناحق در اختیار عده معدودی قرار داشت، صرف منافع ملی کند. نخست‌وزیر و به تبع آن دولت جدید، منتسب به امام خمینی به‌عنوان مرجع بزرگ شیعه بود و در مقابل دولت‌های دست‌نشانده، فاسد و ظالم پهلوی تعریف می‌شد؛ لذا مالکیت این دولت بر اموالی که در چنگ خواص رژیم قبل بود مشروع و مقبول مردم بود؛ بنابراین ملی و دولتی کردن هم‌معنا و مساوی مردمی، عمومی و همگانی کردن منافع برای همه آحاد ملت درک می‌شد. در چنین اتمسفری اولین ملی کردن گسترده درباره بانک‌ها اتفاق افتاد که در ۱۹ خرداد ۱۳۵۸ در جراید منعکس شد. ملی کردن صنایع براساس قانون حفاظت و توسعه صنایع ایران نیز با چند هفته فاصله در دهم تیرماه ۱۳۵۸ اعلام شد و بزرگ‌ترین تصمیمات انقلابی دولت موقت نام گرفت. عزت‌الله سحابی مدعی است وی این قانون و سازمان صنایع ملی را به تبعیت از زمان دکتر مصدق مطرح کرده است (عظیمی، ۱۳۹۴: ۱۸-۱۹). ملی کردن مربوط به مدیریت دانسته و پذیرفته شد که انتقال مالکیت در آن صورت نمی‌گیرد. تا جایی که دولتی کردن بانک‌ها به‌عنوان طرح سوسیالیستی و تند در شورای اقتصاد تصویب نشد (معین‌فر، ۱۳۹۲ همچنین بنگرید به سحابی، ۱۳۸۲ و ۱۳۹۲؛ عظیمی، ۱۳۹۴). شورای انقلاب نیز با این مسیر هم‌راستا است و این گفتمان را تقویت می‌کند. انقلابیون مکلف به تحقق

۱. تنها مقاومت موجود در این باره از سوی بازاریان انقلابی مستقر شده در اتاق بازرگانی صورت می‌گیرد که بانک اقتصادی اسلامی را تأسیس کرده و اولین اوراق پذیره‌نویسی خود را به نام امام خمینی صادر کرده بودند. ابتدا مدعی شدند از امام حکمی مبنی بر استثنابودن بانک اقتصاد اسلامی گرفته‌اند، اما بعد از تهدید هفت وزیر دولت موقت با توصیه شهید بهشتی و مطهری بانک اقتصاد اسلامی را به سازمان اقتصاد اسلامی تغییر دادند (آزاد، ۱۳۹۲).

عدالت و از ریشه‌کنندن بقایای رژیم پهلوی و مقابله با سرمایه‌داران وابسته هستند. گفتمان نخبگان نزدیک امام در دهه‌های قبل نیز همین مسیر را نشان می‌دهد؛ در دهه‌های ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰ گفتمان انقلابیون روحانی معطوف به وظایف حاکمیت اسلامی، گفتمانی مبتنی بر دولت صالح و حکومت آگاه عادل را بود که در ارتباط با اقتصاد هدایت‌شده در چهارچوب مصلحت عموم تعریف می‌شد. در سخنرانی‌های شهید بهشتی در این دهه، برخی وظایف مثل سرمایه‌گذاری‌های بزرگ، از واجبات حکومت اسلامی تلقی شد و بر ملی‌کردن صنایع مادر در دست حکومتِ نمایندهٔ ملت تأکید و کلید مشکلات نظام عادل صحیح اجتماعی دانسته شد (بهشتی، ۱۳۸۶). مسئله شدن این موضوعات برای دین‌گرایان خود با ایدهٔ دولت - ملت‌ها در نیمهٔ دوم قرن بیستم میلادی خصوصاً در کشورهای تازه استقلال‌یافته ارتباط دارد. ضرورت‌های دیگری نیز این ملی‌کردن‌ها را تقویت می‌کرد، مواردی چون: فروپاشی نظم اقتصادی مستقر، برهم ریختن وضع مالکیت‌ها، فقدان مدیر در واحدهای صنعتی، دریای خرج و زیان و بدهکاری مالکین و صاحبان فراری سرمایه‌ها، تنش‌های کارگری و نفوذ چپ‌ها، رکود و تعطیلی تولید و مطالبات انبوه (عظیمی، ۱۳۹۴)

به هر روی گفتمان ملی‌گرایی بعد از انقلاب اسلامی نیز به حوزهٔ فرهنگی آموزش و پرورش ورود کرد. اندیشه‌های دینی تحول‌خواه که روند تأسیس و تدوین آموزش اسلامی را از دههٔ ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰ پیش آورده‌اند، آموزش و پرورش اسلامی را هم یک ابژهٔ سیاسی و هم موضوعی هویتی می‌دانستند. ایجاد هویت اسلامی در دانش‌آموزان به محتوا و ساختار آموزش و پرورش اسلامی وابسته است؛ لذا برخی فعالیت‌های اصلاحی در ساختارها معطوف به اصلاح نیروی انسانی و پاکسازی و سالم‌سازی ادارات از وجود عوامل رژیم قبلی برای رفع فساد و بی‌دینی به‌طور گسترده به اجرا در آمد. اصلاحات معطوف به برنامه‌های درسی خط دیگر این روند بود که هر چند باریک بود، اما وجود داشت. حل مسائل مدیریتی و نظارتی نیز در قالب قانون ادارهٔ دولتی مدارس غیردولتی شکل گرفت. یکی از موارد جالب خلاف روایت غالب در مورد دولتی‌کردن‌ها که هم‌نشینی دولتی و غیرانتفاعی را در کنار هم دارد، قانون ادارهٔ واحدهای آموزشی غیردولتی به‌صورت دولتی مصوب ۱۳۵۸/۱۲/۲ است. این قانون را که توسط شورای انقلاب تصویب شد، حاصل پافشاری‌های رجایی و دیدگاه‌های چپ سوسیالیستی او می‌دانند. درحالی‌که این قانون در دولت موقت مکتوب شده بود

قانون هدف خود از ادارهٔ دولتی کلیهٔ واحدهای آموزشی غیردولتی دائر یا دارای مجوز را توزیع عادلانهٔ امکانات آموزشی و بهره‌گیری صحیح از آموزش رایگان طبق بند سی

قانون اساسی اعلام می‌کند. درحالی‌که اولین تبصره آن ضرورت مشارکت مردم در امر تعلیم و تربیت و امکان همکاری داوطلبانه برای اداره به صورت غیرانتفاعی و البته براساس ضوابط دقیق آموزش و پرورش است. در تبصره سه نیز تکلیف انواع مدارس را روشن می‌کند. مدرسی که از سوی آموزش و پرورش واگذار شده بود در حکم انفال در اختیار دولت قرار می‌گیرد. درباره مدارس استیجاری، وزارتخانه قائم مقام مستأجر معرفی می‌شود و در رابطه با مدرسی نیز که ملک متعلق به مؤسسه یا گروه یا صاحب امتیاز باشد، دولت اجاره‌بهای عادلانه، طبق نظر کارشناس رسمی، پرداخت خواهد کرد و اداره مدرسه را بر عهده خواهد داشت؛ بنابراین مشخص است این صورت از مملکتی که شامل انتقال حق مالکیت مدرسه یا واحد آموزشی به دولت است، نه مصادره زمین. در اینجا مملکتی کردن و عمومی کردن آموزش امری است که توسط دولت محقق می‌شود؛ لذا اداره دولتی مدارس با معنای عرفی که از دولتی کردن به معنای انتقال مالکیت و مصادره درک می‌شود، متفاوت است. چنانکه طبق تبصره ۳، خود دولت است که درباره امکان مشارکت غیرانتفاعی مردم، طبق ضوابط، قاعده‌گذاری می‌کند. تصور از غیرانتفاعی نیز در اینجا به معنای عدم سودآوری اقتصادی است. دولت به این مدیریت نیاز داشت تا قدرت و نظارت سراسری و متمرکز لازم جهت تولید سوژه‌های مطلوب خود در همه گروه‌های جمعیتی را در اختیار داشته باشد. نگرانی ذهن ایدئولوژیک حکومت، هم درباره تربیت سوژه دانش‌آموز هم نسبت به نیروهای غیرانقلابی آموزش و پرورش، معلم یا مدیر، حجت واضحی بود بر لزوم تغییرات ساختاری مثل حذف مدارس مختلط، تغییر برنامه‌های آموزشی و تغییر مدیریت و تغییرات در سوژه مثل جذب و تربیت معلمان در این گفتمان جدید. در سال ۱۳۵۹ خبر این قانون را رجایی که بعد از استعفای دکتر شکوهی، وزیر آموزش و پرورش دولت موقت، به کفالت این وزارتخانه رسیده بود، اعلام کرد. به نظر حاضری این لایحه به دو علت تصویب شد: یکی برای پاکسازی نیروهای انسانی آموزش و پرورش از کمونیست‌ها و درباری‌ها و دیگری رفع بی‌عدالتی و مقابله با نابرابری‌ها که مدارس خصوصی سمبل آن بود (حاضری، ۱۳۷۷: ۶۹). قابل توجه آنکه در طول این مناقشه، ردپایی از نسبت ساختار آموزشی و نحوه مدرسه داری با تعلیم و تربیت مشاهده نمی‌شود.

به هر حال هدف‌گذاری حکمرانان کشور، تعیین مدیریت برای تثبیت نظم جدید در این مدارس بود، بعد از مقاومت چند مدرسه خاص و عدم موفقیت در تعیین مدیریت، گفتمان نظارت با تقلیل‌گرایی جایگزین بحث مدیریت شد. این مدارس نسبت به مدیریت با تعصب برخورد کردند؛ چراکه می‌دانستند مدیران معروف به حجتیه‌ای این مدارس

اولویت تغییرات هستند، اما آن‌ها همه دارایی این مدارس را در حضور مدیران خود می‌دیدند. کاستی اصلی در تحلیل کادر و وابستگان به این مدارس بی‌توجهی به تغییر موقعیت تاریخی خودشان بود که در بحث مناقشه اسلام سیاسی به ریشه‌های آن پرداخته خواهد شد.

### مناقشه اسلام سیاسی

هدف انقلاب اسلامی نقش‌آفرینی دین در همه شئون زندگی و برابری دیانت و سیاست بود. یکی از حوزه‌هایی که ذیل پیوند دین و سیاست اهمیت حیاتی دارد، مسئله آموزش است؛ لذا وقتی چند مدرسه خاص<sup>۱</sup> مشهور به حجتیه که حتی از انقلاب مکانیسم جدایی دین از سیاست را سرلوحه داشتند، مقاومت نمودند مسئله نظام آموزشی وارد مناقشه شد. این مدارس گروه‌های مخاطب محدود و خاص، شرایط پذیرش مستقل، هزینه‌های قابل توجه، آزمون‌های داخلی، سرفصل‌های مستقل و برنامه کاری متفاوت داشتند. درحالی‌که انتظار مردم از شرایط پس از انقلاب، برچیده شدن امتیازات خاص برای طبقات و گروه‌های خاص به نفع ایجاد عدالت و برابری برای عموم بود؛ ولی این مدارس می‌خواستند بعد از انقلاب بدون توجه به تغییر شرایط حاکمیتی و اجتماعی رویه‌های خود را پیش ببرند. درواقع این مدارس از ابتدا برای خود وظیفه اصلاحی و تربیتی بخش خاصی از جمعیت دانش‌آموزان را در نظر گرفته بودند که به نظرشان اصیل‌تر بودند و تلاش برای آن‌ها مؤثرتر بود. «کارکردن روی شاگردهایی که از خانواده‌های اصیل و ریشه دارند، نسبت به بچه‌های خانواده‌هایی که کمتر به این امور پای‌بندند و اهمیت می‌دهند، مؤثرتر است» (پیری و ضیایی موحد، ۱۳۹۶: ۲۵).

این مدارس موفق می‌شوند با قدرت و نفوذ، خود را از زیر حکم قانونی حکومت و نظارت دولت خارج کنند. به این صورت که در جلسه مورخ ۱۳۵۹/۵/۲۵ هیئت‌وزیران، طی تصویب‌نامه‌ای ادامه فعالیت مدارس غیرانتفاعی اسلامی را تحت شرایطی قانونی می‌کند. تدوین آیین‌نامه اجرایی برای تعیین مدیریت و معاونت این مدارس به ستاد انقلاب فرهنگی محول می‌شود. در تاریخ ۱۳۵۹/۶/۲۲ ستاد انقلاب فرهنگی آیین‌نامه اجرایی این‌گونه مدارس را به آموزش و پرورش ابلاغ می‌کند و فعالیت تعدادی از مدارس را مجاز اعلام می‌کند. با وجود این مصوبه از یک سو رجایی و برخی دیگر از مسئولان

۱. دو دبیرستان پسرانه علوی و نیکان، مدرسه راهنمایی و دبیرستان احمدیه و مدرسه دخترانه دوشیزگان اسلامی چهار مدرسه‌ای هستند که از پذیرش این قانون استنکاف کردند. هیچ مدرسه‌ای از مجموعه جامعه تعلیمات اسلامی در این بین نبود و این مجموعه همه مدارس خود را تحویل دولت داد (روشن‌نهاد، ۱۳۸۴: ۷۱).

آموزش و پرورش همچنان به مخالفت‌های خود ادامه می‌دهند و از سوی دیگر اصحاب این مدارس شرایط را برای فعالیت مناسب نمی‌دانستند

هاشمی رفسنجانی در خاطرات سال ۱۳۶۰ خود به تاریخ ۲۵ مهر چنین یادداشت می‌کند: «بعد از ظهر گروهی آمدند و از فشاری که بر مدارس خصوصی اسلامی وارد می‌شود، گله داشتند» (هاشمی رفسنجانی سال ۱۳۶۰، ۱۳۷۸: ۲۷۹). مدیر مدرسه روشنگر از مشکلاتی که این فشارها ایجاد کرده بود، گفته است: «چون بعد از انقلاب مدرسه‌ها را دولتی کرده بودند و می‌گفتند نباید مدرسه غیردولتی داشته باشیم. کمک مالی مردم به مدرسه کم شده بود» (حدادیان و دیگران، ۱۳۹۷: ۱۰۹). گفته‌های وی مقاومت این مدارس در برابر این قانون و عدم واگذاری غیرقانونی بعضی مدارس را نیز تأیید می‌کند مدیر مدرسه نیکان نیز یک سوی این تقابل را دولت و سوی دیگر را مسئولان مدرسه و دانش‌آموزان آن‌ها می‌داند که منجر به جلسات و پیگیری‌های مدام اعضای مدرسه شد (کاشانی و حید، ۱۳۹۴: ۵۴)

رویکرد آموزشی آن‌ها تا حد زیادی نشئت‌گرفته از خاستگاه اندیشه جدا کردن آموزش و تربیت از سیاست و قرائت اختصاصی از برخی اندیشه‌های اسلامی در زمینه تعلیم و تربیت بود که نمی‌توان آن را فلسفه تعلیم و تربیت نامید. گفتمان تربیتی این جریان را می‌توان به نام «حصر و صیانت» نامگذاری کرد که بیشتر از همه بر ممنوعیت، محدودیت‌های فیزیکی، گرینش و یکدست کردن مصنوعی محیط مبتنی است؛ آن هم صیانت از عده‌ای محدود با خرده‌فرهنگی مشخص. در این منطق اصلاح‌کنندگان، افرادی فعال، هدایت‌کننده و اصلاح‌شوندگان افرادی منفعل و پیرو تصور می‌شوند. این رویکرد اصلاحی در نظام تعلیم و تربیت به رویکرد مهندسی اجتماعی معرفی است. بنابر تعریف در رویکرد مهندسی اجتماعی تمام عیار و کلان‌نگر است و از این منظر برای آموزش و پرورش وظیفه‌ای ارشادی - تجویزی تعیین می‌شود (باقری، ۱۳۸۶). لازمه این نوع تربیت ایجاد حصار و صیانت است (نیک‌نشان و دیگران، ۱۳۹۵). علم‌الهدی (۱۳۸۱) معتقد است، پس از مواجهه جامعه مذهبی با جریان سکولار و غلبه آن بر آموزش و پرورش رسمی کشور بود که تربیت تحریمی به‌عنوان اولین عکس‌العمل دین‌باوران به تربیت سکولار شکل گرفت؛ ولی به زعم (باقری، ۱۳۸۴) ایده مهندسی اجتماعی تمام‌عیار و تلاش برای ایجاد مدینه فاضله با تربیت قرنطینه‌ای، از بدفهمی نسبت به اصل مهدویت ناشی شد

نمایندگان مجلس نیز در جلسات فروردین ۱۳۶۵ در بحث‌های صحن علنی مجلس پیرامون کلیات طرح اصلاح لایحه قانون اداره واحدهای آموزشی غیردولتی به صورت دولتی

استدلال‌هایی با محوریت این مسئله دارند. عمدتاً مخالفان تصویب قانون آقایان حائری‌زاده و دوزدوزانی به مسئله جدایی دین از سیاست در این مدارس می‌پردازند<sup>۱</sup>. هر چند در مراحل نهایی خصوصاً بعد از فرمایشات امام در خرداد ۱۳۶۵ اولویت مشارکت مردم بر نگرانی از گسترش عقیده جدایی دین از سیاست در مدارس غلبه می‌یابد. موسوی، نخست‌وزیر وقت، در صحبت‌های خود می‌گوید: «موضع‌گیری عده بسیار کمی که اعتقاد به تفکیک سیاست از دین دارند و سعی می‌کنند این عقیده را در مدارس پیاده کنند، نباید ما را وادارده که از ارزش بالای کمک اولیا در اداره مدارس غافل بمانیم» (جمهوری اسلامی، ۲۱ خرداد ۶۵: ۱۲)

در مجموع مقاومت آن‌ها راهی را باز کرد که در سرنوشت کل سیستم آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران تا امروز مؤثر بوده است. نه آنکه اگر مقاومت آن‌ها نبود و همه مدارس به دولتی شدن تن می‌دادند، هیچ‌وقت این راه طی نمی‌شد، اما بودن آن‌ها نیرویی مهم در شکل‌دادن به وضع امروز آموزش رسمی کشور بود. حتی مقاومت‌ها در برابر آن‌ها جریان‌ساز بود. تأسیس مدرسه عالی شهید مطهری توسط امامی‌کاشانی یکی از مظاهر این مقاومت‌ها بود

### اقتصاد سیاسی ایجاد مدارس غیرانتفاعی

#### تنش‌گفتان‌های سیاسی

بعد از شهادت محمدعلی رجایی که مهم‌ترین پشتیبان طرح اداره دولتی بود، سید کاظم اکرمی، وزیر آموزش و پرورش و مهندس موسوی جدی‌ترین مخالفان مدارس غیرانتفاعی بودند. اکرمی می‌گوید: «ما اعتقادی به جداسازی فرزندان این آب‌وخاک نداشتیم و می‌گفتیم اگر وضع معلم و آموزش و پرورش درست شود، بچه مستعد، چه پولدار چه مستضعف باید در کنار برنامه‌های معمولی مدرسه، از برنامه‌های فوق‌العاده برخوردار شود» (اکرمی، ۱۳۸۹: ۲۱۳). تحلیل‌های وی با اولویت دادن به بحث عدالت و اشاره به مبارزان و زندان‌رفته‌ها آشکارا رویکردی را بازنمایی می‌کند که به چپ شناخته می‌شود. در مقابل، عمده‌ترین حامیان مقاومت این مدارس از بین راست‌ها بودند. دوگانه راست و چپ این مسئله را در قالب دوگانه عدالت و مشارکت بخش خصوصی پیش می‌برد که دال مرکزی گفتان‌های سیاسی آن‌ها بود. صحنه جهانی، جنگ سرد و نظام دو قطبی

۱. حائری‌زاده که در جایگاه مخالف صحبت می‌کند، بیان کرد: «درس‌هایی هم که آن‌ها می‌دهند جدایی دین از سیاست و بحث‌های سیاسی که مسئله دیگری است». آقای دوزدوزانی می‌گوید: «این قبیل مؤسسات مواضعشان مشخص است ما نمی‌توانیم تأمل نکنیم، بعضی مسائل را باید امروز برای آینده و آتیه انقلاب ببینیم. نمی‌توانیم کسانی را که نسبت به کیان انقلاب، ارزش‌ها و دستاوردهای انقلاب و محور اساسی انقلاب نظرات منفی داشتند اینجا بگوییم. همه رقم اقتدار و اختیار داده‌ایم» (روزنامه رسمی مذاکرات جلسه علنی مجلس شورای اسلامی، جلسه ۲۵۸، شماره ۱۲۰۰۳: ۲۹-۲۰).

بود. مهم‌ترین عرصه بروز آن در میان دو جناح سیاسی، بحث اقتصاد دولتی و اقتصاد آزاد بود (ناطق‌نوری، ۱۳۸۴: ۲۵-۲۶) و در مناسبات بالاترین مقام‌های اجرایی کشور تأثیر می‌گذاشت. اختلاف‌ها در خاطرات رفسنجانی سال ۱۳۶۱ (رفسنجانی، ۱۳۸۰: ۵۴ و ۱۵۹) و سال ۱۳۶۲ (رفسنجانی، ۱۳۸۱: ۵۴ و ۶۲ و ۱۷۰) منعکس شده است. اختلاف فقها، خصوصاً در مجلس خبرگان قانون اساسی خود را بروز داد. «روحانیون مبارز دارای گرایش چپ اقتصادی مایل به مداخله دولت در اقتصاد، فقه پویا و در مقابل روحانیت مبارز معتقد به قواعد اقتصاد آزاد بازار و فقه سنتی بودند» (میرسلیم، ۱۳۸۴: ۲۴۱). آرای نمایندگان مجلس نیز بسته به مناسبات چپ و راست شکل می‌گرفت. اختلاف‌های دو جناح در حزب جمهوری اسلامی نیز وجود داشت. طرف سوم، به‌جز روحانیون و سیاسیون، بازاریان بودند که عمدتاً در کنار رویکرد روحانیت سنتی تعریف می‌شدند (بشیریه، ۱۳۸۱: ۴۴-۴۶). حزب مؤتلفه که ابتدا در داخل حزب جمهوری اسلامی تعریف می‌شد، نماینده برجسته این جریان بود. اقدامات فرهنگی مثل تأسیس مدارس و اقدامات اجتماعی و اقتصادی مثل تأسیس صندوق‌های قرض‌الحسنه (احمدی امویی، ۱۳۹۶) عرصه حضور پررنگ بازاریان انقلابی بود. بعد از پایان دولت موسوی جریان راست سیاسی، برنامه تعدیل ساختاری را در دستور کار قرار داد. جریان چپ برای کمتر از یک دهه منتقد این برنامه بود، اما به تدریج ذیل هژمونی جهانی نئولیبرالیسم و اقتصاد نئوکلاسیک در آن هضم شد. تعدیل ساختاری بسته سیاستی و اجرایی است که در بستر تاریخی تحولات نیمه دوم قرن بیستم غرب پدید آمد. هرچند در غالب شوک درمانی از دهه ۱۹۳۰ در شیلی شروع شده بود (مونک، ۱۳۹۴: ۱۰۷). این استراتژی‌های در طول دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ در بسیاری از کشورهای در حال توسعه به‌عنوان برنامه تعدیل با مشابهت‌های بسیار و تفاوت‌های اندک با پیگیری استراتژی‌های بازارمحور و مکانیزم رخنه به پایین به اجرا درآمد. انجام این سیاست‌ها ضمانت اعطای وام به کشورهای فقیر و در حال توسعه بود. هدف آن دگرگونی نهادها و ساختارهای از راه مقررات‌زدایی، خصوصی‌سازی، آزادسازی ارز بود. با این فرض که تحت اصلاحات ساختاری منطق بازار خودکار اقتصاد بازار آزاد عمل کرده، رقابت به جای دولت‌سالاری در اقتصاد حاکم می‌شود، قیمت‌ها و دستمزدها حقیقی می‌شود، هزینه‌ها و یارانه‌ها کم شده است و بهره‌وری افزایش می‌یابد، سرمایه‌های خارجی سرازیر می‌شود و با تنزل ارزش پول ملی صادرات افزایش می‌یابد. ایران با یک دهه تأخیر نسبت به عمده کشورهای از میانه دهه ۱۳۷۰ به این سیاست‌ها گرایش پیدا کرده و با روی کار آمدن دولت هاشمی به‌طور غیررسمی و بدون درگیر کردن نخبگان و عموم این

سیاست‌ها را خصوصاً در زمینه خصوصی‌سازی با سرعت و بدون ترتیبات علمی، قانونی و اجرایی لازم آغاز کرد.

در مجلس دوم شورای اسلامی که با اکثریت جناح چپ در کل کشور تشکیل شد به تاریخ ۱۳۶۴/۱۰/۲۹ کمیسیون آموزش تبصره یک قانون «اداره واحدهای آموزشی غیردولتی به صورت دولتی» را به صورت ماده واحده‌ای تصویب و به مجلس شورای اسلامی ارائه کرد. طی آن تهیه آیین‌نامه نحوه مشارکت مردم در اداره مدارس غیرانتفاعی به عهده آموزش و پرورش گذاشته شد. کلیات طرح، طی دو جلسه علنی ۱۹ و ۲۴ فروردین ۱۳۶۵ در صحن علنی مجلس به بحث گذاشته شد (روزنامه رسمی مذاکرات علنی مجلس شورای اسلامی، جلسه ۲۵۷، شماره ۱۲۰۰۲: ۲۴-۲۸) (روزنامه رسمی مذاکرات جلسه علنی مجلس شورای اسلامی، جلسه ۲۵۸، شماره ۱۲۰۰۳: ۲۹-۲۰) (رسالت، شماره ۷۳، دوشنبه ۲۵ فروردین ۱۳۶۵: ۵ و ۷). از صحبت‌هایی که امضاکنندگان طرح، از جمله حائری و دوزدوزانی که خود از جناح چپ بودند، در صحن مجلس انجام دادند به نظر می‌رسد این نمایندگان با هدف رفع مشکل نظارت وزارت آموزش و پرورش بر مدارس معدود و خاص، اقدام به تهیه و ارائه آن به کمیسیون کرده بودند؛ ولی طرحی که از کمیسیون خارج شده بود تغییر ماهوی با طرح اولیه داشته و اهداف دیگری را دنبال می‌کرده است. مخالفان هم دغدغه قانون، فرهنگ، سیاست و اقتصاد دارند. عمده مخالفت‌ها شامل غیرقانونی بودن مدارس غیردولتی و به تبع آن موضوعیت نداشتن تهیه آیین‌نامه برای آن، ایجاد و گسترش نابرابری حاصل از قانونی شدن این مدارس به نفع صاحبان قدرت سیاسی و اقتصادی، مسئله نبودن این موضوع در جامعه و انحصار آن به دو مدرسه در تهران، گسترش فرهنگ طبقاتی، جدایی دین از سیاست و انقلابی نبودن این مدارس و نپذیرفتن نظارت و برنامه‌ریزی کلان از سوی این مدارس بود.<sup>۱</sup> موافقان بیشتر استدلال کردند که این طرح به کاهش هزینه‌های جاری دولت کمک می‌کند و بیشتر از مسئله آموزش عمومی، نگران تعیین وضع مدارس و خواهان غیرانتفاعی شدن و راهی برای مشارکت بودند؛ در زمینه عدالت نیز معتقد بودند با دریافت از طبقات مرفه و پردرآمد کمک‌هایی برای طبقات پایین و مستضعف فراهم می‌شود و این‌گونه بر چالش عدالت پاسخ می‌دهند. عدم دریافت اجباری شهریه و واقعاً غیرانتفاعی بودن و ایجاد زمینه مشارکت مردم در ایجاد مدرسه از

۱. غیر از دو دبیرستان پسرانه علوی و نیکان، از مدرسه راهنمایی و دبیرستان احمدیه و مدرسه دخترانه دوشیزگان اسلامی نیز در زمره این مدارس نام می‌برند که از شورا اجازه ادامه فعالیت گرفتند

۲. کریمی، علوی‌تبار و دوزدوزانی در هر دو جلسه، به همراه مهدوی و حائری به عنوان مخالف صحبت کردند.

صحبت‌های آن‌ها در قابل استخراج است.<sup>۱</sup> نشانه‌هایی وجود دارد که در این لحظه تاریخی مدارس غیرانتفاعی عملاً به‌عنوان مدارس خصوصی و بعضاً برای فعالیت اقتصادی و انتفاع هم شناخته می‌شدند.<sup>۲</sup> استفاده از لفظ مدرسه خصوصی نشان می‌دهد همچنان غیرانتفاعی به معنای عدم سود مالی برای قرارگرفتن در لایحه قانونی مد نظر قرار دارد و توجیه اصلی این لایحه است، اما درعین حال نشان از آگاهی قانون‌گذاران برکنه خصوصی و انتفاعی بودن آن دارد. ظاهراً موافقان و مخالفان در کلام و واژه بر سه چیز توافق دارند: ضرورت نظارت دولت و آموزش و پرورش، ضرورت تحقق عدالت و ضرورت مشارکت. منتها یک گروه تصویب این قانون را ابزار تحقق آن‌ها می‌داند و گروهی دیگر این طرح را رافع مشکلات نمی‌بیند؛ چراکه اساس درک و تعریف دو گروه از این مفاهیم متفاوت است و به تبع آن سیاست‌ها و راهبردهای تحقق آن را متفاوت می‌بینند. خصوصاً صحبت‌های کارشناسی که نشان‌دهنده ایده هر گروه قرار است چگونه محقق شود، مطرح نیست. کمبود بزرگ دیگر بی‌توجهی و نبود کارشناسی‌های تخصصی تعلیم و تربیتی است. کانون دعوا هم در فضای قانون‌گذاری و هم در روزنامه‌ها حول دوگانه دولتی - خصوصی و بی‌ارتباط با مسئله حکمرانی در آموزش و پرورش و دغدغه‌های تعلیم و تربیتی شکل می‌گیرد. ماجرا با سخنرانی خردادماه امام درباره مشارکت مردم در همه امور از جمله بازرگانی و مدارس ختم شد.<sup>۳</sup> هرچند از صحبت‌های امام به نظر می‌رسد، ایشان ایده کلی حضور مردم و مشارکت مردم را مد نظر دارند و نه تئوری خاصی برای نحوه و چگونگی این حضور و مشارکت؛ اما ذکر ساخت مدارس، تجارت و دانشگاه آزاد حکم نهایی در این مصداق‌های خاص قلمداد شد. آن‌گونه که بعدها اعتراف شد، هرگزاره قابل مصادره‌ای برای گفتمان‌سازی و برساخت حقیقتی مطابق نفع و صلاحی‌های شخصی و حزبی از جانب جناح راست، حزب مؤتلفه

۱. هراتی، توسلی‌زاده، احمدی، هجرتی و مریم بهروزی به‌عنوان موافق صحبت کردند.

۲. درّی‌نجف‌آبادی پیشنهاد می‌کند در خصوصی تأمین منابع مالی مشارکت و سرمایه‌گذاری در امور انتفاعی با ماهیت فرهنگی و آموزشی اضافه شود. هادی خامنه‌ای در مخالفت با این پیشنهاد بیان می‌کند که باید دقت شود با چه کیفیتی بنا شد مدرسه خصوصی درست شود. قاسم مهرزاد صدقیانی مدارس غیرانتفاعی را به جهت دریافت حقوق و منفعت و سود موجود غیرانتفاعی نمی‌داند (مذاکرات جلسه علنی مجلس شورای اسلامی، جلسه ۲۵۸، شماره ۱۲۰۳: ۲۹-۲۰).

۳. «مردم را در امور شرکت بدهید، در تجارت شرکت بدهید، در همه امور شرکت بدهید مردم را در فرهنگ شرکت بدهید. مداری را که مردم می‌خواهند درست کنند کارشکنی نکنید برای آنها. البته نظارت لازم است، انتقاد هم لازم است لیکن کارشکنی نکنید. بین خودتان برادر باشید. علی‌هذا شیاطین در پی این هستند که از این راه پیش بروند که بین جناح‌ها اختلافی ایجاد کنند. اعتنایی نکنید به این شیاطین دانشگاه‌ها باید مردم در آن دخالت داشته باشند. مردم خودشان به‌طور آزاد باید دانشگاه داشته باشند منتهی دولت نظارت باید بکند» (جمهوری اسلامی، ۲۰ خرداد ۶۵).

و بازاری‌ها استفاده می‌شد. هاشمی نیز این فرمایشات را نصیحتی دانست که نباید روی زمین بمانند (جمهوری اسلامی، ۲۱ خرداد ۶۵: ۱۰۱). کلیت صحبت‌های امام مخالفی نداشت و همه در اصل لزوم حضور و مشارکت مردم اجماع داشتند و آنچه مورد اختلاف بود چگونگی و حدود اجرای آن در شرایط زمانی بود

### اقتصاد جنگی

اولین تکانه اقتصادی بعد از انقلاب اسلامی ایران با خود پدیده انقلاب روی داد و شوک دوم نفتی ۱۹۷۹ م. آغاز شد؛ اما از این شرایط به واسطه انتظارات انقلابیون به عنوان یک فرصت تاریخی برای کاهش وابستگی به نفت استفاده شد (دژپسند و رئوفی، ۱۳۸۷: ۹۳). دولت در گزارشی که سال ۱۳۶۳ منتشر می‌کند، سال‌های ۱۳۵۸ و ۱۳۵۹ را دارای روند مطلوب اقتصادی گزارش می‌کند؛ افزایش بودجه اعتبارات عمرانی، بهبود شاخص تولید کارگاه‌های بزرگ صنعتی، بهبود شاخص ساختمان‌های تکمیل‌شده شهری و افزایش سرمایه‌گذاری بخش خصوصی از آن جمله هستند. این بهبود می‌تواند نشان دهد، سیاست‌های ملی‌سازی دولت در کمی بیش از یک سال بعد از انقلاب موفق ظاهر شده است، اما با شروع جنگ دستاورد مهم انقلاب در کاهش وابستگی نفتی و هزینه‌های نظامی به ناگهان از بین رفت. دوره ۱۳۵۹ و ۱۳۶۰ درآمد ناشی از صدور نفت به شدت افت می‌کند و سال‌های رکود رقم می‌خورد. دولت به حوزه توزیع توجه خاص نشان داد. دولت مردمی وظیفه حمایت از همه اقشار خصوصاً محرومان و مستضعفین را بر عهده داشت و مصمم بود که نباید توزیع به دست‌های نامرئی سپرده شود. شرایط بعد از انقلاب و جنگ بستر مناسبی برای سوءاستفاده از بازار ایجاد کرده بود و هدف سیاست‌های دولت مقابله با آثار و عواقب منفی بازار برای کسانی بود که برای رفع نیازهای اولیه خود نیز مشکلات جدی داشتند. به این ترتیب دولت از هر دو نوع سیاست‌های رفاهی مبتنی بر مزایای همگانی و همین‌طور مزایای مشروط به استطاعت برای گروه‌هایی خاص استفاده کرد و موفق شد از طریق تأمین یا یارانه‌بندی برخی کالاها و خدمات، نقش مهمی در کاهش نابرابری در میان طبقات مختلف جامعه ایفا کند. فاصله پیروزی‌های ایران در فتح خرمشهر و فاو از ۱۳۶۱ تا ۱۳۶۴ همراه با رونق نسبی اقتصاد نیز بوده است (بنگرید به عظیمی ۱۳۷۴: ۲۸-۲۹). از سال ۱۳۶۳ که روند نزولی درآمد نفت آغاز شد و برای سه سال تداوم یافت)

۱. علام‌الدین میرمحمدصادق: «هنگامی که امام این جمله تاریخی را گفتند ما تمام سعی خود را به کار بستیم تا این فرمایشات را هرچه بیشتر منتشر کنیم. جمله امام را هر کجا که می‌شد نصب کردیم. حتی در جلساتی که مدیران دولتی در اتاق بازرگانی می‌گذاشتند هدف ما فضا سازی مفید بود. سعی می‌کردیم از بین جملات مدیران دولتی و مسئولان حکومتی جملاتی را استخراج کنیم» (مهرجو و غفاریان، ۱۳۹۱: ۲۲۱).

مسئله تأمین مالی دولت برای هزینه‌های جاری در آموزش و پرورش مورد احتجاج بود. مدام گفته می‌شد، هزینه‌های جاری دولت افزایشی است و اگر با همین روند ادامه یابد، در آینده یک ریال نخواهیم داشت که آجر روی آجر گذاشته شود. پنجاه درصد هزینه‌های جاری مربوط به دو دستگاه وزارت آموزش و پرورش و وزارت بهداشت و درمان و آموزش پزشکی بود.<sup>۱</sup> مزیقه مالی دولت تا آن حد فوری و عاجل تصویر شد که گویی فرصتی برای اندیشه‌ورزی درباره انواع مشارکت و یافتن راه‌حلی بدیع نیست. ضرورت مالی به ضرورت مشارکت و به ضرورت دریافت شهریه از طبقات بالا به امید خرج برای طبقات پایین در آموزش و پرورش منجر شد. مشارکتی که از این رهگذر بحث می‌شد و رقم می‌خورد صرفاً مشارکت مالی بود بدون ارتباط به اندیشه‌های تربیتی، آموزشی یا حتی سیاسی. صحبت از آزادی و حق انتخاب یا اقتصاد آموزش در این دوران در متن گفتارها نیست. چنانکه اساس جایی برای اظهار نظر اندیشه تربیتی باز نشده و مداخله‌ای از جانب صاحب‌نظران آموزش و پرورش صورت نمی‌گیرد؛ بلکه ضرورت و نیاز مالی از یک سو و وجود انگیزه و پول در نزد عده‌ای مؤمن و متمکن که آماده سرمایه‌گذاری خیریه در آموزش و پرورش بودند از سوی دیگر، به‌عنوان حقیقت وضع موجود تولید می‌شد؛ پس قاعده‌گذاری برای قانونی کردن وجود مدارس غیرانتفاعی به‌عنوان درست‌ترین ایده ممکن شد. در پذیرش چنین قاعده‌ای قطعاً واقعیت ادامه جنگ و شرایط اقتصادی تأثیرگذار بود. در سال ۱۳۶۶ درآمد نفت اندکی بهبود یافت و به بیش از ۹ میلیارد دلار رسید، اما در سال ۱۳۶۷ باز هم افت کرده و به ۵/۷ میلیارد دلار کاهش یافت. گزاره رایج آن بود که وخیم‌تر شدن دوباره اقتصاد بعد از دوره بهبود نسبی ابتدای دهه، روحیه عمومی حتی در جبهه‌ها را تضعیف کرده است. هزینه‌های جاری برای پرداخت حقوق و دستمزد که سهم زیادی از هزینه‌های آموزش و پرورش را هم شامل می‌شوند به هر نحو باید تأمین شوند. با وجود چنین گفتارهایی دولت اهتمام به حفظ رضایت عمومی و افزایش رفاه اجتماعی را در دستور کار داشت. کارنامه مجموعه حکومت در این دوره موفق بود. شاخص‌های مثبت، مثل نداشتن بدهی خارجی، افزایش سهم امور اجتماعی از کل هزینه‌ها، ثبات شاخص‌های فقر و نابرابری، افزایش سرمایه‌گذاری‌ها در آموزش و بهداشت، افزایش نرخ

۱. یکی از نمایندگان می‌پرسد: «ما الان نه‌ونیم‌میلیون دانش‌آموز ۶ تا ۹۲ ساله به مدرسه راه‌نیافته داریم (طبق آماری که خود وزارت داده است) این‌ها واجب‌التعلیم هستند که باید به مدرسه بروند. برای آن‌ها نیاز به فضای آموزشی است، نیروی انسانی است، وسایل آموزشی است که در واقع برای این تعداد ۲۵ هزار کلاس لازم است، ۴۹ هزار نفر کادر آموزشی لازم است. خوب برای این مدارس و برای این افراد باید چه فکری بشود، از کجا باید بودجه‌اش تأمین بشود؟» (مذاکرات جلسه علنی مجلی شورای اسلامی، جلسه ۲۵۸، شماره ۱۲۰۰۳: ۲۰).

رشد سرمایه‌گذاری بخش خصوصی خصوصاً در ماشین آلات، افزایش سهم ارزش‌افزوده بخش‌های کشاورزی، صنعت و خدمات نسبت به دوره قبل و بعداز خود، بهبود ضریب جینی شهری و روستایی، اعمال سختگیرانه قانون عملیات بانکی بدون ربا و به‌طور کلی حمایت از تولید محوری و بهبود در برخی متغیرهای مهم اقتصادی در این دوره مورد اذعان است (دژپسند و رئوفی، ۱۳۸۷: ۱۴؛ قسیم، ۱۳۹۶: ۳۶؛ مؤمنی، ۱۳۹۲). در خود بخش آموزش و پرورش تلاش‌های مستمری در مورد آموزش رزمندگان جبهه‌ها، ایثارگران، مهاجران مناطق جنگ‌زده، معادین و فرزندان شهدا<sup>۱</sup> مثل تأسیس مجتمع‌های آموزشی رزمندگان در جبهه و پشت جبهه، توزیع رایگان کتاب‌ها برای رزمندگان، اعطای امتیاز برای شرکت در کنکور و قبولی در دانشگاه، مدارس ویژه ایثارگران و فرزندان شهدا، مدارس سپاه، تأسیس ستاد بازسازی و نوسازی مدارس و از این دست انجام شد (بنگرید به سازمان امور موزه‌ها و یادمان‌های دفاع مقدس، ۱۳۹۶). این شاید اولین بار بود که انقلابیون، رزمندگان و فعالان فرهنگی (که تا به حال عرصه آموزش را به مدارس معروف به حجتیه، بازاریان و نخبگان سیاسی واگذار کرده بودند) به آموزش و پرورش می‌پرداختند. انگیزه‌های اولیه برای تسهیل ادامه تحصیل رزمندگان تبدیل به نهادسازی مفصلی در این حوزه شد. در این تجربه گروه‌های خاصی شناسایی و طبقه‌بندی شدند و تربیت‌های دینی، سیاسی و جهادی، آن‌طور که مطلوب بود، ممکن گشت. نقشی که تجربه مدرسه دارالفنون، سپاه دانش و مدارس جعفری و علوی در تربیت سوژه و تغییرات ساختاری دوره‌های گذشته داشتند، اینجا در ذهن متولیان دیگر در حال رقم خوردن بود و با پایان جنگ و فراغت این نیروها از میدان نبرد به شهر و صحنه آموزش رسمی وارد شد. هرچند با تنگنای مالی دولت و تغییر دولت، امکان استفاده از این ظرفیت در کانال دیگری غیر از وزارت آموزش و پرورش و تأسیس مدارس غیرانتفاعی ممکن شد.

### نقش اندیشه تعلیم و تربیت در ایجاد مدارس غیرانتفاعی

گفتمان اسلامی‌سازی در آموزش و پرورش تداوم منطقی آرمان‌ها و شعارهای انقلاب اسلامی بود. انتظار بر آن بود تا همه احکام اسلام در همه شئون و جنبه‌های زندگی فردی و اجتماعی وارد شود و طبیعتاً این امر نیاز به تعلیم و تربیت داشت و باید از کانال آموزش

۱. در تاریخ ۱۳۶۵/۳/۸ اطلاعیه‌ای صادر شد مبنی بر اینکه فرزندان شهدا از سال تحصیلی جدید در مدارس ویژه تحصیل و ۵ درصد پذیرفته‌شدگان دانشگاه‌ها از این افراد خواهند بود. اساسنامه مدارس ایثارگران (رزمندگان، جانبازان و آزادگان) نیز در ۱۳۶۹/۷/۲ در شورای عالی آموزش و پرورش به تصویب رسید (سازمان امور موزه‌ها و یادمان‌های دفاع مقدس، ۱۳۹۶: ۷۶-۷۵).

رسمی به صورت خاص پیگیری می‌شد؛ لذا شورای اسلامی سازی مدارس تشکیل شد.<sup>۱</sup> در اسفند ۱۳۵۸ به پیشنهاد آقایان رحایی و باهنر در آموزش و پرورش نهادسازی مانند نهاد امور تربیتی در مدارس بنیان نهاده شد و در سال ۱۳۶۰ اداره کل امور تربیتی نیز تشکیل شد. در این نهاد در خصوص نیروی انسانی تأکید بر اهمیت معلم و کادر آموزشی و تربیتی بود. از این رو در ابتدا با تشکیل شورای تدوین کتاب‌های تعلیمات دینی مدارس در سال ۱۳۵۸ عکس، نام و تاریخ پهلوی و شاهنشاهی از تمام کتب درسی حذف و مفاهیمی به کتاب‌ها افزوده شد تا هویت اسلامی- شیعی را در فراگیران تقویت کند. برای نمونه، درس آرش کمانگیر در کتاب فارسی سوم دبستان از سال ۱۳۵۸ به بعد حذف شد و به جای آن دروسی با مضامین اسلامی اضافه شد (نیک‌نشان، ۱۳۹۲). اصلاح کتب و تألیف سندهای تربیتی و سایر تغییرات نهادی در طول چند دهه تغییرات خود بر همین مبنا بوده‌اند؛ یعنی فقدان گفتمان‌های تخصصی مربوط به تعلیم و تربیت. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۴ به منظور ایجاد پویایی قلمی و تبادل افکار و تجربه‌ها و نظریات معلمان، صاحب‌نظران، مسئولان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، فصلنامه تعلیم و تربیت را در حوزه‌های عملی، نظری و پژوهشی منتشر شد. این سازمان از سال ۱۳۵۵ با عنوان سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی به وجود آمد و مسئولیت تحقیق در مسائل آموزش و پرورش را بر عهده داشت. به دنبال پیروزی انقلاب اسلامی به دلیل تغییراتی که در اهداف و وظایف آن داده شد، سازمان دستخوش تحول شد و به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تغییر کرد (فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱: ۱۰۶). انتظار جریان‌سازی و گفتمان‌سازی از چنین نشریه تخصصی تعلیم و تربیت دور از انتظار نبوده است، اما مرور مقالات فصلنامه تعلیم و تربیت که بعد از انقلاب از سال ۱۳۶۴ آغاز به کار کرده است، نشان می‌دهد تا سال ۱۳۶۷ یعنی بعد از تصویب قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی مستقیماً با این مسئله به عنوان جدی‌ترین تغییر در آموزش و پرورش بعد از انقلاب پرداخته نشده است. در این سال، یک مقاله مرتبط به مدارس غیرانتفاعی چاپ شد.<sup>۲</sup> در طول سال‌های بعد تا پایان دولت مهندس موسوی این نشریه بیشتر بازتاب‌دهنده گفتمان سازمان‌ها و کنفرانس‌های جهانی است. در سال ۱۳۶۷ و تأسیس

۱. اقدامات این سازمان که شاید بتوان آن را تغییرات ساختاری دانست محدود به جدا کردن جنسیتی مدارس مختلط، اجباری کردن پوشش اسلامی، بازبینی کتاب‌های درسی و زدودن عکس‌های زنان بی‌حجاب از کتاب‌ها اشاره نمود (روزنامه اطلاعات، پنجم فروردین ۱۳۶۴ به نقل از نیک‌نشان و دیگران، ۱۳۹۱: ۱۴۶). گزاره‌های دیگری در مورد اسلامی‌سازی ساختار و مناسبات ساختاری مالی، اداری و قانونی وجود ندارد.

۲. در شماره ۳ و ۴ این نشریه مقاله «مدارس غیرانتفاعی کمکی به توسعه آموزش و پرورش» از محمد رضا برنجی (۱۳۶۷) با بحث از تعادل عرضه و تقاضا و ارزش ذاتی مطلوبیت افراد تحلیلی بیشتر اقتصادی ارائه می‌کند تا تربیتی.

قانون مدارس غیرانتفاعی تحلیل‌های اندک مربوط به این موضوع که بیشتر از تحلیل تربیتی، صورت‌بندی اقتصادی داشتند (عزیززاده، ۱۳۶۷؛ برنجی، ۱۳۶۷).

در همان شماره اول غلامعلی حداد عادل چهار شرط برای تغییر آموزش را بر می‌شمرد که قبل از هر نوع تصویری از تغییر لازم است. هماهنگی با نیازها و برنامه‌ریزی‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی اولین مورد آن است. سه شرط دیگر پیش‌بینی برای تربیت معلم، امکان ادامه تحصیل و تبدیل تدریجی است (حدادعادل، ۱۳۶۴: ۱۳-۱۹). صحبت‌های وی که به مدت یازده سال معاون وزیر و معاون پژوهشی وزارت آموزش و پرورش بود؛ توجه به آموزش و پرورش به عنوان عامل توسعه و پیشرفت را نشان می‌دهد که در سطح معاونت وزارتخانه توجهات به کارکردهای مدرن آموزش امر مغفولی نیست. در عین حال مرور تجربه‌های جهانی برنامه‌ریزی آموزشی توسط کارشناسان ضمن پذیرش پیوند تاریخی برنامه‌ریزی آموزشی بر اهداف اقتصادی و توسعه از حرکت جهانی به سمت برنامه‌ریزی غیرمتمرکز صحبت می‌کند. مرتضی امین‌فر در مقاله‌ای دیگر در همین شماره به خاستگاه برنامه‌ریزی آموزشی در پیوند با برنامه‌ریزی آموزشی در شوروی و بعد از جنگ جهانی دوم برای تأمین نیروی انسانی لازم برای فعالیت‌های اقتصادی تأکید می‌کند. او در نتیجه‌گیری انتخاب الگوی برنامه‌ریزی آموزشی را متأخر بر الگوی اقتصادی توصیف می‌کند: «برنامه‌های آموزشی هر جامعه با الگوهای اقتصادی خاص آن جامعه ارتباط بسیار نزدیک دارد و مدل‌های اقتصادی جزء لاینفک برنامه‌ریزی آموزشی خواهند بود» (امین‌فر، ۱۳۶۴: ۵۳). وی اصلاحات بدون لحاظ کردن این موضوع را سطحی می‌داند که باید ریشه اقتصادی آن‌ها اصلاح شود؛ چراکه ریشه آموزشی ندارند. این مسئله مورد وثوق صاحب‌نظران این عرصه است. عبدالحسین نفیسی نیز معتقد است، برنامه‌ریزی آموزشی که در شکل نوین خود بعد از جنگ جهانی دوم عمومیت یافت، جنبه اقتصادی قوی‌تری دارد و با عنوان کلی الگوی هزینه فایده و نرخ بازگشت سرمایه‌گذاری (سرمایه انسانی) و الگوی برنامه‌ریزی نیروی انسانی تکمیل شد (نفیسی، ۱۳۷۷: ۷۵).

درواقع یکی از مقوله‌های اصلی برنامه‌ریزی آموزشی الگو و نظریه اقتصادی در نظر گرفته می‌شود که از ابتدا کاربرد نظریه اقتصاد نئوکلاسیک در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری‌های آموزشی بوده است. از این جهت است که تسخیر برنامه‌ریزی آموزشی توسط اقتصاددانان طبیعی و مسلم دانسته می‌شود. هر چند زیر نقابی از زبان فنی مخفی باشد. پذیرش این نکته که برنامه‌ریزی آموزشی متأخر بر الگوی اقتصادی است؛ یعنی غایت نظام آموزشی برون‌زا و متناسب با الگوی توسعه‌ای یک جامعه معلوم خواهد شد. این گفتمان یعنی

تسلیم گفتمان آموزش و پرورش برای کارگزاری برنامه‌های اقتصادی. این اتفاق در تجربه صنعتی شدن غرب نیز برای نظام آموزشی آن‌ها پیش آمده بود. در مسیر سرمایه‌داری نهاد آموزش و پرورش خود را به راحتی تحت سیطره نهاد اقتصاد قرار داد و وظیفه اساسی خود را که مبتنی بر اخلاق بود، فراموش کرد و وسیله‌ای شد در دست سرمایه‌داران و سرمایه‌جویان. اما این فصلنامه در شرایطی به‌طور جدی به موضوعات نسبت اشتغال و آموزش، کارایی در نظام آموزشی، اقتصاد آموزش و پرورش می‌پرداخت که این سال‌ها برابر با دهه نود میلادی، دنیا برای رشد اقتصادی تغییر رویکردی از تربیت نیروی کار به سوی سرمایه‌گذاری برای گسترش آموزش پایه را دنبال می‌کرد (ساخاروپولوس و هال، ۱۳۷۰)، اما رویکرد حاکم در گسترش نظام آموزشی ایران برگسترش آموزش عالی بود. تأسیس دانشگاه پولی به نام دانشگاه آزاد اسلامی با همین استدلال پیش رفت. همزمان که از سال ۱۳۶۸ ایران سیاست‌های خصوصی‌سازی آموزشی را پیگیری کرد. رویکرد جهانی به آموزش برابری خواهانه بود

موضوع دیگری که مورد توجه قرار می‌گیرد، عدم تمرکز آموزشی است. به نظر می‌رسد اصحاب تعلیم و تربیت با نگرانی از گفتمان ملی‌سازی و اسلامی‌سازی حکومت تلاش می‌کنند نسبت به تمرکزگرایی رایج در دوران سازندگی و پست‌انقلابی در تجربه‌های مختلف اخطار دهند. بهرام‌پور با بیان روند تجربه کشورهای تازه استقلال یافته بعد از جنگ جهانی دوم از تمرکز آموزشی به عدم تمرکز نسبت به نارسایی‌های آموزش متمرکز حساسیت نشان می‌دهد. او معتقد است تمرکزگرایی آموزشی موجب بحران‌هایی شد که برنامه‌ریزان سنتی چون کومیز با انتشار کتاب بحران جهانی تعلیم و تربیت در ۱۹۶۸ با ارزیابی آموزش رسمی لزوم تجدیدنظر در آن و روش‌های آموزش غیرمتمرکز چون تعیین مهارت‌های مورد نیاز محل، برنامه‌ریزی برای آموزش غیررسمی یا هزینه‌های کم‌تر، برنامه‌ریزی برای عمران روستا را مطرح کرد. بحران از آنجا بود که از اواسط دهه ۱۹۷۰ و به‌ویژه ۱۹۸۰ در حالی که توسعه کمی رشد قابل توجهی یافته بود؛ اما هنوز تعداد زیادی از کودکان به مدرسه راه نیافته بودند. ملاحظه می‌شود که در آن دوران بی‌سوادی بزرگسالان رو به افزایش است، امکانات و فرصت‌های آموزشی به‌لحاظ کمی و کیفی ناعادلانه توزیع شده و بالاخره کارایی و اثربخشی نظام‌های آموزشی محل تردید جدی است. این وضعیت با فروپاشی کشور اتحاد جماهیر شوروی و بلوک کشورهای کمونیست اروپای شرقی که مهد برنامه‌ریزی متمرکز به شمار می‌رفتند، همزمان شد و بر پیچیدگی وضعیت افزود؛ بنابراین گفتمان غالب تعلیم و تربیت جهانی در طول این دو دهه به سمت برنامه‌ریزی غیرمتمرکز حرکت می‌کرد، اما اوایل دهه ۱۹۹۰ به تدریج برخی الگوهای منطقی برای خروج از این روند

نمودار شد. تأکید آن‌ها بیشتر بر کیفیت آموزشی به‌جای توسعه کمی، شیوه‌های مدیریت، اثربخشی، تأکید بر برنامه‌ریزی مشارکتی و غیرمتمرکز، تأکید بر انگیزه‌ها و نیروهای بازار کار، دیدگاه خصوصی‌سازی آپ و به‌کارگیری شیوه‌های برنامه‌ریزی بنگاه‌های اقتصادی مبتنی بر شیوه اقتصاد خرد در تصمیم‌گیری‌های روزمره بود (نفیسی، ۱۳۷۹: ۷۴-۷۷). تمرکززدایی توجه به مشارکت‌های مردمی و خصوصی‌سازی در آپ به‌عنوان یک هدف کیفی از سال ۱۳۲۷ و یا شکل‌گیری مطالعات برنامه هفت‌ساله عمرانی اول در برنامه‌های توسعه آپ گنجانیده شد و در هشت برنامه دیگر نیز تکرار گشت (نفیسی، ۱۳۷۹: ۵۸) و (عبداللهی، ۱۳۹۷: ۱۱۴). بدون اینکه نسبتی با تحولات واقعی کشور و مقتضیات و نیازهای آن داشته باشد در نسبت به نظریه‌های غربی تاریخ گذشته مدام تکرار شد.

همین‌طور در این دوره در تاریخ مسئله ردی از اظهارنظرهای کارشناسی شورای عالی تغییر بنیادی آموزش و پرورش که در سال ۱۳۶۴ تأسیس شد، مشاهده نمی‌شود. با اینکه نتیجه فعالیت آن‌ها در غالب طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۶۷ در قالب کتابی منتشر شد، اما ارجاعی به آن در تحلیل‌های این موضوع وجود ندارد. مرتبط‌ترین تخصص به‌لحاظ داشتن صلاحیت کارشناسی در اظهارنظر علوم تربیتی بود که در سکوت به سر می‌برد. رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت نیز در سال ۱۳۶۶ به تصویب شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم رسید؛ ولی از ۱۳۷۰ با تأسیس گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آپ در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران فعالیت آن آغاز شد (شعبانی ورکی و محمدی چابکی، ۱۳۸۷، ۳۶). در پایان سال ۱۳۷۰ گردهمایی سراسری بین اعضای هیئت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی و مسئولین وزرات آموزش و پرورش برگزار شد. این کنش آکادمی آن‌قدر مهم بود که محمدعلی نجفی به‌عنوان وزیر آموزش و پرورش در نامه‌ای از محمود مهرمحمدی جهت اهتمام در برگزاری این گردهمایی تشکر کرد و خواهان پیگیری و جمع‌بندی مصوبات کمیسیون‌ها برای گزارش به مدیران استانی شد (نامه ۱۴۰/۲۶۴۶۵ دفتر وزرات آموزش و پرورش، ۷۰/۱۱/۲۱). ضعف گفتمان تعلیم و تربیت باعث بی‌قدرتی آن در عرصه قانون‌گذاری و اجرا مشهود است. آنجا هم که کارشناسان بنا بر ارتباط گرفتن با سایر نظامات اجتماع داشته‌اند، رویکرد غیرانتقادی حاکم بوده است. رویکردی دست‌پایین که اگر نظام اقتصادی مبتنی بر تعدیل و بازاری‌سازی است، آموزش مطیع و مجبور به سرسپردگی است. این مرور تاریخی گواه بر تقدم اقتصاددگی و سیاست‌زدگی بر قانون، پژوهش و کارشناسی در این موضوع است. گفتمانی که کمبود منابع را به‌عنوان حقیقت بر ساخت تا ایده‌های خود را به پیش ببرد.

## نتیجگیری

نخستین موارد مدارس غیرانتفاعی بعد از انقلاب چهار مدرسه خاصی بودند که در مقابل قانون دولتی شدن مدارس در سال ۱۳۵۸ مقاومت کردند و به حکم غیرانتفاعی بودن اجازه ادامه فعالیت یافتند، این در حالی بود که این امکان برای دیگران فراهم نشد. این مدارس از پذیرش قوانین و نظارت وزارت آموزش و پرورش از جمله در تعیین مدیریت سر باز زدند، اما این مدارس در شرایطی مسئله اختلافی و محل دعوا قرار گرفت که تصور می‌شود، مدارس اسلامی باید علی‌القاعده همسو در ذیل گفتمان انقلاب اسلامی بدون مشکل بودند. سوژگی آن‌ها در این دوره از دو وجه مطرح شد. در درجه اول با گفتمان ملی‌سازی و دولتی کردن در تنش قرار گرفتند و در درجه دوم مسئله اسلام سیاسی و نوع اسلامیت آن‌ها موجب اختلاف بود.

تقریباً در نیمه اول دهه ۱۳۶۰ دو نیروی اصلی در مقابل هم از یک سو گفتمان حامی مدارس غیرانتفاعی اسلامی خاص بود که از حمایت اشخاص متنفذ برخوردار بود و از سوی دیگر دولت و وزارتخانه آموزش و پرورش به همراه حامیان سیاسی و اقتصادی عدالت همچنان مصر بودند این مدارس را به نظارت دولت درآورند. جریان مقابله با انجمن حجیه در تمام مظاهر آن نیز کمرنگ‌تر می‌شد. در عوض جریان ضعیف‌تری نیز وجود داشت که به تدریج تا میانه‌های این دهه جدی‌تر شد و آن جریانی بود که مسئله تنگنای مالی را برجسته کرده و راه نجات را مشارکت اقتصادی و مالی مردم برخوردار از این نوع آموزش معرفی می‌کرد. در این بین اصلی‌ترین نیروی غائب اندیشه تعلیم‌ورثیت است که حتی در حضور خود نیز از ارائه تحلیل‌های متناسب با مقتضیات زمان و اهداف انقلاب اسلامی درباره ساختار و مدرسه‌داری بازمانده و با استمساک به رویکرد نئوکلاسیکی حاکم بر اقتصاد آموزش دوران اصلاحات نئولیبرالی از منطق و زبان اقتصادی استفاده می‌کند. در نتیجه غیبت اندیشه تعلیم‌ورثیتی پاسخی که تا به امروز در سیاست‌گذاری آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران به مسئله وجود داشته در تنوع انواع مدارس و سه سیاست اصلی خرید خدمات، فروش دارایی‌ها و تسهیلات خصوصی‌سازی قابل مشاهده است. نتیجه آن را نیز می‌توان در ضعف مفرط مدارس دولتی معمولی مشاهده کرد. البته امروز نمی‌توان آموزشی غیرپولی در ایران یافت. حتی مدارس دولتی امکانی قانونی دریافت کرده‌اند که در قالب هزینه خدمات اضافی از والدین مبالغی دریافت کنند. تعریف مبهم این خدمات اضافی نشان‌دهنده عدم شفافیت تعمدی از سوی قانون‌گذار برای ایجاد مفری جهت تأمین هزینه‌های مدارس دولتی توسط مردم بدون کم‌ترین واکنش عمومی است. جمعیت‌هایی از خواص و حتی جمعیت‌هایی از عموم مردم با خرده‌فرهنگ‌ها

مختلف، اصحاب قدرت سیاسی، اجتماعی، مالی یا نظامی و... هرکدام در تصمیم‌هایی خرد، مقطعی، راه خود را بر می‌گزینند، بدون آنکه حکمرانی ملی دانش و توان اجرایی کافی برای هدایت و نظارت بر این کنشگری‌های خرد جهت تحقق اهداف توسعه‌ای بلندمدت را داشته باشد.

اصحاب اندیشه تربیتی در پی پاسخ به مشکلات اقتصادی سیاسی آموزش با فشار خارجی به‌طور افراطی در مسیر کارایی اقتصادی قرار گرفته‌اند. این اتفاق در ذیل تغییر ریل اقتصاد به برنامه تعدیل ساختاری و اکسیرپنداری از بازار آزاد نئوکلاسیکی رخ داد. هسته اصلی این اندیشه باور به کارآمدی بازارهای آزاد به‌عنوان منطق همه ساحت‌های حیات اجتماعی است؛ یعنی دلالت‌های مشخص اقتصادی، سیاسی، ایدئولوژیک، نهادی و اجتماعی دارد. نئولیبرالیسم آموزشی نیز نوعی از عقلانیت و حکمرانی است که آموزش را هم به‌عنوان ابزار برای تغییر مبنای نظم اجتماعی هم به‌عنوان هدف مد نظر دارد. برنامه تعدیل ساختاری با محوریت نوسازی اقتصاد در بستری از تفکرات اندیشه‌ای، فرهنگی، سیاسی و رخدادهای داخلی و خارجی بر ساختن برنامه تعدیل به نام تعادل، نوسازی و بعدتر عدالت را باعث شد. با تثبیت این گفتمان سیاست‌گسترش مدارس غیرانتفاعی پشتوانه علمی و تئوریک پیدا کرده و در قالب اقتصاد آموزش و پرورش گسترش یافت. انگیزه عملیاتی کردن آن نیز توسط نیروهای مذهبی و انقلابی، رزمندگان و روحانیان که برای گسترش و تعمیق اهداف انقلاب اسلامی تلاش می‌کردند از یک سو و نیروهای مقابل آن‌ها نیز از سوی دیگر فراهم شد. آموزش به‌عنوان بخشی از برنامه توسعه پیرامون گرایش‌های ایدئولوژیک به نوسازی و توسعه در نظر گرفته شد. از یک سو تصور بر این بود که اگر مدارس، معلمان و برنامه درسی به شدت کنترل شود، با نیازهای بازار کسب‌وکار و صنعت ارتباط نزدیک بیابد، تکنیک‌محور شود، همراه با تأکید بیشتر بر ارزش‌های سنتی و هنجارها، آنگاه مشکلات مربوط به توسعه و حضور در اقتصاد جهانی حل می‌شود. از سوی دیگر تجربه مثبت مدارس خصوصی اسلامی قبل از انقلاب و قبول نخبه‌پروری و ضرورت تربیت دانش‌آموز مسلمان که وزارتخانه از تأمین آن در سطح ملی ناتوان بود و نیاز به محیط‌های خاص داشت با این مسیر همراهی می‌کرد.

درحالی‌که مدارس غیردولتی اسلامی پیش از انقلاب از حمایت انقلابیون برای ترویج و تقویت انقلاب، مبارزه اسلامی و بهره‌مندی خانواده‌های مذهبی از حق آموزش برخوردار بودند، بعد از انقلاب به نوعی از خاص‌گرایی، طبقاتی شدن، نابرابری و نخبه‌پروری متهم شدند. این مدارس به پدیده تازه‌ای تبدیل شدند که امکان تداوم حضور آن‌ها تنها از


## تحلیل تاریخی ایجاد مدارس غیرانتفاعی بعد از [...]

مناسبات جدید اقتصاد سیاسی دهه اول بعد از انقلاب اسلامی حاصل شد. سپس موجی از مدارس غیرانتفاعی را از ۱۳۶۷ تا سال‌های میانی دهه ۱۳۷۰ به همراه می‌آورد. روند تأسیس مدارس غیردولتی با اندکی فرود در برخی سال‌ها تا حدود پایان سده چهاردهم هجری شمسی افزایش یافت. در این مدت ضعف حکمرانی آموزش و پرورش باعث شد افراد دارای صلاحیت یا غیر آن، افراد خیرخواه یا غیر آن هرکدام براساس تشخیص‌های خود و خلاء قدرت اندیشه‌تعلیم و تربیتی با توجیحات ملی، علمی، ایدئولوژیک، فرهنگی، اقتصادی، زیست محیطی و... نظام آموزش عمومی را به سوی بکشند. برای تنظیم قطب‌نما و هدایت‌گری سیاست‌های کلان و خرد لازم است، این روال تغییر کرده و اندیشه‌تعلیم و تربیت، به‌طور جدی بر دانش و قدرت کنشگری و اثرگذاری بر سیاست‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش را پیدا کند.

## تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

### ORCID

Reyhane naderinejad  <https://orcid.org/0000-0003-3408-1446>

## منابع و مآخذ

- آزاد، محمد (۱۳۹۲). دولتی‌سازی بزرگ، ردپای بنی صدر در اقتصاد ایران. هفته نامه تجارت فردا، (۷۴).  
<https://www.tejaratefarda.com/fa/tiny/news-18071>
- آقازاده، احمد و آرمند، محمد (۱۳۹۲). تاریخ آموزش و پرورش با تأکید بر تحولات تربیتی دوره معاصر. تهران: سمت.
- احمدی امویی، بهمن (۱۳۹۶). اقتصاد سیاسی صندوق‌های قرض‌الحسنه و مؤسسات اعتباری؛ سقوط یک ایدئولوژی، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب پارسه.
- اکرمی، سید کاظم (۱۳۸۹). خاطرات سید کاظم اکرمی. تدوین: مسعود کرمیان، جواد کامور بخشایش، دفتر ادبیات انقلاب اسلامی با مشارکت حوزه هنری استان همدان، تهران: سوره مهر. نسخه الکترونیکی نرم افزار کاربردی طاقچه
- امین فر، مرتضی (۱۳۶۴). کاربرد روش سیستم‌ها در آموزش و پرورش. تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)، ۱، ۳۱-۴۳.
- باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۸۶). جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل: تأملی بر واپسین فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای. نوآوری‌های آموزشی، ۶ (۲۰)، ۸۷-۱۰۸. SID. <https://sid.ir/paper/75553/fa>
- باقری، خسرو (۱۳۸۴). نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: مدرسه.
- برنجی، محمدرضا (۱۳۶۷). مدارس غیرانتفاعی کمکی به توسعه آموزش و پرورش. تعلیم و تربیت، (۱۵ و ۱۶)، ۳۴-۵۴.
- بشیریه، سید حسن (۱۳۸۱). دیباچه‌ای بر جامعه‌شناسی سیاسی ایران دوره جمهوری اسلامی. تهران: مؤسسه نگاه معاصر بهشتی، سید محمد (۱۳۸۶). بانکداری، ربا و قوانین مالی اسلام. تهران: نشر بقیعه.
- حاضری، علی محمد (۱۳۷۷). مدارس غیرانتفاعی و تحرک اجتماعی. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- حدادیان، فریده، ضیایی مؤید، محمد، سیحانی، عبدالرضا، هنرمندی، محمد و ورشوچی منفرد، امیرحسین (۱۳۹۷). تأسیس مدرسه روشنگر به روایت فریده حدادیان. تهران: بهشت.
- حداد عادل، غلامعلی (۱۳۶۴). ملاحظاتی کلی در باب تغییر نظام آموزشی کشور. تعلیم و تربیت، ۱، ۱۳-۱۹.
- خمینی، سید روح‌الله (۱۳۷۳). مجموعه مقالات کنگره بررسی اندیشه و آثار تربیتی حضرت امام خمینی. ۱۱ و ۱۲ خرداد
- خمینی، سید روح‌الله (۱۳۷۹). صحیفه نور. ج ۶، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- خواجهرپیری، اکبر و ضیایی موحد، محمد (۱۳۹۶). دبستان شماره دو: گفتگو با اکبر خواجهرپیری. تهران: بهشت.
- دژپسند، فرهاد و رئوفی، حمیدرضا (۱۳۸۷). اقتصاد ایران در دوران جنگ تحمیلی. تهران: سپاه پاسداران انقلاب اسلامی، مرکز اسناد دفاع مقدس.
- روزنامه جمهوری اسلامی، ۲۰ خرداد ۱۳۶۵.
- روزنامه جمهوری اسلامی، ۲۱ خرداد ۱۳۶۵.
- روزنامه جمهوری اسلامی، ۲۱ خرداد ۱۳۶۵.
- روزنامه رسالت، ۲۰ فروردین ۱۳۶۵، ش ۷۳.
- روزنامه رسمی مذاکرات علنی مجلس شورای اسلامی، ۲۱ فروردین ۱۳۶۵، جلسه ۲۵۷، ش ۱۲۰۰۲. ۲۴-۲۸.
- روزنامه رسمی مذاکرات جلسه علنی مجلس شورای اسلامی، جلسه ۲۵۸، ش ۱۲۰۰۳.
- روشن‌نهاد، ناهید (۱۳۸۴). مدارس اسلامی در دوره پهلوی دوم. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.

## تحلیل تاریخی ایجاد مدارس غیرانتفاعی بعد از [...]

ساخاروپولوس، جرج و مورین وود، هال (۱۳۷۰). آموزش برای توسعه، تحلیلی از گزینش‌های سرمایه‌گذاری ترجمه پریدخت وحیدی، حمید سهرابی. تهران: سازمان برنامه و بودجه، مرکز مدارک اقتصادی.

سحابی، عزت‌الله (۱۳۸۲). اقتصاد سیاسی جمهوری اسلامی ایران. تهران: گام نو.

سحابی، عزت‌الله (۱۳۹۲). دولت سازان. هفته نامه تجارت فردا. ش ۷۴، ۵ بهمن.

<https://www.tejaratefarda.com/%D9%86%D8%B4%D8%B1%DB%8C%D9%87-%D8%AF%D9%88%D9%84%D8%AA-%D8%B3%D8%A7%D8%B2%D8%A7%D9%86-188>

سیاست‌های توسعه و تکامل جمهوری اسلامی (۱۳۵۹)، نخست‌وزیری.

شعبانی ورکی، بختیار و محمدی چابکی، رضا (۱۳۸۷). تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت در ایران. تعلیم و تربیت، ۲۴ (۴) (مسلسل ۹۶)، ۱-۳۲. <https://sid.ir/paper/507333/fa>

عزیززاده، هادی (۱۳۶۷). بررسی نابرابری دست‌یابی به فرصت‌های آموزشی بین استان‌های کشور در سال تحصیلی ۱۳۶۵ - ۶۶. تعلیم و تربیت، (۱۵ و ۱۶)، ۵۵-۸۷.

عظیمی، حسین (۱۳۷۴). مدارهای توسعه نیافتگی اقتصاد ایران. تهران: نشر نی.

عظیمی، میکائیل (۱۳۹۴). روایت سازمانی که بود. تهران: کویر.

علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۱). جریان‌های فکری تأثیرگذار در تربیت معاصر ایران. کتاب نقد، ۲۲، ۱۰۹-۱۳۲.

قسیمی، محمدرضا (۱۳۹۶). شاهد جنگ و اقتصاد. تهران: دنیای اقتصاد.

کاشانی‌وحید، محسن (۱۳۹۴). گفت‌وگو با استاد محسن کاشانی وحید مدیر دبیرستان نیکان. به اهتمام محمدعلی کاشانی فرید، عبدالحمید ابطی. تهران: بهشت.

معین‌فر، علی‌اکبر (۱۳۹۲). از دولتی شدن دفاع می‌کنم. تهران: هفته نامه تجارت فردا، (۷۴).

<https://www.tejaratefarda.com/fa/tiny/news-4605>

مؤمنی، فرشاد (۱۳۹۲). اقتصاد ایران در دوران تعدیل ساختاری. تهران: نقش و نگار.

مونک، رونالدو (۱۳۹۴). نئولیبرالیسم و سیاست و سیاست نئولیبرالیسم در نئولیبرالیسم (خوانش انتقادی).

مهرجو، بهراد و غفاریان، متین (۱۳۹۱). پنجره‌ای به گذشته خاطرات علالدین میرمحمدصادقی. تهران: کارآفرین.

مؤمنی، فرشاد و نقش‌تبریزی، بهرام (۱۳۹۴). اقتصاد ایران در دوران دولت ملی. تهران: نهادگرا.

میرسلیم، سیدمصطفی (۱۳۸۴). جریان‌شناسی فرهنگی بعد از انقلاب اسلامی ایران (۱۳۵۷ - ۱۳۸۰). تهران: باز.

ناطق‌نوری، علی‌اکبر (۱۳۸۴). خاطرات حجة الاسلام و المسلمین ناطق‌نوری. تدوین: مرتضی میردار. تهران: انتشارات مرکز اسناد انقلاب اسلامی.

نفیسی، عبدالحسین (۱۳۷۷). آموزش و پرورش ایران ۱۴۰۰. وزارت آموزش و پرورش. پژوهشکده تعلیم و تربیت.

نیک‌نشان، شقایق (۱۳۹۲). عرصه‌های حضور ایدئولوژی در تعلیم و تربیت. رساله دکتری، دانشگاه اصفهان.

نیک‌نشان، شقایق، پاک سرشت، محمدجعفر و لیاقت دار، محمد جواد (۱۳۹۵). آسیب‌شناسی گفتمان تربیت دینی در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران. فلسفه تربیت، (۱)، ۱۴۱-۱۶۴. <https://sid.ir/paper/264983/fa>

هاشمی‌رفسنجانی، علی‌اکبر (۱۳۷۸). کارنامه و خاطرات هاشمی‌رفسنجانی سال ۱۳۶۰. تهران: دفتر نشر معارف انقلاب اسلامی.

هاشمی‌رفسنجانی، علی‌اکبر (۱۳۸۰). کارنامه و خاطرات هاشمی‌رفسنجانی سال ۱۳۶۱. تهران: دفتر نشر معارف انقلاب اسلامی.

هاشمی‌رفسنجانی، علی‌اکبر (۱۳۸۱). کارنامه و خاطرات هاشمی‌رفسنجانی سال ۱۳۶۲. تهران: دفتر نشر معارف انقلاب اسلامی.

Aghazadeh, Ahmed and Armand, Mohammad. (2012). *The history of education with an emphasis on the educational developments of the contemporary period*. Tehran: Side. **[In Persain]**

Ahmadi Umayi, Bahman. (2016). *Political economy of loan funds and credit institutions; The fall of an ideology*. Tehran: Parse Book Translation and Publishing Company. **[In Persain]**

Akrami, Seyyed Kazem. (2010). Memories of Seyyed Kazem Akrami. Edited by: Masoud Kermian, Javad Kamour Bakshai, Islamic Revolution Literature Office with the participation of Hamedan Province Art District, Tehran: Soura Mehr. The electronic version of Taqche application software. **[In Persain]**

Alam Al-Hadi, Jamila. (2001). Influential currents of thought in contemporary Iranian education. *Book Review*, 22, 109-132. **[In Persain]**

Amin Far, Morteza. (1985). Application of systems method in education. *Education*, 1, 31-43.

Azad, Mohammad. (2012). Great nationalization, Bani Sadr's footprint in Iran's economy. *Farda business weekly*. No. 74, February 5. <https://www.tejaratefarda.com/fa/tiny/news-18071>. **[In Persain]**

Azimi, Hossein. (1995). *Circuits of underdevelopment of Iran's economy*. Tehran: Ney. **[In Persain]**

Azimi, Mikael. (2014). *The narrative of the organization that was*. Tehran: Kavir. **[In Persain]**

Azizzadeh, Hadi (1367). Examining the inequality of access to educational opportunities between the provinces of the country in the academic year 2015-2016. *Education and Tarbiat*, 15 and 16, 55-87. **[In Persain]**

Bagheri, Khosrow. (2005). *A new look at Islamic education*. Tehran: School Publications. **[In Persain]**

Bagheri, Khosrow. (2007). The position of the philosophy of education in the middle of opinion and practice: a reflection on the latest analytical and continental philosophies. *Educational Innovations*, 20, 87-108. **[In Persain]**

Baranji, Mohammad Reza. (1988). Non-profit schools helping to develop education. *Education*, 15 and 16, 34-54. **[In Persain]**

Bashiriyeh, Seyyed Hassan. (2011). *An introduction to the political sociology of Iran during the Islamic Republic*. Tehran: Contemporary View Institute. **[In Persain]**

Beheshti, Seyyed Mohammad. (2006). *Banking, usury and Islamic financial laws*. Tehran: Baqeh. **[In Persain]**

Development and evolution policies of the Islamic Republic (1980), Prime Minister. **[In Persain]**

Dezhpasand, Farhad and Raofi, Hamid Reza. (2007). Iran's economy during the Forsed war. Tehran: Islamic Revolutionary Guard Corps, Holy Defense Documents Center. **[In Persain]**

Tehran: Islamic Revolutionary Guard Corps, Holy Defense Documents Center. **[In Persain]**

Haddadian, Farida, Ziaei Moayed, Mohammad, Sobhani, Abdolreza, Artmandari, Mohammad and Varshuchi Monfared, Amir Hossein. (2017). *Establishment of Roshangar school according to Faridah Haddadian*. Tehran: Behesht. **[In Persain]**

## تحليل تاريخي ايجاد مدارس غيرانتفاعي بعد از [...] |

- Hashedi, Ali Mohammad. (1998). Non-profit schools and social mobility. Tehran: Printing and Publishing Organization of the Ministry of Culture and Islamic Thought. **[In Persain]**
- Hashemi Rafsanjani, Ali Akbar. (1999). Hashemi Rafsanjani's career and memoirs of 1360. Tehran: Islamic Revolution Education Publishing Office. **[In Persain]**
- Hashemi Roghsanjani, Ali Akbar (2010). Hashemi Rafsanjani's record and memoirs of 1361. Tehran: Islamic Revolution Education Publishing Office. **[In Persain]**
- Hashemi Roghsanjani, Ali Akbar (2011). Hashemi Rafsanjani's record and memoirs of 1362. Tehran: Islamic Revolution Education Publishing Office. **[In Persain]**
- Islamic Republic newspaper, June 21, 1365. **[In Persain]**
- Islamic Republic newspaper, June 21, 1365. **[In Persain]**
- Kashani, Vahid. (2014). *An interview with professor Mohsen Kashani Vahid, director of Nikan High School*. To the attention of Mohammad Ali Kashani Farid, Abdul Hamid Abtahi. Tehran: *Behesht*. **[In Persain]**
- Khawaja Piri, Akbar and Ziaei Mohd, Mohammad. (2016). *Elementary school number two: conversation with Akbar Khaje Piri*. Tehran: *Behesht*. **[In Persain]**
- Khomeini, Ruhollah. (1994). A collection of articles of the congress on the study of Imam Khomeini's thought and educational works. June 11 and 12. **[In Persain]**
- Khomeini, Seyed Ruhollah. (2000). *The Book of Light*. Volume 6, Tehran: *Imam Khomeini Editing and Publishing Institute*. **[In Persain]**
- Khudaadal, Gholam Ali. (1985). General considerations about changing the education system of the country. *Education*, 1, 13-19. **[In Persain]**
- Mejrjo, Behrad and Ghafarian, Mateen. (2011). *A window to the past memories of Aladdin Mir Mohammad Sadeghi*. Tehran: *Entrepreneur*. **[In Persain]**
- Mirslim, Seyyed Mustafa. (2005). *Cultural flow analysis after the Islamic revolution of Iran (1357-1380)*. Tehran: *Open*. **[In Persain]**
- Moin Far, Ali Akbar. (2013). *I defend statehood*. Tehran: *Tejarat Farda Weekly*, No. 74, 5 Bahman. <https://www.tejaratefarda.com/fa/tiny/news-4605>. **[In Persain]**
- Momeni, Farshad. (2012). *Iran's economy in the period of structural adjustment*. Tehran: *Naqsh and Negar*. **[In Persain]**
- Momeni, Farshad and Naqsh Tabrizi, Bahram. (2014). *Iran's economy during the era of the national government*. Tehran: *Institutional*. **[In Persain]**
- Monk, Ronaldo. (2014). Neoliberalism and politics and politics of neoliberalism in neoliberalism (critical reading). **[In Persain]**
- Nafisi, Abdul Hossein (1998). Education of Iran 1400. Ministry of Education. Research Institute of Education and Training. **[In Persain]**

Natiqnoori, Ali Akbar (2004). *Memoirs of Hajjat al-Islam and the Muslims of Natiq Nouri*. Edited by: Morteza Mirdar. Tehran: Publications of the Center for Islamic Revolution Documents. **[In Persain]**

Newspaper of the Islamic Republic, June 20, 1365. **[In Persain]**

Niknashan, Shaghaig, Paksorasht, Mohammad Jaafar and Liaqatdar, Mohammad Javad. (2015). Pathology of the discourse of religious education in the educational system of the Islamic Republic of Iran. *Philosophy of Education*, 1(1), 141-164. **[In Persain]**

Nikshan, Shagaig. (2013). *The fields of ideology presence in education*. PhD Thesis, University of Isfahan. **[In Persain]**

Qasimi, Mohammadreza. (2016). *Witness war and economy*. Tehran: World Economy. **[In Persain]**

Resalat newspaper, April 20, 1365, No. 73. **[In Persain]**

Roshan Nohad, Nahid. (2005). *Islamic schools in the second Pahlavi era*. Tehran: *Islamic Revolution Records Center*, 72-45. **[In Persain]**

ruznameh jamehory eslamy, 20 khardad 1365. **[In Persain]**

ruznameh jamehory eslamy, 21 khardad 1365. **[In Persain]**

ruznameh jamehory eslamy, 21 khardad 1365. **[In Persain]**

ruznameh rasmi mozakrat alani mojals shoraye eslami, 21 farvardin1365, jalseh 257, No 12002. 24-28. **[In Persain]**

ruznameh resalt, 20farvardin1365, No 73. **[In Persain]**

Sahabhi, Ezzatullah. (2012). *Government makers*. Farda business weekly. No. 74, February 5. <https://www.tejaratefarda.com/%D9%86%D8%B4%D8%B1%DB%8C%D9%87-%D8%AF%D9%88%D9%84%D8%AA-%D8%B3%D8%A7%D8%B2%D8%A7%D9%86-188>

Sahabhi, Izatollah. (2003). *Political economy of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: New step. **[In Persain]**

Sakharopoulos, George and Maureen Wood, Hall. (1991). *Education for development, an analysis of investment trends*. Translator: Paridekht Vahidi, Hamid Sohrab Publisher: Program and Budget Organization - Center for Economic Documents. **[In Persain]**

Shabani Varki, Bakhtiar and Mohammadi Chabaki, Reza. (2008). *History of philosophy of education in Iran*. *education* 4 (96), 1-32. **[In Persain]**

The official newspaper of the deliberations of the public meeting of the Islamic Council, session 258, No. 12003. **[In Persain]**

The official newspaper of the public deliberations of the Islamic Council, 21 April 1365, session 257, No. 12002. 24-28. **[In Persain]**



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.