

نقش شبکه مدارس اسلامی در شکل‌گیری انقلاب اسلامی ایران از منظر سرمایه اجتماعی

جلیل دارا^۱

چکیده

چنانچه تحولات سال ۱۳۵۷ ایران را مرور کنیم به خوبی در می‌یابیم که جریان‌های مختلف سیاسی در ایران در مخالفت با رژیم پهلوی فعالیت می‌کردند که هر کدام به‌دنبال ایجاد تغییرات اساسی بر مبنای عقاید و دیدگاه سیاسی خویش بودند. اما در این میان نقش شبکه‌های مختلف اجتماعی نظیر احزاب، انجمن‌ها، مساجد، هیأت‌های مذهبی و مدارس اسلامی که هر کدام ضمن تعلق به جریان‌های مذکور، در ایجاد همگرایی بین انقلابیون و اعتمادسازی نسبت به انقلابیون مؤثر بودند، انکار ناپذیر است. در این پژوهش قرار است با نگاهی متفاوت یعنی از منظر سرمایه اجتماعی به چگونگی نقش شبکه مدارس اسلامی در شکل‌گیری انقلاب اسلامی بپردازیم. فرضیه ما در این تحقیق این است که شبکه مدارس اسلامی به‌عنوان یک سرمایه اجتماعی در اختیار انقلابیون اسلام‌گرا، زمینه ایجاد همکاری بین گروهی را فراهم نموده و با اتکاء به هنجارهای قوی همپاری و ایجاد اعتمادسازی، اقدام مؤثری را در زمینه فراگیر شدن مخالفت‌ها با رژیم حاکم صورت داد. در این پژوهش، دو مطالعه موردی «مدارس اسلامی جامعه تعلیمات» و «مدرسه اسلامی رفاه» مورد بررسی قرار می‌گیرد. روش به‌کاررفته در این پژوهش توصیفی- تحلیلی و مبتنی بر داده‌های اسنادی است.

کلید واژه‌ها: سرمایه اجتماعی، شبکه، مدارس اسلامی، هنجار همپاری، انقلاب اسلامی ایران.

مقدمه

امروزه مفهوم سرمایه اجتماعی همچون جرقه‌ای در علوم اجتماعی درخشیده و هم اکنون به حوزه‌های گوناگون سیاست نیز راه یافته است و به صورت روزافزون در رسانه‌های گروهی در حال طرح شدن می‌باشد. منافع بسیاری به سرمایه اجتماعی نسبت داده شده است که از جمله آنها تقویت سلامت، نتایج بهتر آموزشی، بهبود رفاه فرزندان، کاهش جرایم، کاهش فرار مالیاتی و بهبود مسئولیت‌پذیری و کارایی می‌باشد. سازمان‌های بین‌المللی همچون بانک جهانی و سازمان‌های همکاری اقتصادی و توسعه، هم اکنون سرمایه اجتماعی را همانند یک موضوع تحقیق در حال رشد می‌دانند (گزارش تحقیقی کمیسیون بهره‌وری استرالیا، ۲۰۰۳: ۱۳۷۸: ۱۳).

آنچه که مسلم است اینکه ایده‌محوری سرمایه اجتماعی را می‌توان در واژه «روابط» خلاصه کرد. اعضای جامعه با برقراری تماس با یکدیگر و پایدار ساختن آن، قادر به همکاری با یکدیگر می‌شوند و از این طریق چیزهایی را به دست می‌آورند که به تنهایی قادر به کسب آنها نمی‌باشند و یا با دشواری بسیار، موفق به کسب آنها می‌شوند. انسان‌ها از طریق مجموعه‌ای از شبکه‌ها به هم متصل می‌شوند و تمایل دارند تا ارزش‌های مشترکی با سایر اعضای این شبکه داشته باشند. لذا با گسترش شبکه، نوعی دارایی تشکیل می‌دهند که می‌توان آن را به‌عنوان نوعی سرمایه، مورد ملاحظه قرار داد. در واقع هرچه قدر افراد بیشتری را بشناسید و هرچه قدر دید مشترکی با آنها داشته باشید سرمایه اجتماعی غنی‌تری خواهید داشت.

تأثیر سرمایه اجتماعی بر حوزه‌های سیاسی از جمله، دولت، احزاب و گروه‌های سیاسی از جمله مباحثی است که مورد علاقه جامعه شناسان سیاسی قرار گرفته است؛ به‌گونه‌ای که در حوزه‌های مربوط به کارآمدی دولت‌ها بررسی سرمایه اجتماعی ای که دولت‌ها ایجاد می‌کنند و زمینه ساز کارآمدی می‌شوند مورد توجه قرار گرفته است. در واقع کارویژه‌ای که سرمایه اجتماعی برای دولت‌ها خواهد داشت، بالا بردن سطح اعتماد سیاسی مردم به نهادهای دولتی و به‌طور کلی اعتماد سازی نسبت به سازمان‌های متعلق به حاکمیت است. اما آنچه مسلم است اینکه همین اعتماد برآمده از سرمایه اجتماعی می‌تواند در حوزه‌های تحول آفرینی، تغییر و دگرگونی‌های اجتماعی و حتی آفریدن پدیده «انقلاب» که نیازمند یک اراده جمعی است مؤثر واقع شود. در این پژوهش نیز که موضوع، «بررسی نقش شبکه مدارس اسلامی در شکل‌گیری انقلاب اسلامی ایران از منظر سرمایه اجتماعی» است قرار است وجهی دیگر از کارآمدی این پدیده، آن هم در حوزه سیاسی و مباحث مربوط به انقلاب به آزمون گذاشته شود.

مروری بر مطالعات پیشین

با توجه به اینکه این پژوهش یک پژوهش نو در زمینه ارتباط مدارس اسلامی ایران با انقلاب اسلامی ایران از منظر سرمایه اجتماعی محسوب می‌شود هیچ پژوهشی مستقیماً به این موضوع اشاره ننموده

است. اما به چند اثر می‌توان اشاره کرد که غیرمستقیم به بحث پژوهش پرداخته‌اند. از جمله آنها کتاب‌هایی چون «کارنامه سیاسی و فرهنگ دبیرستان کمال نارمک، رفاه، علوی» (کرمی‌پور، ۱۳۸۰)، «اسنادی از مدارس دختران از مشروطیت تا پهلوی» (ترابی فارسانی، ۱۳۷۸)، «مدارس اسلامی در دوره پهلوی دوم» (روشن نهاد، ۱۳۸۴) می‌باشد؛ که نویسندگان آنها هرچند به نقش سیاسی مدارس اسلامی پرداخته اما هیچ بحثی از سرمایه اجتماعی نکرده‌اند و بیشتر به توصیفات اکتفا نموده‌اند. و نیز مقالات «با من به مدارس جامعه تعلیمات اسلامی بیایید» (دانشور، ۱۳۳۱)، «مدارس جامعه تعلیمات اسلامی» (کلهر، ۱۳۶۹) و پایان‌نامه کارشناسی ارشد «تشیع، ایدئولوژی مسلط بسیج مردمی در انقلاب اسلامی ایران» (اخوان منفرد، ۱۳۷۸) نیز بدون پرداختن به سرمایه اجتماعی به نقش سیاسی مدارس اسلامی در انقلاب ۱۹۷۹ ایران پرداخته‌اند. در حالی که در این پژوهش قرار است به‌طور تخصصی دو نمونه از مدارس فعال اسلامی یعنی مدرسه جامعه تعلیمات اسلامی و مدارس دخترانه رفاه و نقشی که به‌عنوان شبکه داشتند مورد بررسی قرار گیرد.

روش پژوهش

در بررسی‌های تاریخی یکی از شیوه‌های پژوهش، شیوه پژوهش اسنادی است؛ به‌ویژه زمانی که پدیده‌ای همچون انقلاب در دست بررسی باشد. بررسی انگیزه‌ها و تمایلات انقلابیون و مخالفین آنها از طریق روش‌های مستقیم و بی‌واسطه نظیر مصاحبه بر غنا و اعتبار بحث می‌افزاید. روش تحقیق این مقاله، توصیفی - تحلیلی و مبتنی بر مطالعات اسنادی است. داده‌های آن شامل بررسی و تحلیل اسناد تاریخی از مراکز مختلف اسنادی از جمله مرکز اسناد انقلاب اسلامی و مرکز اسناد ملی ایران می‌باشد. از طرفی به علت گذشت نزدیک به ۶ دهه از اتفاقات مذکور برخی از مصاحبه‌ها و اسناد، آرشیوی است. همچنین دوره زمانی پژوهش، سال‌های ۱۳۳۰ - ۱۳۵۸ شمسی می‌باشد.

چارچوب نظری

تعریف سرمایه اجتماعی

اصطلاح «سرمایه اجتماعی»^۱ نخستین بار در اثر کلاسیک جین جاکوب^۲ با عنوان «مرگ و زندگی در شهرهای بزرگ آمریکا»^۳ به کار رفته است. وی در سال ۱۹۶۱ م از شبکه‌های فشرده در محدوده‌های حومه قدیمی و مختلط شهری، به‌عنوان صورتی از سرمایه اجتماعی نام برد که در ارتباط با حفظ نظافت، عدم وجود جرم و جنایت خیابانی و دیگر تصمیمات در مورد بهبود کیفیت زندگی، در مقایسه با عوامل

1. social capital
2. Jin Jacobs
3. Life and Dead of America's Great Cities

نهادهای رسمی مانند نیروی حفاظتی پلیس و نیروی انتظامی، مسئولیت بیشتری از خود نشان می‌دهد (Jacobs, 1961).

سرمایه اجتماعی از مفاهیمی است که تعاریف گوناگونی برای آن ارائه شده است. لذا به منظور تبیین فضای مفهومی این اصطلاح، از واژگان و تعابیر مختلفی چون انرژی اجتماعی^۱، روحیه محلی^۲، پیوستگی‌های اجتماعی^۳، زندگی محلی^۴ و چسب اجتماعی^۵ استفاده شده است (غفاری، ۱۳۸۴: ۱۸). در نگاه بانک جهانی، سرمایه اجتماعی به نهادها، روابط اجتماعی و هنجارهایی اشاره دارد که کمیت و کیفیت تعاملات اجتماعی یک جامعه را شکل می‌دهند (World Bank, 1998: 5). وینتر^۶ یک تعریف کاربردی از این مفهوم ارائه می‌دهد. به عقیده وی سرمایه اجتماعی منافع دو جانبه روابط اجتماعی است که به وسیله هنجارها، اعتماد و تعامل متقابل ایجاد می‌شود (Winter, 2000). اما پاتنام به‌عنوان یکی دیگر از کسانی که سرمایه اجتماعی را تعریف نموده معتقد است تمام ویژگی‌های اجتماعی نهادها و سازمان‌ها از قبیل اعتماد، هنجارها و شبکه‌های اجتماعی سرمایه اجتماعی نامیده می‌شوند (Putnam, 1993: 167). که البته در این پژوهش نیز تعریف به کار برده شده از سرمایه اجتماعی نیز همان تعریف و مفهوم پاتنام از سرمایه اجتماعی است.

نظریه‌های سرمایه اجتماعی

توسعه تئوریک مفهوم سرمایه اجتماعی توسط پیر بوردیو صورت گرفت. وی سرمایه اجتماعی را یکی از اشکال سرمایه می‌داند. لذا به عقیده او سرمایه، بسته به عرصه‌ای که در آن عمل می‌کند به سه شکل اساسی سرمایه اقتصادی، سرمایه فرهنگی و سرمایه اجتماعی ظاهر می‌شود. بوردیو بر تبدیل‌پذیری اشکال مختلف سرمایه و بر تقلیل‌نهایی همه آنها به سرمایه اقتصادی تأکید می‌کند. از نظر او سرمایه اقتصادی، کار انسانی انباشته شده است. به این ترتیب کنشگران می‌توانند با استفاده از سرمایه اجتماعی به سرمایه اقتصادی یا فرهنگی دست یابند و به همین نحو برای دستیابی به سرمایه اجتماعی نیز باید سرمایه‌گذاری‌های هوشمندانه در منابع اقتصادی و فرهنگی انجام دهند (Bourdieu, 1985: 241-58). فرانسیس فوکویاما از دیگر شخصیت‌های نظریه‌پرداز این عرصه، سرمایه اجتماعی را هنجارهای غیر رسمی تعریف می‌کند که همکاری میان دو یا چند نفر را ارتقا می‌بخشد. به عقیده وی سرمایه اجتماعی بر خلاف سرمایه انسانی نه متعلق به افراد بلکه متعلق به گروه‌هاست. هنجارهایی که شالوده سرمایه اجتماعی را تشکیل می‌دهند در صورتی معنی دارند که بیش از یک فرد در آن سهیم باشد. به نظر فوکویاما گروهی که حامی سرمایه اجتماعی هستند ممکن است به کوچکی دو دوست باشند که با یکدیگر

1. Social Energy
2. Community Spirit
3. Social Bonds
4. Community Life
5. Social Glue
6. Winter

تبادل اطلاعات می‌کنند، یا در پروژه‌های مشترک همکاری می‌کنند یا اینکه ممکن است در مقیاس بزرگ‌تری تمامی یک ملت را شامل شود (Fukuyama, 1997: 14).

جیمز کلنن نیز مفهوم سرمایه اجتماعی را از اقتصاد به جامعه‌شناسی آورد. او به‌عنوان یک جامعه‌شناس برجسته آمریکایی که تأثیر قابل توجهی در مطالعه آموزش و پرورش داشته است این شکل از سرمایه را مانند دیگر اشکال آن مولد می‌داند (Coleman, 1994: 302-312). به عقیده کلنن سه منبع می‌تواند سرمایه اجتماعی را تشکیل دهد: ۱- تکالیف، انتظارات و قابلیت اعتماد ساختارها؛ اگر «الف» کاری برای «ب» انجام دهد و به «ب» اعتماد داشته باشد که در آینده جبران خواهد کرد این امر توقع و انتظاری در «الف» و تکلیفی برای «ب» به وجود می‌آورد. ۲- مجاری اطلاعاتی: شکل مهمی از سرمایه، دسترسی به اطلاعات است که با روابط اجتماعی پیوند ذاتی و لازم و ملزوم دارد. اهمیت اطلاعات از این نظر است که مبنایی برای عمل فراهم می‌آورد. ۳- هنجارها و احکام بازدارنده مؤثر: شکل مهمی از سرمایه اجتماعی که در داخل یک جمع تجویز می‌شود، این هنجار است که شخص باید نفع خود را فروگذارد و در جهت منافع جمع عمل کند (Coleman, 1988: 47-65).

شاخص‌های سرمایه اجتماعی

نظریه‌پردازان، شاخص‌های گوناگونی را برای سرمایه اجتماعی برگزیده‌اند که برخی از این شاخص‌ها مشترک و برخی متفاوت هستند. اما در اینجا ما به آن دسته از شاخص‌هایی می‌پردازیم که در پژوهش قرار است از آنها استفاده شود؛ یعنی همان شاخص‌هایی که پاتنام برای تعریف سرمایه اجتماعی در نظر گرفته است.

شبکه‌ها (Networks)

روابط اجتماعی و تعاملات افراد با یکدیگر جزء بنیادی‌ترین مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی بوده و نقش محوری دارد. یک شبکه اجتماعی یک شبکه از درون به هم پیوسته از افرادی است که معمولاً یک ویژگی عام دارند. مثلاً آنها ممکن است یک ورزش خاص را دوست داشته باشند یا در یک شغل مشابه مشغول به کار بوده و یا حتی مذهب مشترک داشته باشند (گزارش تحقیقی کمیسیون بهره‌وری استرالیا، ۲۰۰۳، ۱۳۷۸: ۱۴).

هنجارهای همیاری (Norms)

هنجارهای همیاری همان برداشت‌ها، قواعد و رسوم غیررسمی مشترک است که رفتارهای معینی را در اوضاع مختلف تجویز، ممنوع و یا تعدیل می‌کند. هنجارهای اجتماعی می‌تواند مسئولیت‌پذیری، احترام به قانون، اخلاق حرفه‌ای، احترام به بزرگ‌ترها، تحمل و پذیرش تنوع و کمک به مردم نیازمند را به هنگام نیاز در برگیرد (Taylor, 1982: 141).

اعتماد (Trust)

این مفهوم، حاصل پیش‌بینی رفتار دیگران است که در یک جامعه کوچک از طریق آشنایی نزدیک با دیگران حاصل می‌شود. اما در جوامع بزرگ‌تر و پیچیده‌تر یک نوع اعتماد غیرشخصی‌تر یا شکل مستقیمی از اعتماد ضرورت می‌یابد (Putnam, 1993: 290-300). پاتنام در بحث از اعتماد، با توجه به شعاع اعتماد از دو نوع اعتماد شخصی (عمقی) و اعتماد اجتماعی (گسترده) یا «اعتماد تعمیم یافته»^۱ اشاره می‌کند. به اعتقاد وی اعتماد تعمیم یافته برای جامعه سودمندتر است. چرا که این نوع اعتماد شعاع اعتماد را از فهرست کسانی که شخصاً آنها را می‌شناسیم فراتر می‌برد و همکاری گسترده‌تر در سطح جامعه را سبب می‌گردد (Putnam, 1993: 300-312).

نظریه رابرت پاتنام؛ نظریه پژوهش

تئوری استفاده شده در این پژوهش از نظریه رابرت پاتنام بهره گرفته است؛ یعنی همان نظریه‌ای که پاتنام در مطالعه جامعه ایتالیا، آن را به‌طور ویژه به آزمون گذاشته است. البته برای تکمیل تئوری پژوهش، از دیگر نظریات مطرح شده در پژوهش نیز استفاده شده است.

پاتنام سرمایه اجتماعی را مشخصه‌های سازمان اجتماعی از قبیل شبکه‌ها، هنجارها و اعتماد اجتماعی که هماهنگی و همکاری را برای کسب سود متقابل تسهیل می‌کنند معرفی می‌کند (Putnam, 1993). وی در تحقیقاتش، روی تأثیر سرمایه اجتماعی بر نهادهای دموکراتیک ایتالیا متمرکز شده است. پاتنام که دو منطقه شمال و جنوب ایتالیا را مورد تحقیق قرار داد به این نتیجه دست یافت که حکومت‌های منطقه شمال ایتالیا در عملکرد داخلی‌شان کارآمدتر، در وضع سیاست‌های مناسب، خلاق‌تر و در اجرای سیاست‌ها نیز کارآمدتر از حکومت‌های منطقه جنوب ایتالیا بوده‌اند. همچنین حکومت‌های منطقه‌ای شمال پاسخ‌گویی بیشتری در برابر موکلان خود داشته‌اند (Putnam, 1993: 53-150).

در واقع در این بررسی برای پاتنام این سؤال ایجاد می‌شود که چرا با وجود ساختارهای مشابه و منابع مالی و قانونی یکسان، عملکرد بعضی از حکومت‌های منطقه‌ای بهتر از بعضی دیگر بوده است؟ در پاسخ به این سؤال است که وی بحث «سرمایه اجتماعی» را مطرح نموده و معتقد است وجود یکسری شبکه‌های اجتماعی مشارکت‌زا همچون باشگاه‌های فوتبال، عضویت در گروه‌های سرودهای مذهبی یا باشگاه‌های نیکوکاران نشانه‌های موفقیت مناطق شمال هستند (تاجبخش، ۱۳۸۴: ۹۶).

به‌طور کلی پاتنام سه شاخص یا به تعبیر برخی سه بُعد را برای سرمایه اجتماعی در نظر می‌گیرد. وی سه شاخص «شبکه روابط، هنجار همیاری و اعتماد» را شاکله سرمایه اجتماعی می‌داند که توضیح مفصل‌تر آن در صفحات قبل آمد. به عقیده وی شبکه‌ها می‌توانند نقش مهمی در ایجاد دیگر مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی ایفا کنند. وی شبکه‌ها را خواستگاه دو مؤلفه دیگر سرمایه اجتماعی یعنی اعتماد و هنجارهای همیاری می‌داند. شبکه‌های اجتماعی که پاتنام وجود آنها را برای برقراری همکاری اجتماعی

ضروری می‌داند همان انجمن‌ها و سازمان‌هایی هستند که مردم در آنها شرکت کرده یا عضو آن هستند. وی دو ویژگی شبکه‌ها را در تولید سرمایه اجتماعی مؤثر می‌داند:

الف- ساخت شبکه: شبکه‌هایی که هنجارهای محکمی از همیاری تعمیم یافته را رواج دهند و موجب تقویت اعتماد شوند می‌توانند موجب تسهیل همکاری شده و کنش جمعی را ساده و روان کنند (Putnam, 1993: 173) و بدین طریق سرمایه اجتماعی تولید کنند.

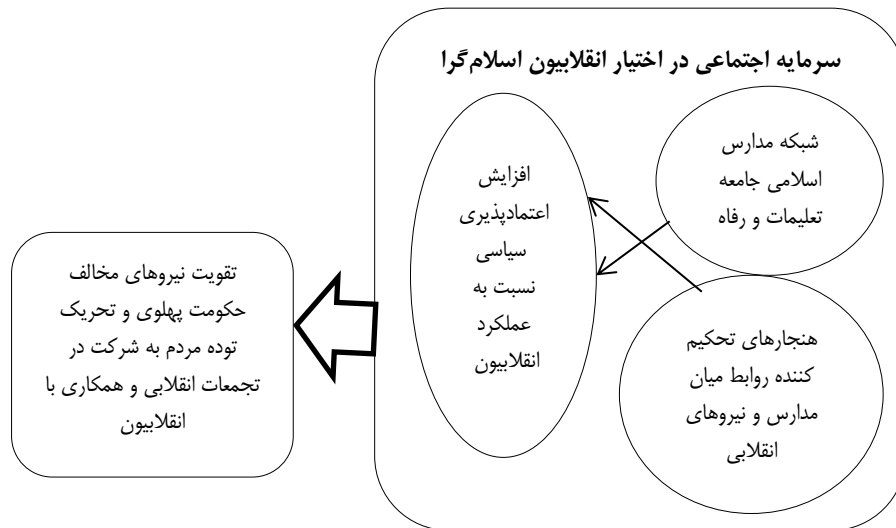
ب- فشردگی شبکه: هرچه تعداد شبکه‌ها و فشردگی آنها بیشتر باشد احتمال بیشتری وجود دارد که شهروندان بتوانند در جهت منافع متقابل همکاری نمایند (Putnam, 1993: 258-290).

پاتنام در خصوص هنجارهای همیاری، همیاری تعمیم یافته را ملاک سرمایه اجتماعی و مولدترین جزء آن می‌داند. به اعتقاد وی همیاری تعمیم یافته مربوط به زمانی است که کسی کاری را برای دیگری انجام دهد بی‌آنکه انتظار پاسخ فوری داشته باشد و حتی شاید بی‌آنکه وی را بشناسد، با این اطمینان که در زمان دیگری پاسخ او را خواهد داد (Putnam, 2000: 134). از نظر وی اعتماد، همکاری را تسهیل می‌کند و هرچه سطح اعتماد در یک جامعه بالاتر باشد احتمال همکاری هم بیشتر خواهد بود و باز این همکاری به نوبه خود ایجاد اعتماد می‌کند (Fukuyama, 1997: 14-17).

بنابراین پاتنام مشارکت در شبکه‌های اجتماعی و مدنی را از ساز و کارهای تبدیل «اعتماد شخصی» به «اعتماد اجتماعی» یا اعتماد تعمیم یافته معرفی می‌کند. از طرف دیگر وی وجود اعتماد اجتماعی در جامعه را موجب تقویت هنجارهای همیاری و فعالیت مدنی می‌داند و معتقد است کسانی که به دیگران اعتماد می‌کنند بیشتر در کارها داوطلب می‌شوند و مشارکت بیشتری در سیاست و سازمان‌های اجتماعی دارند. پاتنام نوع سوم از اعتماد را مربوط به اعتماد به حکومت و نهادهای اجتماعی می‌داند که به «اعتماد نهادی» مشهور است. البته اعتماد اجتماعی را متفاوت از اعتماد نهادی می‌داند و در بحث از سرمایه اجتماعی کمتر بر آن تاکید دارد (Putnam, 1993: 120-140).

تعریف به کار گرفته شده از سرمایه اجتماعی در این پژوهش نیز همان تعریف رابرت پاتنام است که سرمایه اجتماعی را شامل سه مؤلفه «شبکه روابط»، «هنجار همیاری» و «اعتماد» دانسته و مؤلفه اعتماد را حاصل از وجود دو مؤلفه دیگر می‌داند. لذا در این پژوهش که نقش شبکه‌های مدارس اسلامی در انقلاب اسلامی ایران را مورد بررسی قرار می‌دهد مطابق فرضیه پژوهش عملکرد مدارس اسلامی به‌عنوان شبکه‌هایی است که همیاری ایجاد نموده و موجب افزایش اعتماد سیاسی توده مردم به انقلابیون اسلام‌گرا گردید.

اگر بخواهیم تعریف عملیاتی نظریه پژوهش را در قالب یک شکل ترسیم نماییم می‌توان به شکل (۱) اشاره نمود.



شکل ۱: تعریف عملیاتی نظریه پژوهش (نگارنده: نویسنده)

مدارس اسلامی در ایران

تأسیس مدارس اسلامی در ایران معاصر مربوط به اقدام اسلام‌گراها در واکنش به شکل‌گیری مدارس جدید، به سبک مدرن غرب بود. در واقع ایرانیان به منظور دستیابی به پیشرفت‌هایی که نصیب اروپا شده بود و برای دست یافتن به توان رویارویی و مقابله با این کشورها، به‌ویژه در عرصه‌های نظامی، در جهت کسب علوم جدید گام برداشتند و این، ممکن نبود مگر اینکه مدارس جدیدی در ایران تأسیس گردد تا نظام آموزش را متحول کند. در همین راستا بود که پس از اعزام عده‌ای از دانشجویان برای تحصیل به ممالک غربی، مدارس جدید در ایران به سبک غرب ایجاد شد. دارالفنون اولین مدرسه جدیدی بود که بدین منظور تأسیس شد که در آن، علوم طبیعی، طب و جراحی، مهندسی، علوم نظامی، داروسازی و ... تدریس می‌شد و آموزش زبان‌های خارجی نیز مورد توجه قرار گرفت (روشنی، ۱۳۵۴: ۱۸۸).

تا پایان سلطنت مظفرالدین شاه قاجار در تهران سه مدرسه دولتی، پنج مدرسه آمریکایی و فرانسوی و چهار مدرسه ملی وجود داشت و تا شروع نهضت مشروطه تعلیم و تربیت دختران منحصر به مدارس خارجی بود (ترابی فارسانی، ۱۳۷۸: ۱۲-۱۵). در مقابل چنین حرکتی، اسلام‌گراها اقدام به ایجاد مراکزی نمودند که این مراکز در جهت مقابله با دارالفنون و مدارس جدیدی که بعدها ایجاد شدند، تأسیس نمودند «مدارس اسلامی» را در دستور کار خود قرار دادند. انجمن معارف که هفت نفر عضو آن بودند از جمله این مراکز بود که اعضای هفت نفره آن با کمک‌های غیر دولتی، هفت مدرسه در تهران تأسیس نمودند که در آن، علاوه بر علوم جدید، علوم دینی نیز مورد توجه خاص قرار می‌گرفت (نفیسی، ۱۳۴۵: ۱۴۵-۱۴۵).

(۱۳۹). برنامه درسی این مدارس شامل فارسی، اصول دین، تعلیمات دینی، اخلاق، شریعت، مقدمات عربی، تاریخ، هندسه، حساب و دیگر علوم جدید بود (رینگر، ۱۳۸۱: ۱۸۴).

تأسیس مدارس اسلامی با گرایشات سیاسی

رضاشاه پهلوی طی ۱۶ سال زمامداری خویش مبتنی بر سیاست سکولاریستی اقدام به دولتی نمودن مدارس کرد تا آنها را زیر نفوذ خود قرار دهد. وزارت فرهنگ طی این دوران برای هر رشته تحصیلی با موضوعات تخصصی، کلاس‌ها و دانش‌سراهای خاص پدید آورده بود در حالی که برای رشته‌های دینی ارزشی قائل نبود و اقدام قابل توجهی صورت نمی‌داد (دی ثنا، ۱۳۷۷: ۴۳۵). بر این اساس مذهبی‌ها با پرهیز از رویارویی مستقیم، تصمیم گرفتند از طریق ترویج اصول مذهبی در مدارس مذهبی به مقابله با رضاخان بپردازند. لذا تأسیس و نوسازی مدارس مذهبی حوزه علمیه قم توسط آیت الله شیخ عبدالکریم حائری یزدی در همین راستا بود (الگار، ۱۳۷۱: ۲۸۶). از طرفی اسلام‌گراها در کنار مدارس حوزه علمیه اقدام به تأسیس مدارس اسلامی با محوریت تدریس تعلیم دینی پرداختند. به گفته یکی از شاهدان اوضاع آن زمان، اهمیت تأسیس این مدارس به دو دلیل بود. یکی به دلیل شیوع تفکر مارکسیسم و دیگری به دلیل اینکه نوع اقدامات قلمی و زبانی علما برای عموم مردم قابل فهم نبود (عبد خدایی، ۱۳۸۱: ۱۵۵).

در اینجا منظور از مدارس اسلامی سیاسی، آن دسته از مدرسی است که از همان ابتدای تأسیس، بنا را بر مبارزات سیاسی گذاشته یا اینکه بانیان آن اشخاص سیاسی بودند. مدرسی چون جامعه تعلیمات اسلامی، دبیرستان پسرانه کمال، مدرسه دخترانه رفاه و دبیرستان پسرانه دین و دانش در زمره این مدارس بودند. اما مقصود از مدارس اسلامی غیرسیاسی مدرسی بودند که با هدف محوریت تعلیم مبانی دینی و اسلامی شکل می‌گرفتند اما مستقیماً فعالیت سیاسی نداشتند. مدرسی چون مدرسه علوی، مدرسه پسرانه موسوی، مدرسه دخترانه روشنگر از جمله این مدارس بودند.

مدرسه اسلامی جامعه تعلیمات اسلامی

از جمله اولین اقدامات اسلام‌گرایان در تأسیس مدارس اسلامی تأسیس مدرسه «جامعه تعلیمات اسلامی» بود. شیخ عباسعلی سبزواری اسلامی، مؤسس این مدرسه به همراه تنی چند از بازاریان و فرهنگیان مؤمن بر آن شدند تا از سویی برای مقابله با جهل و بی‌سوادی و از سوی دیگر به منظور مبارزه با فساد اخلاقی و بی‌علاقگی و بی‌تفاوتی به مقررات دینی که از جانب مدارس متعلق به دولت و آموزش و پرورش ترویج می‌شد و به نوعی اسباب ترویج بی‌دینی و لامذهبی را در قشر جوان فراهم می‌آورد اقدامات لازم را به عمل آورد (گلشن، ۱۳۳۱: ۸).

در واقع شیخ عباسعلی اسلامی بیشتر، از مدرسه الواعظین هند به‌ویژه از نجم العلماء، مؤسس این مدرسه تأثیر پذیرفته (اسلامی، ۱۳۷۴: ۱۴۹) و پس از بازگشت به ایران از فرصت فضای باز سیاسی ایجاد شده استفاده نمود و این مدرسه را تأسیس کرد. لذا برای این کار، منزل خود را در مشهد می‌فروشد و یک منزل پنج اتاقه در تهران می‌خرد. بنابر قول خودش:

«منزل استیجاری ام بیش از یک اتاق نداشت، خانواده ام به ناچار، شبها در آشپزخانه یا منزل همسایه به سر می برد تا کلاس سوادآموزی، اخلاق، احکام و تاریخ اسلام دایر باشد» (رئوف، ۱۳۶۹: ۴).

مدرسه جامعه اسلامی در سال ۱۳۲۲ هـ.ش آغاز به کار نمود اما اساس نامه خود را در سال ۱۳۲۸ هـ.ش تهیه کرد. این اساس نامه که شامل ۳۷ ماده و ۹ تبصره بود خطمشی کلی و وظایف و اختیارات جامعه را مشخص می کرد. اعضای هیأت مدیره آن ۲۲ نفر بودند (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، سند شماره ۱۹۵). مدارس جامعه علاوه بر تدریس برنامه رسمی وزارت فرهنگ، به تعلیمات عملی دینی، به صورت علمی و عملی می پرداختند و به خصوص در این مدارس، اخلاق و رفتار دانش آموزان، مورد مراقبت و نظارت های دقیق اولیای امور قرار داشت (مجله تعلیمات اسلامی ۱۳۳۱: شماره ۲: ۲۲). در این مدارس علاوه بر تدریس، اردوهای تفریحی - آموزشی نیز برای دانش آموزان طراحی می شد. از این طریق دانش آموزان تعطیلات تابستانی خود را پر می کردند. این اردوها به نوعی موجب رفع نگرانی اولیاء و مربیان از چگونگی گذراندن اوقات تعطیلی فرزندانشان می شد. مقرر شده بود تا برنامه های اردو شامل اجرای برنامه های مذهبی و اخلاقی، اجرای برنامه های تفریحی سالم و تربیت بدنی تحت نظر مربیان متخصص، اجرای برنامه های آموزشی نظیر آموزش زبان های عربی و انگلیسی، اجرای برنامه های فنی و حرفه ای در حد استعداد و اطلاعات دانش آموزان باشد (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، شماره سند ۱۹۵: ۳۸).

هر چند کلیه شعبات مدارس جامعه، تحت مدیریت واحد و مرکزی اداره می شدند اما به صورت جداگانه هر یک از این مدارس مدیریت و اعضای کادر خود را از میان افراد همان شعبه تعیین می کردند و در این زمینه وزارت آموزش و پرورش هیچ گونه دخالتی در تعیین رؤسا و کادر آموزشی این مدارس نداشت (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، شماره سند ۱۹۵: ۳۶). به لحاظ تأمین بودجه، هزینه این مدارس ابتدا از طریق هیأت مؤسس که همگی از تجار و بازاریان محسوب می شدند و نیز در وهله دوم از طریق دریافت شهریه تأمین می شد (امینی، ۱۳۳۱: ۱).

مجله «تعلیمات اسلامی» ناشر افکار جامعه تعلیمات اسلامی اقدام بی سابقه ای بود که به منظور برقراری ارتباط با مردم و ارائه گزارش، اخبار و مطالب مهم برای همگان با هدف نشر فرهنگ اسلامی منتشر می شد (مجله تعلیمات اسلامی، شماره ۳: ۳۵). تاریخ نشر اولین شماره مجله تعلیمات اسلامی که پس از گذشت ده سال از تأسیس جامعه تعلیمات اسلامی منتشر شد مصادف بود با اول فروردین سال ۱۳۳۱ هـ.ش و آخرین شماره آن یعنی دهمین شماره این مجله در یازده بهمن ۱۳۳۱ هـ.ش چاپ شد و عملاً با فوت دکتر ملکی، صاحب امتیاز مجله، انتشار آن متوقف گشت.

جامعه تعلیمات اسلامی پس از انقلاب نیز به فعالیت های خود ادامه داد و در زمان نخست وزیری رجایی، تمام مدارس آن دولتی شد. بار دیگر در سال ۱۳۶۹ هـ.ش مدارس مذکور در اختیار جامعه تعلیمات قرار گرفت که در حال حاضر به فعالیت خود ادامه می دهد (کرمی پور، ۱۳۸۰: ۹۷).

مدرسه اسلامی دخترانه رفاه

زمانی که بعد از واقعه ۱۵ خرداد ۱۳۴۲ عده‌ای از اعضای شورای مرکزی «هیأت‌های موتلفه» دست‌گیر و محکوم شدند اعضای شورا شکل مبارزه با رژیم را تغییر داده و فعالیت خود را به شکل دیگری ادامه دادند. لذا در صدد برآمدند تا در قالب کار فرهنگی اهداف سیاسی خود را دنبال کنند (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، شماره سند ۱۶۳۲۰: ۱). بر همین اساس ترغیب به تأسیس بنیادی فرهنگی شدند که سرانجام پس از انجام حمایت‌های مختلف مالی و فکری، کانونی با عنوان «بنیاد فرهنگی رفاه» ایجاد شد که سه قشر روحانی، بازاری و شخصیت‌های فرهنگی عملاً درگیر با آن بودند. این بنیاد در اوایل سال ۱۳۴۶ هـ.ش با حمایت حاج حسین اخوان فرشچی ساختمانی را برای فعالیت‌های خود در نظر گرفت و کار خود را در دو مجموعه دنبال نمود؛ یکی واحد دبستان دخترانه با یک کلاس بیست نفره و دیگری بخش سیاسی-اجتماعی که اعضای اصلی آن سید محمد بهشتی، اکبرهاشمی رفسنجانی، محمد جواد باهنر و محمد علی رجایی (شخصیت‌های مؤثر انقلابی) بودند.

اساسنامه بنیاد شامل ۳۵ ماده و ۱۴ تبصره و هیأت امنای آن ۱۲ نفر بودند (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، شماره سند ۱۶۳۲۰: ۲). به دلیل دخترانه بودن مدرسه، مجوز مدرسه به نام خانم رفعت افراز که از زنان مبارز آن زمان بود داده شد و اعضای هیأت امنای هر از گاهی در جلساتی که برگزار می‌شد شرکت می‌نمودند و با خانم‌های فرهنگی دست‌اندرکار، برنامه و خط‌مشی مدرسه را تعیین می‌کردند (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، شماره سند ۵۶۵۹: ۴). اغلب دخترانی که وارد این مدرسه می‌شدند فرزندان خانواده‌های شناخته شده‌ای بودند که در راه دین و مذهب مبارزه می‌کردند.

به گفته رابعه بوستان، ناظم وقت مدرسه، اساتید سطح بالایی، مدرس این مدارس بودند چرا که بنا بر ادعای مسؤولان وقت، دبیرستان، در سال اول شرکت دانش آموزان در کنکور، ۱۰۰ درصد قبولی داشته است (روشن نهاد، ۱۳۸۴: ۱۰۱). این مدارس که ساعت فعالیت آن از ۷ صبح تا ۴ بعدازظهر بود مجهز به آزمایشگاه، زمین ورزش، سرویس ایاب و ذهاب و سلف غذاخوری بود (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، شماره سند ۱۰۳۶: ۸۷). و همچون مدارس جامعه تعلیمات اسلامی برای دانش آموزان خود اردوی تفریحی در نظر می‌گرفت. مدارس دخترانه رفاه نیز همچون دیگر مدارس از طریق دریافت شهریه از دانش آموزان هزینه‌های خود را تأمین می‌کرد اما قسمت اعظم مخارج مدرسه را هیأت امنای تأمین می‌نمود. این مدارس دخترانه در دو سطح و مقطع دبستان و دبیرستان اقدام به پذیرش دانش آموز نمود که سرانجام قبل از رسیدن به دوره دیپلم، مأموران دولتی با حمله به منزل برخی از دانش آموزان، دبیرستان را منحل کردند. رابعه بوستان می‌گوید پس از انحلال دبیرستان رفاه، دست‌اندرکاران بر آن شدند تا دوباره از مقطع راهنمایی آغاز به ثبت‌نام دانش آموزان کنند. چرا که مقطع راهنمایی تازه به تصویب رسیده بود. لذا با راه‌اندازی دوره راهنمایی، کار به تأسیس مجدد دبیرستان نیز کشیده شد (روشن نهاد، ۱۳۸۴: ۱۰۵).

مدارس اسلامی جامعه و رفاه به عنوان شبکه روابط انقلابیون

در تئوری پاتنام بحث شد که شبکه‌های روابط به معنای مجاری ارتباطاتی اجتماعی و سیاسی همچون احزاب، انجمن‌ها، کلپ‌ها، کلیسا یا مساجد، مدارس و... می‌باشد که افراد جامعه ممکن است به صورت رسمی یا غیررسمی در آن عضو باشند. وجود مدارس مختلف اسلامی با شعبات مختلف در سراسر کشور، به منزله همان کلپ‌ها، گروه‌ها و احزابی بود که پاتنام آنها را مؤثر در ایجاد همکاری میان مردم در جامعه ایتالیای شمالی می‌دانست.

دو مدرسه اسلامی «جامعه تعلیمات» و «دخترانه رفاه» به اشکال مختلفی نقش شبکه روابط انقلابیون را ایفا می‌نمودند. این نقش ارتباطی، هم فضای داخل و هم فضای خارج را شامل می‌شد. در داخل مدرسه ارتباط دانش آموزان در مدرسه بسیار تنگاتنگ و فشرده بود. این ارتباط هم مربوط به ارتباط بین دانش آموزی بود، هم ارتباط میان معلم و دانش آموز را شامل می‌شد. انقلابیون اسلام‌گرا بیشترین استفاده را از وجود این فضای ارتباطی در جهت اهداف مبارزاتی خود نمودند.

برای مدارس چون «جامعه تعلیمات اسلامی» که شعب متعددی را در سراسر کشور داشت فرصت بسیار مناسبی بود تا دانش آموزان این مدارس، هم صدا و هم جهت هدف واحدی را دنبال نمایند (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، شماره سند ۱۹۵). این یعنی همان ارتباطی که دیگر شبکه‌های انقلابیون یعنی «مساجد» و «هیأت‌های مذهبی» نیز واجد آن بودند و حتی در برخی موارد، ارتباط ایجاد شده برای برقراری همکاری از طریق شبکه مدارس، مستحکم‌تر و سهل‌الوصول‌تر بود چرا که این ارتباط بعضاً سازماندهی‌تر از مساجد و هیأت‌های مذهبی برقرار می‌شد.

اما برای مدارس همچون «مدرسه دخترانه رفاه» که به دلیل تازه تأسیس بودن، امکان ایجاد شعب مختلف به گستردگی جامعه تعلیمات برایش ممکن نگردید، نیز شاهد ارتباط قوی این مدارس با دیگر مدارس اسلامی همچون مدارس جامعه تعلیمات، علوی، دین و دانش و حتی دیگر مراکز مذهبی هستیم. به طور مثال بهشتی، باهنر و رجایی (از انقلابیونی که مدرسان و مؤسسان مدرسه رفاه هم بودند) در مدارس جامعه تعلیمات نیز تدریس می‌کردند و در مراکز مهم فرهنگی دیگر نظیر حسینیه ارشاد (پاتنوق انقلابیون) و مساجد مهم تهران نیز حضور داشتند (کرمی پور، ۱۳۸۰: ۸۷). این وضعیت موجب شده بود تا در صورت نیاز به یک «اقدام جمعی»، این مدارس در مقام یک شبکه قوی نقش ایفا نمایند. خانم دستغیب، از معلمان این مدرسه، در خصوص ارتباط مدرسه با دیگر شبکه‌های فرهنگی - سیاسی می‌گوید: «ما، دانش آموزان را به مسجد هدایت، خیلی ارتباط می‌دادیم. برنامه‌های خوب و مفصلی در خدمت آقای طالقانی (از رهبران انقلابی) داشتیم که ایشان با آن اخلاق خوش و برخورد خوب، جذابی در بین جوان‌ها داشتند» (دفتر ادبیات انقلاب اسلامی، ۱۳۷۵، مصاحبه با دستغیب).

در خصوص اقداماتی که علیه رژیم صورت گرفت می‌توان به نقش شبکه‌ای معلمان و دانش‌آموزان اشاره نمود که ضمن حضور در راهپیمایی‌ها، نیز در پخش و انتشار اطلاعیه‌های ضد حکومتی نقش مهمی را ایفا نمودند. یکی از فعالین مدرسه جامعه تعلیمات درباره فعالیت شبکه‌ای این مدرسه می‌گوید:

«در جریان قیام خونین پانزده خرداد، اطلاعیه‌ها و اعلامیه‌های زیادی علیه رژیم شاه در مدارس پخش شد و دانش آموزان مدارس «جامعه» نسخه‌های فراوانی از اطلاعیه‌های فوق را در سطح شهر تهران پخش کردند» (کرمی‌پور، ۱۳۸۰: ۸۶-۸۷).

مریم بهروزی از فارغ التحصیلان مدرسه جامعه در خصوص نقش وی و هم کلاسی‌هایش در پخش شبکه‌ای اعلامیه‌ها و نیز همراهی خانواده‌هایشان می‌گوید:

«اواخر سال ۵۶ بود که ما اعلامیه‌ها و نوارها را می‌بردیم خانه‌های مردم می‌انداختیم. مادرم نیز با ما می‌آمد و می‌گفت اینها را من می‌گذارم در جورابم و اعلامیه‌ها را هم در ساک بدهید دست من، اگر گرفتند من را بگیرند. من پیر زنم با من کاری نمی‌کنند» (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، ۱۳۷۷، مصاحبه با بهروزی).

خانم صدیقی، از معلمان مدرسه رفاه نیز در این زمینه می‌گوید:

«من توی مدرسه رفاه تدریس دینی و قرآن داشتم ... یکی از کارهایی که من به تنهایی می‌خواستم بکنم تا بتوانیم تعداد بیشتری از اعلامیه را پخش کنیم این بود که مدرسه رفاه یک اتاق تایپ داشت این اتاق تایپ هم دستگاه تایپ داشت و هم پلی‌کپی و ما در آنجا هم می‌توانستیم ماشین کنیم و هم کپی به صورت مخفیانه که این کار را می‌کردیم» (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، ۱۳۷۶، مصاحبه با صدیقی، شماره سند ۱۷۸۶).

مطالب فوق بیانگر آن است که اسلام‌گراها با در اختیار داشتن شبکه‌هایی چون مساجد، هیأت‌های مذهبی و به‌ویژه مدارس اسلامی توانایی بسیج نیروها را داشتند. در حالی که نیروهای چپ و لیبرال یا اینکه فاقد چنین شبکه‌های توانمندی بودند و یا اینکه توانایی بسیج شبکه‌های در اختیار خود را نداشتند.

ویژگی‌های شبکه روابط مدارس اسلامی جامعه تعلیمات و رفاه

در خصوص شبکه‌های روابط «مدارس اسلامی» نیز می‌توان به برخی ویژگی‌های این شبکه‌ها اشاره نمود که در افزایش کارآمدی آنها نقش مؤثری داشته است.

ساخت شبکه مدارس اسلامی

قبلاً ذکر شد که اگر چه شبکه‌های روابط در همه جوامع وجود دارند اما همه آنها مولد اعتماد و هنجارهای همیاری نیستند و به عبارت دیگر مولد سرمایه اجتماعی نمی‌باشند (Putnam, 1993: 299). اما همه شبکه‌های مدارس اسلامی به لحاظ ویژگی ساخت شبکه‌ای از نوع شبکه‌های هستند که مولد اعتماد و تقویت‌کننده هنجار همیاری به‌شمار می‌آیند. در این نوع شبکه‌ها حتی مقامات عالی‌رتبه شبکه، خود را ملزم به رعایت هنجارهای شبکه دانسته و عمل به خلاف آن را مشتمل مجازاتی می‌دانند که شامل یک عضو عادی شبکه نیز خواهد شد.

کلیه محصلان مشغول به تحصیل در مدارس اسلامی نه بر اساس سطح‌بندی اجتماعی یا گرایشات سلسله مراتبی بلکه بر اساس پایبندی به اصول مساوات‌نگر این مدارس در یک سطح افقی و برابر قرار داشته و هنجارهای مشترک همیاری در این مدارس موجب تقویت پیوند میان اعضا و اعتمادشان به

یکدیگر و نهایتاً اقدام برای یک عمل جمعی منسجم می‌گردید. به‌طور مثال نمونه‌ای از نمادهای افقی بودن این رابطه، برگزاری نماز جماعت از سوی خود دانش‌آموزان و تعیین یک نفر به‌عنوان امام جماعت بود. در این زمینه آمده است: «در آموزشگاه جامعه تعلیمات، دانش‌آموزانی که کم‌تر از پانزده سال تمام داشته و به حد بلوغ نرسیده‌اند از ساعت یک و نیم تا دو نیم بعد از ظهر در سالن نمازخانه حاضر شده و با نظم و ترتیب خاصی در سه صف قرار می‌گیرند و از بین آنان یک نفر که بیشتر به حسن خلق و عدالت و امانت ممتاز گردیده به‌عنوان امام جماعت انتخاب می‌شود. تا زمانی که خلافتی از وی ظاهر نشود امام جماعت است در غیر این صورت از این موقعیت محروم می‌گردد» (مجله جامعه تعلیمات اسلامی، ۱۳۳۱، شماره ۳: ۲۹).

بنابراین افقی بودن روابط در شبکه‌های مدارس اسلامی بیشترین کمک را به انقلابیون می‌نمود تا سطح اعتماد میان مردم و رهبران انقلابی اسلام‌گرا بالا رفته و هنجارهای همیاری تقویت شود. در این وضعیت افقی بودن، همه، احساس مسئولیت می‌کردند و فقدان فرایندهای سلسله‌مراتبی و از بالا به پایین زمینه همکاری را بیشتر می‌نمود. به‌عبارتی در این مدارس تحقق اهداف مهم‌تر از جایگاه افراد بود. بلکه افراد بر مبنای تحقق اهداف و آرمان، مورد توجه واقع می‌شدند. در حالی که سایر جریان‌های انقلابی به دلیل توجه بیش از حد به روابط عمودی و سلسله‌مراتبی توانایی تحقق اهداف خود را نداشتند. همین موضوع یکی از ویژگی‌های خاص اسلام‌گراها در برتری جلب حمایت مردمی بود.

فشرده‌گی شبکه مدارس اسلامی

منظور از فشرده‌گی یا تراکم شبکه‌ای، افزایش تعداد انجمن‌ها، گروه‌ها و کانون‌ها و امکان عضویت‌های متداخل و مشارکت در عرصه‌های چندگانه زندگانی است که همکاری را افزایش می‌دهد (Putnam, 1995: 313).

در خصوص مدارس اسلامی نیز وضعیت به همین منوال بود. برخی از این مدارس همچون «جامعه تعلیمات» که دارای شعبات متعدد و مقاطع مختلف تحصیلی بودند، به «مدارس زنجیره‌ای» نام گرفتند. در آن زمان جامعه تعلیمات دارای ۱۸۲ مدرسه بود که از این تعداد ۵۷ درصد مدارس به تهران و ۴۷ درصد به شهرستان‌ها اختصاص داشت. در این میان ۳۳ درصد مدارس، دخترانه و بقیه پسرانه بودند (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، اساسنامه و مرام‌نامه جامعه تعلیمات اسلامی شماره بازیابی ۱۹۵).

اگرچه مدرسه «دخترانه رفاه»، تنها به چند مقطع، آن هم در تهران خلاصه می‌شد اما حجم دانش‌آموزان این مدرسه، قابل توجه و میزان روابط معلمان مدرسه با دیگر مدارس و دیگر شبکه‌های مرتبط با انقلابیون اسلام‌گرا بسیار قوی و مستحکم بود. به‌طور مثال در سال ۱۳۵۳ هـ.ش که مقطع دبیرستان و راهنمایی رفاه به دلیل مشکلات سیاسی تعطیل گردید تنها مقطع دبستان آن دارای ۱۶ کلاس با تعداد ۵۶۵ نفر بود (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، اساسنامه و مرام‌نامه جامعه تعلیمات اسلامی شماره بازیابی ۱۹۵).

از طرفی دیگر نه تنها به لحاظ گستردگی و آمار کمی، مدارس اسلامی به‌عنوان یک شبکه قوی فرهنگی-سیاسی فراگیر محسوب می‌شد بلکه به لحاظ کیفی و رابطه‌اش با دیگر شبکه‌ها همواره ارتباطی سازنده با سایر شبکه‌های انقلابی داشت. بسیاری از محصلان و معلمان این مدارس در مدارس دیگر، مساجد فعال فرهنگی و سیاسی و حضور در هیأت‌های مذهبی نقشی فعال و دائمی داشتند (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، ۱۳۷۸، مصاحبه با ملکی).

همین «گستردگی شبکه‌ها» از یک طرف و از طرف دیگر، «عضویت متداخل» اعضا در شبکه‌های مختلف، شرایط برقراری پیوند مستحکم‌تر را فراهم می‌نمود و زمینه همکاری اعضا را برای یک اقدام جمعی مشترک همچون شرکت در راهپیمایی‌ها و تظاهرات علیه رژیم حاکم تسهیل می‌بخشید. در واقع هم به لحاظ کمیت و تعداد، شبکه‌های موجود مدارس اسلامی دارای شعبات گسترده بودند و هم به لحاظ کیفیت، ارتباط تنگاتنگ معلمان و مسئولان آن مدارس با یکدیگر پیوند همکاری و شبکه‌ای بین مدارس را تقویت می‌نمود.

نقش شبکه مدارس اسلامی جامعه تعلیمات و رفاه در تقویت هنجارهای همیاری

مدارس اسلامی از سه طریق «مواد درسی»، «انجام آیین‌ها و مراسم نمادین دینی» و «تأثیرگذاری عملی بر اندیشه سیاسی دانش‌آموزان» در جهت تقویت هنجارهای همیاری مبادرت می‌ورزیدند. یکی از مهم‌ترین روش‌هایی که انقلابیون اسلام‌گرا برای پایبند نمودن دانش‌آموزان به هنجارهای مورد نظر خویش به کار می‌بردند تدوین متون درسی برآمده از این هنجارها بود. کتبی که برای تدریس در این مدارس انتخاب می‌شد عموماً در جهت تقویت بینش دانش‌آموزان نسبت به آموزه‌های فرهنگی و سیاسی اسلامی بود.

در جامعه تعلیمات به لحاظ عملی نیز روی دانش‌آموزان کار جدی صورت می‌گرفت. این مدرسه برای انجام چنین مسئولیتی به انجام مراسمی همچون برپایی نماز جماعت در مدرسه همت گماشت (دانشور، ۱۳۳۱: ۲۹). در مدرسه دخترانه رفاه نیز همچون مدارس جامعه تعلیمات علاوه بر تأکید جدی نسبت به انتخاب متون درسی در راستای ارزش‌هایی که مدرسه بر اساس آن تأسیس شده بود، آیین‌هایی برپا می‌گردید که به‌طور عملی دانش‌آموزان را در مسیری غیر از مسیر حاکم بر نظام آموزش و پرورش قرار می‌داد. در مدرسه رفاه نیز نمادهای رژیم پهلوی نظیر عکس محمدرضا شاه یا علامت شیر و خورشید دیده نمی‌شد. رابعه بوستان نیز از مسؤولان وقت مدرسه این چنین می‌گوید:

«در مدرسه به جای سرود شاهنشاهی که در تمام مدارس در برنامه‌های صبحگاهی خوانده می‌شد خانم فرزانه جلوه مقدم که دبیر ادبیات و شاعر بود شعری سروده بود که این شعر به‌صورت سرودی به نام «تلاش» درآمد که به سرود رسمی رفاه تبدیل گردید» (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، ۱۳۸۴، مصاحبه با بوستان).

رابعه بوستان در خصوص کار سیاسی که در قالب اردوهای تفریحی مدارس دخترانه رفاه صورت می‌گرفت می‌گوید:

«در اردوها برای بچه‌ها نمایش‌هایی ترتیب می‌دادیم که بیشتر، نمایش‌های انقلابی بود. نمایش‌هایی که در دبیرستان کار می‌شد نمایش انقلاب الجزایر و انقلاب فرانسه بود. یا اینکه خودمان نمایش‌نامه می‌نوشتیم» (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، ۱۳۸۴ مصاحبه با بوستان).

متون و محتوای دروسی که در مدرسه تدریس می‌شد و از طرفی جزواتی که بین دانش‌آموزان به‌ویژه در موارد فوق برنامه و در محیط‌های اردویی توزیع می‌شد تقویت‌کننده هنجارهای همکاری گروهی مورد نظر رابرت پاتنام است. در واقع اسلام‌گراها برای همراه نمودن طیف گسترده‌ای از شبکه نیاز به وجود هنجارهایی داشتند که زمینه همکاری را فراهم نماید و این هنجارها به خوبی در مدارس اسلامی یافت می‌شد و بر امور مدرسه ساری و جاری بود.

نقش مدارس اسلامی جامعه تعلیمات و رفاه در اعتمادزایی به جریان انقلابی

پاتنام در مباحث خود، از اعتماد اجتماعی برای تحلیل نظریه خویش بهره می‌جوید. به گفته پاتنام اعتماد داشتن به نهاد حکومت که به نوعی «اعتماد سیاسی» به‌شمار می‌آید نیز اعتمادی است که به لحاظ سطح‌بندی از نوع اعتماد اجتماعی محسوب می‌شود (Putnam, 1993). در این پژوهش نیز منظور از اعتماد، «اعتماد سیاسی» یا نهادی است که به نوعی اعتماد اجتماعی نیز محسوب می‌شود. بررسی‌ها در خصوص میزان اعتماد عمومی به جریان‌های سیاسی مخالف پهلوی حکایت از آن دارد که این جریان‌ها به‌ویژه انقلابیون اسلام‌گرا توانسته بودند اعتمادسازی اثرگذار صورت دهند به گفته میلانی، انقلابیون اسلام‌گرا برای بسیج توده‌ها علیه دولت از هزاران (شبکه) مسجد و هیأت، انجمن‌های اسلامی و بازار استفاده می‌کردند. لذا مهار چنین شبکه گسترده‌ای از بسیج توده‌ها برای حکومت دشوار بود (میلانی، ۱۳۸۱: ۲۱۲).

در این میان، از جمله شبکه‌های تأثیرگذار که بخشی از این بستر اعتمادسازی را فراهم نمود مدارس اسلامی بودند. این مدارس محل مناسبی برای نشر و انتشار ایدئولوژی انقلاب بود. نقش مدارس اسلامی در برآوردن موتور انقلاب تا حدی بود که آیت الله خامنه‌ای، از جمله فعالان انقلاب معتقد است:

«انقلاب از خانه مذهب یعنی مسجد و مدرسه دینی آغاز شد و جهت‌گیری مذهبی در انقلاب روز به روز افزایش پیدا کرد و نقش مذهب و ارزش‌های معنوی آن قدر قوی شد که کسانی را به میدان انقلاب کشاند که معمولاً در هیچ انقلاب آدم‌ها این‌گونه به میدان نمی‌آیند» (خامنه‌ای، ۱۳۷۵: ۳).

بسیاری از دانش‌آموزان این مدارس با ورود به دانشگاه به فعالین سیاسی دانشگاهی مخالف رژیم تبدیل شدند. خانم بهروزی، از فارغ‌التحصیلان جامعه تعلیمات می‌گوید:

«آیت‌الله مفتاح (از رهبران انقلابی) از من دعوت کردند برای سخنرانی در مسجد قبا در رمضان ۱۳۵۷ هـ. ش. ... من برای سخنرانی به مسجد قبا رفتم... روز هفتم در مورد آزادی زن در اسلام صحبت

کردم. در آن روز خانم‌ها شعار دادن و شعارشان این بود که ما پیرو اسلام هستیم. تابع قرآن هستیم. این آزادی ننگین را از پهلوی نمی‌خواهیم» (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، ۱۳۷۷، مصاحبه با بهروزی).

در زمان انقلاب یکی از مکان‌هایی که به‌عنوان مکان‌های امن برای انقلابیون محسوب می‌شد مدارس اسلامی بود. مدرسه دخترانه رفاه نمونه‌ای از این مدارس بود. با سکونت امام خمینی(ره)، رهبر انقلاب ایران در ایام نزدیک به انقلاب در مدرسه رفاه خاطرات گذشته بار دیگر زنده گشت و نقش آن در پیروزی انقلاب مورد تأکید قرار گرفت. ابوالفضل توکلی بینا از مؤسسين مدرسه رفاه می‌گوید:

«حدود ده روز قبل از ورود امام(آیت‌الله خمینی) به تهران، در ستادی که در این مدرسه تشکیل دادیم کمک دوستان خود ۶۵ هزار نفر را برای انتظامات گزینش کردیم از وقتی بختیار فرودگاه را بست ما دیگر از مدرسه رفاه تکان نخوردیم و شب و روز برای استقبال از امام تلاش کردیم» (احمدی، ۱۳۸۴: ۱۵۹-۱۶۱).

فعالیت سیاسی مدرسه رفاه تا حدی بود که سرانجام ساواک مدرسه را تعطیل و برخی از دانش آموزان و معلمین را دستگیر کرد. بنابراین رفتار امام خمینی(ره) در برخورد با چنین شبکه‌هایی حکایت از آن دارد که مدارس اسلامی چه در پیروزی انقلاب اسلامی و بسیج نیروهای مردمی و چه در جلب توجه رهبران انقلاب توانسته بود اعتماد مردم و رهبران را به خود جلب نماید بلکه اعتماد جلب شده مردم را در حمایت از رهبران انقلاب به‌کار گیرد.

نتیجه‌گیری

مدارس اسلامی به‌عنوان شبکه‌هایی که در اختیار انقلابیون بودند و به‌واسطه هنجارهایی که در آن مدارس بر روابط اعضای مدرسه حکم‌فرما بود بستر بسیار مناسبی به‌شمار می‌رفت تا دانش آموزان این مدارس ضمن پایبندی به هنجارهای مورد نظر و قوانین و الزامات تعهدآور، از طرفی خود، نسبت به جریان انقلابی اعتماد پیدا کرده و از طرفی دیگر با حرکت فعالانه در جریان مخالفت با سیاست‌های رژیم، اعتماد توده مردم را به جریان انقلابی جلب نمایند و بر این اساس به‌عنوان سرمایه اجتماعی مناسبی برای انقلابیون اسلام‌گرا به‌شمار آیند.

تحلیل وضعیت حاکم بر مناسبات بین معلمان و دانش آموزان مدارس اسلامی ذکر شده در تحقیق، نوع محتوای دروس تدریس شده و جزوات توزیع شده در این مدارس، هنجارهای حاکم بر روابط بین افراد در این مدارس، همه بیانگر آن است که مدارس اسلامی نقش بسیار سازنده‌ای در تربیت دانش آموزان انقلابی و جلب اعتماد مردم به اسلام‌گراهای انقلابی داشتند و این همان نقشی است که رابرت پاتنام برای گروه‌هایی قائل است که در شمال ایتالیا عامل کارآمدی در مقابل جنوب ایتالیا بودند. به‌عبارت دیگر یکی از دلایل مهم پیروزی انقلاب اسلامی ایران به رهبری اسلام‌گراها وجود ظرفیت‌های شبکه‌ای همچون مساجد، هیأت‌های مذهبی و مدارس اسلامی بود که به معنای سرمایه اجتماعی در اختیار اسلام‌گراها محسوب می‌شدند. این در حالی است که سایر جریان‌ها یا فاقد چنین شبکه‌های کارآمد بوده و

یا اینکه با وجود در اختیار داشتن چنین شبکه‌هایی توانایی بسیج آنها را در جهت تحقق اهداف انقلابی نداشتند.

منابع

- احمدی، طاهر (۱۳۸۴)، *خاطرات ابوالفضل توکلی بینا*، تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
- اخوان منفرد، حمیدرضا (۱۳۷۸)، *تشیع، ایدئولوژی مسلط بسیج مردمی در انقلاب اسلامی ایران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- اسلامی، عباسعلی (۱۳۷۴)، *طلایه‌دار فرهنگ اسلامی در عصر اختناق*، چاپ اول، انتشارات دانشگاه پیام نور، بخش بنیاد بعثت.
- الگار، حامد (۱۳۷۱)، *نیروهای مذهبی در ایران قرن بیستم*، ترجمه عباس مخبر، تهران: طرح نو.
- امینی، جواد (۱۳۳۱)، *نظری به آموزشگاه‌های تعلیمات اسلامی، نشریه تعلیمات اسلامی*، شماره اول.
- خامنه‌ای، علی (۱۳۷۵)، *انقلاب اسلامی ایران یک انقلاب استثنایی بود*، قدس، ۲۲ بهمن.
- دی ثناء، عبدالله (۱۳۷۷)، *دانشسرای تعلیمات دینی*، مجموعه مقالات، تهران: انتشارات قلم.
- دانشور، مهدی (۱۳۳۱)، «با من به مدارس جامعه تعلیمات اسلامی بیایید»، *نشریه تعلیمات اسلامی*، شماره ۲ و شماره ۳.
- تاجبخش، کیان (۱۳۸۴)، *سرمایه اجتماعی، اعتماد، دموکراسی و توسعه*، ترجمه افشین خاکباز و حسین پویان، چاپ اول، تهران: نشر شیرازه.
- ترابی فارسانی، سهیلا (۱۳۷۸)، *اسنادی از مدارس دختران از مشروطیت تا پهلوی*، تهران: سازمان اسناد ملی ایران.
- رئوف، علی اکبر (۱۳۶۹)، *مروری بر تاریخچه جامعه تعلیمات اسلامی یزد*، رسالت، ۶ شهریور.
- روشن نهاد، ناهید (۱۳۸۴)، *مدارس اسلامی در دوره پهلوی دوم*، تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
- روشنی زعفرانلو، قدرت ا... (۱۳۵۴)، *امیرکبیر و دارالفنون*، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- رینگر، مونیکا ام (۱۳۸۱)، *آموزش دینی، گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار*، ترجمه مهدی حقیقت خواه، تهران: انتشارات ققنوس.
- غفاری، غلامرضا (۱۳۸۴)، *اعتماد اجتماعی در ایران*، چاپ اول، تهران: نشر طرح‌های ملی.
- کرمی پور، حمید (۱۳۸۹)، *کارنامه سیاسی و فرهنگ دبیرستان کمال نارمک*، رفاه، علوی، تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
- کلهر، مهدی (۱۳۶۹)، *مدارس جامعه تعلیمات اسلامی*، مجله یاد، شماره ۱۸، سال پنجم، بهار.
- گزارش تحقیقی کمیسیون بهره‌وری استرالیا ۲۰۰۳ (۱۳۸۷)، *سرمایه اجتماعی و تأثیر آن بر سیاستگذاری عمومی*، ترجمه مرتضی نصیری، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- گلشن، حسینعلی (۱۳۳۱/۱/۱)، *جامعه تعلیمات اسلامی چگونه بوجود آمد*، *نشریه تعلیمات اسلامی*، ش ۱.

- مجله جامعه تعلیمات (۱۳۳۱)، تهران: انتشارات جامعه تعلیمات اسلامی.
- میلانی، محسن (۱۳۸۱)، *شکل‌گیری انقلاب اسلامی؛ از سلطنت پهلوی تا جمهوری اسلامی*، ترجمه مجتبی عطارزاده، چاپ پنجم، تهران: گام نو.
- دفتر ادبیات انقلاب اسلامی (۱۳۷۵)، مصاحبه با گوهرالشریعه دستغیب.
- مرکز اسناد انقلاب اسلامی (۱۳۸۴)، مصاحبه با رابعه بوستان، ۲۰ آبان.
- مرکز اسناد انقلاب اسلامی (۱۳۷۸)، مصاحبه با وجیهه ملکی، ۲۳ بهمن.
- مرکز اسناد انقلاب اسلامی (۱۳۷۶)، مصاحبه با عاتقه صدیقی، ج سوم، ۱۹ تیر.
- مرکز اسناد انقلاب اسلامی (۱۳۷۷)، مصاحبه با مریم بهروزی، ۲۲ مهر و ۵ اردیبهشت.
- مرکز اسناد انقلاب اسلامی (۱۳۷۶)، مصاحبه با عاتقه صدیقی، ۱۶ و ۲۰ تیر، ۳ خرداد.
- روزنامه جام جم (۱۳۸۱)، مصاحبه شیبانی و عبدخدایی، ۲۱ بهمن.
- مرکز اسناد انقلاب اسلامی، اساسنامه بنیاد فرهنگ رفاه، تصحیح شده در سال ۷۱ مورخ ۷۱/۵/۳.
- مرکز اسناد انقلاب اسلامی، اسامی هیأت مدیره مدارس جامعه تعلیمات.
- مرکز اسناد انقلاب اسلامی، اساسنامه جامعه تعلیمات اسلامی.
- فعالیت فرهنگی مدارس جامعه نسبت به اولیای دانش آموزان، مورخ ۵۴/۱۰/۴.
- گزارش جلسه درس عربی رفاه، مورخ ۴۹/۳/۲۴.
- مرکز اسناد انقلاب اسلامی، تأکید مذهبی‌ها به‌ویژه روحانیون بر تحصیل فرزندان در مدارس جامعه، مورخ ۴۸/۴/۷.
- مرکز اسناد انقلاب اسلامی، تأثیر سیاسی معلمان مدارس جامعه بر سایر آموزشگاه‌ها، مورخ ۴۶/۷/۲۶.
- مرکز اسناد انقلاب اسلامی، مدارس جامعه، مرکز تعلیمات ضد دولتی، مورخ ۴۳/۱۲/۲۷.
- مرکز اسناد انقلاب اسلامی، تلاش برای تأسیس مدارس جامعه در شهرستان‌ها، مورخ ۳۹/۶/۳۰.
- Bourdieu, P (1985), *The Form of Capital*, In Richrdson, J. (ed), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, New York.
- Coleman, J.S. (1988), *Social Capital in the Creation of Human Capital*. *American Journal of Sociology*. Vol. 94.
- Coleman, J.S. (1994), *Foundation of Social Theory*, Belknap.
- Fukuyama F. (1997), *The End of Order*, London: social market foundation.
- Jacobs, J. (1961), *The Death and Life of Great American Cities: The Failure of Town Planning*, Random House, New York.
- Putnam, R. D. (1993), *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. (1995), *Bowling Alone, America,s declinig social capital*. *Journal of Democracy*, vol. 6, no 1.
- Putnam, R. D (2000), *Bowling Aalone: the Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Taylor, M. (1982), *Community Anarchy and Liberty*, New York: Cambridge University Press.

- Winter, I. (2000), Towards a Theorised Understanding of Family Life and Social Capital. *Australian Institute of Family Studies*, Research Paper, no. 21, April.
- World bank (2000), *Social Capital PovertyNet Homepage-Social Capital for Development*.