

## عنوان: تبار شناسی نظام تربیت معلم مبتنی بر رویکردهای متفاوت سازمان دهنده نظام تربیت معلم در ایران از زمان تأسیس دارالفنون تا تأسیس دانشگاه فرهنگیان

علیرضا صادقی<sup>۱</sup>، اکبر صالحی<sup>۲\*</sup>، سعید ضرغامی<sup>۳</sup>، یحیی قاندی<sup>۴</sup>

### اطلاعات مربوط به

#### مقاله

#### چکیده

هدف این مقاله تبار شناسی نظام تربیت معلم از تأسیس دارالفنون تا تأسیس دانشگاه فرهنگیان است. لذا بر اساس مفروضه های تبار شناسانه فوکو ابتدا وضعیت نظام تربیت معلم در زمان حال بررسی شده سپس با شناسایی نقاط گذشتہ و به نقطه مبدأ این نظام پرداخته شده است. بر همین اساس ایجاد نظام تربیت معلم و استناد به شکل گیری نظام تعلیم و تربیت جدید و ایجاد این نظام نیز بر اثر حادثی است که تیزیه آن اشکار شدن ضعف بنیه علمی ایرانیان بوده است. نظام تعلیم و تربیت سنتی شکل گرفته بر اساس مذهب برای تحکیم قدرت مؤثر عمل می نموده ولی شکست های ایران از روسیه و درک عامل این شکست یعنی داشن و فن آوری غربیان از یک سو و ارتباطات با این کشورها موجب ایجاد گفتمانی مبنی بر برتری کلید واژگان دانش و فن آوری غرب گردیده و راهکار نیز کسب این داشن و فن آوری بوده است و لذا اندیشمندان اصلاح تبار شناسی، دارالفنون، طلب، نظام تعلیم و تربیت جدید را بر مبنای شوه های غرب ایجاد کرده و برای تأمین معلمان مورد نیاز در دانشگاه فرهنگیان، ابتدا با دعوت از معلمان خارجی و کار گیری دانش آموختگان بازگشته از خارج و دارالفنون اقدام نموده و در نهایت با تأسیس اولین مراکز تربیت معلم خود اقدام به تربیت معلم نمودند. لذا تبار تربیت معلم نشان از گذشت هایی در نظام تربیت معلم است که می توان نظام تربیت معلم عالم و باسواند، متخصص و ماهر و معلم اسلام گرای اقلایی و ارزش مدار را در آن مشاهده نمود.

<sup>۱</sup>. دانشجوی دکتری دانشگاه خوارزمی alisam2005@gmail.com

<sup>۲</sup>. نویسنده مسئول؛ دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده دوان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. salehahidji2@yahoo.com

<sup>۳</sup>. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. zarghami2005@yahoo.com

<sup>۴</sup>. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. yahyaghaei@yahoo.com

## مقدمه

نظام تربیت معلم جدید در کشور ایران قدمت زیادی نداشته و حدود یکصد سال از عمر آن می‌گذرد. در این مدت نظام تربیت معلم شکل گرفته، اصلاح گردیده و حتی دچار تغییر گشته است. با شکل گیری نظام تعلیم و تربیت جدید و به دلیل نیاز این نظام تعلیم و تربیت به معلمان متخصص و دارای مهارت فنون تدریس، نظام تربیت معلم جدید در کشور به وجود آمده است. پرسشی که در اینجا مطرح می‌شود آن است که چه عامل یا عواملی موجب ایجاد گفتمانی شده است که نتیجه آن به وجود آمدن نظام تربیت معلم بوده و کدام عامل یا عوامل موجب تضییف گفتمان موجود در آن دوره شده است؟ پیش فرض پژوهشی ما آن است که روابط قدرت - داشت با دین و مذهب، موجب ایجاد رژیم حقیقتی بوده که گفتمان موجود در دوره تعلیم و تربیت سنتی ایران را شکل داده بوده است. در تیار شناسی، تاریخ تکاملی و پیوسته نبوده بلکه به صورت تصادفی و گسترش است و رخدادها اموری تصادفی هستند که بر شکل گیری یک گفتمان یک دوره مؤثر می‌باشند، (شاهی، ۱۳۸۵). بررسی نظام تربیت معلم جدید شناس می‌دهد که اولین معلمان برای نظام تعلیم و تربیت جدید در دوره قاجار به کار گرفته شده اند. (صفی، ۱۳۸۷) در این دوران و قبل از شکل گیری نظام تعلیم و تربیت جدید شیوه‌های آموزشی سنتی مکتب خانه ای برقرار بوده است. (آقا زاده، ۱۳۸۴). در همین دوران نظام تعلیم و تربیت جدید شکل گرفته و به تدریج چنان گسترش می‌یابد که موجب تضییف و در نهایت حذف نظام تعلیم و تربیت سنتی می‌گردد (محمدی، ۱۳۹۳). چه عوامل و رخدادهایی موجب تضییف گفتمان نظام تعلیم و تربیت سنتی و برتری گفتمان نظام تعلیم و تربیت جدید گردیده است؟ پیش فرض آن است که نظام تعلیم و تربیت سنتی و مکتب خانه ای قادر به پاسخگویی نیازهای قدرت و جامعه نبوده و لذا گفتمان جدیدی بر اثر روابط قدرت - داشت شکل گرفته که بر اثر آن نظام تعلیم و تربیت جدید ایجاد گردیده و در نتیجه آن نظام تربیت معلم شکل گرفته و با ایجاد و تقویت گفتمانهای جدید، در نظام تربیت معلم گسترش هایی صورت پذیرفته است. در کشور ما تاکنون پژوهش جامعی در خصوص تیار شناسی نظام تربیت معلم صورت نپذیرفته است اما، حق ویردی (۱۳۹۸)، در پژوهشی گفتمان تربیت معلم در نظام آموزش و پرورش ایران با روش تحلیل انتقادی انجام رسانده و در آن پنج گفتمان برتر بعد انتقال اسلامی را مورد واکاوی قرار داده است، البته، در زمینه تیارشناصی تعلیم و تربیت پژوهش هایی به انجام رسیده، سر تحویل گفتمانهای تربیتی موضوع پژوهشی است که توسط عالی (۱۳۹۸) انجام شده، عبدالالهی حنفناه (۱۳۹۷) در پژوهش دیگر، نقدی تاریشانه بر مفهوم داشت آموز نخبه در آموزش و پرورش معاصر ایران داشته است، عالی (۱۳۹۸) در پژوهش دیگر، تأملی بر شکل گیری نظام آموزش مدرن در ایران مبتنی بر مناسبات قدرت - داشت در اندیشه میشل فوکو داشته است، اندرو رسی، گرین،<sup>۱</sup> استاد دانشگاه کلمبیا آمریکا (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان: نگارش تاریخچه های حال حاضر: مزایای استفاده از تیارشناصی و تحلیل گفتمان فکری در پژوهش طالعات برنامه درسی را مورد بررسی قرار داده است، ایوان گابریل دالمانو<sup>۲</sup> (۲۰۲۱) در پژوهش: میشل فوکو و مسئلله روش: دیدگاههایی بر پاسخ‌نگاری تیارشناصی، به بررسی مستله‌سازی روش فوکو در چارچوب برداشت او از فلسفه به عنوان یک فاعلیت تشخیصی انتقادی در عصر حاضر بوده است. همچنین تاریخ تربیت معلم در پژوهش هایی مورد بررسی قرار گرفته است، یوسفی فر (۱۳۹۸) در پژوهش خود، تاریخ دارالمعلمین مرکزی و عالی را بررسی کرده صافی (۱۳۹۸). صد سال تربیت معلم در ایران: فرضهای تهدیدهای و چشم انداز آینده را پژوهش نموده، گویا و غلام آزاد (۱۳۹۸) در پژوهش دیگر به، دانشگاه فرنگیان: صد سال تربیت رسمی معلم در ایران، آری! تداوم دارالمعلمین مرکزی، خیر! برداخته اند. در این پژوهش با روش تیارشناصی، از اولین تأمین کننده معلمان در داخل کشور یعنی مؤسسه دارالفنون تا دانشگاه فرنگیان نظام تربیت معلم بررسی شده و رویکردهای سازماندهنده این نظام را با استفاده از نظرات میشل فوکو در این بازه زمانی را اشکار گردیده است.

<sup>1</sup>. Greene C. Andrew<sup>2</sup>. Dalmau, Iván Gabriel

## روشن پژوهش

در این پژوهش رویکردهای سازمان دهنده نظام تربیت معلم در ایران از زمان تأسیس دارالفنون تا تأسیس دانشگاه فرهنگیان با روش تیار شناسانه فوکو مورد بررسی قرار گرفته است. در تیارشناسی، فوکو سعی می کند با تگاهی به دور از تعریفهای رایج و تاثیر از تاریخ که بر مبنای آن تاریخ جوهری داشته و به سوی غاییتی در حال تکامل در جریان است، به تاریخ و پدیده های تاریخی بینگرد تا بتواند چگونگی شکل گیری رویدادهای تاریخی را توصیف کند. تاریخ از منظر فوکو امری یکپارچه و تکاملی نبوده بلکه گسته و پاره پاره است. (پاقری، ۱۳۸۹)

از منظر فوکو، تشخیص وضعیت جاری موجب درک نقاوتهای مراسم دقیق قدرت در تاریخ است، وی با روش تر شدن وضعیت حال و چگونگی تکون آن به بررسی تاریخ می پردازد. (فوکو، ۱۳۸۷: ۴۳) به همین منظور پژوهشگر نخست در این مرحله صورت بندی و وضعیت موجود در نظام تربیت معلم را مشخص کرده و در مرحله دوم، با درک رژیم حقیقت حاکم، گفتمان مطرح در این نظام را تبیین نموده و مؤلفه های قدرت موثر بر این نظام را مشخص می کند.

در مرحله بعدی این پژوهش با توجه به اینکه از دیدگاه تیار شناس هیچگونه ماهیات ثابت قوانین بنایی و غایات متأثیریکی در کار نبوده و تیارشناسی در بی یافتن گسته ها در حوزه هایی است که دیگران در آنها چیزی جز روند تکامل مستمر نیافرته اند. (حتایی کاشانی، ۱۳۸۷: ۴۶) در مرحله سوم این پژوهش، پژوهشگر با تعیین رویدادهای تصادفی موثر بر نظام تربیت معلم، لحظه و نقاوتهای گسته را شناسایی می نماید.

مرحله چهارم این پژوهش، شناسایی «درجه صفر» است. بنا بر این تیار شناس، پدیده مورد مطالعه اش در زمان حال را در تاریخ به عقب باز می گرداند. این بازگشت به عقب تا آنچاست که اولین صورت بندی از پدیده را شناسایی کند و ماقبل آن لحظه تاریخی، پدیده، در دل تاریخ محو شود و دیده نشود. (کچوئیان و زایری، ۱۳۸۸: ۱۳) اما، در این کام گذشته این نظام را تا آنچا بی گرفته می شود تا به نقطه اغاز باهی زعم فوکو نقطه صفر دست یابی شود. در مسیر رسیدن به نقطه مبدأ نیز با شناسایی صورت بندی های هر دوره و نقاوتهای گسته، گفتمان برتر در نظام تربیت معلم را شناخته، عوامل ایجاد و برتری این گفتمان مورد شناسایی قرار می گیرد، و برآسان روش این پژوهش، این روند را تا رسیدن به نقطه صفر به معنای جایی که صورت بندی از نظام تربیت معلم محو شده و وجود ندارد، ادامه می پاید.

## یافته های پژوهش

بررسی تیار نظام تربیت معلم در این بازه زمانی نشان می دهد که بر اساس گفتمان شکل گرفته تحت تأثیر روابط دانش – قدرت، اگر نظام تربیت معلم را از زمان تأسیس دانشگاه فرهنگیان تا نقطه مبدأ این نظام یعنی نقطه صفر بینی جایی که قبیل از آن نظام تربیت معلم به این شکل وجود ندارد، مورد بررسی قرار گیرد، می توان بر اساس گفتمانهای شکل گرفته در هر دوره تیار نظام تربیت معلم را بر اساس گسته های شکل گرفته تفکیک نمود.

## ۱- گسته از نظام تربیت معلم، انقلابی و اسلام گرا به نظام تربیت معلم ارزش مدار و اسلام گرا

یکی از مهم ترین مراحل تحلیل تیارشناسانه، تمرکز بر نقاط گسته است، تا آنچا که گاهی، کل روش تیارشناسی را به تحلیل گسته ها تقسیل می دهند: فوکو، تکنیک خود برای شناسایی این «گسته های مولد» را «تیارشناسی» می نامد. (اولدل، ۲۰۰۹: ۵۱). گسته های انتخاع، ظاهرها به معنای «جدا» شدن یا «فاحله گرفتن است و تقریباً از گسته در آن صحبت می گردد، لاجرم ایجاد یک فاحله یا شکاف مبدأ می شود. اما به نظر می رسد که در اینجا، به کار بردن تعبیر «تغییر مسیر»، کارا تر از «فاحله» یا «شکاف» است. تیار شناس احکام و گزاره هایی را که در یک دوره تاریخی، صورت بندی خاصی از پدیده را شکل می دهند را شناسایی می کند. لحظه گسته،

لحظه‌ای است که آن صورت بندی، ادامه پیدا نمی‌کند و صورت بندی جدید شکل می‌گیرد که مخصوص ظهور احکام و گزاره‌های تازه است. (فوکو، ۱۳۸۱) تاریخسازی به مواجهه‌ها، تضادها و نظامهای انتقادی می‌پردازد که اشکال تاریخی در حال ظهور چیزی جز جلوه‌های گذراخانه‌ای نیستند. (اسمارت، ۱۹۸۵: ۵۷) بنابراین در نقاط گسترش باید به دنبال فهم عوامل منفک و متنکر بود.

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، فصل هفتم، اهداف عملیاتی و راهکارها، و در هدف بازدهم؛ باز مهندسی سیاست‌ها و باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه‌ی درسی تربیت معلم مود تأکید قرار گرفته است. در این سند، راهکارهایی برای رسیدن به اهداف مطرح شده ذکر گردیده است که استقرار نظام تربیت معلم و راه اندازی دانشگاه و پژوهشگاه فرهنگیان، از آن جمله است. همانطور که بیان شد، از منظر فوکو قدرت مولد و زاینده بوده و یکی از کارکردهای آن تولید دانش است (دیرفوس و راینیو، ۱۹۷۸: ۳۱۴). قدرت مولد معرفت و دانش است و آن چه ما به عنوان درست و نادرست می‌شناسیم یعنی مفهوم حققت و خطأ، دقیقاً در این حوزه شکل می‌گیرد. (فوکو، ۱۳۷۹: ۲۵)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش توسط بالاترین بخش‌های متولی دستگاه تعلیم و تربیت کشور مصوب گردیده و به عنوان مهمترین گفتمان و حقیقت در نظام تعلیم و تربیت ایران مطرح می‌باشد. گفتمان «ازشها، هنجارها و آموزه‌های دینی و معنوی و حاکمیت ولایت فقیه» (حق و پیردی، ۱۳۹۸: ۱) که همان گفتمان حاکم بر کشور بعد از انقلاب اسلامی است، در این سند بر جسته بوده و در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت و در زیر نظام تربیت معلم و نیروی انسانی و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، به این گفتمان به عنوان یک حقیقت تأکید شده است. یکی از وجهه قدرت، نرمال سازی بر اساس اصول ایدئولوژیک خود و سوزه‌های حکومت پذیر و قابل کنترل با استفاده از فناوریهای دانش است. (بیور گتابی، ۱۳۹۳)، لذا استفاده از اسناد بالادستی، اساسنامه و دستورالعمل‌های صادره در نظام تربیت معلم را در این زمرة می‌توان جای داد. طبق سند تحول بنیادین و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، گفتمان نظام تربیت معلم در حال حاضر، تربیت معلم‌انسانی متزمت به ارزش‌های اسلامی، قانون اساسی جمهوری اسلامی و اصل ولایت فقیه است. بنابراین، معلم نرمال بر اساس اسناد نظام تربیت معلم در حال حاضر در جمهوری اسلامی، معلمی ارزش مدار و اسلام گرا می‌باشد. لذا با پیروزی انقلاب اسلامی و قدرت گرفتن ایدئولوژی حاکم بر آن، ارزش‌های اسلام شیعی و حاکمیت ولایت فقیه به عنوان مهمترین اصل از اصول قانون اساسی، این گفتمان به عنوان حقیقت بر تمام بخش‌های کشور به ویژه نظام آموزش و پرورش کشور و نظام تربیت معلم آن پذیرفته شده است. مطابق با اسناد مصوب در بخش‌های مرتبط با نظام تربیت معلم کشور، در حال حاضر عده نیروهای مورد نیاز آموزش و پرورش رسمی و عمومی از سه طریق اصلی دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه شهید رجایی و دانش آموختگان سایر دانشگاه‌ها که به وسیله آزمون انتخاب و گزینش می‌شوند، تأمین می‌گردد. لبته این پرسش‌ها مطرح است که، وجه شیاهت و تقاولت «دانشگاه» به معنای عام و «دانشگاه فرهنگیان» به صورت خاص چیست؟، چرا با تأثید سند تحول بنیادین و راهکارهای آن برای تأمین نیروهای آموزش و پرورش رسمی و عمومی کشور، اهداف کاملاً محقق نشده و بخشی از نیروها از خارج از این سامانه جذب می‌گردند؟

## ۲- گیست از نظام تربیت معلم متخصص و ماهر به نظام تربیت معلم انقلابی و اسلام گرا

با وقوع انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷، در بسیاری از ساختارهای کشور تحولاتی به وجود آمد که آموزش و پرورش به صورت عام و تربیت معلم به عنوان بخش خاص مورد نظر ما، دچار تحول گردید که ابتدا در آن اصلاحاتی انجام شده و در نهایت نیز تغییرات ساختاری به وجود آمد. پس از انقلاب در اساسنامه‌ها، برناهه‌های درسی، آین نامه‌های آموزشی و امتحانی مراکز تربیت معلم و همچنین برنامه‌های درسی مراکز تربیت دیپر دانشگاه‌ها تغییراتی به وجود آمد و قوانینی برای مراکز تربیت معلم وضع شده و ایده نظام تربیت معلم انقلابی و اسلام گرا در همین زمان مطرح گردید. در سال ۱۳۶۲ «اساسنامه مراکز تربیت معلم» در شورای عالی آموزش و پرورش تصویب شد، بر طبق این اساسنامه «مراکز تربیت معلم» به منظور تربیت معلمان صالح، ذی فن، آگاه و معتقد به ولایت فقیه، مورد نیاز آموزش و پرورش در دوره‌های قبل از دبستان، دبستان، و راهنمایی تحصیلی سراسر کشور تأسیس می‌شود... کلیه فعالیت‌های آموزشی و تربیتی

و محتوای برنامه های تربیت معلم باید منطبق بر قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران بوده و روح انقلاب بر آنها حاکم باشد. همچنین در همان سال «اساستمه دانشسراهای تربیت معلم برای دوره تحصیلی ابتدایی» تصویب گردید و همان رویکرد ادامه یافت.

به این ترتیب مراکز تربیت معلم برای دبیری و دانشسراهای خاص تربیت آموزگاران در نظر گرفته شده بود. در بی این مصوبات ساختار تربیت معلم شکل جدیدی گرفت و با آین نامه های اجرایی مربوط، به تدریج محتوای آن تکمیل گردیده و لذا حدود دو دهه تغییرات ساختاری خاصی، رخ نداده است (نوید ادهم و روح بخش الله آباد، ۱۴۰۰: ۱۴۰-۱۳۸).

با پیروزی انقلاب اسلامی، به دلیل قدرت گرفتاری انقلابیان گفتمان آنها؛ «اسلامی شدن کشور و دوری از غرب و شرق» در جایگاه گفتمان برتر قرار گرفته و به عنوان مهمترین حققت مطرح گشت، (حق و بردی، ۱۳۹۸)، تغییرات نظام تربیت معلم در این دوران بر اثر تأثیرات این گفتمان بوده و این تغییرات در اساستمه ها و محتوای برنامه درسی و شیوه های اداره مراکز تربیت معلم کاملاً شنیده گشته است. نتیجه تغییر گفتمان تغییر صورت بندی نظام تربیت معلم شده و گستاخانه و ساختاری، از گفتمان ملی گرایی و فدایی به نظام شاهنشاهی و نظام تربیت معلم ماهر و مختصص به گفتمان انقلابی و اسلام گرا صورت پذیرفته است.

### ۳- گستاخانه از نظام تربیت معلم انقلابی و اسلام گرا به نظام تربیت معلم ارزش مدار اسلام گرا

بررسی سیر نظام تربیت معلم وجود دو گفتمان، مهارتی بودن امر معلمی و تخصصی بودن کار معلم و شرط وجود صلاحیت های روانی، اخلاقی و منزهی برای معلمین مدارس و گفتمان دوم، عدم نیاز به داشتن مهارت خاص برای امر معلمی، را اسکار می کند و لذا دانش آموختگان موسسات آموزش عالی و دانشگاههای مختلف برای امر معلمی توانای بوده و می توان آنها را به عنوان معلم در مدارس به کار گرفت. (محمدی، ۱۳۹۹) با انکه در پخش بزرگی از تاریخ نظام تربیت معلم گفتمان اول حاکم بوده است ولی به دلیل شرایط خاصی مانند افزایش مراکز آموزش عالی و دانش آموختگان آن و از طرف دیگر تقویت گفتمان کاهش بار مالی وزارت آموزش و پرورش، گفتمان دور از ابتدای دهه ۸۰-ش. حاکم شد (صفی، ۱۳۹۸)، این تغییر گفتمان عامل تغییراتی در نظام تربیت معلم گشته و نتیجه آن تغییر شیوه های تأمین معلمین مورد نیاز در نظام تربیت معلم گردید. بنابراین در دهه هشتاد سیاست متولیان تأمین نیروی انسانی در نظام آموزشی به سمتی متمایل شد که با استفاده از فارغ التحصیلان دانشگاههای کشور، نیروهای مورد نیاز خود را جذب نمایند. در این دوران معلم به عنوان کارگزار رسمی دولت جمهوری اسلامی مطرح شده و مهمترین ویژگی وی اجرای دستورات منابع بالا دستی هی باشد. (حسین زاده، ۱۳۸۵: ۱۷۴)، لذا با استفاده از طریق دانشگاههای مانند دانشگاه آزاد اسلامی، دانشگاه پیام نور اقدام به تربیت معلم نمودند. از سال ۱۳۸۱ ش. مراکز تربیت معلم دو ساله و چهارساله که معلمان مناطق روستایی و محروم را تأمین می کردند، تعطیل شده یا تعداد مراکز تربیت دو ساله محدود گردید و همچنین دانشگاههای تربیت معلم به تربیت دانشجوی آزاد پرداختند و دیگر های استخدامی وزارت آموزش و پرورش کاهش یافت. در کنکور سراسری سال ۱۳۸۷ ش. برای مراکز تربیت معلم دو ساله وزارت آموزش و پرورش دانشجویی پذیرفته نشد. پذیرش دانشجو در دانشگاه شهید رجایی با مشکلاتی اساسی مواجه گردیده و عده قابل ملاحظه ای از معلم های مورد نیاز این وزارت خانه از طریق جذب نیروهای نهضت سوادآموزی، سرباز معلم و استخدام معلمان حق التدریسی تأمین گردید. (صفی، ۱۳۸۷)، لنته لازم به ذکر است که در تمامی اسناد و دستورالعملهای اجرایی نظام تربیت معلم همچنان نظام تربیت معلم انقلابی و اسلام گرا بر جای بوده و در گرینش نیروهای مورد نیاز به کار گرفته می شد. ولی با کاهش تنشیها بین قدرت حاکم و شرق و اروپا، گفتمان نظام تربیت معلم از انقلابی و اسلام گرا به ارزش مدار و اسلام گرا تغییر نمود، مفهوم ارزشها در این گفتمان ارزشها تعریفی به وسیله قدرت مانند مبارزه با امریکا و ایادی آن (واعظی، ۱۳۹۰) و ارزشها اسلامی شیعی می باشد.

در اواخر دهه ۸۰-ش. با تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مجدد گفتمان مهارتی و تخصصی بودن امر معلمی تقویت شده و در نتیجه دانشگاه فرهنگیان تأسیس گردید. با برتری این گفتمان بر اثر تأثیر منابع قدرت، گستاخانه از گفتمان در نظام تربیت معلم

خ داده و صورت بندي جديدي برای اين نظام ايجاد گردید. در اين صورت بندي جديدي نظام تربیت معلم ارزش مدار اسلام گرا جايگين گردد. نظام تربیت معلم انقلابي اسلام گرا گردد و تأسيس دانشگاه فرهنگيان، حاصل اين صورت بندي جديدي است، با تشکيل دانشگاه فرهنگيان و با تجمعي مراکز تربیت معلم در ذيل دانشگاه فرهنگيان، مقرر گردد، تامين نيزوهای مورد تياز نظام آموزش و پرورش رسمي شهور از طریق اين دانشگاه شود.

نکته پسیار مهم در خصوص تأسیس نظام تربیت معلم در کشور آن است که بنا به تخصص و تدبیر و توانایی متولیان، پایه گذار نظام تربیت معلم کشور به ویژه شورای عالی معاشر در سالهای ۱۳۱۲ و ۱۳۱۵ ساختار اصلی نظام تربیت معلم به صورتی پایه گذاری شد که اساساً برای اندک اصلاحات، به کار خود ادامه داد. (انصاری راد و یوسفی، فر. ۴۰۰)

با اینکه ساختار دانشگاه فرهنگیان را با ساختار دانشگاههای کشور شباخت دارد ولی در مأموریت و اساسنامه دارای تفاوت های مهمی است، عدهه این تفاوت ها را در محتوای آموزشی که بر اساس فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی تنظیم گردیده و شباب روزی بودن و بر تابهه مهای تربیتی اسلامی ویژه دانشجویان معلمان و مهارت آموزی آنان به شکل کارورزی و استخدام دانشجویان معلمان از بد و مرد به دانشگاه و دارخت حقه و مهاره ایان، دانست.

دانشگاه فرهنگیان زیر مجموعه وزارت آموزش و پرورش بوده و این وزارت خانه با بیش از یک میلیون نیزیو شاغل، حدود یکصد هزار فضای آموزشی و حدود یازده میلیون دانش آموز، یکی از بزرگترین وزارت خانه های کشور است. به دلیل عدم تخصیص بودجه مناسب با این حجم بزرگ، همواره با کسری بودجه روبرو بوده و حقوق و میعتنامه معلمان و کارکنان آن در شرایط حداقلی قرار داشته و معلمین امر مانع توسعه دانشگاه فرهنگیان شده است. پژوهش های انجام شده تفاوت معنای داری را در بهره وری معلمان جذب شده از طبقی دانشگاه فرهنگیان با نیزه های جذب شده از سایر راههای داشته (وطن پور و باقری یزدی، ۱۳۹۹)، ولی به دلیل اینکه نیاز آموزش پیروزش کشور به معلم بیش از توان دانشگاه فرهنگیان است، در حال حاضر راهکار پیش رو، جذب داشت آموزگان سایر مراکز عالی اساس ماده بیست و هشت اساسنامه دانشگاه فرهنگیان است.

۴-گیست از نظام تربیت معلم ماهر و متخصص به نظام تربیت معلم انقلابی و اسلام گرا

بررسی مصوبات شورای عالی آموزش و پیروش (معارف، فرهنگ) حاکی است که سیاست گذاران نظام آموزش ترتیب معلم، ضمن مرکز بر ساختارهای نیازدی تأسیس و فعالیت دانشسراهای مقدماتی و عالی اعم از دختران و پسران، هر از چند گاهی به اقضای شرایط نیازهای آموزشی اصلاح قوانین دانشسرا را در دستور کار خود قرار می دانند. قریب به اتفاق مصوبات این دوره اصلاحیه ها و الحاقیه های متعدد بر دوره نخست سیاست گذاری بود. بررسی ساختار نظام آموزشی در دوره پهلوی اول حاکی است با توجه به جایگاه علمی و ترقیاتی و نقش پزگاهی چون علی اصغر حکمت، عیسی صدیق و متولیان دیگر آن زمان، نظام آموزشی از جهان استحکامی برخوردار بود که همین ساختار تا دهه های بیست و سی باقی ماند. به طور مثال، یکی از مصوبات مهم این شورا «آینین نامه خدمات فنی و اداری و مساعات کار دیبران و آموزگاران» بود. مطابق این مصوبه میزان ساعت معلمی در طول هفته به این شرح تعیین گردید: «پون بر اثر ساعت مساعات کار دیبران و آموزگاران» در کار تدریس در دیبرستان، فرسودگی و خستگی در دیبران دیدی می آید، تعداد ساعت درس آنان در هفته به این طریق معین ی شود، سه سال اول: حداقل ۲۲ ساعت، سه سال دوم: حداقل ۲۰ ساعت، سه سال سوم: حداقل ۱۸ ساعت، سه سال چهارم حداقل ۱۶ ساعت از سال سیزدهم به بعد حداقل ۱۴ ساعت »

چهارساله متوسطه تبدیل شد. (نوبت ادهم و روح بخش الله آباد، ۱۴۰۰: ۳۳) تغییر نظام آموزش و پرورش رسمی کشور موجب تغییر در ساختار نظام تربیت معلم گردیده و صورت بنده نوبتی را در این نظام به وجود آورد، بر اساس شکل جدید نظام آموزش و پرورش رسمی کشور نظام تربیت معلم ملزم به تأمین نیروهای مورد نیاز این نظام گردید.

در این راستا و در پی تضمیم برای گسترش مدارس در روستاهای خصوصی مشاغل و حرف روستایی، متولیان تربیت معلم و رویکرد را در پیش گرفتند؛ نخست رونق مراکز تربیت معلم خاص حرف روستایی و دوم؛ تأسیس دانشسرای خاص سپاهان دانش، برناهه ریزی و تلاش برای مبارزه با بیسادی در روستاهای و در میان کودکان لازم التعليم عملًا در سال ۱۳۴۱ و با ایجاد سپاه دانش صورت گرفت. (منصوري ۱۳۸۸)

سپاه دانش وسیله ای موثر و کم خرج و تا حدودی آسان برای رفع کمبود معلم برای مبارزه با بیسادی بود. سپاهیان دانش افراد دیپلمه ای بودند که به دورترین و محروم ترین روستاهای فرسنده می شدند تا معلمی نموده و مفاهیم عمرانی و بهداشتی و کشاورزی نوین را به روستایان بیاموزند. آنان در مدت چهار ماه آموزش نظامی و معلمی را فرا می گرفتند. سپاهیان دانش در روستاهای به صورت شبانه روزی به سر می برden. بعد از اتمام دوره خدمت آنان، متولیان نظام آموزشی در صدد چذب و استخدام معلمان سپاه دانش برای شغل آموزگاری در روستاهای برآمدند. بنا به ضرورت زمانی، و در پی اجرای اصل سپاه دانش و گسترش سوادآموزی در روستاهای به منظور تربیت اهمنایان تعلیماتی مورد نیاز دانشسرای عالی سپاه دانش تأمیس شد. (قاسمی پویا، ۱۳۹۸: ۶۵۸-۶۵۴)

الگوی سپاه دانش بعد از انقلاب اسلامی و در دهه ۷۰ دوباره به کار گرفته شد و بخشی از نیروهای مورد نیاز آموزش و پرورش به خصوص برای تدریس در مدارس روستایی از طبق چذب سپاه معلم با گذرنده دوره آموزش نظامی و دوره کوتاه فنون تدریس، «اجام پذیرفت، به کار گیری این شیوه در دوره های بعد از انقلاب خود دلیلی بر کارایی سپاه دانش برای رسیدن به برخی اهداف آموزشی به خصوص کاهش نزدیکی سوادی در مناطق روستایی بوده است.

در دوران حکومت پهلوی اول و پهلوی دوم به دلیل شرایط و بیان به همبستگی بخش های مختلف کشور، قدرت حاکم گفتمان ملی گرایی را گسترش داد (مؤمن صفائی و علیی، ۱۳۹۸)، مطابق با این گفتمان نظام آموزش و پرورش کشور به صورت عام و نظام تربیت معلم کشور به صورت خاص این مأموریت و پیوی را به عهده گرفته و به همین دلیل در این نظام تربیت معلمین متعدد به نظام پادشاهی و ملی گرا به عنوان یک امر اساسی تلقی گردید. اما باید خاطر نشان ساخت که نظام تربیت معلم در این دوران همواره به تربیت معلمان متخصص و ماهر در رشته های مورد نیاز اقدام می نمود. بنابراین با تضویب قانون تربیت معلم در شورای عالی معارف، و تأسیس مراکز مختلف تربیت معلم بنا به نیاز معلمین متخصص و ماهر، دانشسرایی تربیت بدنی برای تربیت معلمین ورزش، دانشسرای کشاورزی چهت تربیت معلمین فنی برای دبستان های کشاورزی، تربیت معلم دوسله روسایی، جهت تربیت معلمان مورد نیاز در مدارس روستایی، دانشسرای عشاپرایی، برای تأمین معلمان مدارس عشاپرایی کشور از جمله این اقدامات است (اصحای راد و پوشی فر، ۱۴۰۰: ۱)، علاوه بر آن بنا به نیازهای کشوری و استانی و محلی مراکز تربیت معلم دیگریند، از جمله: تربیت معلم حرفه ای سران و دختران برای تأمین معلمین مورد نیاز آموزشگاه های حرفه ای کشور (۱۳۴۱)، مرکز تربیت معلم دینی، برای تأمین معلمین دینی مدارس کشور (۱۳۴۲)، تربیت معلم استثنایی (۱۳۴۷) برای تأمین معلمان مدارس استثنایی (تابانی، ناشناو و کودکان دارای مشکلات ذهنی در سال ۱۳۴۲)، دانشسرای هنر؛ برای تأمین معلمین هنر در مدارس ابتدایی و مراکز تربیت مردی کودک برای تأمین مردان کودکستان ها، تأسیس گردیدند. (صفی، ۱۳۹۸) با وقوع انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ و تبیت آن یکی از اولین اقدامات دولت انقلابی تغییرات نظام تعلیم و تربیت بر اساس اصول انقلابی و اسلامی و به طور خاص بین تغییر نظام تربیت معلم برای تربیت معلمانی با میارهای حاکمیت جدید یعنی نظام تربیت معلم انقلابی و اسلام گرا بود، لذا با مصوبات شورای عالی آموزش پرورش این نظام تغییر ساختاری داده و مراکز تربیت معلم موظف به تربیت معلمانی انقلابی و اسلام گرا گردیدند ولی گفتمان تربیت معلمان متخصص و ماهر بر نظام تربیت معلم در این دوران نیز حاکم است.

## ۵- گرسنگی از نظام تربیت معلم عالم و با سواد به نظام تربیت معلم ماهر و متخصص

بررسی سیاست تحولات نظام تربیت معلم ایران در گذشته و حال، حکایت از آن دارد که مریضان و آموزگاران در ادوار مختلف تاریخی از جایگاه رفیع اجتماعی برخوردار بوده اند. در نظام آموزش و پرورش سنتی، چهت تربیت افرادی که به کسوت معلمی در می آمدند، مکان و مؤسسه ای رسمی که این گروه به تحصیل در آن اشتغال ورزند تا توانند برای ورود به این شغل از آمادگی و خبرگی لازم برخوردار شوند، وجود نداشت. (آقا زاده، ۱۳۸۷)

آموزش مکتب خانه ای توسط مکتب دارانی که عموماً از سواد کافی برخوردار نبوده و مهارت‌های تعلیم و تربیت را نداشته اند صورتی پذیرفته و اینان مکتب خانه را بر اساس سلایق شخصی و با استفاده از جبر و تنبیه اداره می کردند، بهره وری این مکتب خانه ها به دلیل عدم توانایی مکتب داران در آموزش و تربیت صحیح و شیوه های آموزشی بسیار پایین بوده است. (امحفوظ، ۱۴۰۰)

شاید بتوان نقطه شروع گفتمانهایی که تیجه آن ایجاد نظام آموزش و پرورش جدید و به تبع آن نظام تربیت معلم نیاز این نوع آموزش پرورش بود را، شکست های ایران از روسیه دانست. جنگ های ایران و روس و شکست های بی در بی با وجود شجاعت های بسیار ایرانیان، این مسئله را در ذهن اندیشمندانی چون عباس میرزا و قائم مقام فرماهانی به وجود آورد که سبب چیست؟ نظریه ترقی در پرتو اقتدار نظامی، اندیشه محوری عباس میرزا و پاسخ اصلی او در ایجاد دگرگونی سیاسی و اجتماعی و طریق نجات ملک و ملت از عقب ماندگی تشکیل می داد. (از گری نژاد، ۱۳۸۶: ۸)

عباس میرزا و قائم مقام وزیر او به دنبال راهکارهایی برای جبران این عقب ماندگی گشتد و در راهکار اول، از هیأتی فنی و کارشناسی به سرپرستی ڈنرال گاردن از فرانسه چهت امور مستشاری نظامی و نوسازی ساختار نظامی کشود، دعوت نمودند. راهکار دیگر، اعزام چند دانشجو به اروپا، برای یادگیری علوم و فنون غربی، به توصیه قائم مقام فرماهانی بود، این دانشجویان بعدها موجب تحولاتی در کشور گشتدند. (فراستخواه، ۱۳۸۷: ۹۷)

اندیشه های اصلاح طلبانه مبنی بر تقویت بینی های علم و دانش ایرانیان ادامه یافته و در نهایت با ابتکار امیر کبیر نخستین مؤسسه ایرانی آموزش علوم و فنون جدید که به نام دارالفنون مشهور گشت تأسیس گردید. (هاشمیان، ۱۳۷۹: ۹۱)

تأسیس این مدرسه در آن زمان تحول عمیقی در سرنوشت فرهنگ، نظری، علمی و اسلامی ایران بر جای نهاد. چه اینکه این مدرسه علاوه بر کشدن دریچه های نوین علم و دانش برای مردم، خود پایه و اساسی برای روشمند نمودن تشكیلات علمی - فرهنگی کشور، به شیوه متدالول در جامع پیشرفت اروپایی شد. به همین دلیل در جامعه اندیشمند ایران این فهم گسترش یافت که برای توسعه امور و بهینه کردن فعالیتهای اداری، علمی، فرهنگی و نظامی، تعلیم و تربیت نیروهای کارآمد لازم است و به تدریج عامل توسعه این گونه مدارس گردید.

تأمین معلمان، اساسی ترین برنامه ای دارالفنون محسوب می شد و جون در ایران افرادی که قادر به تعلیم فنون جدید باشند، وجود نداشت، امیر تضمیم گرفت معلمان مورد نیاز را از کشورهای اروپایی استخدام کند. بنابراین دستور تأمین معلمین دارالفنون از اتریش را صادر نمود. (آدمیت، ۱۳۹۸: ۲۵۶)

ضعف بینی نظامی کشور در برایر غرب و به ویژه روسیه، گفتمان «نیاز به دانش و فن اوری روز» را در جامعه اصلاح طلب آن دوره به وجود آورد. تا قبیل از آن گفتمان حاکم بر نظام تعلیم تربیت کشور «دانش خود دارای ارزش است و مهمترین دانش ها، دانش دین است» بوده است، چرا که مطابق با باورهای سنتی انسان کامل، انسان دین دار و آشنا به دستورات آن تلقی می گردید. شاه سایه خدا بر روی زمین است و اطاعت از او لازم، بنا براین این گفتمان که خود قوام و تداوم حکومت را تأمین می نمود مورد تأیید قدرت بوده و بر

گسترش آن تأکید می‌گردد. با گسترش و گفتمان جدید و پذیرش متابع قدرت رژیم حقیقت جدیدی شکل گرفته و در نتیجه آن اقدامات مهمی صورت پذیرفت که نتیجه آن تغییر نظام تعلیم و تربیت در کشور گردید.

نظام تعلیم و تربیت در این دوران شاهد یکی از مهمترین گسترش‌های تاریخی خود است، تأسیس دارالفنون به وسیله اصلاح طلبان حکومتی و مدارس نوین به وسیله میسیونرهای خارجی و مدارس جدید به وسیله ایرانیان ترقی خواه در برخی شهرهای ایران در حالی که هم زمان نظام آموزش و پرورش سنتی بر اساس آموزه های یقینی و سنتی ایران در مکاتب و مدارس علوم دینی وجود دارد، ظهور پیدا کرده اند، این نظام مدرن آموزش پرورش خارج از ستر آموزش و پرورش سنتی صورت گرفته و عملاً موجب به حاشیه رفتن آن شده است، تغییر از مکتب خانه ها و پیشایش مدارس جدید را در ذیل سه نوع جریان دلت گر (آخرورزهای موردنیاز دولت قاجاری)، نوسازی (تأثیر نیروهای آشنا با تمدن اروپایی) و استعماری (دولتهای خارجی و مبلغان مسیحی) می‌توان تقسیم نمود (رضایی و محمدی، ۱۳۹۶). بنابراین از جریان دولت گر (اصلاح طلبان حکومتی) چون عباس میرزا و امیرکبیر، جریان دوم، اصلاح طلبان خارج از حکومت مانند رشیدیه و سوم، مبلغان مذهبی خارجی مانند، دکتر پرکیز نینانگذار اولین مدرسه خارجی را در ارومیه را می‌توان نام برد.

با شکل گیری این نظام تعلیم و تربیت جدید و نیاز به معلمین متخصص در این مدارس هسته اولیه نظام تربیت معلم کشور شکل گرفت، به دلیل عدم وجود مرکز آموزش خاص تربیت معلم در کشور، تأمین معلمان موردنیاز مهمترین چالش مؤسسه‌ی مدارس جدید بوده و لذا برخی از مؤسسه‌ی مانند میرزا حسن رشیدیه، خود اقدام به آموزش معلمان موردنیاز نموده (رشیدیه، ۱۳۷۰)، گروه دیگر معلمان موردنیاز از خارج کشور دعوت شده (اسان‌الملک، ۱۳۷۰) استفاده از دانش آموزتگان بازگشته از خارج راهکار دیگر تأمین معلمان موردنیاز بوده و در نهایت فارغ‌التحصیلان دارالفنون و مدارس عالی دیگر گروه دیگر معلمان به کار گرفته شده در این زمان بوده اند. (خرم رویی، ۱۳۶۳) مهمترین گفتمان نظام تربیت معلم در این دوران معلم عالم و با سواد است. لذا تأمین معلمانی که دارای سواد و تا حد امکان متخصص در موضوع مورد تدریس (مراغه‌ای، ۱۳۸۴)، مهمترین چالش تأمین معلمان موردنیاز بوده است. در روزنامه تربیت در سال ۱۳۱۷ ق. خطاب به شاگردان مدارس آن زمان آمده است که: «ای جوانهای مستعد که در مدارس ملیه مظفریه یا مدرسه‌ی اعلی مسئول تحصیل هستید «علم لازم است» زود باشید خود را برپاسینید ». در این دوران، داشتن تصدیق نامه از مدرسه‌ی دارالفنون یا مدرسه‌ی سیاسی یا تتحصیل در ممالک اروپایی و آشنای با علوم جدید کافی بود تا فرد به عنوان معلم در مدارس مشغول به فعالیت شود. در ابتدای تشکیل مدارس، معلم به کمی گفته می‌شد که علاوه بر داشتن حسن اخلاق و ادب و معاشرت و سواد خواندن و نوشن یا بدی با معارف جدید آن زمان مختص آشنای داشته باشد.(درانی، ۱۳۸۳)، مفهوم معلمی در این دوران با معارف و دانش های جدید بیوند یافته بود.

مدارس جدید مطابق با الگوی غرب تأسیس و ساختار و محتوای آموزشی آن ایجاد گردید. هر سه جریان شکل دهنده به نظام تعلیم و تربیت جدید اندیشه برتری دانش و فن اوری غربی را داشته و در نتیجه گفتمان «برتر بودن دانش غربی» بر گفتمان های سنتی موجود غالبه نمود، مهمترین عامل این غالبه نیز تأثیر قدرت حاکم بر کشور و پذیرش این گفتمان بوده است. بر اساس تقویت این گفتمان مدارس جدید که محتوای دانش غربی را آموزش می‌داند، گسترش یافته و مکتب خانه ها که بر اساس گفتمان سنتی شکل گرفته بودن، به دلیل تضعیف گفتمان نظام تعلیم تربیت سنتی، تضعیف شده و به تدریج حذف گردیدند. بر اثر این گسترش صورت بندی نظام تعلیم و تربیت و به تبع آن نظام تربیت معلم کشور کاملاً تغییر کرد.

با وجود کمبود معلم بر اثر گسترش مدارس جدید، شیوه های تأمین و تدارک معلم در دوره های گذشته مورد انتقاد عده ای از آگاهان فن تعلیم و تربیت قرار گرفته بود. مهمترین نقده که بر نظام تربیت معلم در دوره های پیشین وارد می شود این بود که مدارس جدید از اصول تعلیم و تربیت علمی بی بهره بودند و معلمین آنها حتی آنان که در دارالفنون درس خوانده بودند از اصول تعلیم و تربیت بر طبق موازین علمی چیزی نمی داشتند. (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴، ص ۳۹۷). لذا گفتمان جدیدی ایجاد شده و گسترش یافته که بر اساس آن معلمان باید دارای مهارت معلمی بوده و در زمینه تدریس خود تخصص داشته باشند. تشکیل کلاس خاص برای تدریس اصول تعلیم و

افزایش سطح سواد معلمان در مدرسه دارالفنون در اوایل سال ۱۳۹۰ شمسی را اولین اقدامی می دانند که در زمینه تربیت معلم صورت گرفته و اصول اولیه تربیت اطفال در این کلاس مطرح شده است. اینستاد این کلاس که در تالار دارالفنون تشکیل شده است عیسی صدیق، مؤلف کتاب روشاهی نوین آموزش است (صفایی ۱۳۹۸)، در گام بعدی برای تأمین معلمین مورد نیاز، دارالملعمنین مرکزی در ۱۳۷۷ تأسیس شد، منابع انسانی ای لازم بود که سواد، تحصیلات، بیشش، نگش، مهارت و شایستگی های حرفه ای کافی برای مشارکت اجتماعی جهت دویاره ساختن این سرزمن و اداره کشور و ارتقای سطح فعالیت های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی را داشته باشد و این در حقیقت یک سفارش خاموش اجتماعی بود که اصلاح طلبان در دولت تا حدی آن را فهمیده و به آن جامه عمل پوشاندند (فراستخواه، ۱۴۰:۱۰).

تأسیس دارالملعمنین مرکزی و توسعه آن نیز همچنان بر اساس توسعه گفتمان برتری دانش و فن اوری غرب و برتری گفتمان معلم ماهر و متخصص بر گفتمان معلم عالم و پاسواد بوده و به دلیل قرار گرفتن سیاری از دانش آموختگانی که مدارج علمی خود را در دانشگاههای غربی گذرانده بودند در مقام یکی از این گفتمان نظام تعلیم و تربیت کشور این گفتمان گسترش یافت. این اقدام را در زمرة مهمترین اتفاقات در نظام تربیت معلم ایران می توان دانست، در نتیجه آن گستینی در نظام تربیت معلم صورت گرفته و نظام تربیت معلم ماهر و متخصص جایگزین نظام تربیت معلم عالم و پاسواد گردید، بنابراین تحت تأثیر آن از این زمان نظام تربیت معلم با صورت بندي جدید، قانونمند شده و تحت اداره دولت قرار گرفته و بودجه آن تأمین گردید، از این به بعد وظیفه تأمین معلم به مراکز تربیت معلم تحت نظردارت دولت و اگذار شده و مراکز تربیت معلم ملزم به تربیت معلم ماهر و متخصص در امر معلمی گردیده و تا کون این روند ادامه دارد.

در ۱۳۱۲ اش، قانون تأسیس دانشسرای های مقدماتی و عالی که به قانون تربیت معلم معروف شده، در مجلس شورای ملی مورد تصویب گردید. این قانون را می توان مهترین مصوبه و برنامه برای توسعه کمی، کیفی، اصلاح ساختاری، حقوقی و اداری تربیت معلم تا آن زمان تلقی کرد. بعد از تبدیل «دارالملعمنین» به «دانشسرای دارالملعمنین» تغییر نام داد و وزارت معارف برای جیزان کمود معلم و تأمین آموزگاران مدارس دخترانه، گسترش تربیت معلم دختران و تأسیس دانشسرای های مقدماتی دخترانه را پیش از پیش مورد توجه قرار داد. از سال ۱۳۳۴ اش، دختران نیز در دانشسرای عالی پذیرفته شدند (معتمدی، ۱۳۷۷) قانون تربیت معلم خود موجب نفوذ بیشتر قدرت بر نظام تربیت معلم گشته و شکل جدیدی را برای ساختار نظام تربیت معلم تعریف نمود.

با ایجاد گفتمانی مبنی بر نیاز کشور به تأسیس دانشگاه و گسترش این گفتمان به دلیل خواست منابع قدرت، با استفاده از مراکز آموزش عالی موجود یعنی دانشسرای عالی، دانشگاه تهران تأسیس گردید. دانشسرای عالی یک سال بعد از تأسیس در سال ۱۳۱۳ با عنوان دانشکده علوم و ادبیات زیر مجموعه دانشگاه تهران قرار گرفت. در سال ۱۳۲۱ دانشکده علوم از دانشکده ادبیات جدا شد و در سال ۱۳۳۴ از دانشگاه تهران جدا شده و زیر نظر وزارت فرهنگ قرار گرفت، دانشسرای عالی در ۳۱ مرداد ۱۳۴۲ متحل گردید و «سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی» جایگزین آن شد (تکمیل همایون، ۱۳۸۵) با تأسیس دانشگاه تهران ساختار آموزش عالی کشور گشوده جدیدی به خود گرفته از این به بعد این ساختار شاکله اصلی ساختاری مراکز آموزش عالی بعدی را تشکیل داد.

پس از تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی در سال ۱۳۴۶ مجدداً سازمان یاد شده تحت عنوان دانشسرای عالی زیر نظر وزارت قرار گرفت، در این نقطه نیز شادق تغییرات دیگری در نظام تربیت معلم کشور می باشیم، در سال ۱۳۵۳ با تصویب شورای گسترش آموزش عالی، نام دانشسرای عالی به دانشگاه تربیت معلم تغییر یافت و اداره آن به صورت هیأت امنیای درآمد. با تأسیس دانشگاه، توسعه برنامه تربیت دبیر در سطح کشور جزء اهداف آن قرار گرفت و دانشسرای های عالی در شهر های مختلف تأسیس گردید. مطابق با تاریخچه دانشگاه خوارزمی در سال های ۱۳۶۶ و ۱۳۶۸ شعبه های این دانشگاه در چند شهر تأسیس گردیده و در سال ۱۳۶۹ تمام تأسیس گردیده و باسته به شعبه های دانشگاه از آن منفك و مستقل شدند. با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی در تاریخ ۱۳۹۰ دانشگاه تربیت معلم به دانشگاه خوارزمی تغییر نام یافت. بنابراین از زمان تأسیس دارالملعمنین مرکزی تا زمان تأسیس دانشگاه فرهنگیان گفتمان معلم

متخصص و ماهر به عنوان یکی از گفتمانهای برتر مورد توجه بوده و در این دوران با مطرح شدن گفتمانی دیگر و حتی گستالت در نظام تربیت معلم این گفتمان هچنان برتری داشته است.

### بحث و نتیجه گیری

میشل فوکو از جمله اندیشمندان بسیار تأثیرگذار معاصر در جهان بوده است. وی با تأثیر از نیچه روشی را ابداع نموده که تبار شناسی نامیده می شود. تبار شناسی، تاریخ را نه از لحاظ رخدادها، یعنی به واسطه‌ی داده‌ها و واقعیات تجربی، بلکه بر حسب نظام‌های گفتمانی و کردارها و روابط‌هایی غیر گفتمانی، بروزی می کند. پیوند رابطه‌ی بین داشت-قدرت و حقیقت نقش بسیار مهمی را در تبیین روش تبار شناسی بازی می کند. در تبار شناسی، معنا در روابط قدرت- داشت شناخته می شود. در تفکر فوکویی تاریخ انسانی قابل فهم است، اما نه به دلیل معنای دروی این، بلکه به دلین خاطر که گفتمان ها که نقشی کلیدی در تاریخ انسانی بازی می کنند، به لحاظ روش ها و راهبرد ها قابل فهم هستند.

این مقاله به دنبال این بوده است که با استفاده از شیوه های تبار شناسانه فوکو در یک بازه زمانی یعنی از تأسیس دارالفنون تا تأسیس دانشگاه فرهنگیان، نظام تربیت معلم را مورد بررسی قرار داده و گفتمان های برتر تا قبیل از تأسیس دارالفنون و رخدادهای تاریخی که ایجاد کننده رژیم حقیقتی است که بر اثر آن نظام آموزش و پرورش جدید و به تبع آن نظام تربیت معلم جدید شکل گرفته را شناسایی نماید. مطابق با دیدگاه فوکو این رخدادها اموری از پیش تعیین شده و جری تاریخی نیستند رخدادهایی تصادفی اند که موجب ایجاد یک گفتمانی بازی می کنند. شکست های ایران از روسیه و از دست رفتن بخش بزرگی از کشور، رخدادی بود که موجب ایجاد گفتمانی گردید که به دنبال فهم شکست سیاه ایران در برابر سیاه روسیه بود، صاحبان قدرت و اندیشمندان عیاس میرزا و وزیر توامند او دلیل ضعف بنیه نظامی را نداشتن داشت روز غربی و فاکلوری ناشی از آن داشته و لذا برای جیران آن اقداماتی را انجام دادن که خود سر منشاء مهترین گستالت در نظام تعلیم و تربیت کشور از نظام سنتی شد که ما آن را «آموزش و پرورش نوین یا جدید» می نامیم. اعزام دانشجویان به اروپا و دعوت از کارشناسان خبره از امور نظامی به عنوان مستشار برای آموزش سپاهیان ایران از جمله این اقدامات بود. دانش آموختگان بازگشته به ایران، دریچه ای نو بر روی اندیشمندان ایرانی گشوده و به ایشان نشان دادن که داشت در غرب موجب بهبود زندگی مردمان در زمینه های مختلف گشته و فن اولی حاصل از این داشت موجب تقویت قدرت نظامی آنها شده است. با به قدرت رسیدن بزرگ مردی دانا و اندیشمند یعنی امیرکبیر، لزوم ایجاد یک مرکز آموزش داشت و فن اولی نوین مهم تلقی گردیده و در زمان کوتاهی اقامتات لازم برای ساخت ساختمان این مرکز و دعوت از معلمانی از اتریش انجام شده و با توجه به عدف این مؤسسه یعنی آموزش فنون جدید آن را دارالفنون نامیدند. قتل امیرکبیر موجب کاهش سرعت ایجاد مؤسسه اموزش جدید گردید ولی بزرگ مرد دیگری که دل در گرو رشد و اعتلاء ایران داشت یعنی میرزا حسن رشدیه که بعد از آموزش در دارالعلیمین فرنسوی ها در بیرون با اصول و فنون تعلیم تربیت جدید آشنا گشته بود به کشور برگشته و اولین مدارس جدید ایرانی را تأسیس نمود و لی به دلیل مخالفت متحجران و ایسگرا مدارس وی را تخریب نموده و وی را آواره نمودند. با قدرت گرفتن مردانی اصلاح طلب چون امین‌الدوله، اولین مدرسه ایرانی نوین به سبک رشدیه در تهران تأسیس گردید، تأسیس مدرسه رشدیه عماً نقطه گستاخ شد که اغاز تضییغ و حذف نظام سنتی تعلیم و تربیت در کشور گشت، متعاقب آن با گردهم آمدن اندیشمندان اصلاح طلب چون او انجمن معارف به وجود آمد. تلاش‌های رشدیه برای ایجاد یک دارالعلیمین در ایران موقوفت آمیز نبود. در این زمان معلمین مورد نیاز مدارس جدید از طریق استخدام معلمین از خارج کشور، به کار گیری دانش آموختگانی که در خارج کشور تحصیل کرده بودند و جذب دانش آموختگان مدارس داخل انجام می شد. گفتمان نظام تربیت معلم در این زمان، معلم عالم و با سواد بوده و در نتیجه آن افراد دارای سواد موضوعی برای امر معلمی مناسب تشخیص داد شده و برای تدریس در مدارس جدید به کار گرفته می شدند. با ایجاد و تقویت گفتمان معلم ماهر و متخصص برای اولین بار دکتر عیسی صدیق برای آموزش فنون تعلیم و تربیت به این معلمان در دارالفنون اقدام به تأسیس کلاس تربیت معلم نمود. پیروزی انقلاب مشروطه و تشکیل شورای ملی که موجب گرد هم آمدن بسیاری از اصلاح طلبان و اندیشمندان گردید، موجب طرح و تصویب مصوبه ای

شد که به موجب آن برای نخستین بار دولت موظف به تأسیس دارالملعین مرکزی برای تربیت معلمین مود نیاز مدارس جدید گردید که به سرعت در حال گسترش بودند. مهمترین نقطه گسترش در نظام تربیت معلم کشور را در زمان تأسیس دارالملعین مرکزی می‌توان دانست، چرا که ساختار سازمان دهنده این نظام تعریف شده و تأمین بودجه و نظارت آن به دولت سپرده شد، منابع قدرت از طریق تربیت معلمین با برنامه‌ها و محتوای تعریفی خود به دنبال دستیابی به اهداف خود از طریق تربیت معلمی که در مدارس جدید به امر تعلیم و تربیت به کار گرفته می‌شدند، بوده اند. ایجاد این مؤسسه ناشی از تقویت گفتمان معلم ماهر و متخصص و تبیجه آن گسترش از نظام تربیت معلم عالم و با سواد به نظام تربیت معلم ماهر و متخصص بوده است. با ارتقاء دانش اموزان به درجه متوسطه و گسترش این مدارس نیاز به معلمین توانا احسان شده و دارالملعین مرکزی به دارالملعین عالی و سپس دانشسرای عالی تبدیل گردید. با اتفاقاب سفید و مطابق با اصل ششم آن که مبارزه با بیسودای هدف قرار گرفته بود، سپاهان دانش برای این منظور انتخاب شدند. آنان به روستاهای دور و نزدیک اعزام شده و موفق به سواد آموزی بسیاری از کودکان روستایی جا مانده از تحصیل گشتهند. در این دوران نظام تعلیم و تربیت تغییر کرده و دوره راهنمایی به آن اضافه گردید، بنابراین تربیت معلمی برای این دوره ساختار و صورت بندی نظام تربیت معلم را تغییر داد. اما نظام تربیت معلم ماهر و متخصص همچنان پایرگاه است. پیروزی انقلاب اسلامی و گفتمان بازگشت به اصول و ارزش‌های اسلامی در آموزش و پرورش و به طور ویژه در نظام تربیت معلم برای گسترش این گفتمان بسیار مهم در نظر گرفته شد و نظام تربیت معلم دچار تغییرات ساختاری و محتوایی گشته و تربیت معلمان مسلمان و متدين و با تقویت و دارای التزام به ولایت فقیه و قانون اساسی جمهوری اسلامی به نظام تربیت معلم با ساختار جدید سپرده شد. لذا در تمامی اساسنامه های دانشسرایها، مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌های تربیت معلم این اصول وجود داشته و به صورت جدی آموزش داده می شود. سازماندهی و صورت بندی نظام تربیت معلم در این دوره نیز موجب گسترش دیگری در این نظام گردیده و نظام تربیت معلم انقلابی و اسلام گرا جایگزین نظام تربیت معلم متخصص و ماهر گردید. البته ساختار تربیت معلمان متخصص و ماهر با برخاسته و برای این دوره ساختاری و ماهر تربیت شده و لی مجموعه نظام تربیت معلم در خدمت تربیت معلمان انقلابی و اسلام گرایست. در ابتدای دهه هشتاد به دلایل همچون کاهش هزینه های تربیت معلم در آموزش و پرورش از یک سو و تعدد و گسترش مراکز آموزش عالی، بنا بر سیاست جذب دانش آموختگان آنها به عنوان معلم و سپردن این وظیفه به برخی آنها، و تأمین معلمین از بین آموزش‌سازان نهضت سواد آموزی و سبزیار معلم برای چندین سال نظام تربیت معلم و مراکز آن به اقول رفت. در اواخر دهه هشتاد با تغییر نگرش و سیاستها و همچنین تموییل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، نظام تربیت معلم دوباره احیا گشته و با تأمین دانشگاه فرهنگیان و تقویت دانشگاه شهید رجایی امر تربیت معلم به عنوان یک مهارت خاص تلقی گردید که لازم است معلمین در مراکز آموزش عالی این منظور تربیت گردد. دانشگاه شهید رجایی برای تأمین معلمین فنی و دانشگاه فرهنگیان برای سایر معلمین برنامه ریزی شده و در حال آموزش و تربیت معلمین می باشند. در این زمان شاهد گسترش دیگری در نظام تربیت معلم بوده و نظام تربیت معلم انقلابی و اسلام گرا به نظام تربیت معلم ارزش مدار و اسلام گرا تغییر نمود، ارزش‌های مدنظر این نظام همان ارزش‌های تعریف شده به وسیله حکومت جمهوری اسلامی و التزام عمی به آنهاست. تأسیس دانشگاه فرهنگیان موجب گردید صورت بندی نظام تربیت معلم دستخوش تغییرات مهمی گردیده و مراکز تربیت معلم ساختار دانشگاه را پیدا نماید. ولی اساسنامه و سیاست گذاریهای آن متفاوت با دانشگاه‌های زیر نظر وزارت علوم می باشد. با توجه به گستره بزرگ آموزش و پرورش رسمی کشور و عدم توانایی تأمین همه معلمان و همه رشته ها در این دو دانشگاه، مطابق با ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان بخشی از معلمین مود نیاز از دانش آموختگان سایر دانشگاهها جذب آموزش و پرورش کشور می گرددند. بنابراین در این بازه زمانی می توان گسترش ای ایجاد شده تحت تأثیر گفتمانهای حاکم را در تغییر سیر نظام تربیت معلم از نظام تربیت معلم عالم و بساده به نظام تربیت معلم متخصص و ماهر، از نظام تربیت معلم متخصص و ماهر به نظام تربیت معلم انقلابی و اسلام گرا و در نهایت از نظام تربیت معلم انقلابی و اسلام گرا به نظام تربیت معلم ارزش مدار اسلام گرا را مشاهده نمود.

#### منابع

اساسنامه دانشسرای‌های تربیت‌معلم (۱۳۶۲)، اساسنامه دانشسرای‌های تربیت‌معلم، مصوب جلسه ۳۳۳

اساستمه دانشسراهای راهنمایی (۱۳۵۱)، اساسنامه اساس نامه دانشسراهای راهنمایی، مصوب جلسه ۱۰۴

اساستمه دانشگاه روزتایی (دخترانه)، مصوب جلسه ۹۳، تیرماه ۱۳۵۱

اساستمه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰)، اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، شورای انقلاب فرهنگی جلسه ۷۰۴

اساستمه کلاس تربیت آموزگاران از سیاهیان دانش (۱۳۴۲)، کلاس تربیت آموزگاران از سیاهیان دانش، جلسه ۱۰۵۷

اساستمه مراکز تربیت معلم (۱۳۶۲)، اساسنامه مراکز تربیت معلم، مصوب جلسه ۲۱۱

انجمن سالنامه دانشسرای عالی (۱۳۱۶)، سالنامه دانشسرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۳-۱۳۱۲، تهران، مطبوعه مجلس، دومن سالنامه دانشسرای عالی

انصاری راد، پرویز؛ یوسفی فر، شهرام (۱۴۰۰)، تاریخ تربیت معلم در ایران (استان تهران) (جلد ۸)، انتشارات دانشگاه فرهنگیان

آدمیت، فردیون (۱۳۹۸)، امیرکبیر و ایران، انتشارات خوارزمی، تهران، چاپ ۱۲

آقازاده، احمد (۱۳۸۴)، نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران، نشریه: روانشناسی و علوم تربیتی (دانشگاه علامه) شماره ۱

پیشنهادی فر، فاطمه (۱۳۹۲)، نقش بهمن بیگی در ایجاد دانشسرای عشایری؛ پارسه شماره ۲۱

تکمیل همایون، ناصر (۱۳۸۵)، آموزش و پرورش در ایران، تهران، ناشر، دفتر پژوهش‌های فرهنگی

حیبی پور گنابی، کرم (۱۳۹۳)، جامعه شناسی سیاست آموزشی در ایران با لنز حکومت مندی، نشریه، برنامه ریزی رفاه و توسعه اجتماعی زمستان ۱۳۹۳ شماره ۲

حسین زاده، محمدعلی (۱۳۸۶)، گفتمان‌های حاکم بر دولت‌های بعد از انقلاب در جمهوری اسلامی ایران، تهران، انتشارات مرکز اسناد انقلاب اسلامی

حنایی کاشانی، محمد سعید (۱۳۷۸)، زرتشت نیچه کیست؟ گزیده و ترجمه مقالات، تهران، نشر: هرمس

خرم رویی، سعید (۱۳۹۳)، پیاش و شکل گیری تعلیم و تربیت نوین در ایران حصر مشروطیت (اعاز تلقیق تربیت و ترقی)، همدان، مرکز نشر بوعیان سینا

دیریخانه شور ای اعلی آموزش پرورش (۱۳۹۰)، سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، انتشارات وزارت آموزش و پرورش

درانی، کمال (۱۳۸۳)، تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام، تهران: انتشارات سمت.

دریفوس، هیوبرت، رابینویل (۱۳۷۹)، میشل فوکو، فراسوی ساخت گرایی و هرمنویک ترجمه حسین بشیریه، تهران: نشری، چاپ سیزدهم (۱۳۹۹)

رشدیه، فخر الدین (۱۳۷۰)، زندگی نامه پیر معارف، (بنیانگذار فرهنگ نوین ایران)، تهران، نشر هیرمند

رضایی، محمد؛ محمدی محمود (۱۳۹۶)، گفتمان تربیت جدید و تولد مدرسه در ایران دوره قاجار، نشریه جامعه شناسی تاریخی، شماره ۲، پاییز و زمستان، زرگری نژاد، غلامحسین، (۱۳۸۶)، عیاس میرزا؛ نخستین معمار «بنای نظام جدید» در ایران معاصر مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، شماره ۱۸۴، صفحه ۷۹ تا ۱۱۱

شاهی، داود (۱۳۸۵)، فوکو و مسئله تاریخ، نشریه: تاریخ در آینه پژوهش، شماره ۱۰

شریفی شکوهی، زینب (۱۳۹۷)، وضعیت فکری و فرهنگی ایران در عصر قاجار، نشریه: فرهنگ پژوهش، شماره ۲۳

شورای عالی آموزش و پژوهش (۱۳۲۳)، آینه نامه خدمات فنی و اداری و ساعت کار دیپربان و آموزگاران، مصوب جلسه شورای عالی آموزش و پژوهش صافی، احمد (۱۴۰۰)، بررسی مسائل آموزش و پژوهش ایران، تهران، انتشارات: سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم اسلامی و انسانی (سمت)، چاپ دو

صافی، احمد (۱۳۸۷)، سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پژوهش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده، نشریه تعلیم و تربیت سال بیست و چهارم زمستان شماره ۴ پیاپی ۹۶

صافی، احمد (۱۳۹۸)، صد سال تربیت معلم در ایران: فرضیهای تهدیدها و چشم انداز آینده، نشریه تعلیم و تربیت، ۲۴: (پیاپی ۱۲۸)، ۱۰۶-۸۳.

صالحی، پرویز؛ سنتاس، مهری، (۱۳۸۲)، مدارس خارجی در ایران، تهران، انتشارات آواز نور

عالی، م. (۱۳۹۷)، واکاوی گفتمان تاریخی تولد مدرسه مدنر از منظر منابعی قدرت پیرامون زندگی کودکان، فلسفه تربیت، ۳: (۱۳۱-۱۱۵)،

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸)، سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران: بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی موثر بر آن، تهران، انتشارات رسا

فراستخواه، مقصود (۱۴۰۰)، استادان استادان چه کردند تاریخ دارالعلمين و دانشسرای عالی از ۱۳۹۷ تا ۱۳۵۷، تهران نشر نی

فریدیار، مهرداد (۱۳۹۶)، نه کنفرانس در اصول تعلیمات عملی از عیسی مصدق (در سال ۱۳۹۷ و ۱۳۹۸)، (ش)، در مقالات برگزیده اولین همایش بزرگداشت یکصدمین سال تأسیس تربیت معلم در ایران: دیروز، امروز، فردا، تهران، دانشگاه فرهنگیان

فوکو، میشل (۱۳۸۷)، دیرینه‌شناسی دانش، ترجمه نیکو سرخوش و افشین چهاندیده، تهران: نشر نی، چاپ هجدهم

فوکو، میشل، (۱۳۷۸)، تاریخ جنون، ترجمه فاطمه ولایی، تهران: نشر هرمس، چاپ ششم

قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۷)، مدارس جدید در دوره قاجاریه: باتیان و پیشروان، تهران، مرکز نشر دانشگاهی

کچوچیان، حسین: زانی، قاسم (۱۳۸۸)، ده گام اصلی روش شناختی در تحلیل تبارنشناسی فرهنگ: با اتکا به آراء میشل فوکو، فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ، ۷(۲)، ۳۰-۷.

کچوچیان، رضا (۱۴۰۰)، تشریح جذب معلمان از طریق ماده ۲۸، نشریه، آی استخدام (تارنماهی رسمی نشریه)

کسریوی، احمد (۱۳۶۳)، تاریخ مشروطه ایران، جلد اول، تهران، مؤسسه انتشارات امیرکبیر

کچوچیان، حسین (۱۳۸۲)، فوکو و دیرینه شناسی دانش، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.

لسان الملک، سپهر (۱۳۷۷)، ناسخ التواریخ، به اهتمام جمشید کیانفر تهران، اساطیر، ج ۳، ص ۱۱۷۰.

محفوظ، فروزنده (۱۴۰۰)، از مکتب خانه تا مدرسه، تهران، کتاب سرای میر دشتی، نشر قطره

محمد مهدی، محمدی؛ الهمی، روشنار (۱۴۰۰)، سند تحول آموزش و پژوهش و مهارت های حرفه ای معلمان، پژوهش: انتشارات گسترش علوم نوین.

محمدی، محمود (۱۳۹۸)، دارالعلمين ۱۳۹۷: شیوه پذیرش دانشجو، برنامه درسی و ساختار اداری، مقالات برگزیده اولین همایش ملی بزرگداشت یکصدمین سال تأسیس تربیت معلم در ایران، دیروز، امروز، فردا، تهران، دانشگاه فرهنگیان، صص ۶۷۷ تا ۶۷۶

محمدی، محمود (۱۳۹۹)، تحولات تاریخی گفتمان معلم در ایران معاصر، نشریه، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، دوره ۱۰، شماره ۴

مراغه‌ای، حاج زین العابدین (۱۳۸۴)، سیاحت نامه ابراهیم بیگ، به کوشش میر اسپانلو، تهران: نشر آگه.

معتمدی، اسفندیار (۱۳۷۷)، دانشسرای عالی تهران و اثر آن در آموزش متوجه، رشد معلم، سال ۱۷، شماره ۱، ص ۱۸

منصوری، طبیه (۱۳۸۸)، پسپاه دانش در اسناد مجلس نشریه: پیام بهارستان «زمستان ۸۸، شماره ۶

مؤمن صفائی، علیرضا؛ علی‌نی، علی اکبر (۱۳۹۸)، شکل گیری ملی گرایی در ایران (مطالعه مورثی؛ پهلوی اول) نشریه: پژوهش ملل دی ۹۸ شماره ۴۹

نوبید ادhem، مهدی؛ روح بخش الله آباد، رحیم (۱۳۹۹)، تربیت معلم به دوایت اسناد، تهران، انتشارات دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

واعظی، محمود، ۱۳۹۰، تأثیر تحولات جهانی پس از جنگ سرد بر سیاست خارجی جمهوری اسلامی ایران

وطن پور، خمیدرضا؛ یاقوی یزدی، حسن (۱۳۹۹)، بررسی تحلیلی جذب نیروی انسانی مورث نیاز آموزش و پرورش از طریق آزمون استخدامی (موضوع ماده

۲۸) اسناده نامه دانشگاه فرهنگیان، همایش ملی برنامه درسی و اشتغال

و فایی، ره، و فضل الهی قمش، س، و طالعی فرد، ا (۱۳۹۶)، بررسی میزان توجه به ساختهای شش گانه تربیت سند تحول نیاز آموزش و پرورش در کتابهای درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، نشریه، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲

هاشمیان احمد (ابرج) (۱۳۷۹)، تحولات فرهنگی ایران در دوره قاجاریه و مدرسه دارالفنون، تهران، موسسه کارتوگرافی و چهاربایی سحاب

همیلتون؛ گری؛ کولینز، رنال (۱۳۸۷)، تاریخ نگاری و جامعه‌شناسی تاریخی، متر جم؛ سید هاشم آقاجری، انتشارات کویر

Butin, D.W. (2006). Putting Foucault to Work in Educational Research Journal of Philosophy of Education, 40 (3), 371-380

Dalmat, Iván Gabriel (2021). Michel Foucault and the Issue of Method: Perspectives on Archaeo-genealogy. Escritos - Fac. Filos. Let. Univ. Pontif. Bolivar. [online]. 2021, vol.29, n.62, pp.84-100. Epub Dec 12, 2021. ISSN 0120-1263

Foucault, M. (1980). Power Knowledge: selected interviews and other writings. 1972-1977.

Foucault, Michel (1977), Nietzsche, Genealogy, History, In John Richardson & Brian Leiter (eds.), Nietzsche. Oxford University Press. pp. (139-164) (1978)

Foucault, Michel (1980). Power Knowledge: selected interviews and other writings. 1972-1977.

Hannaway, J., & Mittleman, J. (2011). Education politics and policy in a era of evidence. In D. Mitchell, R. Crowson, & D. Shipps, Shaping education policy (pp. 81-91). New York: Routledge

Hannaway, J., & Mittleman, J. (2011). Education politics and policy in a era of evidence. In D. Mitchell, R. Crowson, & D. Shipps, Shaping education policy (pp. 81-91). New York: Routledge

[https://khu.ac.ir/page.php?slct\\_pg\\_id=25918&sid=1&slc\\_lang=fa](https://khu.ac.ir/page.php?slct_pg_id=25918&sid=1&slc_lang=fa)

[https://khu.ac.ir/page.php?slct\\_pg\\_id=25918&sid=1&slc\\_lang=fa](https://khu.ac.ir/page.php?slct_pg_id=25918&sid=1&slc_lang=fa)

<https://www.sru.ac.ir>

<https://www.sru.ac.ir>

Smart, B. (2006). Michel Foucault. (Joapashani, L. & Chauwisan H. Trans) Tehran: Akhtaran Book.

Smart, B. (2006). Michel Foucault. (Joapashani, L. & Chauwisan H. Trans) Tehran: Akhtaran Book.

**Genealogy of the teacher training system based on different approaches of organizing the teacher training system in Iran since the establishment of Dar al-Funun to the establishment of Farhangian University.****Abstract**

Alireza Sadeghi<sup>1</sup>, Akbar Salehi<sup>2\*</sup>, Saeed Zarghami-hamrah<sup>3</sup>, Yahya Ghaedi<sup>4</sup>

**Abstract**

The purpose of this article is the genealogy of the teacher training system from the establishment of Dar al-Funun to the establishment of Farhangian University. Therefore, based on Foucault's genealogical assumptions, we first investigated the current state of the teacher training system, and by identifying the points of discontinuity in the past, we have reached the starting point of this system in the country. Based on this, the creation of the teacher training system depends on the formation of the new education system and the creation of this system is also the result of events that revealed the weakness of the scientific foundation of Iranians. The traditional education and training system formed on the basis of religion works effectively to consolidate power, but the defeats of Iran by Russia and the understanding of the cause of this failure, which is the knowledge and technology of the Westerners on the one hand, and communication with these countries have created a discourse based on the superiority of knowledge and The technology has become westernized and the solution has been to acquire this knowledge and technology, and therefore the reformist thinkers have created a new education system based on western methods and to provide the needed teachers at first by inviting foreign teachers and employing them. Graduates who returned from abroad and Dar al-Funun took action and finally started training teachers by establishing their first teacher training centers. Therefore, the lineage of teacher training is a sign of the breaks in the teacher training system, in which we can observe the system of scholarly and literate, expert and skilled, revolutionary and value-oriented Islamist teacher training.

**Key words:** genealogy, Darulfanun, Farhangian University, discontinuities, teacher training system

<sup>1</sup>. Ph.D. student of philosophy of education and training, Kharazmi University, Tehran, Iran, alisam2005@gmail.com  
<sup>2</sup>. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran, Corresponding author salehahidji<sup>2</sup>@yahoo.com  
<sup>3</sup>. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran, zarghami<sup>3</sup>..<sup>4</sup>@yahoo.com  
<sup>4</sup>. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran, yahyaghadi@yahoo.com