مجلهٔ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت
شمارهٔ پیاپی ۷۲، بهار و تابستان، سال۱۴۰۳
Journal of research on Issues of Education

مقاله علمی پژوهشی | http://isoedmag.ir | Research Article

صفحه ۴۳-۵۸

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

علیرضا صادقی[۱]، اکبر صالحی*[۲]، سعید ضرغامی[۳]، یحیی قائدی[۴]

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 گسست به گذشته و به نقطه مبدأ این نظام پرداخته شده است. بر همین اساس ایجاد نظام تربیت معلم وابسته به شکل گیری نظام تعلیم و تربیت جدید و ایجاد این نظام نیز بر اثر حوادثی است که نتیجه آن آشکار 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 دانش و فن آوری غربیان از یک سو و ارتباطات با این کشورها موجب ایجاد گفتمانی مبنی بر برتری دانش و فن آوری غرب گردیده و راهکار نیز کسب این دانش و فن آوری بوده است و لذا اندیشمندان اصلاح طلب، نظام تعلیم و تربیت جدید را بر مبنای شیوه‌های غرب ایجاد کرده و برای تأمین معلمان مورد نیاز در 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 گسست هایی در نظام تربیت معلم است که می توان نظام تربیت معلم عالم و باسواد، متخصص و ماهر و اسلام گرای انقلابی و ارزش مدار را در آن مشاهده نمود.

اطلاعات مربوط به مقاله

کلید واژگان
تبارشناسی، دارالفنون، دانشگاه فرهنگیان، گسست، نظام تربیت معلم

[۱]. دانشجوی دکتری دانشگاه خوارزمی alisam2005@gmail.com
[۲]. نویسنده مسئول: دانشیار گروه فلسفه تعلیم وتربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. salehihidji2@yahoo.com
[۳]. دانشیار گروه فلسفه تعلیم وتربیت ، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی ، تهران ، ایران ، zarghamii2005@yahoo.com
[۴]. دانشیار گروه فلسفه تعلیم وتربیت ، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی ، تهران ، ایران ،yahyaghaedi@yahoo.com

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

مقدمه

نظام تربیت معلم جدید در کشور ایران قدمت زیادی نداشته و حدود یکصد سال از عمر آن می گذرد. در این مدت نظام تربیت معلم شکل گرفته، اصلاح گردیده و حتی دچار تغییر گشته است . با شکل گیری نظام تعلیم وتربیت جدید و به دلیل نیاز این نظام تعلیم وتربیت به معلمین متخصص و دارای مهارت فنون تدریس، نظام تربیت معلم جدید در کشور به وجود آمده است. پرسشی که در این جا مطرح می شود 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 تضعیف گفتمان موجود در آن دوره شده است؟ پیش فرض پژوهشی ما آن است که روابط قدرت – دانش 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 تبار شناسی، تاریخ تکاملی و پیوسته نبوده بلکه به صورت تصادفی و گسسته است و رخدادها اموری تصادفی هستند که بر شکل گیری یک گفتمان یک دوره مؤثر می باشند ، (شاهی، ۱۳۸۵). بررسی نظام تربیت معلم جدید نشان می دهد که اولین معلمان برای نظام تعلیم و تربیت جدید در دوره قاجار به کار گرفته شده اند. (صافی، ۱۳۸۷)در این دوران و قبل از شکل گیری نظام تعلیم وتربیت جدید شیوه های آموزشی سنتی مکتب خانه ای برقرار بوده است. (آقا زاده ، ۱۳۸۴). در همین دوران نظام تعلیم وتربیت جدید شکل گرفته و به تدریج چنان گسترش می یابد که موجب تضعیف و در نهایت حذف نظام تعلیم وتربیت سنتی می گردد.(محمدی، ۱۳۹۳). چه عوامل و رخدادهایی موجب تضعیف گفتمان نظام تعلیم وتربیت سنتی و برتری گفتمان نظام تعلیم وتربیت 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 – دانش شکل گرفته که بر اثر آن نظام تعلیم وتربیت جدید ایجاد گردیده و در نتیجه آن نظام تربیت معلم شکل گرفته و با ایجاد و تقویت گفتمانهای جدید، در نظام تربیت معلم گسست هایی صورت پذیرفته است. در کشور ما تاکنون پژوهش جامعی در خصوص تبار 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 انقلاب اسلامی را مورد واکاوی قرار داده است، البته ، در زمینه تبارشناسی تعلیم وتربیت پژوهش هایی به انجام رسیده، سیر تحول گفتمان‌های تربیتی موضوع پژوهشی است که توسط عالی(۱۳۹۸) انجام شده، عبداللهی خانقاه (۱۳۹۷)در پژوهش دیگر، ، نقدی تبارشناسانه بر مفهوم دانش 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 – دانش در اندیشه میشل فوکو داشته است ، اندرو .سی. گرین[1] ، استاد دانشگاه کلمبیا آمریکا (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان :نگارش تاریخچه های حال حاضر: مزایای استفاده از تبارشناسی و تحلیل گفتمان فوکویی در پژوهش مطالعات برنامه درسی را مورد بررسی قرار داده است، ایوان گابریل دالمائو[2] (۲۰۲۱) در پژوهش: میشل فوکو و مسئله روش: دیدگاه‌هایی بر باستان‌شناسی تبارشناسی ، به بررسی مسئله‌سازی روش فوکو در چارچوب برداشت او از فلسفه به‌عنوان یک فعالیت تشخیصی انتقادی در عصر حاضر بوده است. همچنین تاریخ تربیت معلم در پژوهش هایی مورد بررسی قرار گرفته است، یوسفی فر(۱۳۹۹) در پژوهش خود، تاریخ دارالمعلمین مرکزی و عالی را بررسی کرده صافی(۱۳۹۸)، صد سال تربیت معلم در ایران: فرصتها، تهدیدها و چشم انداز آینده را پژوهش نموده، گویا و غلام آزاد (۱۳۹۸) در پژوهش دیگر به، دانشگاه فرهنگیان: صد سال تربیت رسمی معلم در ایران، آری! تداوم دارالمعلمین مرکزی، خیر! پرداخته اند. در این پژوهش با روش تبارشناسی، از اولین تأمین کننده معلمان در داخل کشور یعنی مؤسسه دارالفنون تا دانشگاه فرهنگیان نظام تربیت‌معلم بررسی شده و رویکردهای سازمان دهنده این نظام را با استفاده از نظرات میشل فوکو در این بازه زمانی را آشکار گردیده است.

[1]. Greene C. Andrew
[2]. Dalmau, Iván Gabriel

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

روش پژوهش

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

از منظر فوکو، تشخیص وضعیت جاری موجب درک نقاط ظهور مراسم دقیق قدرت در تاریخ است، وی با روشن تر شدن وضعیت حال و چگونگی تکوین آن به بررسی تاریخ می پردازد.(فوکو،۱۳۸۷:۴۳) به همین منظور پژوهشگر نخست در این مرحله صورت بندی 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 تبار شناس هیچگونه ماهیات ثابت قوانین بنیادین و غایات متافیزیکی در کار نبوده و تبارشناسی در پی یافتن گسست ها در حوزه هایی است که دیگران در آنها چیزی جز روند تکامل مستمر نیافته اند. (حنایی کاشانی،۱۳۸۷:۴۶) در مرحله سوم این پژوهش ، پژوهشگر با تعیین رویدادهای تصادفی موثر بر نظام تربیت معلم ، لحظه و نقاط گسست را شناسایی می نماید.

مرحله چهارم این پژوهش؛ شناسایی «درجه صفر» است. بنا براین تبار شناس، پدیده مورد مطالعه اش در زمان حال را در تاریخ به عقب باز می گرداند. این بازگشت به عقب تا آنجاست 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 زائری، ۱۳۸۸) ، لذا ، در این گام گذشته این نظام را تا آنجا پی گرفته می شود تا به نقطه آغاز یا به زعم فوکو نقطه صفر دست یابی شود. در مسیر رسیدن به نقطه مبداء نیز با شناسایی صورت بندی های هر دوره و نقاط گسست ، گفتمان برتر در نظام تربیت معلم را شناخته ، عوامل ایجاد و برتری این گفتمان مورد شناسایی قرار می گیرد، و براساس 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 یابد.

یافته های پژوهش

بررسی تبار 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 مبداء این نظام یعنی نقطه صفر یعنی جایی که قبل از آن نظام تربیت معلم به این شکل وجود ندارد ، مورد بررسی قرار گیرد، می توان بر اساس گفتمانهای شکل گرفته در هر دوره تبار نظام تربیت معلم را بر اساس گسست های شکل گرفته تفکیک نمود.

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

یکی از مهم ترین مراحل تحلیل تبارشناسانه، تمرکز بر نقاط گسست است، تا آنجا که گاهی ، کل روش تبارشناسی را به تحلیل گسست ها تقلیل می دهند: فوکو، تکنیک خود برای شناسایی این «گسست های مولد» را «تبارشناسی» می نامد.(لادل ، ۲۰۰۹: ۵۱). گسست یا انقطاع، ظاهرا به معنای «جدا» شدن یا «فاصله گرفتن است و وقتی از گسست در آن صحبت می گردد ، لاجرم ایجاد یک فاصله یا شکاف متبادر می شود. اما به نظر می رسد که در اینجا، به کار بردن تعبیر «تغییر مسیر»، کارا تر از «فاصله» یا «شکاف» است. تبارشناس احکام و گزاره هایی را که در یک دوره تاریخی، صورت بندی خاصی از پدیده را شکل می دهند را شناسایی می کند. لحظه گسست،

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

لحظه ای است که آن صورت بندی، ادامه پیدا نمی کند و صورت بندی جدید شکل می گیرد که متضمن ظهور احکام و گزاره های تازه ای است.(فوکو ، ۱۳۸۱) تبارشناسی به مواجهه ها، تضادها و نظامهای انقیادی می پردازد که اشکال تاریخی در حال ظهور چیزی جز جلوه های گذرای آنها نیستند. (اسمارت ،۵۷:۱۹۸۵) بنابراین در نقاط گسست باید به دنبال فهم عوامل منفک و متکثر بود.

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ، فصل هفتم، اهداف عملیاتی و راهکارها، و در هدف یازدهم؛ باز مهندسی سیاست ها و باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه ی درسی تربیت معلم مورد تاکید 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 ویژه 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 (دریفوس و رابینیو، ۱۳۸۷ : ۳۱۴). قدرت مولد معرفت و دانش است و آن چه ما به عنوان درست و نادرست می شناسیم یعنی مفهوم حقیقت و خطا، دقیقاً در این حوزه شکل می گیرد. (فوکو،۲۵:۱۳۷۹)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش توسط بالاترین بخش های متولی دستگاه تعلیم و تربیت کشور مصوب گردیده و به عنوان مهمترین گفتمان و حقیقت در نظام تعلیم و تربیت ایران مطرح می باشد. گفتمان " ارزشها، هنجارها و آموزه های دینی و معنوی و حاکمیت ولایت فقیه » (حق ویردی ، ۱۳۹۸) که همان گفتمان حاکم بر کشور بعد از انقلاب اسلامی است، در این سند برجسته بوده و در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم وتربیت ، 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 وجوه قدرت ، نرمال سازی بر اساس اصول ایدئولوژیک خود و سوژه های حکومت پذیر و قابل کنترل با استفاده از فناوریهای دانش است. (پور گتابی، ۱۳۹۳)، لذا استفاده از اسناد بالادستی، اساسنامه و دستورالعملهای صادره در نظام تربیت معلم را در این زمره می توان جای داد. طبق سند تحول بنیادین و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان ،گفتمان نظام تربیت معلم در حال حاضر، تربیت معلمانی ملتزم به ارزش های 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 می باشد. 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 بخش های کشور به ویژه نظام آموزش و پرورش کشور و نظام تربیت معلم آن پذیرفته شده است. مطابق با اسناد مصوب در بخش های مرتبط با نظام تربیت معلم کشور، در حال حاضر عمده 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 می شوند، تأمین می گردد. البته این پرسش ها مطرح است که، وجه شباهت و تفاوت «دانشگاه» به معنای عام و «دانشگاه فرهنگیان » به صورت خاص چیست؟ ، چرا با تأکید 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 می گردند؟

۲-گسست 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 تربیت‌معلم 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 اساسنامه ها، برنامه های درسی، آیین نامه های آموزشی و امتحانی مراکز تربیت‌معلم و همچنین برنامه های درسی مراکز تربیت دبیر دانشگاهها تغییراتی به وجود آمد و قوانینی برای مراکز تربیت‌معلم وضع شده و ایده نظام تربیت معلم انقلابی و اسلام گرا در همین زمان مطرح گردید. در سال ۱۳۶۲ «اساسنامه مراکز تربیت‌معلم» در شورای عالی آموزش و پرورش تصویب شد، بر طبق این اساسنامه « مراکز تربیت‌معلم به منظور تربیت معلمان صالح، ذی فن، آگاه و معتقد به ولایت فقیه، مورد نیاز آموزش و پرورش در دوره های قبل از دبستان، دبستان، و راهنمایی تحصیلی سراسر کشور تأسیس می شود... کلیه فعالیت های آموزشی و تربیتی

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

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

به این ترتیب مراکز تربیت‌معلم برای دبیری و دانشسراها خاص تربیت آموزگاران در نظر گرفته شده بود. در پی این مصوبات ساختار تربیت‌معلم شکل جدیدی گرفت و با آیین 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 اله آباد،۱۴۰۰:۳۸)

با پیروزی انقلاب اسلامی، به دلیل قدرت گرفتن انقلابیون گفتمان آنها ؛ «اسلامی شدن کشور و دوری از غرب و شرق» در جایگاه گفتمان برتر قرار گرفته و به عنوان مهمترین حقیقت مطرح گشت، (حق ویردی، ۱۳۹۸)، تغییرات نظام تربیت معلم در این دوران بر اثر تأثیرات این گفتمان بوده و این تغییرات در اساسنامه ها و محتوای برنامه درسی و شیوه های اداره مراکز تربیت معلم کاملاً مشهود گشت. نتیجه تغییر گفتمان تغییر صورت بندی نظام تربیت معلم شده و گسست محتوایی و ساختاری ، از گفتمان ملی گرایی و وفاداری به نظام شاهنشاهی و نظام تربیت معلم ماهر و متخصص به گفتمان انقلاب اسلامی با نظام تربیت معلم انقلابی و اسلام گرا صورت پذیرفته است.

۳-گسست 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 مذهبی برای معلمین مدارس و گفتمان دوم ، عدم نیاز به داشتن مهارت خاص برای امر معلمی ، را آشکار می کند و لذا دانش آموختگان موسسات آموزش عالی و دانشگاههای مختلف برای امر معلمی توانا بوده و می توان آنها را به عنوان معلم در مدارس به کار گرفت. (محمدی ، ۱۳۹۹) با آنکه در بخش بزرگی از تاریخ نظام تربیت معلم گفتمان اول حاکم بوده است ولی به دلایل 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 دوم در ابتدای دهه ۸۰ش. حاکم شد.(صافی، 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 می باشد. (حسین زاده، ۱۳۸۶ : ۱۷۴)، لذا با استفاده از ظرفیت دانشگاههایی مانند دانشگاه آزاد اسلامی، دانشگاه پیام نور اقدام به تربیت‌معلم نمودند. از سال ۱۳۸۱ تا۱۳۸۷ 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 ردیف 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 عدهٔ قابل ملاحظه ای از معلم های مورد نیاز این وزارتخانه از طریق جذب نیروهای نهضت سوادآموزی، سرباز معلم و استخدام معلمان حق التدریسی تأمین گردید.(صافی، ۱۳۸۷) ، البته لازم به ذکر است که در تمامی اسناد و دستورالعملهای اجرایی نظام تربیت معلم همچنان نظام تربیت معلم انقلابی و اسلام گرا پا برجا بوده و در گزینش نیروهای مورد نیاز به کار گرفته می شد. ولی با کاهش تنشها بین قدرت حاکم و شرق و اروپا، گفتمان انقلابی دوری از شرق و غرب به معنای عام به گفتمان دوری از غرب با معنای دوری و مبارزه با آمریکا تغییر کرده و به تدریج گفتمان نظام تربیت معلم از انقلابی و اسلام گرا به ارزش مدار و اسلام گرا تغییر نمود، مفهوم ارزشها در این گفتمان ارزشهای تعریفی به وسیله قدرت مانند مبارزه با آمریکا و ایادی آن (واعظی، ۱۳۹۰) و ارزشهای اسلامی شیعی می باشد.

در اواخر دهه ۸۰ش. با تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مجددا 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، گسست دیگری در نظام تربیت معلم

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

رخ داده و صورت بندی جدیدی برای این نظام ایجاد گردید. در این صورت بندی جدید نظام تربیت معلم ارزش مدار اسلام گرا جایگزین نظام تربیت معلم انقلابی اسلام گرا گردیده و تأسیس دانشگاه فرهنگیان ، حاصل این صورت بندی جدید است، با تشکیل دانشگاه فرهنگیان و با تجمیع مراکز تربیت‌معلم در ذیل دانشگاه فرهنگیان، مقرر گردید، تأمین نیروهای مورد نیاز نظام آموزش و پرورش رسمی کشور از طریق این دانشگاه فراهم شود.

نکته بسیار مهم در خصوص تأسیس نظام تربیت‌معلم در کشور آن است که بنا به تخصص و تدبیر و توانایی متولیان ، پایه گذار نظام تربیت‌معلم کشور به ویژه شورای عالی معارف در سالهای ۱۳۱۲ تا ۱۳۱۵، ساختار اصلی نظام تربیت‌معلم به صورتی پایه گذاری شد که تا سالها با اندک اصلاحاتی به کار خود ادامه داد. (انصاری راد و یوسفی فر، ۱۴۰۰)

با آنکه ساختار دانشگاه فرهنگیان با ساختار دانشگاههای کشور شباهت دارد ولی در مأموریت و اساسنامه دارای تفاوت های مهمی است، عمده این تفاوت ها را در محتوای آموزشی که بر اساس فلسفه تعلیم وتربیت اسلامی تنظیم گردیده و شبانه روزی بودن و برنامه های تربیتی اسلامی ویژه دانشجو معلمان و مهارت آموزی آنان به شکل کارورزی و استخدام دانشجو معلمان از بدو ورود به دانشگاه و پرداخت حقوق و مزایا به آنان دانست.

دانشگاه فرهنگیان زیر مجموعه وزارت آموزش و پرورش بوده و این وزارت خانه با بیش از یک میلیون نیروی 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 متناسب با این حجم بزرگ ، همواره با کسری بودجه روبرو بوده و حقوق و معیشت معلمان و کارکنان آن در شرایط حداقلی قرار داشته و همین امر مانع توسعه دانشگاه فرهنگیان شده است. پژوهش های انجام شده تفاوت معنا داری را در بهره وری معلمان جذب شده از طریق دانشگاه فرهنگیان با نیروهای جذب شده از سایر راهها را داشته (وطن پور و باقری یزدی ، ۱۳۹۹)، ولی به دلیل آنکه نیاز آموزش و پرورش کشور به معلم بیش از توان دانشگاه فرهنگیان است، در حال حاضر راهکار پیش رو ، جذب دانش آموختگان سایر مراکز عالی بر اساس ماده بیست و هشت اساسنامه دانشگاه فرهنگیان است.

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

بررسی مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش(معارف، فرهنگ) حاکی است که سیاست گذاران نظام آموزشی تربیت‌معلم، ضمن تمرکز بر ساختارهای بنیادی تأسیس و فعالیت دانشسراهای مقدماتی و عالی اعم از دختران و پسران، هر از چند گاهی به اقتضای شرایط و نیازهای آموزشی اصلاح قوانین دانشسرا را در دستور کار خود قرار می دادند. 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 فرهنگی و نقش بزرگانی چون علی اصغر حکمت، عیسی صدیق و متولیان دیگر آن زمان، نظام آموزشی از چنان استحکامی برخوردار بود که همین ساختار تا دهه های بیست و سی باقی ماند. به طور مثال، یکی از مصوبات مهم این شورا « آیین نامه خدمات فنی و اداری و ساعات کار دبیران و آموزگاران» بود. مطابق این مصوبه میزان ساعات معلمی در طول هفته به این شرح تعیین گردید:« چون بر اثر مداومت در کار تدریس در دبیرستان، فرسودگی و خستگی در دبیران پدید می آید، تعداد ساعات درس آنان در هفته به این طریق معین می شود، سه سال اول :حداقل ۲۲ ساعت، سه سال دوم؛ حداقل ۲۰ساعت، سه سال سوم؛ حداقل ۱۸ ساعت ، سه سال چهارم حداقل ۱۶ ساعت و از سال سیزدهم به بعد حداقل ۱۴ ساعت »

تحولات دهه چهل شمسی در حوزه های مختلف از جمله آموزش و پرورش مبتنی بر اصول انقلاب سفید بوده و دو ویژگی مرتبط با آموزش و پرورش در این انقلاب یکی اولویت بخشی به حوزه جغرافیایی روستایی و دیگری تغییر ساختار نظام آموزشی از کودکستان تا مراحل عالی دانشگاه بود. اقدام اخیر مهمترین تحول در تغییر نظام و ساختار آموزشی تلقی می شد. در این تحول نظام آموزشی از دوره های آموزشی شش ساله ابتدایی ، سه ساله متوسطه اول و سه ساله متوسطه دوم به مقاطع پنج ساله ابتدایی ، سه ساله راهنمایی و

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

چهارساله متوسطه تبدیل شد.(نوید ادهم و روح بخش اله آباد،۱۴۰۰:۳۳) تغییر نظام آموزش و پرورش رسمی کشور موجب تغییر در ساختار نظام تربیت معلم گردیده و صورت بندی نوینی 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 تصمیم برای گسترش مدارس در روستاها به خصوص با محوریت آموزش مشاغل و حِرَف روستایی، متولیان تربیت‌معلم دو رویکرد را در پیش گرفتند؛ نخست رونق مراکز تربیت‌معلم خاص حِرَف روستایی و دوم ؛ تأسیس دانشسرای خاص سپاهیان دانش. برنامه ریزی و تلاش برای مبارزه با بیسوادی در روستاها و در میان کودکان لازم التعلیم عملاً در سال۱۳۴۱ و با ایجاد سپاه دانش صورت گرفت.(منصوری ۱۳۸۸)

سپاه دانش وسیله ای موثر و کم خرج و تا حدودی آسان برای رفع کمبود معلم برای مبارزه با بیسوادی بود. سپاهیان دانش افراد دیپلمه ای بودند که به دورترین و محروم ترین روستاها فرستاده می شدند تا معلمی نموده و مفاهیم عمرانی و بهداشتی و کشاورزی نوین را به روستاییان بیاموزند. آنان در مدت چهار ماه آموزش نظامی و معلمی را فرا می گرفتند. سپاهیان دانش در روستاها به صورت شبانه روزی به سر می بردند.. بعد از اتمام دوره خدمت آنان، متولیان نظام آموزشی در صدد جذب و استخدام معلمان سپاه دانش برای شغل آموزگاری در روستاها برآمدند. بنا به ضرورت زمانی، و در پی اجرای اصل سپاه دانش و گسترش سوادآموزی در روستاها به منظور تربیت راهنمایان تعلیماتی مورد نیاز دانشسرای عالی سپاه دانش تأسیس شد.(قاسمی پویا،۱۳۹۸: ۶۵۶–۶۵۸)

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 طریق جذب سرباز معلم با گذراندن دوره آموزش نظامی و دوره کوتاه فنون تدریس ،انجام 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 نرخ بی سوادی در مناطق روستایی بوده است.

در دوران حاکمیت پهلوی اول و پهلوی دوم به دلیل شرایط و نیاز به همبستگی بخش های مختلف کشور، قدرت حاکم گفتمان ملی گرایی را گسترش داد(مؤمن صفایی و علینی،۱۳۹۸)، مطابق با این گفتمان نظام آموزش و پرورش کشور به صورت عام و نظام تربیت معلم کشور به صورت خاص این مأموریت ویژه را به عهده گرفته و به همین دلیل در این نظام تربیت معلمین متعهد 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 معلمانی متخصص و ماهر در رشته های مورد نیاز اقدام می نمود. بنابراین با تصویب قانون تربیت معلم در شورای عالی معارف، و تأسیس مراکز مختلف تربیت معلم بنا به نیاز معلمین متخصص و ماهر، دانشسرای تربیت بدنی برای تربیت معلمین ورزش ، دانشسرای کشاورزی جهت تربیت معلمین فنی برای دبستان های کشاورزی، تربیت معلم دوساله روستایی ،جهت تربیت معلمان مورد نیاز در مدارس روستایی، دانشسرای عشایری ، برای تأمین معلمان مدارس عشایری کشور از جمله این اقدامات است.(انصاری راد و یوسفی فر، ۱۴۰۰) ، علاوه بر آن بنا به نیازهای کشوری و استانی و محلی مراکز تربیت‌معلم دیگری تأسیس گردیدند، از جمله: تربیت‌معلم حرفه ای پسران و دختران برای تأمین معلمین مورد نیاز آموزشگاه های حرفه ای کشور(۱۳۴۱)، مرکز تربیت‌معلم دینی، برای تأمین معلمین دینی مدارس کشور(۱۳۴۲)، تربیت‌معلم استثنایی(۱۳۴۷) برای تأمین معلمان مدارس استثنایی(نابینا، ناشنوا و کودکان دارای مشکلات ذهنی در سال ۱۳۴۷)،دانشسرای هنر؛ برای تأمین معلمین هنر جهت تدریس هنر در مدارس ابتدایی و مراکز تربیت مربی کودک برای تأمین مربیان کودکستان ها، تأسیس گردیدند.(صافی، ۱۳۹۸) با وقوع انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ و تثبیت آن یکی از اولین اقدامات دولت انقلابی تغییرات نظام تعلیم و تربیت بر اساس اصول انقلابی و اسلامی و به طور خاص نیز تغییر نظام تربیت معلم برای تربیت معلمانی با معیارهای 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 .

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

۵–گسست از نظام تربیت معلم عالم و با سواد به نظام تربیت معلم ماهر و متخصص

بررسی سیر تحولات نظام تربیت‌معلم ایران در گذشته و حال ، حکایت از آن دارد که مربیان و آموزگاران در ادوار مختلف تاریخی از جایگاه رفیع اجتماعی برخوردار بوده اند. در نظام آموزش و پرورش سنتی ، جهت تربیت افرادی که به کسوت معلمی در می آمدند، مکان و مؤسسه ای رسمی که این گروه به تحصیل در آن اشتغال ورزند تا بتوانند برای ورود به این شغل از آمادگی و خبرگی لازم برخوردار شوند، وجود نداشت. (آقا زاده ، ۱۳۸۴)

آموزش مکتب خانه ای توسط مکتب دارانی که عموماً از سواد کافی برخوردار نبوده و مهارتهای تعلیم و تربیت را نداشته اند صورت می 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.(محفوظ، ۱۴۰۰)

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

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

اندیشه های اصلاح طلبانه مبنی بر تقویت بنیه 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 فرهنگی، نظامی، و علمی جامعه ایران بر جای نهاد. چه اینکه این مدرسه علاوه بر گشودن دریچه های نوین علم و دانش برای مردم، خود پایه و اساسی برای روشمند نمودن و نظام مند نمودن تشکیلات علمی – فرهنگی کشور، به شیوه متداول در جوامع پیشرفته اروپایی شد. به همین دلیل در جامعه اندیشمند ایرانی 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 ی دارالفنون محسوب می شد و چون در ایران افرادی که قادر به تعلیم فنون جدید باشند، وجود نداشت، امیر تصمیم گرفت معلمان مورد نیاز را از کشورهای اروپایی استخدام کند. بنابراین دستور تأمین معلمین دارالفنون از اتریش را صادر نمود. (آدمیت ، ۱۳۹۸ ص ۳۵۶)

ضعف بنیه نظامی کشور در برابر غرب و به ویژه روسیه، گفتمان «نیاز به دانش و فن آوری روز» را در جامعه اصلاح طلب آن دوره به وجود آورد. تا قبل 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

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

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

نظام تعلیم و تربیت در این دوران شاهد یکی از مهمترین گسست های 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 دینی و سنتی ایران در مکاتب و مدارس علوم دینی وجود دارد ، ظهور پیدا کرده اند ، این نظام مدرن آموزش پرورش خارج از بستر آموزش و پرورش سنتی صورت گرفته و عملا موجب به حاشیه رفتن آن شده است ، تغییر از مکتب خانه ها و پیدایش مدارس جدید را در ذیل سه نوع جریان دولت گرا(ضرورت های مورد نیاز دولت قاجار)، نوسازی(تاثیر نیروهای آشنا با تمدن اروپایی) و استعماری(دولتهای خارجی و مبلغان مسیحی) می توان تقسیم نمود. (رضایی و محمدی ، ۱۳۹۶)، بنابراین از جریان دولت گرا(اصلاح طلبان حکومتی) چون عباس میرزا و امیرکبیر، جریان دوم، اصلاح طلبان خارج از حکومت مانند رشدیه و سوم، مبلغان مذهبی خارجی مانند ، دکتر پرکینز بنیانگذار اولین مدرسه خارجی را در ارومیه را می توان 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 مورد نیاز مهمترین چالش مؤسسین مدارس جدید بوده و لذا برخی از مؤسسین مانند میرزا حسن رشدیه، خود اقدام به آموزش معلمان مورد نیاز نموده(رشدیه،۱۳۷۰)، گروه دیگر معلمان مورد نیاز از خارج کشور دعوت شده ،(لسان الملک، ۱۳۷۰) استفاده از دانش آموختگان بازگشته از خارج راهکار دیگر تأمین معلمان مورد نیاز بوده و در نهایت فارغ التحصیلان دارالفنون و مدارس عالی دیگر گروه دیگر معلمان به کار گرفته شده در این زمان بوده اند. (خرم رویی ۱۳۹۳) 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 (مراغه ای، ۱۳۸۴)، مهمترین چالش تأمین معلمان مورد نیاز بوده است. در روزنامه تربیت در سال ۱۳۱۷ ق. خطاب به شاگردان مدارس آن زمان آمده است که: «ای جوانهای مستعد که در مدارس ملیهٔ مظفریه یا مدرسه اعلی مشغول تحصیل هستید « معلم لازم است» زود باشید دست بجنبانید خود را برسانید .» . در این دوران ، داشتن تصدیق نامه از مدرسه دارالفنون یا مدرسه سیاسی یا تحصیل در ممالک اروپایی و آشنایی با علوم جدید کافی بود تا فرد به عنوان معلم در مدارس مشغول به فعالیت شود. در ابتدای تشکیل مدارس، معلم به کسی گفته می شدکه علاوه بر داشتن حسن اخلاق و آداب و معاشرت و سواد خواندن و نوشتن باید با معارف جدید آن زمان مختصر آشنایی داشته باشد.(درانی، ۱۳۸۳)، مفهوم معلمی در این دوران با معارف و دانش های جدید پیوند 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 وتربیت جدید اندیشه برتری دانش و فن آوری غربی را داشته و در نتیجه گفتمان «برتر بودن دانش غربی» بر گفتمان های سنتی موجود غلبه نمود، مهمترین عامل این غلبه 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 می دادند، گسترش یافته و مکتب خانه ها که بر اساس گفتمان سنتی شکل گرفته بودند، به دلیل تضعیف گفتمان نظام تعلیم تربیت سنتی، تضعیف شده و به تدریج حذف گردیدند. بر اثر این گسست صورت بندی نظام تعلیم وتربیت 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 نقدی 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 دانستند .(محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴ ،ص۳۹۷). لذا گفتمان جدیدی ایجاد شده و گسترش یافت 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

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

افزایش سطح سواد معلمان در مدرسه دارالفنون در اوایل سال ۱۲۹۰ شمسی را اولین اقدامی می دانند که در زمینه تربیت‌معلم صورت گرفته و اصول اولیه تربیت اطفال در این کلاس مطرح شده است. استاد این کلاس که در تالار دارالفنون تشکیل شده است عیسی صدیق ، مؤلف کتاب روشهای نوین آموزش است.(صافی،۱۳۹۸) ، در گام بعدی برای تأمین معلمین مورد نیاز، دارالمعلمین مرکزی در ۱۲۷۷ش تأسیس شد، منابع انسانی ای لازم بود که سواد، تحصیلات، بینش، نگرش، مهارت و شایستگی های حرفه ای کافی برای مشارکت اجتماعی جهت دوباره ساختن این سرزمین و اداره کشور و ارتقای سطح فعالیت های اجتماعی ، اقتصادی و فرهنگی را داشته باشند 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،۱۴۰۰:۱۱۰)

تأسیس دارالمعلمین مرکزی و توسعه آن نیز همچنان بر اساس توسعه گفتمان برتری دانش و فن آوری غرب و برتری گفتمان معلم ماهر و متخصص بر گفتمان معلم عالم و باسواد بوده و به دلیل قرار گرفتن بسیاری از دانش آموختگانی که مدارج علمی خود را در دانشگاههای غربی گذرانده بودند در مقام سیاست گذاران نظام تعلیم و تربیت کشور این گفتمان گسترش یافت . این اقدام را در زمره مهمترین اتفاقات در نظام تربیت معلم ایران می توان دانست، در نتیجه آن گسستی در نظام تربیت معلم صورت گرفته و نظام تربیت معلم ماهر و متخصص جایگزین نظام تربیت معلم عالم و باسواد گردید ، بنابراین تحت تأثیر آن از این زمان نظام تربیت معلم با صورت بندی 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 نظارت دولت واگذار شده و مراکز تربیت معلم ملزم به تربیت معلم ماهر و متخصص در امر معلمی گردیده و تا کنون این روند ادامه دارد.

در ۱۹ اسفند ۱۳۱۲ش.قانون تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی که به قانون تربیت‌معلم معروف شده، در مجلس شورای ملی مورد تصویب گردید. این قانون را می توان مهمترین مصوبه و برنامه برای توسعه کمی ، کیفی ، اصلاح ساختاری، حقوقی و اداری تربیت‌معلم تا آن زمان تلقی کرد. بعد از تبدیل «دارالمعلمین» به «دانشسرا» ، دارالمعلمات نیز به « دانشسرای دختران» تغییر نام داد و وزارت معارف برای جبران کمبود معلم و تأمین آموزگاران مدارس دخترانه، گسترش تربیت‌معلم دختران و تأسیس دانشسراهای مقدماتی دخترانه را بیش از پیش مورد توجه قرار داد. از سال ۱۳۱۴ش. 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 ۱۳۱۳با 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 منحل گردید و « سازمان تربیت‌معلم و تحقیقات تربیتی» جایگزین آن شد.(تکمیل همایون، ۱۳۸۵) با تأسیس دانشگاه تهران ساختار آموزش عالی کشور صورت 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 شاهد تغییرات دیگری در نظام تربیت معلم کشور می باشیم. در سال ۱۳۵۳ با تصویب شورای گسترش آموزش عالی، نام دانشسرای عالی به دانشگاه تربیت‌معلم تغییر یافت و اداره آن به صورت هیأت امنایی درآمد. با تأسیس دانشگاه، توسعه برنامه تربیت دبیر در سطح کشور جزء اهداف آن قرار گرفت و دانشسراهای 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 واحدهای وابسته به شعبه های دانشگاه از آن منفک و مستقل شدند. با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی در تاریخ ۱۳۹۰ دانشگاه تربیت‌معلم به دانشگاه خوارزمی تغییر نام یافت. بنابراین از زمان تأسیس دارالمعلمین مرکزی تا زمان تأسیس دانشگاه فرهنگیان گفتمان معلم

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

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

بحث و نتیجه‌گیری

میشل فوکو ازجمله اندیشمندان بسیار تأثیرگذار معاصر در جهان بوده است . وی با تاثیر از نیچه روشی را ابداع نموده که تبار شناسی نامیده می شود. تبار شناسی، تاریخ را نه از لحاظ رخداد ها ،یعنی به واسطه ی داده ها و واقعیات تجربی، بلکه برحسب نظام های گفتمانی و کردارها و رویه هایی غیر گفتمانی ، بررسی می کند. پیوند و رابطه ی بین دانش– قدرت و حقیقت نقش بسیار مهمی را در تبیین روش تبارشناسی بازی می کند. در تبارشناسی ، معنا در روابط قدرت — دانش شناخته می شود. در تفکر فوکویی تاریخ انسانی قابل فهم است، اما نه به دلیل معنای درونی آن، بلکه بدین خاطر که دانش و 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 تربیت‌معلم را مورد بررسی قرار داده و گفتمان های برتر تا قبل از تأسیس دارالفنون و رخدادهایی تاریخی که ایجاد کننده رژیم حقیقتی است که بر اثر آن نظام آموزش و پرورش جدید و به تبع آن نظام تربیت‌معلم جدید شکل گرفته را شناسایی نماید. مطابق با دیدگاه فوکو این رخدادها اموری از پیش تعیین شده و جبری تاریخی نیستند رخدادهایی تصادفی اند که موجب ایجاد یک گفتمان گشته اند. 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 سپاه ایران در برابر سپاه روسیه بود، صاحبان قدرت و اندیشمند مانند عباس میرزا و وزیر توانمند او دلیل ضعف بنیه نظامی را نداشتن دانش روز غربی و فناوری ناشی از آن دانسته و لذا برای جبران آن اقداماتی را انجام دادند که خود سر منشاء مهمترین گسست در نظام تعلیم وتربیت 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 در امور نظامی به عنوان مستشار برای آموزش سپاهیان ایران از جمله این اقدامات بود. دانش آموختگان بازگشته به ایران، دریچه ای نو را بر روی اندیشمندان ایرانی گشوده و به ایشان نشان دادند که دانش در غرب موجب بهبود زندگی مردمان در زمینه های مختلف گشته و فن آوری حاصل از این دانش موجب تقویت قدرت نظامی آنها شده است. با به قدرت رسیدن بزرگ مردی دانا و اندیشمند یعنی امیرکبیر ، لزوم ایجاد یک مرکز آموزش دانش و فن آوری نوین مهم تلقی گردیده و در زمان کوتاهی اقدامات لازم برای ساخت ساختمان این مرکز و دعوت از معلمانی از اتریش انجام شده و با توجه به هدف این مؤسسه یعنی آموزش فنون جدید آن را دارالفنون نامیدند. قتل امیرکبیر موجب کاهش سرعت ایجاد مؤسسات آموزش جدید گردید ولی بزرگ مرد دیگری که دل در گرو رشد و اعتلاء ایران داشت یعنی میرزا حسن رشدیه که بعد از آموزش در دارالمعلمین فرانسوی ها در بیروت با اصول و فنون تعلیم تربیت جدید آشنا گشته بود به کشور برگشته و اولین مدارس جدید ایرانی را تأسیس نمود ولی به دلیل مخالفت متحجران واپسگرا مدارس وی را تخریب نموده و وی را آواره نمودند. با قدرت گرفتن مردانی اصلاح طلب چون امین الدوله، اولین مدرسه ایرانی نوین به وسیله رشدیه در تهران تأسیس گردید، تأسیس مدرسه رشدیه عملاً نقطه گسستی شد که آغاز تضعیف و حذف نظام سنتی تعلیم وتربیت در کشور گشت ، متعاقب آن با گردهم آمدن اندیشمندان اصلاح طلب چون او انجمن معارف به وجود آمد. تلاشهای رشدیه برای ایجاد یک دارالمعلمین در ایران موفقیت 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 تربیت‌معلم 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

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

شد که به موجب آن برای نخستین بار دولت موظف به تأسیس دارالمعلمین مرکزی برای تربیت معلمین مورد نیاز مدارس جدید گردید که به سرعت در حال گسترش بودند. مهمترین نقطه گسست در نظام تربیت معلم کشور را در زمان تأسیس دارالمعلمین مرکزی می توان 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 معلمان با برنامه ها و محتوای تعریفی خود به دنبال دستیابی به اهداف خود از طریق تربیت معلمانی که در مدارس جدید به امر تعلیم وتربیت به کار گرفته می شدند ، بوده اند. ایجاد این مؤسسه ناشی از تقویت گفتمان معلم ماهر و متخصص و نتیجه آن گسست از نظام تربیت معلم عالم و با سواد به نظام تربیت معلم ماهر و متخصص بوده است. با ارتقاء دانش آموزان به دوره متوسطه و گسترش این مدارس نیاز به معلمین توانا احساس شده و دارالمعلمین مرکزی به دارالمعلمین عالی و سپس دانشسرای عالی تبدیل گردید. با انقلاب سفید و مطابق با اصل ششم آن که مبارزه با بیسوادی هدف قرار گرفته بود، سپاهیان 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 گشتند. در این دوران نظام تعلیم وتربیت تغییر کرده و دوره راهنمایی به آن اضافه گردید، بنابراین تربیت معلمانی برای این دوره ساختار و صورت بندی نظام تربیت معلم را تغییر داد، اما نظام تربیت معلم ماهر و متخصص همچنان پابرجاست. پیروزی انقلاب اسلامی و گفتمان بازگشت به اصول و ارزشهای اسلامی در آموزش و پرورش و به طور ویژه در نظام تربیت‌معلم برای گسترش این گفتمان بسیار مهم در نظر گرفته شد و نظام تربیت‌معلم دچار تغییرات ساختاری و محتوایی گشته و تربیت معلمان مسلمان و متدین و با تقوا و دارای التزام به ولایت فقیه و قانون اساسی جمهوری اسلامی به نظام تربیت‌معلم با ساختار جدید سپرده شد. لذا در تمامی اساسنامه های دانشسراها، مراکز تربیت‌معلم و دانشگاههای تربیت‌معلم این اصول وجود داشته و به صورت جدی آموزش داده می شود. سازماندهی و صورت بندی نظام تربیت معلم در این دوره نیز موجب گسست 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 پا برجا بوده و برای مدارس و رشته های خاص معلمین متخصص و ماهر تربیت شده و لی مجموعه نظام تربیت معلم در خدمت تربیت معلمان انقلابی و اسلام گراست. در ابتدای دهه هشتاد به دلایلی همچون کاهش هزینه های تربیت‌معلم 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 آموزشیاران نهضت سواد آموزی و سرباز معلم ، برای چندین سال نظام تربیت‌معلم و مراکز آن به افول رفت. در اواخر دهه هشتاد با تغییر نگرش و سیاست ها و همچنین تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ، نظام تربیت معلم دوباره احیاء گشته و با تأسیس دانشگاه فرهنگیان و تقویت دانشگاه شهید رجایی امر تربیت‌معلم به عنوان یک مهارت خاص تلقی گردید که لازم است معلمین در مراکز خاص برای این منظور تربیت گردند. 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 گسست 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 مد نظر این نظام همان ارزشهای تعریف شده به وسیله حکومت جمهوری اسلامی و التزام عملی 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 مورد نیاز از دانش آموختگان سایر دانشگاهها جذب آموزش و پرورش کشور می گردند. بنابراین در این بازه زمانی می توان گسست های ایجاد شده تحت تأثیر گفتمانهای حاکم را در تغییر سیر نظام تربیت معلم از نظام تربیت معلم عالم و باسواد 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 دانشسراهای تربیت‌معلم (۱۳۶۲)، اساسنامه دانشسراهای تربیت‌معلم ، مصوب جلسه ۳۳۳

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

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

اساسنامه دانشسراهای روستایی(دخترانه) ،مصوب جلسه ۹۳، تیرماه ۱۳۵۱

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

اساسنامه کلاس تربیت آموزگاران از سپاهیان دانش(۱۳۴۲)، کلاس تربیت آموزگاران از سپاهیان دانش، جلسه ۱۰۵۷

اساسنامه مراکز تربیت‌معلم (۱۳۶۲)، ۱۱۳. اساسنامه مراکز تربیت‌معلم ، مصوب جلسه ۳۱۱

انجمن سالنامه دانشسرای عالی(۱۳۱۶-۱۳۱۳)،سالنامه دانشسرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۲-۱۳۱۳، تهران، مطبعه مجلس، دومین سالنامه دانشسرای عالی

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

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

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

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

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

حبیب پور گتابی، 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)، گفتمان های حاکم بر دولت های بعد از انقلاب در جمهوری اسلامی ایران، تهران ، 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)، پیدایش و شکل گیری تعلیم و تربیت نوین در ایران عصر مشروطیت(آغاز تلفیق تربیت و ترقی) ، همدان، مرکز نشر بوعلی سینا

دبیرخانه شور ای عالی 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،رابینوپل(۱۳۷۹)، میشل فوکو، فراسوی ساخت گرایی و هرمنوتیک ترجمه حسین بشیریه.تهران:نشرنی، چاپ سیزدهم (۱۳۹۹)

رشدیه ، فخرالدین(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)عباس میرزا؛ نخستین معمار «بنای نظام جدید» در ایران معاصر مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، شماره ۱۸۴ ،صفحه ۷۹ تا ۱۱۱.

شاهی، داوود(۱۳۸۵)، فوکو و مسئله تاریخ ، نشریه؛ تاریخ در آیینه پژوهش ، شماره ۱۰

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

شریفی شکوه، زینب(۱۳۹۷)، وضعیت فکری و فرهنگی ایران در عصر قاجار، نشریه؛ فرهنگ پژوهش ، شماره ۳۳

شورای عالی آموزش و پرورش(۱۳۲۳)، آیین نامه خدمات فنی و اداری و ساعات کار دبیران و آموزگاران، مصوب جلسه شورای عالی آموزش و پرورش

صـافی ، احمد (۱۴۰۰)، بررسـی مسـائل آموزش و پرورش ایران، تهران، انتشـارات؛ سـازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم اسلامی و انسانی (سمت)، چاپ دوم

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

صافی، احمد (۱۳۹۸)، صد سال تربیت‌معلم در ایران: فرصتها، تهدیدها و چشم انداز آینده، نشریه تعلیم و تربیت, ۳۵شماره ؛۲ (پیاپی ۱۳۸), ۸۳-۱۰۶.

صلاحی ، پرویز؛ بسناس، مهری،(۱۳۸۲)،مدارس خارجی در ایران، تهران، انتشارات آوای نور

عالی، م. (۱۳۹۷). واکاوی گفتمان تاریخی تولد مدرسه مدرن از منظر مناسبات قدرت پیرامون زندگی کودکان. فلسفه تربیت, ۳(۱), ۱۱۵-۱۳۱.

فراسـتخواه 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 دارالمعلمین و دانشسرای عالی از ۱۲۹۷ تا ۱۳۵۷)، تهران نشر نی

فردیار، مهرداد(۱۳۹۸)، نه کنفرانس در اصـول تعلیمات عملی از عیسـی صـدیق(در سال ۱۲۹۷ و ۱۲۹۸ش.) 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 جهاندیده، تهران: نشر نی، چاپ هجدهم

فوکو، میشل، (۱۳۷۸)، تاریخ جنون، ترجمهٔ فاطمه ولیانی، تهران: نشر هرمس، چاپ ششم

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

کچوئیان، حسـین ؛ زائری، قاسـم(۱۳۸۸)، ده گام اصلی روش شناختی در تحلیل تبارشناسانه فرهنگ؛ با اتکا به آراء میشل فوکو. فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ, ۲(۷), ۷-۳۰.

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

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

کچوئیان، 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: الهامی ، روشنا(۱۴۰۰)،سند تحول آموزش و پرورش و مهارت های حرفه ای معلمان، بجنورد: انتشارات گسترش علوم نوین.

محمدی ، محمود(۱۳۹۸)، دارالمعلمین ۱۲۹۷: شـیوه پذیرش دانشـجو، برنامه درسـی و سـاختار اداری ، مقالات برگزیده اولین همایش ملی بزرگداشـت یکصدمین سال تأسیس تربیت‌معلم در ایران، دیروز، امروز، فردا ، تهران، دانشگاه فرهنگیان ، صص ۴۶۶ تا ۶۷۷

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

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

مراغه ای، حاج زین العابدین (۱۳۸۴)، سیاحت نامهٔ ابراهیم بیگ. به کوشش م.ع.اسپانلو، تهران: نشر آگه.

معتمدی، اسفندیار(۱۳۷۷)، دانشسرای عالی تهران و اثر آن در آموزش متوسطه، رشد معلم، سال ۱۷، شماره ۱، ص۱۸

منصوری، طیبه(۱۳۸۸)،سپاه دانش در اسناد مجلس ،نشریه؛ پیام بهارستان » زمستان۸۸، شماره۶

مؤمن صفایی، علیرضا؛ علینی، علی اکبر(۱۳۹۸)، شکل گیری ملی گرایی در ایران (مطالعه موردی: پهلوی اول) نشریه؛ پژوهش ملل دی۹۸ شماره ۴۹

نوید ادهم، مهدی ؛ روح بخش اله آباد، رحیم، (۱۳۹۹)، تربیت‌معلم به روایت اسناد، تهران، انتشارات دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

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

وطن پور، حمیدرضا؛ باقری یزدی، حسن(۱۳۹۹)، بررسی تحلیلی جذب نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش از طریق آزمون استخدامی (موضوع ماده ۲۸ اساسنامه نامه دانشگاه فرهنگیان)،همایش ملی برنامه درسی و اشتغال

وفایی، ر.، و فضل الهی قمشی، س.، و طالعی فرد، ا. (۱۳۹۶). بررسی میزان توجه به ساحت های شش گانه تربیت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در کتاب های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. نشریه، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی, ۲

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

همیلتون؛ گری؛ کولینز، رندال(۱۳۸۷)، تاریخ نگاری و جامعه‌شناسی تاریخی، مترجم؛ 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

Dalmau, 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://www.sru.ac.ir

https://www.sru.ac.ir

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

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

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

مجلهٔ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت
شمارهٔ پیاپی ۷۲، بهار و تابستان، سال۱۴۰۳
Journal of research on Issues of Education

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[1] , Akbar Salehi[2] * , Saeed Zarghami-hamrah[3], Yahya Ghaedi[4]

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

۱. Ph.D. student of philosophy of education and training, Kharazmi University, Tehran, Iran, alisam2005@gmail.com
۲. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran, Corresponding author salehihidji۲@yahoo.com
۳. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran, zarghamii۲۰۰۵@yahoo.com
۴. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran, yahyaghaedi@yahoo.com

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]