فصل‌نامه‌ی مطالعات توسعه‌ی اجتماعی–فرهنگی، دوره‌ی دوازدهم، شماره‌ی ٤، بهار ١٤٠٣، صفحات٣٥-٩

مقاله پژوهشی

گسست‌های مهم در ساختارهای گفتمانی نظام تربیت معلم در بازۀ زمانی تأسیس دارالفنون تا دانشگاه فرهنگیان

علیرضا صادقی[١]؛ اکبر صالحی[٢]؛ سعید ضرغامی همراه[٣]؛ یحیی قائدی[٤]

تاریخ دریافت: ١٤٠٢/٠٩/٢٩ تاریخ پذیرش: ١٤٠٢/١٢/١٣

چکیده

هدف این مطالعه، شناسایی گسست‌ها در صورت بندی‌های گفتمانی نظام تربیت معلم در بازۀ زمانی تأسیس دارالفنون تا تأسیس دانشگاه فرهنگیان است. برای این منظور، مطابق با روش تبارشناسی و مفروضه-های تحلیل گسست در سه گام، به تحلیل تبار، تحلیل صفر و تحلیل تصادف این نظام پرداخته شده است. بر همین اساس، طبق تحلیل تبار و تحلیل صفر، ایجاد نظام تربیت معلم وابسته به شکل‌گیری نظام تعلیم و تربیت جدید است و در طول این مدت اصلاح شده است و یا تغییر نموده است. تحلیل تصادف نشان از وجود رخدادهای پراکنده‌ای است که هر کدام بر نظام تربیت معلم کشور مؤثر بوده‌اند. حوادثی چون شکست-های ایران از روسیه، پیروزی جنبش مشروطه و یا رخدادهای جهانی مانند جنگ جهانی دوم که بر این نظام اثر گذاشته‌اند. در تحلیل قدرت با بررسی اساسنامه‌ها و دستورالعمل‌های نظام تربیت معلم در این بازۀ زمانی، مشخص گردید که از منظر فوکو قدرت در تلاش است با این روش، سوژه‌های حکومت‌پذیر از طریق تکنیک‌های گوناگون برای کنترل، نرمال سازی و شکل‌دهی رفتار مردم، ایجاد کند.

واژه‌های کلیدی: تبارشناسی؛ تحلیل گسست؛ دارالفنون؛ دانشگاه فرهنگیان؛ قدرت–دانش؛ نظام تربیت معلم.

[١]. دکتری فلسفۀ تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. alisam2005@gmail.com

٢. دانشیار گروه فلسفۀ تعلیم و تربیت، دانشکدۀ روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسندۀ مسؤول). salehihidji2@yahoo.com

[٣]. دانشیار گروه فلسفۀ تعلیم و تربیت، دانشکدۀ روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. zarghamii2005@yahoo.com

[٤].دانشیار گروه فلسفۀ تعلیم و تربیت، دانشکدۀ روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. yahyaghaedi@yahoo.com

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

مقدمه و بیان مسأله

گسست در اندیشهٔ میشل فوکو معنای خاصی دارد، او این مفهوم را علاوه بر جدایی و ایجاد یک نظام جدید، هنگامی به کار می‌برد که در مسیر یک نظام، تغییری روی دهد و به اصطلاح، پیچش به وجود آید. لحظهٔ گسست، زمانی است که صورت‌بندی خاص یک نظام در یک دوره ادامه پیدا نمی‌کند و یا تغییر مسیر می‌دهد (شاهی، ۱۳۸۵). این پژوهش به دنبال آن است که، نظام تربیت معلم از زمان تأسیس دارالفنون تا تأسیس دانشگاه فرهنگیان، چه صورت‌بندی‌هایی دارد و عامل سازمان دهندهٔ این صورت بندی‌ها، از منظر فوکو کدام گفتمان‌ها و کردارهای غیر گفتمانی است و در چه زمان و بر اثر کدام عوامل، این صورت‌بندی تغییر نموده است؟ نظام تربیت معلم سازمان یافتهٔ، امروز حاصل رخدادهایی اجتماعی، تاریخی است که از زمان ایجاد نظام آموزش و پرورش رسمی در کشور شکل گرفته است، اهم این رخدادها در این بازهٔ زمانی و ماحصل آن ایجاد نظام تربیت معلم را می توان شامل شکست های ایران از روسیه و ایجاد گفتمان ضعف بنیهٔ نظامی و علمی کشور و چاره جویی اندیشمندان آن دوره جهت راهکاری برای جبران این ضعف‌ها دانست که نتیجهٔ آن ایجاد نظام تعلیم وتربیت جدید و به تبع آن به وجود آمدن نظام تربیت معلم برای تأمین معلمان مورد نیاز این نظام بوده است. اقدامات مشروطه‌خواهان که موجب ارتقاء و توسعهٔ نظام تربیت معلم تازه تأسیس را نیز از جمله این رویدادها می‌توان دانست. تغییر نظام پادشاهی و ایجاد گفتمان ملی گرایی نیز بر نظام تربیت معلم مؤثر بوده است. پیروزی انقلاب اسلامی و تغییر گفتمان حاکم بر جامعهٔ ایران و تأثیرات آن نیز موجب تغییراتی در نظام تربیت معلم گردیده است و در نهایت این تغییرات نیز تأسیس دانشگاه فرهنگیان بوده است. مفروضه‌های پژوهشگر این پژوهش، شناسایی گسست‌های ایجاد شده و تبار نظام تربیت معلم و یافتن روابط قدرت – دانش در ایجاد گسست‌های این نظام طی این بازهٔ زمانی است.

پیشینهٔ پژوهش

در کشور ما تاکنون پژوهش جامعی در خصوص تبارشناسی و تعیین نقاط گسست نظام تربیت معلم صورت نپذیرفته است. برخی از پژوهش‌ها همچون، حق ویردی (۱۳۹۸)، در پژوهشی با عنوان «تحلیل گفتمان تربیت معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران»، گفتمان تربیت معلم در نظام آموزش و پرورش ایران را با روش تحلیل انتقادی مورد بررسی قرار داده است و در آن پنج گفتمان برتر بعد انقلاب اسلامی را مورد واکاوی قرار داده است. البته در زمینهٔ تبارشناسی تعلیم و تربیت، پژوهش‌هایی به انجام رسیده است، سیر تحول گفتمان‌های تربیتی موضوع پژوهشی است که توسط

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

عالی(۱۳۹۸) انجام شده است، عبداللهی خانقاه (۱۳۹۷) در پژوهش دیگر، نقدی تبارشناسانه بر مفهوم دانش‌آموز نخبه در آموزش و پرورش معاصر ایران داشته است، در پژوهش دیگر عالی (۱۳۹۷)، تأملی بر شکل‌گیری نظام آموزش مدرن در ایران مبتنی بر مناسبات قدرت – دانش در اندیشهٔ میشل فوکو داشته است، اندرو .سی. گریین[۵] ، استاد دانشگاه کلمبیا آمریکا (۲۰۲۲) پژوهشی با عنوان «نگارش تاریخچه‌های حال حاضر: مزایای استفاده از تبارشناسی و تحلیل گفتمان فوکویی در پژوهش مطالعات برنامه درسی» را انجام داده است، ایوان گابریل دالمائو[۶] (۲۰۲۱) در پژوهش «میشل فوکو و مسألهٔ روش: دیدگاه‌هایی بر باستان‌شناسی تبارشناسی»، به دنبال بررسی مسأله‌سازی روش فوکو در چارچوب برداشت او از فلسفه به عنوان یک فعالیت تشخیصی انتقادی در عصر حاضر بوده است. در زمینهٔ تاریخ تربیت معلم، پژوهش‌هایی صورت گرفته است، برای نمونه یوسفی‌فر (۱۳۹۹) در پژوهش خود، تاریخ دارالمعلمین مرکزی و عالی را بررسی نموده است و صافی (۱۳۹۸)، صد سال تربیت معلم در ایران، با دیدگاه شناخت فرصت‌ها و تهدیدها را تحقیق کرده است. گویا و غلام آزاد (۱۳۹۸) در پژوهش دیگر با عنوان «دانشگاه فرهنگیان: صد سال تربیت رسمی معلم در ایران، آری! تداوم دارالمعلمین مرکزی، خیر!» به بررسی این مطلب پرداخته‌اند که دانشگاه فرهنگیان تداوم دارالمعلمین مرکزی نبوده است و می‌توان دیدگاه ایشان را با نظرات فوکو بر گسست‌های تاریخی منطبق دانست. علاوه بر آن، دانشگاه فرهنگیان در یک دورهٔ مجلد ۳۱ جلدی، تاریخ تربیت معلم را در کشور به تفکیک تاریخ تربیت معلم در استان‌ها مورد بررسی قرار داده است، اما نگاه این مجموعه به تاریخ تربیت معلم از دیدگاه سنتی بوده است و منظر تبار شناسانهٔ فوکو در تاریخ که رخدادهای تاریخی را گسسته و منفک می‌داند، در این جا دیده نمی‌شود. از این‌رو مسألهٔ این پژوهش، شناسایی گسست‌ها و عوامل مؤثر بر آن‌ها در نظام تربیت معلم از زمان تأسیس دارالفنون تا زمان تأسیس دانشگاه فرهنگیان است که بر اساس مفروضه‌های برگرفته از نظرات میشل فوکو، متأثر از روابط قدرت– دانش می‌باشد.

مبانی نظری پژوهش

رویکرد نقادانه فوکو به تحولات عصر مدرن و دیدن تاریخ این عصر از زاویهٔ مناسبات دانش– قدرت، فراهم کنندهٔ امکانی نو برای محققان تربیتی است که تاریخ تحولات نظام‌های تربیتی را به گونه‌ای متفاوت نگریسته است و چگونگی پیوند مناسبات دانش– قدرت را در آن بازنمایی کنند (عالی، ۱۳۹۷)

[5] . Greene C. Andrew
[6] .Dalmau, Iván Gabriel

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]
[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

در شیوهٔ تبارشناسانه، فرض بر آن است که تحول یک مفهوم یا سامانهٔ بشری تنها حاصل پیشرفت دانش بشری نیست، بلکه بیانگر آن است که این تحول حاصل حوادث تاریخی است که در حین این تحول به وجود آمده است. بر مبنای این پیش فرض، در این پژوهش این مسأله مورد توجه است که حوادث و تحولاتی که منجر به ایجاد نظام تربیت معلم و در نهایت دانشگاه فرهنگیان طی دوران معاصر ایران گشته است، تبیین گردد.

فوکو در تعریف تبارشناسی معتقد است که «تبارشناسی شکلی از تاریخ است که می‌تواند سازمان دانش، گفتمان‌ها، قلمروهای موضوعات و غیره را شرح دهد، بی آنکه مجبور باشد به سوژه‌ای ارجاع دهد که یا نسبت به قلمرو رویدادها موضعی متعالی دارد و یا در سیر تاریخ در همسانی تهی خود پیش می‌رود (صالحی‌زاده، ۱۳۹۰).

روش پژوهش

این پژوهش، گسست‌های ایجاد شده میان صورت بندی‌های گفتمانی نظام تربیت‌معلم در تاریخ آموزش و پرورش ایران با روش تبارشناسانهٔ فوکو را بررسی می‌کند. یکی از مهم‌ترین مراحل تحلیل تبارشناسانه، تمرکز بر نقاط گسست است. فوکو، روش خود برای شناسایی این گسست‌ها را «تبارشناسی» می‌نامد (لادل[۷]، ۲۰۰۹: ۵۱) گسست یا انقطاع، ظاهرا به معنای «جدا» شدن یا «فاصله گرفتن است و وقتی در تحلیل یک پدیده از گسست در آن صحبت می‌کنیم، تصور ایجاد یک شکاف به وجود می‌آید اما به نظر می‌رسد که در اینجا، تعبیر «تغییر مسیر»، کاراتر از «فاصله» یا «شکاف» است (کچوئیان و زائری، ۱۳۸۸). لذا با توجه به روش کیفی به کار گرفته شده در این پژوهش، ابتدا تبار نظام تربیت معلم را بررسی نموده‌ایم و سپسس تحلیل گسست از منظر فوکو یعنی تحلیل تبار، تحلیل تصادف و تحلیل قدرت به انجام می‌رسد، بنابراین در چند گام ابتدا، به تحلیل تبار به نقطهٔ مبدأ یا صفر، جایی که شکل باز سازی شده و وحدت یافته‌ای از حوادث متکثر، آغازگر پدیده هستند، پرداخته می‌شود (فوکو، ۱۹۷۷: ۱٥٤)، به این معنا که باید تا جایی در تاریخ به گذشته برگشت که نظام تربیت معلم با صورت‌بندی شکل گرفته به صورت یک نظام منسجم، مشاهده نشده و محو گردد. لذا برای این منظور ابتدا در یک سیر تاریخی با بررسی منابع تاریخی، اساسنامه‌ها و دستورالعمل‌هایی که در ایجاد، یا تغییر صورت‌بندی‌های نظام تربیت معلم تأثیر داشته‌اند، در ضمن آن‌که بخشی از تاریخ را که نظام تربیت معلم به صورت منسجم درآن وجود ندارد، مورد بررسی قرار می‌دهیم، دوباره به نقطهٔ مبداء باز می‌گردیم.

7. Ladelle

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

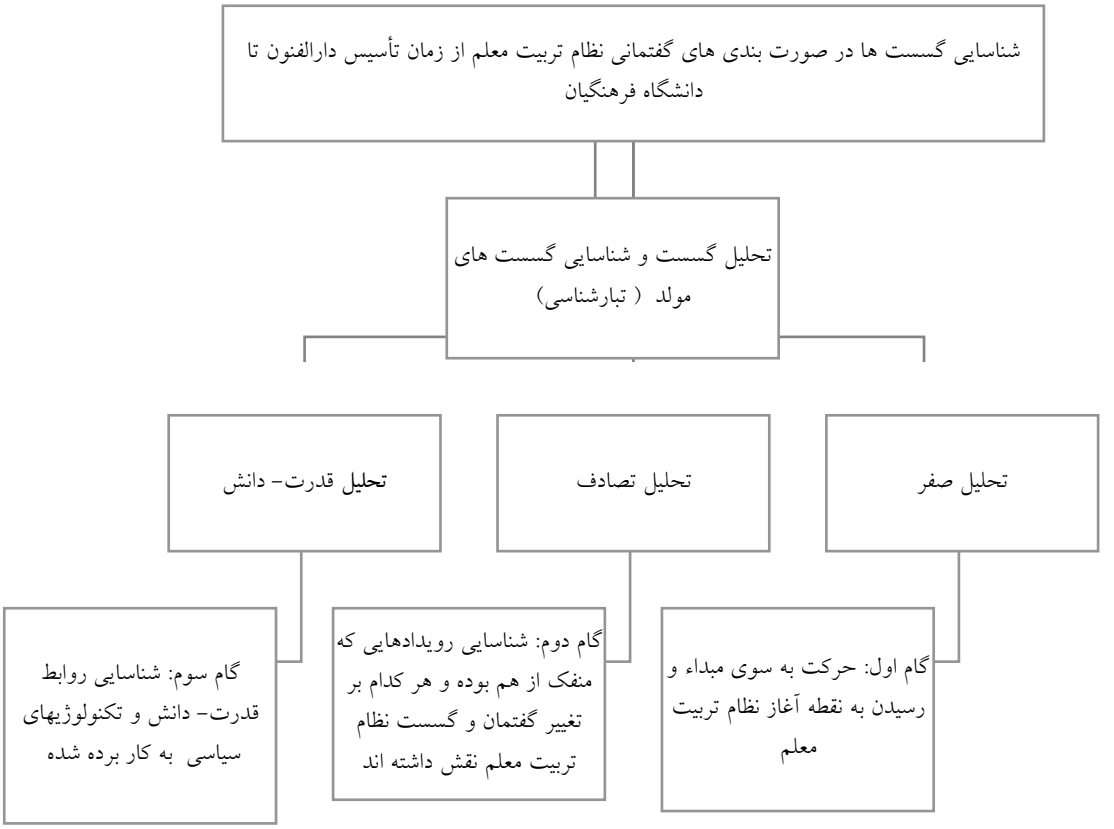
در گام دوم، حوادث و رخدادهایی که موجب شکل گیری یک صورت بندی نو در نظام تربیت معلم شده است را مجموعه‌ای از پیشامدهای تصادفی (فوکو، ۱۳۸۱: ۳۸٤) دانسته‌ایم و به تحلیل تصادف نظام تربیت معلم ایران می‌پردازیم. این تصادف‌ها و پیشامدهاست که منجر به شکل‌گیری نظام تربیت معلم گشته است، " نیروهایی که در تاریخ عمل می‌کنند، تابع تقدیر و سازوکار خاصی نبوده و تابع تصادف‌اند،جهان، فراوانی از رویدادهای درهم برهم است که انبوهی از خطاها و خیال‌ها آن را خلق کرده است"(فوکو، ۱۳۸۱: ۳۸٤)، لذا پس از شناسایی نقاط گسست به رویدادها و حوادثی پرداخته می‌شود که بر ایجاد یا گسست در صورت بندی نظام تربیت معلم ایران مؤثر بوده‌اند.

در گام سوم به تحلیل رابطهٔ قدرت و دانش پرداخته شده است. از منظر فوکو، قدرت که از طریق «عملکرد تکنولوژی‌های سیاسی در سراسر پیکر جامعه» شکل می‌گیرند، «نیت‌مند و فاقد فاعل»، جهت دار و حساب شده است، از بالا به پایین نیست و در همهٔ سطوح جامعه وجود دارد، از منظر فوکو، قدرت مولد و زاینده بوده است و یکی از کارکردهای آن تولید دانش است، قدرت دانش و رژیم حقیقت خاص خود را پدید می‌آورد (دریفوس و رابینیو، ۱۳۸۷ : ۳۱٤). بنابراین در این گام، با تحلیل قدرت به شناسایی تکنولوژی‌هاو دانشی پرداخته می‌شود که در نظام تربیت معلم ایران به کار برده شده است و قدرت را برای رسیدن به اهداف خود یاری می‌دهد.

برای این منظور، بررسی منابعی چون سفرنامهٔ پولاک (۱۳٦۸) برای بررسی جامعهٔ ایران در دوران قاجار، زندگی‌نامه‌های بزرگانی چون امیرکبیر (حکیمی، ۱۳۷۷)، تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام (درانی، ۱۳۸٤)، روزنامه‌هایی چون وقایع اتفاقیه، اساسنامه‌های اولین مراکز تربیت معلم مانند نظام نامهٔ اساسی دارالمعلمین (۱۲۹۷)، اساسنامه‌هایی چون اساسنامه و دستور تحصیلات دانشسرای عالی (۱۳۱۳)، اساسنامهٔ مراکز تربیت معلم (۱۳٦۲) و اساسنامهٔ دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰) مورد توجه است.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]



نمودار شمارهٔ یک- صورت بندی گسست‌ها در نظام تربیت معلم

یافته‌های پژوهش

در زیر، مطابق با مراحل سه گانهٔ گام‌های پژوهش، به یافته‌های مرتبط با هر گام با روش تبارشناسانه پرداخته می‌شود:

مرحلهٔ اول: بررسی اجمالی تبار تربیت معلم در ایران

نظام تعلیم وتربیت در ایران تا اواسط دورهٔ حکومت قاجار بر اساس نظام سنتی مکتب خانه‌ای بود. گفتمان حاکم بر جامعهٔ آن دوران، بنا بر تعلقات دینی و مذهبی، ارزش دانش و دانشمند و هر آن چه وابسته به علم بوده است، زیرا در جامعهٔ سنتی و مذهبی آن دوران بنا به سفارشات متون و اولیاء دین، کسب علم به عنوان یک فریضه تلقی گشته است و دارای ارزش ذاتی بوده است (شیرزادی و همکاران، ۱۳۹٦). قدرت حاکم بر نیروی نظامی سنتی مبتنی بر فنون جنگی سنتی و تعدد و رشادت نظامیان بر اساس تعصبات ایلی و قبیله‌ای تکیه داشته است و خود را بی نیاز از

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]
[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

دانش روز می‌پنداشته است (باوند و همکاران، ۱۳۹۸). به دنبال شکست‌های ایران از ارتش‌های منظم دولت‌های غربی مانند روسیه، منابع قدرت به این فهم رسیدند که برای تقویت بنیهٔ نظامی و حفظ قدرت خود به دانش روز نظامی و فن‌آوری آن نیازمند بوده است و شالودهٔ دانشی را در کشور ریختند که نتیجهٔ آن تقویت قدرت نظامی آنان باشد (جهانبگلو، ۱۳۸۷). یکی از عوامل مؤثر بر ایجاد نظام جدید تعلیم وتربیت را در این موضوع می‌توان یافت و از همین نقطه است که مهم‌ترین گسست تاریخی در نظام تعلیم و تربیت کشور رخ داده است و در نتیجهٔ آن، نظام تربیت معلم برای تأمین معلمان مورد نیاز نیز دچار این گسست گردیده است. بنابراین برخلاف نظام آموزشی سنتی، در نظام آموزش جدید، نیاز به معلمین ماهر و دارای تخصص در زمینهٔ آموزش دروس ارائه شده در این مدارس، لازم به نظر می‌رسید. از این‌رو، تأمین معلمین مدارس جدید، بسیار مهم تلقی گردیده است (صافی، ۱۳۹۸)

در نخستین گسست، نظام تأمین معلمان سنتی به نظام تربیت معلمان آموزش و پرورش جدید تغییر نموده است (رضایی و محمدی، ۱۳۹٦)، دیگری، تغییر انتخاب معلم از افراد دارای سواد علمی و دانش‌آموخته‌های خارج و دارالفنون و برخی از مکتب‌داران نامی (طالبوف، ۱۳٥٦)، به انتخاب معلمینی است که در مراکز خاص برای این امر تربیت شده‌اند و دانش و مهارت‌های معلمی را آموخته بودند (صدیق، ۱۲۹۷)، تأسیس دارالمعلمین مرکزی، که مؤسسه‌ای برای آموزش دانش و مهارت‌های لازم برای معلمین است را می‌توان نقطهٔ ایجاد این گسست دانست.

گسست دیگر را می‌توان در ایجاد گفتمان «ملی گرایی» در دوران به قدرت رسیدن پهلوی (ماتی، ۱۳۸۳) که طی آن معلمانی با روحیهٔ ملی گرایی و میهن پرستی در نظام تربیت معلم تربیت گردید؛ در نظر گرفت. انقلاب سفید در دورهٔ پهلوی دوم و برنامهٔ «سپاه دانش»، نقطهٔ گسست دیگری در مسیر نظام تربیت معلم کشور است . در این زمان به علت گفتمان انقلاب سفید از یک سو و تغییر نظام آموزش و پرورش کشور و ایجاد مدارس راهنمایی از سوی دیگر، صورت بندی نظام تربیت معلم تغییر نموده است.

انقلاب اسلامی و پیروزی آن در سال ۱۳٥۷نقطهٔ گسست دیگری در نظام تربیت معلم کشور ایران است. با وقوع انقلاب و ایجاد گفتمان «اسلامی» و« ولایت فقیه »، نظام تربیت‌معلم موظف به تربیت معلمانی، مؤمن به مبانی اسلام و معتقد به اصل ولایت فقیه گردید (حداد عادل،۱۳۹۱)، پس نظام تربیت معلم تغییر مسیر داد و نوع آموزش معلمان بر اساس مبانی و ارزش‌های مورد پذیرش انقلاب اسلامی تغییر نمود. بنابراین طبق اساسنامهٔ جدید تربیت معلم که در شورای آموزش و

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

پرورش مصوب شد، در آن نظام تربیت معلم موظف گردید، به منظور تربیت معلمان صالح، ذی‌فن، آگاه و معتقد به ولایت فقیه، برنامه‌های آموزشی و تربیتی خود را تغییر دهد.

گسست دیگر در بازهٔ زمانی، اوایل دههٔ ۸۰ شمسی تا اواخر این دهه رخ داد. بر اثر کاهش رشد جمعیت، افزایش دانش آموختگان دانشگاه‌ها، تغییری در سیاست‌های حاکمیت ایجاد شد. طبق این سیاست، به دلیل گسترش دانشگاه‌ها و مراکز عالی کشور، آموزگاران و دبیران مورد نیاز دوره‌های مختلف تحصیلی وزارت آموزش و پرورش از میان فارغ التحصیلان دانشگاه‌های کشور با گذراندن دوره‌های مهارت‌های تعلیم و تربیت، تأمین شد و بسیاری از مراکز تربیت معلم تعطیل گردید (محمدی،۱۳۹۸).

در اواخر دههٔ ۸۰ شمسی و اوایل دههٔ ۹۰ شمسی، گسست دیگری در نظام تربیت معلم ایجاد گردید. با تغییر سیاست‌ها و توجه به این امر شد که معلمی امری است حرفه‌ای و تخصصی و معلمان باید دارای صلاحیت‌های عمومی و صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی باشند. این معلمان لازم است در مراکز تربیت معلم با الهام از تجارب گذشته تربیت شوند. بنابراین بر اساس سند تحول بنیادین، با تجمیع مراکز تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان تأسیس شد و تربیت معلم به این دانشگاه سپرده شد.

مرحلهٔ دوم: تحلیل گسست نظام تربیت معلم در ایران

۱- گام اول: تحلیل مبدأ و تبار

در تحلیل گسست نظام تربیت معلم در این دوره، باید توجه داشت که تحلیل مبدأ و تبار از اهمیت زیادی برخوردار است، لحظهٔ شکل‌گیری پدیده یا تغییر مسیر آن باید بررسی شود. «در تحلیل مبدأ، این امکان فراهم می‌شود که در شکل واحد یک ویژگی یا مفهوم، کثرت رویدادها را دریابیم که از طریق آنها این مفهوم یا پدیده شکل گرفته‌اند» (فوکو، ۱۳۸۷: ۳۷۸). مبدأ نظام تربیت معلم جدید یا همان نقطهٔ صفر را در مبدأ نظام تعلیم و تربیت جدید باید جستجو نمود. چرا که با شکل‌گیری نظام تعلیم و تربیت جدید و نیاز به معلمان متخصص و ماهر در آموزش، اندیشهٔ ایجاد مراکزی برای تأمین و تربیت معلمان مورد نیاز به وجود آمد. بررسی چگونگی شکل‌گیری نظام تعلیم تربیت جدید در ایران، ما را به سه منشأ رهنمون می‌کند، دولت‌گرا، اصلاح طلبان خارج از حکومت و آشنا با شیوه‌های تعلیم و تربیت غربی و مبلغان مذهبی خارجی با هدف ترویج فرقه‌های مختلف دین مسیحیت (رضایی و محمدی ، ۱۳۹٦). ضعف قدرت حاکم در کشور به خصوص در بنیهٔ نظامی که موجب شکست‌های سنگین آن گردید و گسترش گفتمان «برتری دانش و فناوری

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

غربی» در میان صاحب منصبان قاجار، «قدرت»، زمینهٔ ایجاد دانشی را فراهم نمود که نتیجهٔ آن تقویت بنیهٔ نظامی و تحکیم قدرت حاکم باشد، دعوت از مستشاران خارجی، اعزام دانشجو به خارج کشور و در نهایت تأسیس دارالفنون در زیر منشأ دولت‌گرا قرار می‌گیرد.

در این دوران، برخی نیروی های آشنا با علوم و دانش غربی با تلاش‌های شخصی خود به دنبال انتقال دانش و فن آوری نوین غربی به کشور گشتند و اقدام به تأسیس مدارسی به سبک جدید غرب نمودند، میرزا حسن رشدیه پیشرو این گروه تلقی می‌گردد.

فعالیت‌های سازمان یافته در جهان مسیحیت برای تبلیغ مسیحیت، تحت عنوان فعالیت‌های میسیونری شناخته شده است و تحت همین عنوان بود که مبلغینی نیز برای تبلیغ مسیحیت به ایران فرستاده شدند. برخی از این مبلغین در نقاط مختلف کشور اقدام به تأسیس مدارسی به سبک جدید کردند. بنابراین منشأ دیگر مدارس جدید را در این جا می‌توان یافت. این سه منشأ، خود به گسترش گفتمان برتری دانش و فناوری غربی در کشور و در نتیجه گسترش مدارس آموزش این علوم، یعنی مدارس جدید، کمک شایانی نمودند. اولین گروه معلمان مورد نیاز مدارس جدید مانند معلمان مورد نیاز مدرسهٔ دارالفنون از اروپا دعوت شدند (مکی، ۱۳۷۳). اولین گروه معلمان از اتریش دعوت شدند و به تدریج معلمان دیگری از سایر کشورهای اروپایی مانند انگلیس، فرانسه، آلمان، لهستان به کار گرفته شدند (کرزن[8]، ۱۸۹۲)، این روش، در سایر مدارس جدید نیز استفاده گردید. راه دیگر تأمین معلمان به کارگیری دانش آموختگان بازگشته از خارج کشور بود و در روش دیگر، فارغ-التحصیلان همین مدارس جدید مانند دارالفنون برای معلمی در مدارس به کارگیری می‌شدند (محمدی۱۳۹۸)، ولی بسیاری از این معلمان با اصول و فنون تعلیم و تربیت جدید آگاه نبودند و مهارت‌های تدریس را نیاموخته بودند. عیسی صدیق که خود از دانش‌آموختگان بازگشته از غرب با تخصص تعلیم و تربیت بود، در تالار دارالفنون، اولین کلاس تربیت معلم را تشکیل داد و به آموزش معلمان پرداخت (صافی،۱۳۹۸)

۲- گام دوم: تحلیل تصادف از منظر تبارشناسی تربیت معلم

همان‌طور که گفته شد، به زعم فوکو، ایجاد نظام تربیت معلم جدید در ایران را باید ماحصل رخدادهایی یکتا و تصادفی دانست که هر کدام به نوعی بر این نظام مؤثر بوده‌اند (فوکو، ۱۹۷۰)، مقارن با دوران حکومت قاجار، اروپا در دورهٔ روشنگری قرار دارد. ارتباطات ایرانیان با اروپای در حال رشد و ترقی از یک سو، تجاوز روسیه به ایران و اشغال بخش‌های بزرگی از کشور که نتیجه

[8]. Curzon

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

شکست‌های ایرانیان در این جنگ‌ها بود، از سوی دیگر، ورود هیأت‌های میسیونری مذهبی به کشور، با آنکه رویدادهای منفک و جدا بوده‌اند، اما هر کدام عامل مهمی برای ایجاد گفتمان «برتری دانش و فناوری غربی» در جامعه اندیشمند ایرانی گشته‌اند. حتی شاید وجود عباس میرزا و وزیر دانشمندش در آن دوره را باید یکی از تصادف‌های تاریخی دیگری دانست که به دنبال راهکاری جهت جبران عقب ماندگی ایرانیان بوده‌اند. همراه شدن این رویدادها موجب گردید که گفتمان برتر بودن دانش و فناوری غرب گسترش یابد و ضمن اعزام دانشجویانی برای فراگیری این علوم، انتقال آن به کشور از مستشارانی برای تربیت سپاهیان و بخش‌های اداری کشور دعوت شود. مرگ عباس میرزا و وزیرش نیز را باید از تصادف‌های تاریخی دانست که منجر به ادامهٔ ضعف‌های ایران در زمینهٔ دانش و فن آوری غربی گردید. اما دانشجویان اعزامی بازگشته، خود عامل مؤثری در گسترش گفتمان فوق شدند. تلاش‌های میرزا حسن رشدیه برای ایجاد مدارس جدید را نیز باید از مهم‌ترین رویدادهای مؤثر بر نظام تربیت معلم در ایران دانست. همان‌گونه که بیان شد، با آنکه هر کدام از رویدادها منفک از دیگری بود، ولی بر گسترش نظام تعلیم و تربیت جدید نقش داشتند. هم زمانی بسیاری از اصلاح طلبانی که بیشتر آنان تحصیلات غربی داشتند، گفتمانی را توسعه داد که نتیجهٔ آن پیروزی جنبش مشروطه بود.

۲-۱-رویدادهای تصادفی مؤثر بر نظام تربیت معلم در ایران

از جمله رویدادهای و پدیده های تاریخی این دوره که هر کدام منفک و جداگانه و از منظر فوکو تصادفی بر نظام تعلیم وتربیت و نظام تربیت معلم ایران مؤثر بوده‌اند، به این رویدادها می‌توان اشاره نمود.

۲-۱-۱- رنسانس (نوزایی) در اروپا، رنسانس معرف دوران جدیدی در اندیشه و احساس مردمان بود و بر اثر این تحول بود که اروپا و نهادهای آن دگرگون شد و اثرات این دگرگونی به تدریج در همهٔ نقاط جهان عیان گشت. یکی از عوامل گسترش گفتمان رنسانس در اروپا، اختراع ماشین چاپ بود که موجب شد غربی‌ها وارد کهکشان فرهنگی، فکری و علمی تازه‌ای شوند، تا قبل از این، به دلیل محدود و گران بودن نسخ خطی، افراد کمی قادر به استفاده از کتاب بودند. با گسترش فن چاپ، کتاب‌ها به صورت انبوه در اختیار مردم قرار گرفت و از عوامل عمدهٔ پیشرفت نهضت رنسانس گردید. نهضت پروتستانتیسم و حرکت اصلاح دینی و تأکید بر رابطهٔ بی واسطه بین فرد و خدا و استفادهٔ مستقیم از کتاب مقدس، موجب تقویت انسان‌گرایی و فردگرایی غربی عامل دیگر این تغییر نگرش بود. در این مذهب؛ کار، تولید، ایجاد ثروت و خدمت به خلق نوعی

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

عبادت تلقی شد و موجب توسعهٔ اقتصادی و مادی غرب گشت و همچنین موجب رشد دانش و فن آوری انسانی شد. به نظر فراستخواه (۱۳۸۸)، ابداعات معرفت‌شناختی و روش شناختی فرانسیس بیکن ، دکارت، جان لاک، هیوم و کانت و رهیافت‌های نوین کوپرنیک، کپلر، گالیله و نیوتن موجب ایجاد بستری مساعد از نیروهای پیش برندهٔ نهادهای علمی گشت. همزمان با دوران رنسانس در اروپا، سدهٔ ١٦ تا ١٨ میلادی، در ایران سلسلهٔ صفوی بر ایران حکم می‌راندند. در همین زمان بود که جامعهٔ ایرانی با تمدن غرب مواجه گردید. وی بر این باور است که؛ در این دوره تفکر صوفیانه، تأکید بر سیادت و مراسم سوگواری و مبارزه با اهل سنت و شعارهای شیعی و استفاده از سه عنصر سلطنت در ایران، قطبیت صوفیانه و نیابت شیعی گسترش یافت و عامل مشروعیت حکومت صفوی بود. صفویان از نظر اقتصادی ساختار ایلی و شبانکاری و دهقانی داشتند. بر خلاف اقتصاد بازرگانی، کمتر زمینه برای روابط با ملل و فرهنگ‌های دیگر داشتند. نتیجهٔ آن امر موجب کاهش تقاضا برای یادگیری و تحصیل علوم و جنبش فکری و علمی و فنی ایجاد می‌گردید.

۲-۱-۲- پیروزی آقا محمد خان قاجار و سقوط زندیه، موجب شد که یک دورهٔ طولانی حدود ۱۳۰ ساله، مقارن با قرن ۱۹ میلادی، در کشور ایران رخدادهایی به وجود آید که؛ جنگ‌های داخلی، جنگ با روسیه و جدا شدن بخش‌های بزرگی از ایران، ولایتعهدی عباس میرزا در زمان فتحعلی شاه، حضور قائم مقام فراهانی در دستگاه عباس میرزا، به قدرت رسیدن ناصرالدین شاه و امیرکبیر به عنوان صدراعظم او، پیروزی انقلاب مشروطه در زمان مظفرالدین شاه، جنگ جهانی اول و تأثیرات آن بر کشور ایران، از مهم‌ترین آنهاست (شمیم، ۱۳۷۱) که بر تولد آموزش و پرورش جدید و به تبع آن نظام تربیت معلم تأثیر گذاشت.

رخداد جنگ‌های ایران و روس و شکست سنگین ایران ، این پرسش را در ذهن صاحب منصبان و اندیشمندان آن دوره ایجاد نمود، چرا با وجود رشادت‌های بسیار زیاد ایرانیان و برتری نفری در برابر سپاه روس، شکست را پذیرا شدیم؟ روس‌ها دارای اسلحه‌های مدرن، توپخانهٔ سنگین و نظم خاص در امور نظامی بودند و بنابراین پیروز گشتند، چیزهایی که سپاهیان ایران فاقد آن بودند، دانش نظامی و سلاح‌های کارآمد برای جنگ (باوند و همکاران، ۱۳۹۸)، بنابراین لازم آمد ابتدا ایرانیان ضعف‌های خود را شناسایی نمایند و در مرحلهٔ بعد به دنبال رفع مشکلات و رفع موانع موفقیت باشند. ضعف تعلیم وتربیت در آن دوران که از نظام سنتی و مکتب خانه‌ای به وجود آمد و هر کس که کمی خواندن و نوشتن می‌دانست، بر خود عنوان میرزا نهاد و به تعلیم تربیت می-پرداخت (واتسن، ١٣٥٤)، موجب شده بود که ایران آن دوره؛ در نیروی نظامی، تشکیلات اداری و نظام مالی، به دلیل نداشتن نیروهای ماهر و کارآمد بسیار ضعیف شود و در نتیجه نتواند در برابر

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

سپاه منظم و مسلح روس مقاومت نماید. لذا برای رفع این کاستی‌ها، عباس میرزا و قائم مقام فراهانی اقداماتی را انجام دادند که شامل دعوت از مستشاران نظامی برای آموزش سپاهیان و هم‌زمان، اعزام افرادی به اروپا برای آموزش علوم روز بود. با روی کار آمدن امیر کبیر، اقدامات اصلاح گرایانه‌ای دنبال شد که یکی از مهم‌ترین آن‌ها یعنی تأسیس دارالفنون نیز نوعی پاسخگویی دولتی به تقاضاهای اجتماعی تازه‌ای بود که برای آموزش علوم و فنون نوین از چند دهۀ گذشته رشد کرده بود و قبل از همه در میان اقلیت‌های مذهبی مرتبط با غرب آشکار شد و در دیگر اقشار ایرانی تأثیر می‌گذاشت.

۲-۱-۳-تأسیس مدارس جدید در ارومیه، تبریز و اصفهان و جلفای تبریز با کمک کشیشان آمریکایی و فرانسوی، در این مدارس که پسران و دختران تحصیل می‌کردند، موجب شد بر همسایگان و همشهریان خود تأثیر گذارند و در نتیجه خواست خانواده‌های ایرانی برای مدارس جدید شوند. مدرسه پرکینز کشیش آمریکایی در ارومیه، مدرسۀ اوژن بوره کشیش فرانسوی در تبریز از شاخص‌های آنان است (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰)

۲-۱-٤-ظهور نخبگانی چون؛ آخوندزاده در خارج از حلقۀ حکومت و شاهزاده اعتضادالسلطنه، ملکم خان و.... در دستگاه حکومتی قاجار که نقش بسیار مؤثری در تحولات داشتند (فراستخواه، ۱۳۸۸: ۱۰۵-۱۰۲). با ورود این نخبگان به عرصۀ حکومت و قرار گرفتن در مناصب عالی، تحولات اصلاح طلبانه مانند تأسیس وزارت علوم در ۱۲۳۹ شمسی رشد سریع‌تری گرفت و در کنار بخش سنتی حکومت و دربار، بخش تازه‌ای به صورت تشکیلات نسبتاً مدرن دولتی ایجاد گشت. با ظهور میرزا حسن رشدیه و تلاش‌های او برای تأسیس مدارس جدید و با استفاده از فضای نسبتاً مساعد سیاسی که با روی کار آمدن میرزا علی خان امین‌الدوله به عنوان صدراعظم فراهم شده بود، وی موفق به تأسیس مدرسۀ جدید در تهران گشت (رشدیه، ۱۳۷۰)، همچنین تأسیس «انجمن معارف» در سال ۱۲۷۵ شمسی، که به همت نخبگان ایرانی تشکیل شد. این انجمن می‌خواست با حمایت حکومت نه تصدی گری مستقیم، به کار تأسیس مدرسه و فعالیت-های آموزشی و علمی همت کند. تا آغاز حکومت مشروطه، دولت مرکزی برای تأسیس مراکز تربیت معلم، هیچ‌گونه مسؤولیتی برای خود قائل نبوده است. از سال ۱۲۸۹ شمسی، که نخستین تشکیلات اداری وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه به تصویب رسید (آقازاده ۱۳۸۲) و مسئولیت وزارت معارف در امور آموزش و پرورش، مشخص گردید و زمینه برای تأسیس مراکز تربیت معلم فراهم شد و مراکز تربیت معلم، تأسیس و توسعه یافت. صافی (۱۳۸۷)، سیر تحول تربیت معلم در ایران را در چهار دوره تفکیک نموده است و در این پژوهش، دورۀ پنجمی هم به آن افزوده می‌شود:

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

۱ .دورهٔ تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات و دیگر مراکز تربیت معلم (از ۱۲۹۷ شمسی تا ۱۳۱۲ شمسی): نخستین گام در راه تربیت و تأمین معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه، تصویب قانون تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات در سال ۱۲۹۷ شمسی در مجلس بود. از این تاریخ، ایجاد مراکز تربیت، صورت قانون به خود گرفت.

۱-۱-رخدادهای مهم تاریخی مؤثر بر شکل‌گیری نظام تربیت معلم

برخی رخدادهای مهم تأثیرگذار بر نظام تربیت معلم در این دوران که هر کدام رویدادهای جدا از هم بودند، ولی بر نظام تعلیم وتربیت و تربیت معلم تأثیر داشته‌اند عبارتند از:

۱-۱-۱- جنبش مشروطه و پیروزی آن، در آغاز مشروطه و تحت تأثیر شور سیاسی و اجتماعی به وجود آمده در جامعه و به سبب تشکیل انجمن‌های ملی، مشارکت محسوسی در امر آموزش عمومی جدید به وجود آمد. در اولین دولت بعد از مشروطه، عنوان وزارت علوم به «وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه» تغییر یافت. با تشکیل مجلس دوم از نخستین مصوبات مهم و شایان توجه آن در زمینهٔ آموزش، تصویب «قانون اداری وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه» مصوب ۱۲۸۸ بود (فراستخواه، ۱۳۸۸). طبق این مصوبه، وظیفهٔ رسیدگی به امور آموزشی کشور، بر عهدهٔ این وزارت خانه قرار گرفت.

۱-۱-۲- تأسیس دارالمعلمین مرکزی، به دلیل گسترش مدارس جدید و افزایش تقاضا برای معلم و عدم وجود معلمان مورد نیاز مدارس جدید، در اواخر ۱۲۹۷ شمسی، تأسیس دارالمعلمین به تصویب رسید (نوید ادهم، ۱۳۹۹: ١٦). اهمیت این کار به این دلیل است که دولت برای اولین بار به طور رسمی به امر تربیت‌معلم در داخل کشور پرداخت. با افزایش مدارس جدید در ایران، جرمی بحرانی (مقدار قابل توجهی) از سواد و تحصیلات ابتدایی و متوسطه در متن جامعه به وجود آمد و اصلاح طلبان و تحول خواهان را هم به تأسیس نهادهای آموزش عالی و هم به امر تربیت‌معلم برای مدارس ابتدایی و متوسطه سوق داد. عیسی صدیق از جمله بزرگانی که در شکل گیری نظام تربیت معلم تأثیر به سزایی داشته‌اند می‌گوید:

«هرکس دانش به دست بیاورد لزوماً نمی‌تواند، به صِرف انتقال معلومات به دیگران، تدریس مؤثر داشته باشد، چرا که معلمی خود یک تخصص است و مؤسسات خاصی لازم است تا مبانی و فنون تعلیم وتربیت را بکاوند، برای کسانی آموزش بدهند و دبیر و مشاور و مدیر مدرسه تربیت بکنند» (صدیق، ١٣٤١).

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

۲ .دورهٔ تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی و دیگر مراکز و تصویب قانون تربیت معلم (از ۱۳۱۲شمسی تا ۱۳۵۷شمسی): از قوانین مهمی که برای تربیت و تأمین معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه وضع شده است، «قانون تربیت معلم» است، طبق این قانون، دولت موظف به تأسیس دانشسراهای عالی و مقدماتی گردید و در این قانون، عنوان‌های «آموزگار» برای معلم دورهٔ ابتدایی، «دبیر» برای معلم دورهٔ متوسطه، «هنر آموز» برای معلم هنرستان و «استاد» برای معلم مدارس عالی دانشگاه وضع گردید. این قانون را می‌توان مهم‌ترین مصوبه و برنامه برای توسعهٔ کمی، کیفی، اصلاح ساختاری، حقوقی واداری تربیت معلم تا آن زمان دانست.

۲-۱-۱-به قدرت رسیدن پهلوی اول (رضا شاه)، وی در بحبوحهٔ مشکلات و بحران‌های پایان دورهٔ قاجار و عصر مشروطه به حکومت رسید، در این دوره، گفتمان ملی گرایی، گفتمان اصلی قدرت حاکم در کشور گردید.

۲-۱-۲-تأسیس دارالمعلمین عالی، با افزایش مدارس متوسطه نیاز به دبیر برای این مدارس افزایش یافت، لذا با گسترش دارالمعلمین مرکزی شورای معارف، عنوان دارالمعلمین مرکزی را به دارالمعلمین عالی مرکزی یا به اختصار دارالمعلمین عالی تغییر داد (نوید ادهم و روح بخش آباد، ۱۳۹۹: ۱۸-۱۹)؛ در ادامه با تحولاتی گسترده در ۱۳۱۲، دارالمعلمین عالی به «دانشسرای عالی» تغییر عنوان داد. در سال ۱۳۱۳ با تأسیس دانشگاه تهران، دانشسرای عالی منحل شد و زیر مجموعهٔ این دانشگاه قرار گرفت. در سال ۱۳۳۲ دانشسرای عالی که زیر مجموعهٔ دانشگاه تهران بود، از آن منفک شده و زیر مجموعهٔ وزارت فرهنگ قرار گرفت. در نهایت در مرداد ۱۳٤۲ دانشسرای عالی منحل شده و به جای آن« سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی» جایگزین گردید.

۲-۱-۳-جنگ جهانی دوم، با شروع جنگ جهانی دوم به تدریج آتش جنگ دامن ایران را نیز گرفت و با اشغال ایران توسط انگلیس و روسیه، رضاشاه طی اعلامیه‌ای، به نفع ولیعهدش محمدرضا از سلطنت کناره گرفت. در دورهٔ پهلوی دوم و برنامه انقلاب سفید و تحولات نظام آموزش و پرورش، نظام تربیت معلم نیز دستخوش تغییراتی گردید. انقلاب سفید؛ در ابتدا شامل اصلاحات ارضی و چهار اصل دیگر بود که بعدها به نوزده اصل افزایش یافت (میلانی، ۲۰۱۱: ٤٥-۱۳) مطابق با اصل ششم انقلاب سفید؛ ایجاد سپاه دانش در دستور کار قرار گرفت. اولویت‌های اصلی این طرح، توسعهٔ تحقیقات پیرامون مشکلات آموزشی و ریشه کن کردن بیسوادی است بود (واتسون، ۱۳۹۱). با توجه به تحولات آموزش و پرورش در دههٔ چهل که مبتنی بر اصول انقلاب سفید بود، دو ویژگی مرتبط با آموزش و پرورش در این انقلاب، یکی اولویت بخشی به حوزهٔ

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

جغرافیای روستایی و دیگری تغییر ساختار نظام آموزشی از کودکستان تا مراحل عالی دانشگاهی بود. در دورهٔ حکومت پهلوی، به دلیل مسائل موجود در کشور و نیاز به همبستگی ملی، گفتمان «ملی گرایی» و« وفاداری به شاهنشاهی پهلوی» را گسترش یافت و در این دوران نظام تربیت معلم را موظف به تربیت معلمان ملی گرا و وفادار به شاهنشاه نمودند.

۳ .دورهٔ بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و گسترش مراکز (از۱۳۵۸ شمسی تا ۱۳۸۱شمسی): پس از انقلاب اسلامی در نظام تربیت معلم تغییراتی به وجـود آمد و قوانینی برای مراکز تربیت معلم و استخدام وضع گردید. از جمله توقف پذیرش دانشجو برای مراکز تربیت معلم و تربیت دبیر به منظور تجدید نظر در اساسنامه‌ها و برنامه‌های درسی و ساختار آموزشی و تصویب اساسنامهٔ جدید مراکز دو سالهٔ تربیت معلم در شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳٦۱ شمسی و تأمین معلمان دورهٔ ابتدایی و راهنمایی تحصیلی و مدارس اسـتثنایی.

انباشتگی بسیاری از رویدادهای جدا و منفک از هم و تصادفی، منجر به پیروزی انقلاب اسلامی گردید. مطابق با تحلیل تبارشناسانه از منظرفوکو حاصل این تصادف تاریخی بر نظام تربیت معلم بسیار مشهود بود، چرا که قدرت جدید به دنبال تقویت گفتمان «اسلامی بودن کشور و ولایت فقیه» بود و این گفتمان که رژیم حقیقت جامعه را تشکیل می‌داد، ساختار و محتوا و دانشی را برای نظام تربیت معلم آماده نمود که نتیجهٔ آن تربیت معلمانی ملتزم به قانون اساسی جمهوری اسلامی و اصل ولایت فقیه و پایبند به ارزش‌های اسلامی مذهب شیعه باشد (مناشری، ٤۳۲:۱۳۹٦)

٤ .دورهٔ رویکردهای مختلف به تربیت و تأمین معلم، تعطیل یا محدود شدن تدریجی مراکز تربیت معلم (از ۱۳۸۱شمسی تا ۱۳۸۷ شمسی): از سـال۱۳۸۱ تا ۱۳۸۷ شمسی، مراکز تربیت معلم تعطیل یا محدود گردید و همچنین دانشگاه‌های تربیت معلم بـــه تربیت دانشجوی آزاد پرداختند و استخدام کاهش یافت و وعدهٔ قابل ملاحظه‌ای از معلم‌های مورد نیاز از طریق سرباز معلم و استخدام معلمان حق‌التدریسی تأمین شد.

٤-۱- جنگ ایران و عراق و پایان آن، تغییر قانون اساسی و تغییر ساختار ادارهٔ کشور که در آن پست نخست وزیری حذف شد و اختیارات اجرایی به رئیس جمهور سپرده شد و افزایش اختیارات رهبر، افزایش جمعیت دانش‌آموزی کشور، برآمدن دولت سازندگی و دولت اصلاحات را نیز می‌توان در زمره حوادث تصادفی تاریخی منفک از هم قرار داد. این مجموعه رویدادها مانند افزایش جمعیت دانش‌آموزی کشور، نیاز به معلم و فضاهای آموزشی را افزایش داد و در نتیجه وزارت آموزش و پرورش بسیار حجیم و پرهزینه گردید، هم زمان با گسترش مراکز آموزش عالی

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

کشور و رشد فارغ التحصیلان آن، گفتمانی تقویت شد که طبق آن امر معلمی را هر دانش‌آموخته‌ای می‌تواند به انجام رساند و لذا برای تأمین معلمان و کاهش بار وزارت آموزش و پرورش راهکار جذب فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها به صورت حق التدریسی، سرباز معلم و استفاده از ظرفیت برخی مراکز آموزش عالی برای تربیت معلم به کار گرفته شد و مراکز تربت معلم عملاً تعطیل گردید.

۵- دورهٔ تجمیع مراکز تربیت معلم و تأسیس دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰): پس از تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش رسمی و عمومی کشور، دانشگاه فرهنگیان تأسیس شد و مأموریت تأمین نیروی انسانی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش به آن سپرده شد. ولی بر اساس مادهٔ ۲۸ اساس‌نامهٔ این دانشگاه، به دلیل عدم توانایی تأمین همهٔ نیروهای مورد نیاز آموزش و پرورش به وسیله این دانشگاه، بخشی از این نیروها از طریق به کارگیری فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های دیگر به وسیلهٔ آزمون، تأمین می‌گردد (اساسنامهٔ دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰)

بنا به دستور رهبر انقلاب، برای بومی سازی بنیان آموزش و پرورش کشور، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید و طبق آن، دانشگاه ویژهٔ فرهنگیان تأسیس گردید. از رویدادهای مؤثر بر نظام تربیت معلم را کاهش رشد جمعیت کشور و در نتیجه کاهش نیاز به معلم باید دانست، این امر موجب شد گفتمان «معلمی، امری تخصصی و مهارتی است» و باید در مراکز خاص آموزش داده شود، دوباره تقویت شود و با تقویت این گفتمان‌ها، دانشگاه فرهنگیان با ساختار و اساسنامهٔ جدید تأسیس شود. البته در سند تحول بنیادین، گفتمان قدرت حاکم «ارزش‌های اسلامی و ولایت فقیه»، کاملاً برجسته است. در اساسنامهٔ دانشگاه فرهنگیان نیز می‌توان این گفتمان که همان گفتمان قدرت حاکم بر کشور است را مشاهده نمود . مطابق با سند تحول بنیادین و زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی «افرادی معتقد به دین مبین اسلام، عامل به احکام اسلامی، برخوردار از فضائل الهی، ارزش‌های والای انسانی و مکارم اخلاقی، دارای انگیزه و توانمندی‌های لازم برای ایفای نقش معلمی، الگویی شایسته در جامعه و علاقمند به عزت و اعتلای جامعه اسلامی ایران» آمده است.

در این دوران، دو روش عمده برای تأمین معلمان مورد توجه بوده است. اولین روش، جذب دانشجو در دانشگاه فرهنگیان از بین داوطلبان کنکور سراسری و دومین روش، انتخاب از بین دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها با استفاده از سازوکارهای آزمون استخدامی بر اساس مادهٔ ۲۸ اساسنامهٔ

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

دانشگاه فرهنگیان است. طبق این ماده، دانشگاه مجاز خواهد بود از بین دانش‌آموختگان دانشگاه‌های دیگر، افرادی را انتخاب کند و پس از دوره‌های کوتاه مدت تربیت معلم به کار گیرد (کبیری، ۱۳۹۷)

۳- گام سوم: تحلیل روابط قدرت – دانش در نظام تربیت معلم

آمیختگی تربیت به روابط بین فردی و قوام نهادهای تربیتی به روابط افراد سهیم و مسؤول سبب می‌شود تا این عرصه را بتوان عرصه‌ای ارتباطی خواند (سجادیه، ۱۳۹٤)، بنابراین از دیدگاه فوکو، می‌بایست روابط موجود در عرصهٔ نظام تربیت معلم را آغشته به روابط قدرت دانست. قدرت مولد معرفت و دانش است و آن چه ما به عنوان درست و نادرست می‌شناسیم یعنی مفهوم حقیقت و خطا، دقیقاً در این حوزه شکل می‌گیرد (فوکو، ۲۹:۱۳۷۸)، قدرت در تلاش است سوژه‌های حکومت پذیر از طریق تکنیک‌های گوناگون برای کنترل، نرمال سازی و شکل دهی رفتار مردم، ایجاد کند (حبیب پورگتابی، ۱۳۹۳)، قدرت برای رسیدن به اهداف خود در نظام تربیت معلم از تکنیک‌هایی مانند سخنرانی‌ها، اساسنامه‌ها، دستورالعمل‌ها، محتوای آموزشی و فضاهای تربیت معلم استفاده می‌کند. قدرت در ایران، از طریق سیاست‌های آموزشی و برنامهٔ درسی ملی به دنبال تثبیت قدرت مرکزی، تأکید ایجاد و حفظ نظم جامعه، ملی‌گرایی و میهن پرستی، تأکید بسیار بر گذشته و سنت و حفظ ارزش‌ها تا به حال و آینده و همچنین تأکید بسیار بر آزمون و رتبه بندی است (حبیب پور گتابی، ۱۳۹۳). چنین به نظر می‌رسد که با توجه به این مهم که نظام تربیت معلم ابزار مهم قدرت برای رسیدن به این اهداف است، سیاست‌های آموزشی در این نظام نیز بر همین اساس تدوین شده باشد. در دورهٔ حکومت پهلوی، به دلیل مسائل موجود در کشور و نیاز به همبستگی ملی، گفتمان «ملی گرایی» و «وفاداری به شاهنشاهی پهلوی» را گسترش داده شد و در این دوران نظام تربیت معلم را موظف به تربیت معلمان ملی گرا و وفادار به شاهنشاه نمودند. محمدرضا پهلوی در سال۱۳۱۷ در تالار دارالفنون و در قامت ولیعهد در بازدید از دانشسرای مقدماتی بر تربیت معلمانی میهن پرست و شاه دوست تأکید می‌ورزد. برای مثال ببینید »البته تربیت کردن اشخاص میهن پرست و سرباز به دست خود شما و همکاران شما است. همان‌طور که شما این آرزو را دارید ما بیش از شما آرزومندیم و متوقعیم که در انجام این وظیفهٔ مقدس کوشش شود ..... و شما باید بکوشید که روح و جان دانش‌آموزان این دانشسرا را که بعدها آموزگار کودکان کشور می‌شوند، از آغاز با خداپرستی و شاه دوستی و میهن پرستی آشنا سازید (مجلهٔ تعلیم وتربیت،۱۳۱۷)، علاوه بر آن تأثیر قدرت را در اساسنامه‌ها، قوانین و دستورالعمل‌ها ادارهٔ ساختار و محتوای آموزشی و تربیتی ساختار تربیت معلم می‌توان مشاهده نمود.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

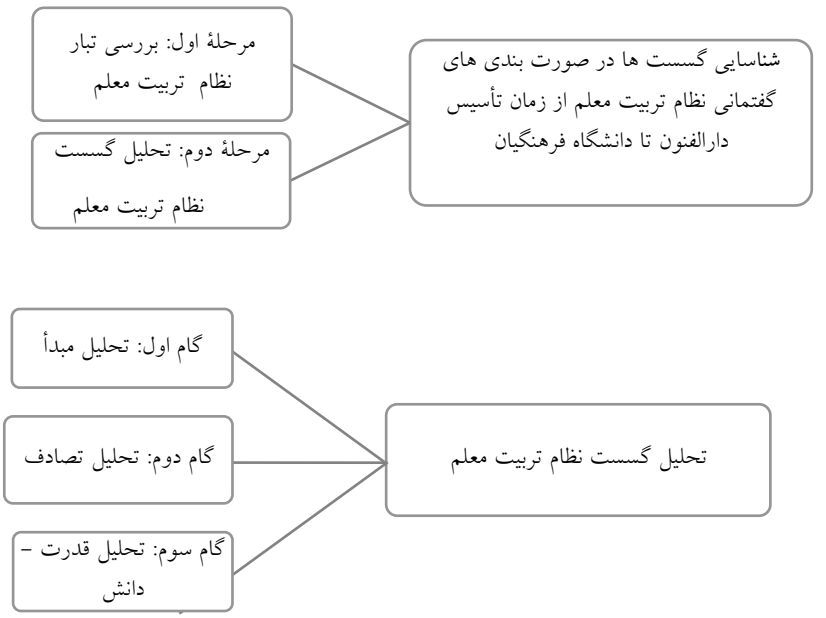
در پروگرام دارالمعلمین مرکزی، دارالمعلمین را مدرسه‌ای دولتی و مجانی که برای تعلیمات متوسطه و دارالمعلمین‌های ابتدایی، تربیت معلم و تهیهٔ اعضای اداره کننده می‌نماید و در اعداد مدارس عالیه محسوب می‌شود. در این پرو گرام، ساختار دارالمعلمین کاملاً مشخص شد و زیر نظر دولت بود و محتوای آموزشی نیز تعیین گردیده است. همچنین در قانون استخدام مدارس مصوبهٔ شورای عالی معارف نیز، قیدهای تبعیت ایران، عدم محکومیت به قیام و اقدام علیه حکومت ملی، عدم معروفیت به فساد عقیده و اخلاق و عدم تجاهر به فسق و عدم اعتیاد به افیون و مبتلا نبودن به امراض مسریه و قید سنی بیست سال، تعیین گردیده است (شورای عالی معارف، ۱۳۰۲). تعیین ساختار و قیدهای قانونی این دستورالعمل‌ها خود گواهی بر تأثیرات قدرت برای رسیدن به اهدافی چون نرمال سازی، کنترل و نظم اجتماعی است. در دورهٔ حکومت پهلوی، به دلیل مسائل موجود در کشور و نیاز به همبستگی ملی، گفتمان «ملی گرایی» و« وفاداری به شاهنشاهی پهلوی» را گسترش دادند (نظری، ۱۳۹۱). در این دوران نظام تربیت معلم را موظف به تربیت معلمان ملی گرا و وفادار به شاهنشاه شد (صدیق ، ١٣١٤). اهداف قدرت را در اساسنامه‌ها، قوانین و دستورالعمل‌ها ادارهٔ ساختار و محتوای آموزشی و تربیتی ساختار تربیت معلم می‌توان مشاهده نمود. به طور مثال در قانون استخدام کارکنان مدارس در سال ۱۳۰۵، تبعیت ایران، عدم محکومیت به قیام و اقدام علیه حکومت ملی، عدم محکومیت به جنایت، عدم معروفیت به فساد، عدم اعتیاد به استعمال افیون و عدم ابتلا به امراض مسری ذکر شده است، همچنین لازم است که داوطلبان طبق مراسم مذهبی قسم یاد نمایند که به مملکت و ملت و اصول حکومت ملی خیانت ننمایند، در وظایف محولهٔ ساعی بوده است و قوانین و نظامات مربوط به مشاغل خود را کاملاً رعایت کنند.

بعد از انقلاب اسلامی نیز با تغییر گفتمان قدرت حاکم در کشور در اساسنامه‌ها و دستورالعمل-های نظام تربیت معلم، معلمان افرادی صالح، ذی فن، آگاه و معتقد به ولایت فقیه معرفی شده است. محمد علی رجایی به عنوان یکی از انقلابیون و وزیر آموزش و پرورش می‌گوید »یک انقلابی در جامعه شده است و یک سری معیارهایی که جامعه قبول ندارد، کنار زده شده است و یک سری معیارهای جدید جایش آمده است. تنها گروهی که رسالت این انقلاب را می‌توانند به دوش بکشند و از متن جامعه بگیرند، فرموله کنند و بعد به جامعه برگردانند همین‌هایی هستند که ما به آنها معلم می‌گوییم ما انقلاب کردیم و انقلاب‌مان شعار دارد که این است شعار ملی: خدا، قرآن، خمینی ... هر کسی می‌تواند یک عقیده‌ای داشته باشد، اما آن شخص معلم جمهوری اسلامی نمی‌تواند باشد، تکرار می‌کنم این مردم منتظرند که یک عده با اعتقاد به خدا و اسلام بیایند و معلمان‌شان بشوند. معلم غیرمسلمان در حکومت اسلامی بی معناست (رجایی، ١٣٦١: ٨-٥٣)، اولین حرکتی که پس از

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

پیروزی انقلاب اسلامی شروع شد، محو آثار فرهنگ استعماری از مراکز تربیت معلم و جایگزین کردن فرهنگ اسلامی در برنامه‌های آموزشی و تربیتی مراکز بود. مقرر شده بود که مراکز تربیت معلم نیروهای متدین، لایق و مستعد را استخدام کرد و شبانه‌روزی باشند تا از تمام وقت آن‌ها استفاده شود. این آرمانی بود که در سال ۱۳۵۷ و۱۳۵۸ نظام ما داشت (حداد عادل، ۱۳۹۱: ۹۰). در اساسنامهٔ تربیت معلم مصوب ۱۳٦۲، دانشجویان تربیت‌معلم که دانشجو معلم نامیده می‌شوند باید دارای شرایطی چون؛ تابعیت جمهوری اسلامی ایران، مسلمان و معتقد و ملتزم به انقلاب اسلامی و ولایت فقیه و قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و صحت مزاج و سلامت تن و روان، باشند. علاوه بر آن تأکید گردیده است که کلیهٔ فعالیت‌های آموزشی و تربیتی و محتوای برنامه‌های تربیت معلم باید منطبق بر قانون اساسی جمهوری اسلامی بود و روح انقلاب اسلامی بر آن‌ها حاکم باشد. بنابراین بازم هم اهدافی مانند نرمال سازی بر اساس گفتمان قدرت و شکل‌دهی به رفتار در این اساسنامه‌ها برجسته گردیده است.



نمودار شمارهٔ دو-شناسایی مراحل گسست در نظام تربیت معلم

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

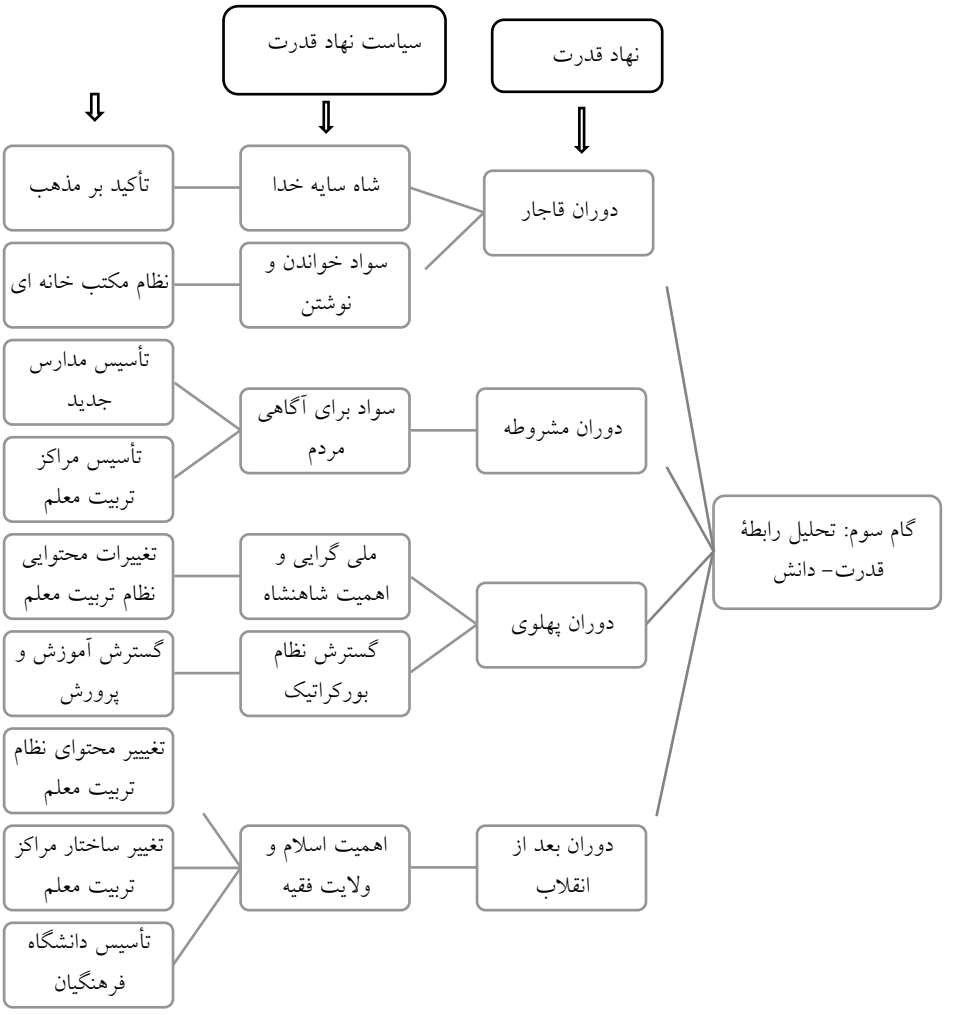
[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]



نمودار شمارهٔ سه- تحلیل رابطهٔ قدرت دانش

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه به دنبال آن بوده است که با استفاده از شیوه‌های تبارشناسانهٔ فوکو در یک بازهٔ زمانی یعنی از تأسیس دارالفنون تا تأسیس دانشگاه فرهنگیان، گسست‌های ایجاد شده میان صورت-بندی‌های گفتمانی نظام تربیت معلم را مورد بررسی قرار دهد. برای این منظور، ابتدا به تحلیل تبار و شناسایی مبدأ ایجاد نظام تربیت معلم یا نقطهٔ صفر پرداختیم، در مرحلهٔ بعد بر اساس نظرات فوکو که بر این باور بود رخدادهای تاریخی اموری جدا و منفک از یکدیگرند، هر گونه تغییر و تبدیل را به عنوان نقاط گسست شناسایی نمودیم. بنابراین با توجه به آنچه در تحلیل رابطهٔ قدرت و دانش

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]
[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

در تربیت معلم گفته شد، هر دوره از گفتمان‌ها در تولید سوژه‌هایی از خلق دانش و رژیم‌هایی از حقیقت در تلاش برای تحقق اهداف و محتوایی برای تربیت معلم بوده‌اند . با آن‌که در بخش آخر در خصوص رژیم‌های حقیقت به طور مفصل بحث گردید، ولی دو دورهٔ گفتمانی حاکم بر نظام تربیت معلم یعنی گفتمان دورهٔ پهلوی و گفتمان انقلابی برجسته‌تر است.

گفتمان اول بر «ملی‌گرایی» و گفتمان دوم بر « اسلام‌گرایی» تأکید داشته است و نتیجهٔ آن ایجاد نظام تربیت معلم با ساختار تربیت معلمان ملی‌گرا و تربیت معلمان اسلام‌گرا در ذیل این گفتمان‌ها است. چنین تغییری به طور غیر مستقیم از سوژهٔ قدرت و حاکمیت بر عناصر و رویه‌های تربیت معلم در طی تاریخ تحول تربیت معلم در هر دوره برای نظام تربیت معلم ایران دو گسست مهم در رژیم‌های از حقیقت را تولید و بازسازی کرده است که نگاهی به گزینش معلمان، محتوای کتاب‌ها و اساسنامه‌های هر دورهٔ گفتمانی به رژیم حقیقت خاصی منجر می‌گردد که مطالعهٔ حاضر تا حدودی پرده از این رابطهٔ قدرت و دانش را توانست برملا سازد.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

منابع

١. **اساسنامه دانشسراهای تربیت‌معلم** (١٣٦٢) مصوب جلسهٔ ٣٣٣ مورخ ١٣٦٢/١٢/٠٣.

٢. انجمن سالنامهٔ دانشسرای عالی (١٣١٦-١٣١٣) **سالنامهٔ دانشسرای عالی**، سال تحصیلی ١٣١٣-١٣١٢، تهران: مطبعهٔ مجلس، دومین سالنامهٔ دانشسرای عالی.

٣. آقازاده، احمد (١٣٨٢) **تاریخ آموزش و پرورش ایران**، تهران: ارسباران.

٤. باوند، هرمیداس؛ باوند سوادکوهی، احمد و رضا عبادی جامخانه (١٣٩٨) «بررسی چگونگی استحالهٔ قدرت و کارکرد امنیتی افواج در ایران دورهٔ قاجار»، **مطالعات تاریخ انتظامی**، دورهٔ ٦، شمارهٔ ٢٠: ١١١ تا ١٣٢.

٥. بینشی فر، فاطمه (١٣٩٢) «نقش بهمن بیگی در ایجاد دانشسرای عشایری»، **پارسه**، شمارهٔ ٢١: ٦٩ تا ٨٦.

٦. پولاک، یاکوب ادوارد (١٣٦٨) سفرنامهٔ پولاک، ترجمهٔ کیکاووس جهانداری، تهران: جهاد دانشگاهی واحد خوارزمی.

٧. جهانبگلو، رامین (١٣٨٧) **ایران و مدرنیته: گفت‌وگوهایی با پژوهشگران ایرانی و خارجی در زمینهٔ رویارویی ایران با دستاوردهای جهان مدرن**، ترجمهٔ حسین سامعی، تهران: قطره.

٨. حبیب پور گتابی، کرم (١٣٩٣) «جامعه‌شناسی سیاست آموزشی در ایران با لنز حکومت-مندی»، **برنامه‌ریزی رفاه و توسعهٔ، اجتماعی**، شمارهٔ ٢١ : ٢٢٣ – ٢٨٤.

٩. حداد عادل، غلامعلی (١٣٩١) «مصاحبهٔ غلامعلی حداد عادل پیرامون تربیت معلم»، از کتاب **دانشگاه فرهنگیان، واقع نگاری تأسیس**، گردآوری اسدالله گرمارودی و سید علی شریف زاده، تهران: مدرسه.

١٠. حق ویردی، رضا؛ برخورداری، رمضان؛ کشاورز، سوسن و علیرضا محمودنیا (١٣٩٨) تحلیل گفتمان تربیت‌معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران، **فلسفهٔ تربیت**، ٤(٢): ٥٧-٨١.

١١. حکیمی، محمود (١٣٧٧) **داستان‌هایی از زندگی امیرکبیر**، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

١٢. درانی، کمال (١٣٨٤) **تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام**، تهران: سمت.

١٣. دریفوس، هیوبرت، رابینوپل (١٣٨٧) **میشل فوکو، فراسوی ساخت گرایی و هرمنوتیک**، ترجمهٔ حسین بشیریه، تهران: نی.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

۱٤. رجایی، محمدعلی (۱۳٦۱) **تربیت معلم**، تهران: جهاد دانشگاه، تربیت معلم.

۱۵. رشدیه، فخرالدین (۱۳۷۰) **زندگی‌نامهٔ پیر معارف (بنیان‌گذار فرهنگ نوین ایران)**، تهران: هیرمند.

۱٦. رضایی، محمد و محمود محمدی (۱۳۹٦) «گفتمان تربیت جدید و تولد مدرسه در ایران دورهٔ قاجار»، **جامعه‌شناسی تاریخی**، دورهٔ نهم، شمارهٔ ۲: **۱۸۵ تا ۲۱۱**.

۱۷. سجادیه نرگس (۱۳۹٤) **تبارشناسی و تعلیم وتربیت**، تهران: دانشگاه تهران.

۱۸. شاهی، داوود (۱۳۸۵) «فوکو و مسألهٔ تاریخ»، **تاریخ در آینهٔ پژوهش**، شمارهٔ ۱۰: ۸۵–۱۱٤.

۱۹. شمیم، علی اصغر (۱۳۷۱) **ایران در دورهٔ سلطنت قاجار**، تهران: علمی.

۲۰. شورای عالی معارف (۱۳۰۲) **نظام‌نامهٔ دارالمعلمین، پروگرام نظام نامه دارالمعلمین مرکزی**، مصوبهٔ ٤۵ ، دوم دی ماه ۱۳۰۲.

۲۱. شیرزادی، الهام؛ اسمعیل وندی، ایمان؛ نوذری، زهرا و اعظم چالاک (۱۳۹٦) «جایگاه علم و دانش در دین اسلام»، **پنجمین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره و آموزش در ایران**، تهران.

۲۲. صافی، احمد (۱۳۸۷) «**سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده**»، **تعلیم و تربیت**، دورهٔ ۲٤، شمارهٔ ٤ : ۱۷۳ – ۲۰۰.

۲۳. صافی، احمد (۱۳۹۸) «صد سال تربیت معلم در ایران: فرصت‌ها، تهدیدها و چشم انداز آینده»، **تعلیم و تربیت**، دورهٔ ۳۵، شمارهٔ ۲: ۸۳–۱۰٦.

۲٤. صالحی زاده، عبدالهادی (۱۳۹۰) «درآمدی بر تحلیل گفتمان میشل فوکو؛ روش‌های تحقیق کیفی»، **معرفت فرهنگی اجتماعی**، دورهٔ ۲، شمارهٔ ۳: ۱۱۳ –۱٤۱.

۲۵. صدیق، عیسی (۱۲۹۷) **نه کنفرانس در اصول تعلیمات عملی**، تهران: دارالمعلمین.

۲٦. صدیق، عیسی (۱۳۱٤) **اصول تعلیم و تربیت جدید**، تهران: روشنایی.

۲۷. صدیق، عیسی (۱۳٤۱) **سازندگان واقعی ملت**، جلد ۱، تهران: یغما.

۲۸. طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۵٦) **احمد (سفینه طالبی)**، تهران: شبگیر.

۲۹. عالی مرضیه (۱۳۹۸) «تحلیل تبارشناختی از سیر تحول گفتمان‌های تربیتی»، **پژوهش‌نامهٔ تربیت تبلیغی**، شمارهٔ ۱۷و۱۸: ۱۹– ۵٤.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

۳۰. عبدالهی خانقاه، شهداد؛ ضرغامی، سعید؛ قائدی، یحیی و رمضان برخورداری (۱۳۹۷) «نقدی تبارشناسانه بر مفهوم دانش آموز نخبه در آموزش و پرورش معاصر ایران»، **علوم تربیتی**، دورهٔ ۲۵، شمارهٔ ۱: ۵-۲۲.

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

۳۲. فوکو، میشل (۱۳۸۷) **دیرینه‌شناسی دانش**، ترجمهٔ نیکو سرخوش و افشین جهاندیده، تهران: نی.

۳۳. فوکو، میشل (۱۳۸۱) **نیچه، فروید، مارکس**، ترجمهٔ افشین جهاندیده، تهران: هرمس.

۳٤. فوکو، میشل (۱۳۷۸) **تاریخ جنون**، ترجمهٔ فاطمه ولیانی، تهران: هرمس.

۳۵. قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۷) **مدارس جدید در دورهٔ قاجاریه: بانیان و پیشروان**، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

۳٦. کبیری، مسعود (۱۳۹۷) «مقایسهٔ سیاست‌های جذب، تأمین و تربیت معلمان دورهٔ ابتدایی بر اساس یادگیری دانش آموزان»، **نوآوری‌های آموزشی**، دورهٔ ۱۷، شمارهٔ ٤: ۳۷-٦۰.

۳۷. کچوئیان، حسین و قاسم زائری (۱۳۸۸) «ده گام اصلی روش‌شناختی در تحلیل تبارشناسانهٔ فرهنگ؛ با اتکا به آراء میشل فوکو»، **راهبرد فرهنگ**، (۷)۲: ۷-۳۰.

۳۸. گویا، زهرا و سهیلا غلام آزاد (۱۳۹۸) «دانشگاه فرهنگیان: صد سال تربیت رسمی معلم در ایران، آری! تداوم دارالمعلمین مرکزی، خیر!»، تعلیم و تربیت، ۳۵(۲): ۳۹-٦۰.

۳۹. ماتی، رودی (۱۳۸۳) «آموزش و پرورش در دورهٔ رضاشاه»، ترجمهٔ مرتضی ثاقب فر برگرفته از **رضاشاه و شکل‌گیری ایران نوین**، جمع‌آوری استفانی کرونین، تهران: جامی.

٤۰. **مجلهٔ تعلیم و تربیت** (۱۳۱۷) «بازدید ولیعهد از دانشسرای مقدماتی تربیت‌معلم»، شماره-های ۹ و ۱۰: ٥٦۷.

٤۱. محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۰) **تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران**، جلد اول. تهران: دانشگاه تهران.

٤۲. محمدی، محمود (۱۳۹۸) «دارالمعلمین ۱۲۹۷: شیوهٔ پذیرش دانشجو، برنامهٔ درسی و ساختار اداری»، **مقالات برگزیدهٔ اولین همایش ملی بزرگداشت یکصدمین سال تأسیس تربیت معلم در ایران، دیروز، امروز، فردا**، تهران، دانشگاه فرهنگیان: ٤٦٦ تا ٦۷۷.

٤۳. مکی، حسین (۱۳۷۳) **زندگانی میرزا تقی خان امیرکبیر**، تهران: ایران.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]

٤٤. مناشری، دیوید (۱۳۹٦) **نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن**، ترجمهٔ محمد حسین بادامچی و عرفان مصلح، تهران: حکمت سینا.

٤٥. نظری، علی اشرف (۱۳۹۱) **سوژه، قدرت و سیاست**، تهران: آشیان.

٤٦. نوید ادهم، مهدی و رحیم روح بخش اله آباد (۱۳۹۹) **تربیت معلم به روایت اسناد**، تهران: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

٤٧. واتسن، رابرت گرنت (۱۳٥٤) **تاریخ ایران از ابتدای قرن نوزدهم تا ۱۸۵۸**، ترجمهٔ ع.وحید مازندرانی، تهران: امیرکبیر.

٤٨. یوسفی فر، شهرام. (۱۳۹۹). تاریخ دارالمعلمین مرکزی و عالی (۱۳۱۲ – ۱۲۹۷ شمسی). تهران: دانشگاه فرهنگیان

۴۹. واتسون، کیت (۱۳۹۱) «اصلاحات آموزشی در انقلاب سفید/ جدال نظام درسی و سپاه دانش با معضل جهل و خیال»، ترجمهٔ مجتبی حسن پور.

http://tarikhirani.ir/fa/news/

50. Curzon of Kedleston, George Nathaniel Curzon (1892) **Persia and the Persian question, London**, New York, Longmans, Green & co.

51. 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.

52. Foucault, Michel (1970) **the archeology of knowledge** (A>M>S>Smith, Trans). London: Tavistock publications.

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

54. **Greene, C. A**. (2022) **Writing Histories of the Present: The Benefits of Using Genealogy and Foucauldian Discourse Analysis in Curriculum Studies Research**. Conceptual Analyses of Curriculum Inquiry Methodologies.

55. Ladlle Whorter, Mc (2009) **Racism and sexual oppression in Angolo- Amrica (AGenalogy) Bloomigton and Indiana Polis Indiana**, University Prees.

56. Milani, A. (2011) **The Shah**, New York: Palgrave Macmillan.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-10-12]

[DOI: 10.61186/scds.12.4.9]