# رژیم‌های حقیقت و عوامل شکل‌دهنده روابط قدرت– دانش در صورت‌بندی‌های گفتمانی تربیت معلم از تأسیس دارالفنون تا تأسیس دانشگاه فرهنگیان

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

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۱۰ پذیرش نهایی: ۱۴۰۳/۰۷/۱۴

## چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی رژیم‌های حقیقت و عوامل موثر در صورت‌بندی‌های گفتمانی شکل‌دهنده روابط قدرت - دانش در تربیت معلم ایران از تأسسیس دارالفنون تا دانشگاه فرهگیان است . به همین منظور، با استفاده از روش تبارشناسی فوکویی و مفروضه مربوطه به آن، به بررسی وقایعی درسیر تحولات تاریخی - سیاسی در ایران که به تولید رژیم های از حقیقت بعنوان گفتمان غالب شده وبه تحولاتی در شکل تربیت معلم وآموزش معلم منجر گردیده ، اشاره می‌گردد. یافته‌ها نشان می‌دهند که در دوره‌های مختلف، رژیم‌های حقیقتی همچون "ملای مکتب‌دار"، "معلم باسواد"، "معلم متخصص و با سواد" و "معلم ملی‌گرای" و «معلم انقلابی» به عنوان رژیم‌های از حقیقت به گفتمان‌های در زمینه تربیت معلم همچون مکتب‌خانه، دارالفنون، دانش‌سرای تربیت معلم، برجسته شده است برای نمونه، با ظهور انقلاب اسلامی، بعنوان یک رابطه قدرت- دانش در تاریخ تحولات تاریخی – سیاسی ایران گفتمان "معلم اسلامی و انقلابی" به عنوان گفتمان برجسته ورژیم هایی از حقیقت در تربیت معلم مورد توجه قرار گرفت که نهایتاً به پیدایش دانشگاه فرهگیان انجامید. با این تحلیل می‌توان گفت با تغییر و تحولات تاریخی- سیاسی در جامعه ایران، در روند سیر تکوین تعلیم‌وتربیت، رژیم‌های از حقیقت جایگزین رژیم‌های حقیقت گذشته شده و منجر به طرد یا تضعیف گفتمان‌های قبلی در تربیت معلم شده است. از این‌رو چنین چرخشی در رژیم‌های حقیقت ناشی از روابط- قدرت و دانش بوده که به یک چنین گفتمان‌های در حوزه آموزش‌وپرورش و تربیت معلم دامن زده است.

**واژگان کلیدی:** تبارشناسی، گفتمان، رژیم حقیقت، قدرت -دانش، تربیت معلم

۱. دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. alisama2005@gmail.com
۲. دانشیار گروه فلسفه تعلیم‌وتربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
* نویسنده مسئول salehihidji@khu.ac.ir
۳. دانشیار گروه فلسفه تعلیم‌وتربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. s.zarghami@khu.ac.ir
۴. دانشیار گروه فلسفه تعلیم‌وتربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. yahyaghaedi@yahoo.com



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

## مقدمه

نظرات میشل فوکو در مورد رابطه قدرت-دانش و گفتمان در حوزه‌ها و موضوعات مختلف به طور گسترده مورد بحث و بررسی قرار گرفته و در زمینه‌هایی از جمله آموزش و پرورش به کار گرفته شده است. یکی از نکات مهم نظریه فوکو، تحلیل شیوه‌هایی است که قدرت از طریق تولید دانش و گفتمان‌های ناشی از آن عمل می‌کند و او این روند را تبارشناسی می‌نامد (فوکو،۱۹۷۹:۳۳). بر اساس مفروضه تبارشناسی رویدادهای تاریخی و مفروض‌های تاریخی در تولید روابط قدرت- دانش تأثیر می‌گذارند. «از نظر فوکو هدف زیست – قدرت نرمال یا هنجارسازی و قائدمند کردن افراد از طریق ابزارهای منطقی و بکارگیری تکنولوژی‌هایی مثل آمار و حسابرسی سیاسی است، سیستم‌های دانش و بخش‌های نهادی نشأت گرفته از آنها به نوبه خود سیستم-هایی از کنترل اجرایی را به‌وجود می‌آورند (مارشال، ترجمه صالحی ۱۳۹۷:۱۴۱). مسئله این پژوهش آن است که چگونه رژیم‌های از حقیقت در شکل‌دهی صورت‌بندی‌های گفتمان غالب بر تربیت معلم ایران نقش‌آفرینی کرده و گفتمان‌های قبلی را کنار زده‌اند و گفتمان جدیدی را جایگزین ساخته است؟

نظام تربیت معلم در ایران از دارالفنون تا به امروز یعنی دانشگاه فرهنگیان برای هنجارسازی دانش‌آموختگان و نیز تربیتِ معلمان، اهداف گوناگونی به‌کار گرفته است. چنین تصمیماتی نشأت گرفته از تحولات تاریخی– سیاسی جامعه ناشی می‌شود. برای مثال در یک برهه تاریخی در ایران «عباس میرزا و همفکرانش تصور می‌کردند که راه حل مسئله، در تعلیم و تربیت افراد جامعه و انتقال فنون نظامی و صنایع به داخل کشور است (ملک‌شاهی و حسنی، ۱۳۹۵). نگاهی به تاریخ تحولات تربیت معلم ایران حاکی از تغییر گفتمان تربیت معلم با اهدافی همچون معلمان ارزشی و انقلابی یا ملای مکتب‌دار یا معلم ذوفن همراه بوده است. برای مثال در دوران پس از انقلاب در ایران محمد علی رجایی به عنوان یکی از انقلابیون و وزیر آموزش‌وپرورش می‌نویسد «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 (رجایی، ۱۳۶۱:۵۳).

به نظر می‌رسد در هر دوره نظام تربیت معلم در دست اصحاب قدرت از این نهاد سیاسی تربیتی برای هنجارسازی استفاده کرده‌اند. نظریه‌پردازان مختلف، ضمن قبول ضرورت وجود ارتباط بین نهاد تعلیم‌وتربیت، قدرت و دولت،



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

معتقد هستند که نهاد تعلیم وتربیت با نهاد سیاست، دولت و قدرت با یکدیگر ارتباط تنگاتنگی دارند (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷). چنین موضوعی نخست در اندیشه افلاطون[۱] در عصر یونان باستان آغاز شد و پس از آن به‌وسیله ارسطو[۲]، روسو[۳]، جان لاک[۴]، کارل مارکس[۵]، جِی استوارت میل[۶]، هربرت اسپنسر[۷]، آنتونیو گرامشی[۸]، لویس التوسر[۹]، جان دیویی[۱۰] و پائولو فریره[۱۱] ادامه داشته و دامنه بحث درخصوص نسبت تربیت و نظام تربیتی با دولت، نظام سیاسی و قدرت هرچه بیشتر و وسیعتر مطرح شده است (ایولا[۱۲]،۱۹۷۱:۳۴۳). کارنوی[۱۳] (۱۹۹۲) بر آن است که نظریه‌های تربیتی و تحلیل مسائل این حوزه در نظریه‌ای سیاسی در باب دولت ریشه دارند، هر چند به وضوح و آشکارا به آن اذعان نمی‌شود. بروک و فریزر[۱۴] نیز با اشاره به وجه دیگری از این پیوند، معتقدند که فلسفه‌ها و نظریه‌های سیاسی و اجتماعی ناگزیر با نظریه‌ای تربیتی و یا در حالتی معتدل‌تر با ایده‌های تربیتی همپوشانی داشته‌اند (بروک و فریزر،۲۰۱۳: ۱) از این‌رو می‌توان گفت، دولت، سیاست و قدرت به نوعی با تعلیم‌وتربیت نسبت تنگاتنگی دارد.

بنابراین مسأله این‌ست که در فراز و فرودهایی که در سیر تحولات تاریخی- سیاسی تربیت معلم ایران رخ داده چه رژیم‌های از حقیقت در برملا ساختن گفتمان خاص بر تربیت معلم هر دوره نقش داشته‌اند با این نظر که در هر دوره حاکمان وقت به دنبال جانب‌داری از ایده‌های گفتمانی خاص و رژیم‌های خاصی از حقیقت برآمدند بنابراین، تحلیل تربیت معلم ایران با نگاه تبارشناسانه فوکویی به‌خوبی می‌تواند در روشن‌سازی چنین رژیم‌های حقیقتی که در شکل‌دهی گفتمان قالب بر تربیت معلم ایران که عمدتاً هر دوره حاکمیت سیاسی به‌عنوان یک نهاد ابزاری برای هنجارسازی استفاده می‌کنند به‌عنوان یک ضرورت مهم پژوهشی و یک پژوهش نوآورانه در نظر گرفته شود چرا که اولاً پژوهش‌های قبلی انجام شده هیچکدام با رویکرد فوکویی و معطوف به ژریم‌های

1 . Plato
2 . Aristotle
3 . J. J. Rousseau
4 . J. Lock
5 . K. Marx
6 . J. S. Mill
7 . H. Spencer
8 . A. Gramsci
9 . L. Althusser
10 . J. Dewey
11 . P. Friere
12. Eulau
13 . Carnoy
14 . Broke & Frazer



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

حقیقت نبودند ثانیاً اغلب پژوهش‌های حوزه تربیت معلم ایران یا با نگاه تاریخی صرف بودند و یا با نگاه انتقادی، (برای نمونه ببینید حق وردی ۱۳۹۸) آنهم با رویکرد تحلیل انتقادی گفتمان فرکلاف بوده است که اساساً روش پژوهشی این مقاله با رویکرد پژوهش تبارشناسانه فوکویی است که از اساس با رویکرد تحلیل انتقادی گفتمان فرکلاف که به تحلیل اسناد و متون تولیده شده در حوزه تربیت معلم ایران می‌پردازد متفاوت است. کما این‌که روش تبارشناسی فوکویی اساساً پیش‌فرض‌های تاریخی را لحاظ می‌کند تا به بررسی و توصیف واژگان – چیزی که در تحلیل انتقادی گفتمان فرکلاف مد نظر است نه رژیم‌های حقیقت. با این حال برخی پژوهش‌های به‌صورت غیرمستقیم با: موضوع این مقاله ارتباط دارند که به‌صورت اجمالی مرور می‌شود تا نوآوری وخلاء پژوهشی پژوهش‌های قبلی معین شود، برای نمونه حق ویردی (۱۳۹۸)، در پژوهشی گفتمان تربیت معلم در نظام آموزش و پرورش ایران با روش تحلیل گفتمان انتقادی انجام رسانده و در آن پنج گفتمان برتر بعد انقلاب اسلامی را مورد واکاوی قرار داده همان‌طوری که در بالا گفته شد، این پژوهش روش تحلیل انتقادی گفتمان را پی گرفته و هم این‌که اصلاً بحثی از رژیم‌های حقیقت و تبار تربیت معلم در ایران مورد توجه نبوده است. با این وجود، در زمینه تبارشناسی تعلیم‌وتربیت، پژوهش‌هایی به انجام رسیده با عنوان سیر تحول گفتمان‌های تربیتی که در آن مدارس و آموزش‌های نوین تحلیل تبارشناسانه شده است و موضوع آن ارتباطی با تربیت معلم ندارد، (برای نمونه ببینید عالی : ۱۳۹۸). پژوهش‌های چندی هم صرفاً با نگاه تاریخی- نه تحلیل پیش فرض‌های تاریخی با رویکرد فوکویی بلکه بررسی تاریخی صرف، در زمینه تربیت معلم انجام شده 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 مورد تحقیق قرار داده است. همچنین محمدی (۱۳۹۹) در رساله خود با عنوان «تبارشناسی تربیت جدید در ایران (تولد مدرسه)» با استفاده از رویکرد تبارشناسی تلاش کرده است شکل‌گیری مدرسه را بر اساس تحولات گفتمانی تربیت جدید در ایران توضیح دهد. بررسی پژوهش‌های پیشین حاکی از آن است که، در کشور ما تاکنون پژوهش جامعی در خصوص تبارشناسی و فهم رژیم‌های حقیقت و صورت‌بندی‌های گفتمانی نظام تربیت معلم ایران، پژوهشی صورت نگرفته و لذا مسأله این پژوهش شناسایی رژیم‌های حقیقتی است که به عنوان گفتمان‌های برتر توسط مؤلفه‌های قدرت- دانش برجسته گردیده و به عنوان رژیم‌های حقیقت گسترش یافته و در صورت‌بندی‌های گفتمانی شکل‌گیری نظام تربیت معلم



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

بروز یافته است. ضرورت انجام این پژوهش از این نظر قابل فهم است که بر اساس نتایج این پژوهش می‌توان با ایجاد یک گفتمان و تثبیت آن به عنوان یک رژیم حقیقت در رابطه قدرت- دانش وضعیت نظام تربیت معلم را در آینده پیش‌بینی نموده و این موضوع برای برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران نظام تعلیم‌وتربیت و به ویژه نظام تربیت معلم اهمیت یافته تا به کمک آن تصمیمات بهتری اتخاذ نموده و همچنین برای پژوهشگران این امکان را به وجود می‌آورد تا با آشنایی رژیم‌های حقیقت در این بازه زمانی به درک عمیق‌تری از تأثیرات قدرت- دانش بر نظام‌های تعلیم‌وتربیت و به تبع آن نظام تربیت معلم دست یابند.

## روش پژوهش

روش پژوهشی این مقاله استفاده از روش تبارشناسی فوکویی و موضوع آن شناسایی رژیم‌های حقیقت از منظر مفروض‌های تبارشناسانه فوکویی می‌باشد. از منظر فوکو حقیقت یک مفهوم اجتماعی است که توسط جامعه و مؤلفه‌های قدرت شکل گرفته است. وی معتقد است که رژیم حقیقت، یعنی نحوه شکل‌گیری و تأیید حقیقت، در هر دوره تاریخی و در هر جامعه‌ای متفاوت است و به تأثیرات مختلف فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی بستگی دارد. او معتقد است که رژیم حقیقت در هر جامعه، شامل قوانین، اصول، رویکردها و روش‌هایی است که تعیین می‌کنند کدام ادعاها و خبرها به‌عنوان حقیقت پذیرفته شده و کدام به عنوان نادرست رد شوند. بنابراین، برای فوکو، حقیقت یک مفهوم وابسته به قدرت است. این مفهوم توسط روابط قدرت- دانش تعیین و گسترش می یابد. فوکو روش خود برای شناسایی این مفاهیم تبارشناسی می نامد. (فوکو، ۱۹۷۲،۱:۶۷)

گفتمان اصطلاحی است که توسط میشل فوکو برای اشاره به سیستم خاصی از دانش یا عملکرد اجتماعی استفاده می‌شود که بر نحوه رفتار، تفکر و صحبت مردم در مورد یک موضوع خاص حاکم است. نظریه های فوکو در مورد گفتمان نشان می‌دهد که دانش خنثی نیست، بلکه بر اساس ارزش‌ها و باورهای فرهنگی خاص شکل می‌گیرد که در هر جامعه یا دوره تاریخی خاصی رایج است. به نظر او گفتمان نقش کلیدی در شکل دادن به روابط قدرت، هنجارها و سلسله مراتب اجتماعی و در نهایت در ساختن درک واقعیت دارد. (فوکو، ۱۹۷۲:۴۲ و فوکو۱۹۸۰: ۲۰۹)

در اولین صورت‌بندی پدیده، گزاره‌ها، احکام و کنش‌های کلامی‌ای است که اولین گفتمان را پیرامون آن شکل می‌دهند. با شناسایی اولین گفتمان، در مرحله‌ای که آن را نقطه صفر و یا نقطه شروع نامیده می‌شود یعنی



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

جایی که صورت‌بندی پدیده مورد نظر به قبل آن وجود ندارد، به سمت زمان حال حرکت ادامه می‌یابد تا آن‌جا که در یک زمان تاریخی خاص (در یک نقطه گسست) به تدریج، احکام و گزاره‌های جدیدی، متفاوت از گزاره‌های پیشین، در مورد پدیده ظاهر شونده این احکام و گزاره‌های تازه، صورت‌بندی جدید و گفتمان جدید آن پدیده را شکل می‌دهند. تبارشناس، بازگشت به زمان حال را همچنان ادامه می‌دهد تا در نقطه گسست دیگری، نشانی از احکام و گزاره‌های متفاوتی نسبت به پدیده، به‌دست آورد و صورت‌بندی دیگری از آن را شناسایی کند و گفتمان سوم را معرفی کند. این روند تا زمان حاضر، روزگاری که تبارشناس مسئله‌اش را از آن برگرفته است، ادامه می‌یابد (کچوئیان، و زائری، ۱۳۸۸).

فوکو برای تحلیل صورت‌بندی‌های گفتمانی، به چهار مقوله اصلی توجه دارد: موضوعات، فاعل‌های شناسایی، مفاهیم و استراتژی‌ها (دریفوس و رابینو، ۱۳۹۹:۱۳۹)

لذا در این پژوهش؛ در چند گام ابتدا به شناسایی رژیم‌های از حقیقت که منجر به گفتمان‌های غالب مؤثر بر نظام تربیت معلم در این بازه زمانی شده را شناسایی نموده و در گام دیگر مفاهیم کلیدی این گفتمان‌ها معرفی می‌شود، و در نهایت، به دنبال تحلیل تاریخی گفتمان بوده و تغییرات و تحولاتی را که در طول زمان در گفتمان رخ داده است، شناسایی می‌شود تا شکل بروز چنین گفتمانی در تربیت معلم ایران برملا گردد.

## یافته‌های پژوهش:

### مکتب‌دار، ملای مکتب و مکتب خانه، حفظ و تکرار به‌عنوان یک رژیم حقیقت در تربیت معلم

در عصر صفوی، شاردن که به ایران سفر کرده بود، در توصیف آموزش مکتب‌خانه‌های آن زمان نوشته است که ایرانیان کودکان خود را از سن شش سالگی برای یادگیری اصول علوم دینی و آموزش خواندن دعا به مکتب می‌فرستادند. آن‌ها معتقد بودند که در سنین کمتر، مغز کودکان برای یادگیری خواندن و نوشتن آمادگی ندارد و به همین دلیل تا قبل از شش سالگی آن‌ها را به این کار وادار نمی‌کردند. ایرانیان مدرسه را به معنای دروازه ورود به عالم دانش یا تجارت می‌دانستند و صاحب مکتب را مکتب‌دار نامیدند. (شاردن، ۱۳۳۸)

یکی از مهمترین تحولات تاریخی مطرح شده که در یک برهه از زمان بر تاریخ تعلیم وتربیت ایران، نظام مکتبی بود که بعدها از جانب برخی در کارکرد آن انتقاداتی مطرح شد با توجه به ناکارآمدی نظام مکتب‌خانه‌ای در



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

ایران می‌توان اذعان کرد که گفتمان مکتب‌خانه‌ای در طی تاریخ تربیت در ایران به‌عنوان اولین گفتمان غالب بوده که اساساً در تولید رژیم‌های حقیقت بعدی در تربیت معلم ایران زمینه‌ساز بوده است. در تاریخ نظام آموزش پرورش غیررسمی در ایران به رژیم‌های حقیقتی همچون مکتب، مکتب‌دار و ملا ی مکتب و مکتب‌خانه برخورد می‌کنیم که در واقع نقطه صفر در تبارشناسی محسوب می‌شوند و در شکل‌گیری گفتمان مکتب‌خانه‌ای نقش به‌سزایی داشته است. بنابراین ملا و مکتب‌خانه و گفتمان مکتب‌خانه‌ای از جمله مهمترین عوامل تعیین کننده روابط قدرت– دانش بوده در تاریخ سیاسی و تربیتی ایران است. هر چند از جانب برخی از روشنفکران مشروعیت چنین گفتمانی زیر سؤال رفت. برای مثال «مکاتب ابتداییه، مکتب‌های بازاری است که در مساجد و دکاکین که نه موافق حفظ الصحه و نه موافق نظافت است دایر می‌باشد. طفل پس از این که در این مکاتب در مدت ده سال، ده هزار چوب خورد و مشق‌ها تحمل نمود، تنها خواندن و نوشتن می‌داند و از سایر علوم اطلاعی ندارد... عمده فسادی که که در مکاتب سبب نفرت شاگردان است، سوء رفتار مکتب‌داران است. اطفال به اندازه‌ای با او عناد دارند که خبر مرگ آنان عید شاگردان است. از او کتک می‌خورند، فحش‌ها و حرکت‌های زشت و نامناسبی می‌بینند که باعث فساد اخلاق طفل می‌شود. لهذا در روزنامه عدالت اعلان نموده که چوب و فلک از عموم مکاتب موقوف و تنبیه نیز نوعی باشد که اطفال را متنبّه و اخلاقشان را اصلاح نماید و بعضی کتاب‌های نصیحت و شریعت و حساب و اخلاق به زبان سهل و ساده فارسی طبع شود» (سید حسین‌خان روزنامه عدالت، ۱۳۲۴، ه.ق، ش ۲۵-۲۶)

در خاطرات مکتب رفتگان نیز مطالبی قابل تعمق وجود دارد؛ به‌طور مثال نیما یوشیج در خاطرات کودکی‌اش از برخوردهای خشن و تنبیهات مکتب‌دار یاد کرده و از کلمه «شکنجه» برای بیان نوع تنبیه‌های مکتب‌دار استفاده نموده است (محفوظ،۱۴۰۰:۹۴).

عبدالله مستوفی نیز که در مکتب خانوادگی نزد آخوند مکتب‌دار درس آموخته است می‌نویسد: آموزش در مکتب‌خانه، با شیوه حفظ کردن طوطی‌وار صورت می‌گرفته و وی فقط بدون فهم مطالب آنها را تکرار و حفظ می‌کرده است. چنان که آخوند او را به کودنی متهم کرده بوده است. (محفوظ، ۱۴۰۰:۹۰). بنابراین گفتمان، انتقادی از رژیم‌های حقیقت تربیت معلم غیررسمی آن‌زمان را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

-شیوه یادگیری در مکتب‌خانه، حفظ بدون درک مطالب است و این شیوه موجب رشد فهم کودک نمی‌شود.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

- کودکی که قادر به حفظ مطالب نباشد کودن است و برای آموختن مناسب نیست.

- در صورت حفظ نکردن مطالب مکتب‌دار، تنبیه‌های بسیار سختی در انتظار شاگرد است.

- کودکان با سنین مختلف در یک مکان در حال یادگیری متون مختلف هستند و این موضوع موجب سرو صدای بسیار و تداخل در امر یادگیری می‌شود.

- مکتب‌داران عملاً از اخلاق معلمی چیزی نمی‌دانند و بسیار بداخلاق و خشن هستند.

- مطالبی که برای آموزش شاگردان استفاده می‌شود، اغلب سخت و غیر قابل درک است.

-سواد مکتب‌داران بسیار ناچیز است و از علوم زمان دانشی ندارند.

-در مکتب‌خانه‌ها بهداشت و سلامت شاگردان و محیط مکتب توجهی نمی‌شود.

در این گزاره‌ها چند عنصر را می‌توان فهم نمود: «علم و دانش»، «مکتب»، «مکتب دار»، «شاگردان» و «والدین». این‌ها گزاره‌هایی هستند که در آن دوران به‌عنوان رژیم‌هایی از حقیقت پذیرفته شده بودند در این دوران مهم‌ترین گفتمان که موجب پذیرش افراد به عنوان مکتب‌دار و معلم فرزندان گشته بود گفتمان «مکتب‌خانه‌ای و ملای مکتبی» یعنی کسی که مهمترین توانایی وی شناخت شرعیات بوده و حداقل سواد را در حد خواندن و نوشتن وحساب کردن باشد، گسترش داشته است. بنابراین اولین شکل تربیت معلم به‌طور غیررسمی با عنوان پرورش ملایان مکتبی شاگردان مکتبی بوده است ولیکن چنین گفتمانی به‌دلیل ضعفی که در نظام آموزش مکتب‌خانه‌ای آن‌زمان وجود داد جایگاهش توسط رژیم حقیقت و گفتمان دیگری به مخاطره افتاد و به‌جای آن گفتمان تحول‌خواهانه بروز پیدا کرد.

**تحول دانش وعلم بعنوان رژیمی از حقیقت در تربیت معلم**

همان‌طوری که گفته شد رژیم‌های حقیقت در نظام آموزشی مکتب‌خانه‌های قدیمی حول محور ملای مکتب‌دار در شکل‌دهی گفتمان مکتب‌خانه‌ای برای تربیت معلم غیررسمی آن‌زمان سایه انداخته است ولیکن در گذر تاریخی در دوران قاجار که دوران اولین مواجهات گسترده با غرب است، مسائلی، ذهن روشنفکر ایرانی را به خود مشغول کرده بود: شکست‌های مکرر در جنگ‌ها، خطر استعمار روس وانگلیس، شکل‌گیری تدریجی افکار



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

متجدد، قانون، محدود کردن قدرت شاه و نیز شکست اقدامات اصلاح‌طلبانه در داخل کشور. در این دوره برخی پیش‌فرض‌های مشترک در گفتارهای روشنفکران وجود دارد که منجر به شکل‌گیری رژیم‌های از حقیقت جدید شد که منجر به ظهور گفتمان تحول‌خواهانه در حوزه تربیت معلم شد. برای نمونه «جنگ‌های ایران و روس و شکست‌های پی در پی با وجود شجاعت‌های 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 عقب‌ماندگی تشکیل می‌داد» (زرگری نژاد، ۱۳۸۶ :۸ ). همچنین «ضعف بنیه نظامی ایران از اولین زمینه‌های شکل‌گیری گفتمان‌هایی بر محوریت «ضعف دانش و فن‌آوری» خودی و «دانش و فن‌آوری برتر» غرب و نیاز به فراگیری و انتقال آنها به ایران مطرح شده بود. یکی از مراکز شکل‌گیری این گفتمان‌ها در هسته‌های مرکزی قدرت، و لزوم ایجاد راهکاری عملی برای برون‌رفت از مشکلات و ضعف و عقب‌ماندگی در همان دوران مورد توجه قرار گرفته بود. «عباس میرزا» و همفکرانش تصور می‌کردند که راه حل این مسئله، در تعلیم و تربیت افراد جامعه و انتقال فنون نظامی و صنایع به داخل کشور است (ملک‌شاهی و حسنی، ۱۳۹۵). یک راهکار «عباس میرزا» و قائم مقام وزیر او، دعوت از هیأتی فنی و کارشناسی به سرپرستی ژنرال گاردن از فرانسه جهت امور مستشاری نظامی و نوسازی ساختار نظامی کشور و راهکار دیگر وی، اعزام چند دانشجو به اروپا، برای یادگیری علوم و فنون غربی، به توصیه قائم مقام فراهانی بود، این دانشجویان بعدها موجب تحولاتی در کشور شدند. این دو راهکار نشان می‌دهد که «عباس میرزا» و قائم مقام وزیر او به دنبال نوسازی و تقویت ساختار نظامی ایران از طریق بهره‌گیری از تجربیات و دانش نظامی اروپا و آموزش نیروهای ایرانی بودند، (خرم‌رویی، ۲:۱۳۹۳). همچنین میرزا تقی خان امیرکبیر با درک مشکلات و عقب‌ماندگی‌های کشور و فهم گفتمان «ضعف دانش و فن آوری» خودی و « برتری دانش و فناوری غرب» نیز اقدام به انجام اصلاحات مهمی نمود. بنابراین وقتی که به صدارت رسید با آگاهی به نقص و کمبود مؤسسات فرهنگی و علمی اعتقاد به این‌که ایران از نظر علوم و تمدن جدید بی‌بهره است و لازم است تحولاتی را در کشور ایجاد کند، وی دو راه در پیش روی خود می‌دید: یا باید عده‌ای را برای تحصیل به اروپا بفرستد یا این‌که عده‌ای از معلمان اروپایی را به ایران اعزام کند. تأسیس یک مدرسه عالی و معلم اروپایی همیشه دغدغه او بوده و استدلال وی این بود که به جای این‌که بیست نفر محصل به اروپا بفرستد، با این بودجه



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

چند معلم از اروپا به ایران بیاورد و دویست محصل را تربیت کند (مکی،۲۰:۱۳۷۳). در مجموع، راهکارهای امیرکبیر برای نوسازی و پیشرفت ایران شامل اعزام دانشجویان به اروپا و همچنین دعوت از معلمان و کارشناسان اروپایی به ایران ناشی از برجسته شدن مشروعیت رژیم حقیقت همچون «برتری دانش و فناوری غرب» و پذیرش آن در نزد روشنفکرانی چون او بود وی به همین دلیل زمینه را برای انتقال دانش و فناوری جدید به کشور فراهم کرد (هاشمیان ۱۳۷۹).

«میرزا آقاخان کرمانی» هم عنصر دیگری را علاوه بر دین، به‌عنوان یک رژیم حقیقت مطرح کرد که در شکل‌دهی چنین گفتمان تحول‌خواهانه نقش مهمی ایفا نمود. کرمانی ایده‌آل پیش از اسلام (تسلط دین) را طرح می‌کند که تا به امروز نیز به عنوان عنصری قدرتمند در گفتمان روشن فکری ایرانی باقی مانده است. با شکل‌گیری گفتمان «هویت ملی»، او معتقد بود که ضرورت دارد از یک طرف به دوران پیشا اسلام با دیده گذشته تاریخی باشکوهی که باید احیا شود نگریسته شود و از طرف دیگر ما نیازمندیم که به غرب و دستاوردهای علمی آنان به مثابه ابزارهاییکه برای جبران قرن‌ها انحطاط و قرار گرفتن مجدد در قافله تمدن به آنها نیاز داریم؛ توجه کنیم (گلچین، توفیق، خورسندی، ۱۳۹۰).

ماحصل مفروض‌های نشأت گرفته از تحولات تاریخی سیاسی ایران را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

۱- «دیگری» غربی وجود دارد که از نظر علمی و فنی از ما جلوتر است.۲- قدرت «دیگری» از علم آنها سرچشمه گرفته است. ۳- برای قدرتمند شدن باید «دانش» آن‌ها را به‌دست آورد. وجود یک چنین رژیم‌های حقیقت به شکل‌دهی گفتمان تحول‌خواهانه در تربیت معلم ایران انجامید. بنابراین اندیشه انتقال این دانش و فناوری موجب انجام راهکارهایی شده که ناشی از رژیم حقیقت پذیرفته شده در جامعه روشنفکر و صاحب قدرت ایران است؛ همان‌طورکه اشاره شد راهکار اول اعزام دانشجو به غرب جهت تحصیل دانش روز و راهکار دیگر دعوت از مربیان غربی برای آموزش در ایران (مانند دعوت از ژنرال گاردن در زمان عباس میرزا)، و در نهایت این رژیم حقیقت موجب تأسیس دارالفنون با دعوت از معلمان و اساتید خارجی به ویژه اتریش (آدمیت، ۱۳۹۸ ص ۳۵۶) ، جهت انتقال دانش و فناوری غرب با فهم آن توسط روشنفکران و صاحب منصبان اندیشمندی چون امیرکبیر بود. و در نهایت گسترش این گفتمان‌ها به عنوان مهم‌ترین رژیم حقیقت موجب تأسیس مدارس جدید به وسیله بزرگ‌مردانی چون «میرزا حسن رشدیه» گردیده و با حمایت‌های صاحب منصبانی اندیشمند و اصلاحگر چون



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

امین الدوله تقویت شده (کسروی،۱۳۶۳: ۲۱-۱۹)، و نظام تعلیم‌وتربیت کشور و به تبع آن نظام تربیت معلم به سبک و سیاق امروزی تأسیس شد.

**میهن پرستی و ملی گرایی بعنوان رژیم حقیقت در تربیت معلم**

تأثیرات فکری نهضت مشروطیت و حضور طبقه جدید تحصیل‌کردگان غرب در کنار طبقه حاکم، بیش از هر عامل دیگری، سبب رویکرد پهلوی اول به مدرن‌سازی در کشور شد. بدون شک تلاش‌های ایجاد جامعه مدرن تبلور خواسته‌ها و آرمان‌های روشنفکرانی بودند که تنها راه رسیدن به تمدن غرب را دوری از سنت‌های دینی حاکم بر جامعه ایرانی می‌دانستند. بنابراین یکی از گام‌های مهم در این فرآیند در راستای ایجاد دگرگونی و تغییر در صورت‌بندی‌های اجتماعی، تحول در نظام آموزشی کشور بود. از سوی شورای عالی معارف، نظام آموزشی مدارس فرانسه به‌عنوان الگوی مدارس ایرانی قرار داد و آموزشگاه‌های جدید، هنرستان‌های صنعتی و دانشسراهای مقدماتی و عالی به همراه معلمان اروپایی به‌صورت مختلط تأسیس شدند. (زریری، ۱۳۸۴)
دوره رضاشاه، به دلیل تلاش برای تأسیس دولت مدرن و گسترش غرب‌گرایی و تلاش برای کسب مشروعیت سیاسی از طریق پیوند دادن سلطنت با پادشاهی‌های باستانی ایران، یک مقطع دوران ساز و مؤثر در شکل‌دهی بنیان‌های فکری ایران به شـــمار می‌رود. در این میان «ناســـیونالیســـم یا ملی‌گرایی» که به‌عنوان یکی از گفتمان‌های جریان تجددخواهی، با پیروزی انقلاب مشروطیت در فضای سیاسی و فرهنگی ایران تثبیت شده بود، از یک نقش محوری در تحولات فکری عصر پهلوی اول برخوردار شد. (علی‌زاده طرفداری، ۱۳۸۹)

برای نمونه گفتمان «باستان گرایی ملی» را در سخنرانی رضا شاه در افتتاح دانشگاه تهران می‌توان مشاهده نمود. «مملکتی که دارای معارف باستانی بوده، باید امروز دارای دانشگاهی باشد که در خور شأن آن است و ایجاد دانشگاه به صورت امروز، کاری است که باید دولت‌های پیش از ما خیلی قبل از این‌ها شروع کرده باشند و ما حال آن را تکمیل می‌کردیم، نه این‌که تازه از پایه مبنای آن را درست کنیم... ما به دانشگاه خیلی احتیاج داریم. اگر دانشگاه و مدارس عالیه‌ی خوب داشتیم چه احتیاج داشتیم که فرزندان خود را به اروپا بفرستیم.» (قائم مقامی،۱۳۵۴:۴۲).



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

در این دوره در جامعه ایران، لازم بود تا نیروهایی برای تثبیت و انتشـــار ایدئولوژی های ملی‌گرای خود تربیت شـود. بنابراین برای ترویج و اشـاعهٔ آن از نظام تعلیم و تربیت بهره گرفته شـد، و در این میان، معلمان یکی از مهم‌ترین نیروهای هدف برای انتشار ایدئولوژی ملی‌گرایی در کشور به حساب می‌آمدند (ماتی،۱۳۸۳). در زمینهٔ تربیت معلم، ایدئولوژی دولت پهلوی اول «تربیت معلمانی ملی‌گرا و میهن‌پرســـت» بود. معلم میهن‌پرست معلمی بود که علاوه بر کسب علوم جدیده و فراگیری رمز و راز فن معلمی باید دارای احساسات میهن‌پرســـتی و بینش ملی‌گرایی باشـــد. تربیت معلمانی میهن‌دوســـت و ملی‌گرا را بیش از آن‌که از ســـوی متخصصان و کارگزاران تربیتی درخواست شود از سوی قدرت سیاسی تقاضا می شد. لذا قدرت گفتمان «ملی‌گرایی» را ایجاد و گسترش می‌دهد و به عنوان یک رژیم حقیقت دانش و محتوای خاص مربوط به آن را ایجاد نموده و توسعه می‌دهد.

بر همین اساس، «محمدرضا پهلوی» در سال ۱۳۱۷ در سخنرانی خود، در بازدید از دانشسرای مقدماتی بر تربیت معلمانی میهن‌پرست و شاه‌دوست تأکید می‌ورزد. «البته تربیت کردن اشخاص میهن‌پرست و سرباز به دست خود شما و همکاران شماست 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 شاه‌دوستی و میهن‌پرستی آشنا سازید ... (ورزارت آموزش وپرورش، مجله تعلیم وتربیت، ۱۳۱۷).

به اعتقاد مؤسسان و مدیران دانشسراهای تربیت معلم، مراکز تربیت معلم باید مراکز وطن‌پرستی و عشق به فرهنگ و ملت ایران باشد. این مراکز باید معلمانی را تربیت کنند که خود بتوانند نسل‌های آینده را طوری پرورش دهند که پیش از هر چیز به ملت و مفاخر ملی و فرهنگی و تاریخی خود پایبند باشند (صدیق، ۱۳۱۴).

تجددخواهان و تحصیل‌کردگان و نخبگان جدید در کنار رضا شاه، برنامه‌ها و الگوهای نوین برگرفته از غرب را با نیروی حکومت مقتدر مرکزی در سراسر کشور به صورت رسمی درآوردند. (فراست‌خواه، ۱۳۸۷:۱۷۳).

در مجموع در گذر تاریخی- سیاسی ایران برخی از رژیم‌های از حقیقت همچون روشنفکری، اتکاء به معلمان بومی و تلاش برای پرورش معلم ملی‌گرا و وطن‌پرســـت به‌عنوان رژیم‌های از حقیقت در دوره پهلوی اول به



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

عنوان گفتمان ملی‌گرا و وطن‌پرست و عشق به وطن برجسته بودند که در شکل‌گیری گفتمان تربیت معلم ملی‌گرا و پذیرش آن به عنوان یکی از مهم‌ترین رژیم‌های حقیقت نقش داشته‌اند. در این دوران این رژیم حقیقت موجب گسترش دانشسراهای تربیت معلم و با محتوا و ساختار تقویت ملی‌گرایی و وطن‌پرستی گردید.

**آموزش سواد همگانی بعنوان رژیمی از حقیقت در تربیت معلم**

در دهه نخست عصر پهلوی دوم جامعه ایرانی شاهد شکل‌گیری «ناسیونالیسم ضداستعماری» بود که مهم‌ترین محصول آن، «نهضت ملی‌کردن صنعت نفت» است؛ زیرا با روی‌کارآمدن پهلوی دوم، بخشی از منابع قدرت به نفع دولت و نیروهای اجتماعی توزیع شد و روابط جدیدی میان نهاد سلطنت و نهاد دولت برقرار گردید. در دولت دکتر مصدق، رابطه قدیمی سلطنت‌محوری، تضعیف شد و بخش مهمی از قدرت به دولت واگذار گردید؛ تا این‌که با کودتای بیست‌وهشتم مرداد ۱۳۳۲ و سقوط دولت مصدق، تغییرات ژرفی در ساختار سیاسی ایران پدید آمد. ازآن‌پس، شاه به یگانه سیاستگذار و داور سیاسی کشور تبدیل شد. (زریری،۱۳۸۴)

گفتمان‌های حکومت پهلوی دوم در ادامه گفتمان‌های پهلوی اول قرار دارد علاوه بر آن در دوره پهلوی دوم ارزش‌های لیبرال دمکراسی به تدریج در جامعه نفوذ می‌کند و بر این اساس تلاش می‌شود گفتمانهایی چون «آزادی»، «حکومت مردم»، «تساوی حقوق زن و مرد» به‌عنوان رژیم‌های حقیقت در آن بازده زمانی گسترش یابد.

با تثبیت دولت پهلوی دوم در دهه ۴۰، و بازگشت ثبات سیاسی نسبی به کشور، گشایش‌های مالی و افزایش توان اقتصادی دولت، امکانی فراهم شد تا این دولت، در حوزه‌های اجتماعی، اقتصادی و آموزشی به اقدامات گسترده‌ای بپردازد. این سیاست‌ها، با عنوان «انقلاب شاه و ملت» یا «انقلاب سفید» شهرت یافت. (آبراهامیان،۱۳۸۷: ۶۶۱-۵۲۲)

در ارزیابی صورت گرفته در سال ۱۹۵۸ حدود ۴۱ درصد از کارگران و ۶۷٫۲ درصد مردان و ۸۷٫۸ درصد کل زنان بالای پانزده سال کشور بی‌سواد بودند. در گفتمان‌های روشنفکران آن دوره، ریشه بسیاری از معضلات اجتماعی و کمی بهره‌وری، وجود بی‌سوادی گسترده در سطح جامعه مد نظر قرار گرفته و گفتمان «ضرورت سوادآموزی» در بین روشنفکران مطرح و به عنوان رژیم حقیقت گسترش یافت. بنابراین یکی از مهم‌ترین اتفاقاتی در زمینه آموزش و پرورش صورت گرفت در یکی از اصول انقلاب سفید قرار داشت.گفتمان «انقلاب سفید» نام یک سلسله



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

تغییرات اقتصادی و اجتماعی شامل اصول نوزده‌گانه بود که در دوره پادشاهی محمدرضا پهلوی در ایران به تحقق پیوست. مطابق با اصل ششم انقلاب سفید برای رفع محرومیت‌های آموزشی در کشور، «سپاه دانش» تشکیل شد. بر طبق این اصل مقرر شد جوانان دیپلمه‌ای که می‌خواهند خدمت سربازی انجام دهند با گذراندن یک دوره آموزشی و یادگیری روش تدریس به خردسالان و بزرگسالان به روستاها اعزام گردند. (پهلوی، ۱۳۴۵: ۱۲۳-۱۴۸)

محمدرضاشاه در آغاز سال تحصیلی ۱۳۴۳ در بخشی از پیام خود به معلمان سپاه دانش این‌گونه بیان می‌دارد: «سپاهیان دانش، آموزگاران و دبیران کشور باید همواره هدف و غایت اساس تعلیم و تربیت را که تقویت روح ایمان، شاه‌دوستی و وطن‌پرستی است منظور نظر داشته و برای حصول این منظور غفلت و مسامحه روا ندارند» (ورزارت آموزش‌وپروش مجلهٔ تعلیم وتربیت، ۱۳۴۳)

رشد اقتصادی و اجتماعی دهه‌های چهل و پنجاه، و افزایش جمعیت به دلیل بهبود سطح زندگی و بهداشت به خصوص رشد جمعیت شهری نسبت به جمعیت روستایی و رشد گروه جمعیتی دارای مشاغل جدید و همچنین رشد جمعیت باسوادان و افزایش زنان باسواد در سطح کشور و گسترش امکانات و تأسیسات تفریحی و ورزشی و موزه‌ها، کتابخانه‌ها، هتل‌ها و اتومبیل‌ها، آب، برق و پست و تلگراف و تلفن، بیمه‌های اجتماعی، بانک‌ها و شرکت‌های تعاونی، فروشگاه‌های زنجیره‌ای، موجب رونق الگوهای مصرف جدید گردیده و از طرف دیگر رشد نامتوازن اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی، اقتصاد تک‌پایه نفتی، دولت‌سالاری، فساد و ناکارآمدی در مدیریت دولتی، و در نهایت ایجاد نابرابری‌های فاحش گشته و در متن این تجدد و توسعه، تضادهایی شکل گرفت، تعارض‌های سنت و تجدد در میان بخش‌های مختلف اجتماع موجب چنددستگی‌هایی که ناشی از پایبندی به باورهای اسلامی و سنتی در مقابل عدم باورمندان به آن شکل می‌گرفت در نتیجه، گفتمان دیگری را به‌عنوان رژیم حقیقت در جامعه گسترش داد که در آن «حکومت غربی، ناپاک و غیردینی است» و نتیجه گسترش این گفتمان، فوران انقلاب اسلامی بود. (فراست‌خواه،۱۳۸۸: ۳۹۵-۳۶۵).

بنابراین ضرورت آموزش سواد همگانی و رفع بی‌سوادی و توجه به استفاده از ظرفیت سپاه دانش (منصوری، ۱۳۸۸) برای توسعه برابری در تساوی سواد بین طبقات کارگری و زنان که بیشترین درصد بی‌سوادی را داشتند به‌عنوان یک رژیم حقیقت پذیرفته شده و به گفتمان اصلاح‌طلبانه و سواد همگانی در تربیت معلم منجر شد.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

علاوه بر آن مراکز تربیت معلم و دانشسراهای تخصصی (کشاورزی، تربیت بدنی و...) بر اساس این رژیم حقیقت گسترش یافته و به اشاعه آن توسط تربیت معلمان واجد این ویژگی انجامید.

**پیروی از ارزش‌های انقلابی و اسلام‌گرایی به‌عنوان رژیمی از حقیقت در تربیت معلم**

گفتمان اسلام‌گرا، به‌ویژه پس از پیروزی انقلاب اسلامی، به رویارویی با ناسیونالیسم و غرب‌گرایی پرداخت. در گفتمان اسلام‌گرا شاهد رویکردهای متفاوتی هستیم، ولی بی‌تردید این جریان تلاش داشت از طریق بازگشت به اسلام و گذشته اسلامی، خود را از سلطه رژیم حاکم و نیز هژمونی غرب و ارزش‌های تبلیغی آن رها سازد. امام‌خمینی (ره) با تألیف کتاب «کشف اسرار» پرچم دفاع از هویت دینی را در اوایل دهه ۱۳۲۰ به دوش گرفت، اما مهم‌تر از آن برپایی نهضتی بود که سرانجام با تأسیس حکومت اسلامی، بدیلی برای نظم سیاسی گذشته ارائه داد. (زریری، ۱۳۸۴)

گفتمان انقلاب اسلامی مجموعه به هم تنیده‌ای است که از تلقی سنت و مدرنیته فراهم آمده است. از این رو هم نمادهای سنت همانند دین و هم نمادهای تجدد همانند جمهوریت را در آن می‌توان یافت مهمترین رژیم حقیقت انقلاب اسلامی، «ارزش‌ها، هنجارها و آموزه‌های دینی و معنوی» است. که گفتمانی را به‌عنوان گفتمان انقلاب اسلامی شکل داد. این گفتمان بر اصولی استوار است که می‌توان مهمترین آنها را چنین برشمرد: تأکید و تلازم بر همراهی بین دین و سیاست، ابتنا بر معنویت و تأکید بر نقش سازنده دین در شکل‌گیری سرنوشت انسان و جامعه، آزادی‌خواهی، استقلال‌طلبی و نفی استعمار، جمهوریت و حاکمیت مردم بر سرنوشت خویش، تلاش برای ترقی و ساختن ایرانی آباد، آزاد و اسلامی (حق‌ویردی، و همکاران، ۱۳۹۸)

یکی از مهم‌ترین گفتمان انقلاب اسلامی، گفتمان «ولایت فقیه» است که در تلاش بین ایجاد ارتباط بین سیاست با دین می‌باشد. برای گسترش و تسلط این گفتمان بر جامعه، کارگزارانی نیاز بود که بر این اصل باور عمیق داشته باشند. در همین راستا تربیت معلم به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های نشر و تقویت گفتمان انقلابی، نقش بسیار مهمی را بر عهده گرفت. (مناشری، ۴۳۲:۱۳۹۶)

رجایی به‌عنوان یکی از انقلابیون و وزیر آموزش‌وپرورش 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



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

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 (رجایی، ۱۳۶۱: ۸-۵۳)

برجسته شدن این رژیم حقیقت موجب بازنگری در نظام تربیت معلم شده، موجب تغییر ساختاری در مراکز و دانشسراهای تربیت معلم گردید (وزارت آموزش‌وپروش، اساسنامه دانشسرای تربیت معلم، ۱۳۶۲) ، به‌طوری که در این نوع ساختار، رژیم حقیقت دوران قبل از انقلاب نفی و طرد شده و رژیم‌های از حقیقت جایگزین یعنی انقلاب اسلامی و ارزش‌های آن در برنامه‌های تربیت معلم شکل گرفته و معلمانی با این رژیم حقیقت تربیت شده و راهی مراکز آموزشی شده تا آن را گسترش داده و نهادینه کنند.

در دوران پس از بنیانگذار جمهوری اسلامی و تغییراتی در قانون اساسی و تقویت جایگاه ولایت فقیه و ریاست جمهوری، چند دوره گفتمانی همچون «گفتمان سازندگی» گفتمان« اصلاح طلبی» و « اصول‌گرایی و عدالت‌محوری» شکل گرفته‌اند که هر یک با تأکید بر جنبه‌های مختلف وضعیت فرهنگی، سیاسی و اقتصادی و حتی تربیتی در صدد تحقق اهداف خود برآمدند برای نمونه، در دوران گفتمان سازندگی انقلاب اسلامی که بر محور سیاست آرمان‌گرایانه شکل گرفته بود تغییر کرد و حول «توسعه اقتصادی»، «عملگرایی»، «تأمین منافع ملی»، «سازش‌پذیری» و «واقع‌گرایی» چرخش یافت. در بخش مرکزی و معنا، بخش گفتمان سازندگی «توسعه اقتصادی» به‌عنوان مهم‌ترین رژیم حقیقت بود و بر مقوله اقتصادی تأکید داشت، وضعیت آسیبی از منظر این گفتمان زمانی بود که فقر، کمی تولید و عقب‌ماندگی گریبانگیر کشور شود و در مقابل، وضعیت مطلوب زمانی است که تولید و سرمایه‌گذاری بیشتر سرلوحه ارکان کشور قرار گیرد. (حسین‌زاده، ۱۳۸۶ : ۱۷۵-۱۷۴) در این دوره با تثبیت جایگاه ولی فقیه، اثرگذاری آن بر تعلیم‌وتربیت ادامه پیدا کرد. دلیل گسترش این گفتمان بازسازی ویرانی‌های ناشی از جنگ و جبران عقب‌ماندگی‌های کشور بود. (آبراهامیان، ۱۳۸۷:۳۰) بنابراین همان-طوری که می‌بینیم گفتمان ولایت فقیه و التزام عملی معلمان بر اسلام و ولایت فقیه به‌عنوان مهم‌ترین رژیم‌های از حقیقت در شکل‌دهی برنامه‌های تربیت معلم عمل می‌کنند. ساختار تربیت معلم جز تغییر اندکی در ساختار شکلی چندان در محتوای تربیت معلم و رژیم‌های حقیقت دوران انقلابی تغییری نکرد.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

و اما در گفتمان اصول‌گرایی «پیروی از اصل ولایت فقیه» و « قانون اساسی»، «جامعیت حضور دین در صحنه سیاست و اجتماع»، «ملازمت دین و سیاست» و «استکبارستیزی»، « پافشاری بر اصول و اهداف و آرمان‌های اولیه انقلاب»، «استمرار بخشیدن تحقق اندیشه و آرمان‌های امام خمینی(ره)» از اجزای اصلی گفتمان اصول‌گرایی است (اخوان کاظمی، ۱۳۸۸:۲۲)، گفتمان اصلاحات در دوم خرداد از مؤلفه‌های «مردم» و« قانون»، «آزادی»، «جامعه مدنی» و «توسعه سیاسی» تشکیل شده بود. در مقابل در گفتمان اصول‌گرایی روحانیت، عدالت، توسعه اقتصادی، ارزش‌ها و تهاجم فرهنگی حول «ولایت » قرار داده شده بودند (سلطانی، ۱۴۰۰: ۱۵۵).

نگاهی به چند گفتمان شکل گرفته در بعد از انقلاب، حکایت از آن دارند که ارزش‌های انقلابی پاینبدی به اصل ولایت فقیه و تحکیم مبانی قرآن و سنت کماکان در بدنه اصلی چنین گفتمان‌های بر تعلیم‌وتربیت به‌ویژه بر برنامه‌های تربیت معلم سایه افکنده است. از این رو برای گسترش گفتمان انقلاب اسلامی در تربیت معلم لازم بود دو عمل انجام شود، سلب اعتبار از گفتمان پهلوی یعنی، «سکولاریسم» و «غرب‌گرایی» و جایگزینی آن با گفتمان انقلابی؛ «التزام به ولایت فقیه»، «تقدم تهذیب بر تعلیم‌وتربیت»، «تربیت معلم اسلامی» و «تربیت معلم ادامه دهنده راه انبیاء» به‌عنوان رژیم‌های حقیقت همچنان برجسته است. گفتمان انقلاب اسلامی بر ماهیت تعلیم‌وتربیت و محتوای آن تأثیرات بسیار مهمی را بر جای گذاشت، مفاهیمی همچون تقدم تزکیه بر تعلیم و معلمان به‌عنوان ادامه‌دهندگان راه انبیاء در اغلب گفتمان‌های بعد از انقلاب به رژیم حقیقتی غالب بدل گشته و چندان جرخشی در این رژیم‌های حقیقت دیده نمی‌شود. با این حال داوطلبان ورود به تربیت معلم و حتی دانشگاه‌ها باید به نظام جمهوری اسلامی، قانون اساسی و اصل ولایت فقیه معتقد و ملتزم باشند. همچنین، لازم بود تا داوطلبان معلمی پس از موفقیت در امتحانات ورودی از نظر صلاحیت اخلاقی و اعتقادی مناسب با شئون معلمی در نظام جمهوری اسلامی مصاحبه و گزینش می‌شدند. بر همین اساس، تغییراتی اساسی نیز در ساختار برنامه‌های درسی نظام تربیت معلم انجام شد. برنامه‌های درسی مراکز تربیت‌معلم در دروس عمومی، اختصاصی و انتخابی مورد تجدید نظر قرار گرفت و ساعات بیشتری از دروس عمومی به معارف اسلامی و تعلیم‌وتربیت اسلامی اختصاص یافت. (صافی،۱۴۰۰، ص۴۱)

در گفتمان اصلاحات بعد از انقلاب، معلم به عنوان بازویی برای توسعه سیاسی مورد توجه قرار گرفت. ولی در این گفتمان نیز همچنان، گفتمان انقلاب اسلامی برجسته است؛ اما با گسترش گفتمان اصلاحات موارد دیگری



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

نیز در تربیت معلم مطرح می‌شود. از ابتدای انقلاب اسلامی تا پیروزی اصلاح طلبان همواره از معلمان به صراحت خواسته شده بود به اصولی مانند التزام به ولایت فقیه، تعهد به ارزش‌های انقلاب اسلامی و التزام به شعائر اسلامی، تعهد عملی داشته باشند. در گفتمان اصلاحات نظر بر آن است که نظام آموزش‌وپرورش کنونی پاسخگوی مطالبات گسترده جامعه نیست و همسو با اصلاحات سیاسی که در انتخابات دوم خرداد ۱۳۷۶ نمود داشت، باید در آموزش‌وپرورش نیز این مطالبه اصلاحات جاری شود. روشنفکران اصلاحات به نقش معلمان تأکید دارند و آنها را بازوی روشنفکری جامعه می‌نامند. (کاکا جویباری و سلسبیلی، ۱۳۸۲)

احمدی‌نژاد در مبارزات انتخابی در بهار ۱۳۸۴، شعار اصلی و محور برنامه‌های خود را «عدالت محوری» و «عدالت گستری» اعلام کرد. در این فضا مطرح کردن «عدالت» به‌عنوان مهم‌ترین رژیم حقیقت و بخش این گفتمان، از یکسو در هم شکستن فضای مسلط گفتمانی تلقی شد و از سوی دیگر تداعی کننده بازگشت به سال‌های اول انقلاب بود. در گفتمانی که احمدی‌نژاد به دنبال مفصل‌بندی آن بود «دولت اسلامی»، «تهاجم فرهنگی»، «عدالت اجتماعی»، «مدیریت جهانی»، «ولایت فقیه» و «ظهور» بقیه مؤلفه‌های گفتمانی را تشکیل می‌دادند.. او کوشید فضای کشور را به فضای ارزشی اوایل انقلاب نزدیک کند. (میرزایی وربانی خوراسگانی ،۱۳۹۳)

در دوره دوم ریاست جمهوری، مضامین محوری مورد تأکید احمدی‌نژاد را دولت اسلامی پاکدستی مدیران، ساده‌زیستی مسؤلان، دیپلماسی عزت‌آفرین، عدالت، مبارزه با مفاسد اقتصادی، تمرکززدایی، مدیریت جهان، مدیریت صالح، امام عصر(عج)، رهبری، مردم، جامعه اسلامی، فرهنگ امام، استکبارستیزی و حرکت بر خلاف خواسته دشمن را تشکیل می‌دادند. در مرکز گفتمان او «ملت» به‌عنوان نقطه کانونی نشسته بود. «مدیریت صالح» در دو فرم «مدیریت مردمی» و «مدیریت جهان»، «دولت اسلامی»، «عدالت» و «دیپلماسی شالوده‌شکن عدم تعهد» بقیه مؤلفه‌های گفتمانی وی را تشکیل می‌دادند. وی گفتمان«ملت» را جایگزین «ولایت فقیه» که در دوره قبل در مرکز قرار داده بود؛ نمود.( تاجیک،و روز خوش، ۱۳۸۷)

در این دوره تهیه یک طرح و نقشه راه برای نظام تعلیم‌وتربیت که تمام حیطه‌های آموزش‌وپرورش رسمی کشور را دربرگیرد در دستور کار وزارتخانه قرار گرفت. ضرورت طراحی این تغییر بنیادی از طرف رهبر انقلاب مطرح شده بود: «نیاز اصلی آموزش‌وپرورش، ایجاد تحول بنیادین است و مهم‌ترین مانعی که بر سر راه ایجاد تحول در



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

آموزش‌وپرورش وجود دارد، باقی ماندن بر پایه و اساس نظام قدیمی و کپی‌برداری شده قبلی است» (سخنرانی در گردهمایی رؤسای مناطق آموزش‌وپرورش، ۱۳۸۶)

مطالعات اولیه طرح تحول بنیادین، طبق مصوبه هیئت وزیران در سال ۱۳۸۴ و شورای عالی آموزش‌وپرورش آغاز شد و در سال ۱۳۹۰ حاصل این مطالعات به تصویب شورای عالی آموزش‌وپرورش و سپس شورای عالی انقلاب فرهنگی با عنوان «سند تحول بنیادین در آموزش‌وپرورش»، رسید. هم‌راستا با سند تحول بنیادین دانشگاه فرهنگیان نیز تأسیس شد. در این مطالعات به بررسی جایگاه تربیت معلم نیز پرداخته شده است و یکی از شش زیرنظام مطرح شده در سند تحول بنیادین، زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی است. این زیرنظام با نگاهی کلان به مقوله نیروی انسانی و تربیت معلم قصد دارد معلم را در جایگاه «اسوه حسنه» به‌عنوان«عنصر اساسی» در تحقق مراتب «حیات طیبه»، در موقعیتی راهبردی قرار دهد. در بخش رهنامه از «مبانی نظری تحول بنیادین» وظیفه زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی این‌گونه بیان شده است: «زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی شامل جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء و ارزشیابی معلم و سایر منابع انسانی است و دربرگیرنده تمامی افرادی است که از سطح ستاد تا سطح مدرسه مسئولیت تربیت متربیان در نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارند. مأموریت اصلی  این زیرنظام ایجاد زمینه‌ها و فرایندهایی است که از طریق آن مربیان قادر به تشخیص موقعیت، نقاط قوت و ضعف، سطح بلوغ فکری و روانی خود بوده و بتوانند تکالیفی را برای رشد و توسعه ظرفیت‌های وجودی و دستیابی متربیان به مراتب حیات طیبه فراهم نمایند». (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰). نقطه عطف سیاستگذاری تربیت معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران، تصویب سند تحول بنیادین است. با تصویب این سند، زیرنظام تربیت معلم در چشم‌اندازی آینده‌نگر و آینده‌ساز و در موقعیتی راهبردی، به عنوان عنصر اساسی نظام آموزش‌وپرورش درنظر گرفته شده است.

این گفتمان سعی می‌کند بیش از هر زمانی به گفتمان معیار انقلاب اسلامی نزدیک شود. در متون این گفتمان، تربیت معلم «ضد سکولاریسم» است و معلم باید به مجموعه سطح بالایی از شایستگی‌های معنوی و دینی برسد و به مانند بیانات امام خمینی (ره) نقشی در امتداد انبیاء و اولیاء الهی داشته باشد و «اسوه‌ای امین» برای متربیان و نیز فردی «بصیر» و «متعهد به ارزش‌های انقلاب» در عرصه سیاسی باشد. همچنین نوعی نگاه



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

«تمدنی» در متون این گفتمان جریان دارد به نحوی که گویی تحول بنیادین در نظام آموزش‌وپرورش هم‌راستا با سایر عرصه‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی، زمینه‌ساز بازسازی تمدنی است که از گفتمان انقلاب اسلامی نشأت گرفته و در پی استقرار جامعه عدل الهی است (مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، ۱۳۹۰)

محور مرکزی این گفتمان در نظام آموزش‌وپرورش رسمی «تحول بنیادین» بود که شامل زیرنظام تربیت معلم نیز می‌شد که از اهداف آن بازمهندسی سیاست‌ها و بازطراحی اصول حاکم بر تربیت معلم بود. در فرایند تدوین اسناد مربوط به تحول بنیادین حجم بالایی از واژه‌ها و مفاهیم که بار معنایی مطابق گفتمان حاکم و البته گفتمان انقلاب اسلامی داشتند، وارد این اسناد شد. در این اسناد، معلم این گونه تعریف شده است؛ به‌عنوان ادامه دهنده راه انبیاء، اسوه امین، راهنمای بصیر، تلفیق کننده علم و دین، عالمی توانا که در تربیت تزکیه را بر تعلیم مقدم می‌داند و در نهایت به دنبال دستیابی خود و متربی به مراتبی از حیات طیبه است.

همان‌طور که از اهداف دانشگاه فرهنگیان مشخص است تربیت دینی دانشجو معلمان در اولویت سیاستگذاران این دانشگاه قرار دارد. دانشگاه فرهنگیان به عنوان متولی اصلی تربیت معلم وظیفه تربیت معلم در تراز جمهوری اسلامی را دارد. بدین ترتیب، تربیت معلم دیندار و متدین و معتقد به اسلام و نظام جمهوری اسلامی از اولویت‌های اصلی دانشگاه فرهنگیان به‌حساب می‌آید. بر همین اساس، هرساله در گزینش دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان علاوه بر کسب حداقل رتبهٔ علمی در امتحان کنکور، داوطلبان شغل معلمی از نظر تخصصی، روانشناختی و صالحیت‌های تربیتی و نیز اعتقادات دینی و ویژگی‌های اخلاقی، مورد مصاحبه و ارزیابی قرار می‌گیرند. در این میان، به‌نظر می‌رسد صلاحیت‌های دینی و اخلاقی و فعالیت‌های مذهبی و انقلابی از شاخص‌ها و معیارهای اصلی و مهم در انتخاب و گزینش دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان به‌شمار می‌آید. همچنین، مقررشده تدوین و طراحی برنامهٔ درسی دانشگاه فرهنگیان در تعامل با اساتید حوزهٔ علمیه انجام شود. اگر چه در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان بر آموزش معارف جدید و مهارت‌های تخصصی و توانمندی‌های تربیتی و معلمی توجه بیشتری نسبت به مراکز تربیت معلم دههٔ شصت شده است. (معاونت آموزشی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵) اما همچنان گفتمان معلم اسلام‌گرا و انقلابی بر نظام تربیت معلم غالب است. در این گفتمان سعی شده نگاهی بلندمدت و فراگیر به مقوله تربیت معلم اتخاذ شود که همه ابعاد از جذب تا ارزشیابی را در برگرفته و بر اساس ارزش‌های اسلامی و انقلابی، سندی راهبردی تدوین شود.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

بنابراین اسلامی کردن برنامه‌های تربیت معلم، تربیت معلم پایبند به ارزش‌های انقلابی و قرآن، نفی سکولاریسم، پیروی از اصل ولایت فقیه به‌عنوان رژیم‌های از حقیقت بعد از انقلاب گسست عمیقی بین ارزش‌های پهلوی و انقلابی ایجاد کرد و پیش از پیش راه را برای تحکیم تربیت معلم انقلابی فراهم نمود.

با آن‌که دولت‌های بعد از انقلاب به‌ویژه بعد از دوره زعامت امام خمینی(ره)، هر یک گفتمان‌هایی مختلف چون «سازندگی»، «اصلاحات»، «عدالت‌محوری» را به‌عنوان گفتمان غالب خود مطرح نمودند ولی گفتمان «ولایت فقیه» به عنوان مهم‌ترین رژیم حقیقت در همه این گفتمان‌ها بوده و هست. تأکید رهبر انقلاب بر تغییر و تحول بنیادین در نظام تعلیم‌وتربیت و زیرنظام آن، به عنوان نظام تربیت معلم حول گفتمان انقلاب اسلامی منجر به تدوین سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش رسمی و عمومی کشور گردیده و در ذیل آن به زیرنظام تربیت معلم توجه ویژه‌ای مبذول شده است. در این سند «تربیت معلم، به‌عنوان یک دانشگاه مستقل» در ذیل نظام آموزش عالی کشور یعنی وزارت علوم مطرح بوده و در نهایت نیز گفتمان دیگری تحت عنوان «تأسیس دانشگاهی ویژه فرهنگیان» به‌عنوان یک گفتمان غالب با تأسی از رژیم حقیقت ذکر شده پدید آمد و لذا در ابتدا «دانشگاه پیامبر اعظم(ص)» و در نهایت «دانشگاه فرهنگیان» با ساختار دانشگاهی وزارت علوم ولی تحت قیمومیت وزرات آموزش‌وپرورش تأسیس گردید.

علاوه بر این، تأثیر فراگیر انقلاب اسلامی بر سیاست‌های تربیت معلم بسیار گسترده بوده است. پیوسته بودن دین و سیاست، یکی از نمادهای اصلی این گفتمان است که باعث شده تا باورها و مفاهیم دینی در هویت معلم در اسناد و متون سیاست‌گذاری تربیت معلم به تأثیر بخشیده شود. همچنین، خرده‌گفتمان‌های سیاسی پس از انقلاب اسلامی نیز تأثیرات زیادی بر سیاست‌های تربیت معلم داشته‌اند. در گفتمان سازندگی که توجه به توسعه اقتصادی اولویت داشت، معلم به‌عنوان یک نماینده دولتی به تصویر کشیده شده است. ولی با این حال نظام تربیت معلم چندان تحولی از نظر اهداف و محتوی که در صدد ساز مخالف با رژیم‌های حقیقت دوره اسلام‌گرا داشته باشد؛ ندارد.

بنابراین با پیروزی انقلاب اسلامی و نفی گفتمان‌های حکومت قبلی و جایگزینی آن با گفتمان‌های انقلابی و پذیرش آنها به‌عنوان مهم‌ترین رژیم‌های حقیقت پس از انقلاب مراکز تربیت معلم و دانشسراهای تربیت معلم



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

اقدام به تربیت معلمانی بر اساس رژیم حقیقت انقلاب اسلامی نمودند. پس از رحلت بنیانگذار جمهوری اسلامی و تغییرات قانون اساسی و تثبیت جایگاه ولایت فقیه، با آن‌که دولت‌های مختلفی با گفتمان‌های سازندگی، اصلاحات، عدالت‌محوری، بر روی کار آمدند ولی در همه آنها ولایت فقیه به عنوان مهم‌ترین رژیم حقیقت پذیرفته شده و در ساختار نظام تربیت معلم و مراکز و دانشسراهای تربیت معلم بارز است. ولی بنا به مقتضیات زمان گفتمان‌های هر دولت در نظام تربیت معلم تأثیر گذاشته است. در دولت سازندگی بنا به شرایط زمان و افزایش جمعیت دانش‌آموزی به گسترش کمی مراکز تربیت معلم و دانشسراها پرداخته شد و معلم به‌عنوان کارگزار دولتی مطرح گردید ( آقازاده ، ۱۳۸۴). در گفتمان اصلاحات به دلیل گسترش مراکز آموزش عالی و سیاست کاهش هزینه‌های تربیت معلم، معلمان تراز با رژیم‌های حقیقت پذیرفته شده پس از انقلاب از طریق دانش‌آموختگان مراکز آموزش عالی و دانشگاه آزاد اسلامی جذب گردیدند (محمدی، ۱۳۹۹). و در نهایت نیز در دوران گفتمان عدالت‌محوری با نظر ویژه رهبر انقلاب و تدوین سند تحول بنیادین گفتمان تأسیس دانشگاه ویژه فرهنگیان به‌عنوان رژیم حقیقت پذیرفته شده و جهت تربیت معلمان تراز جمهوری اسلامی در دستور کار قرار گرفته و اجرایی گردید.

## نتیجه گیری

این پژوهش به دنبال شناسایی رژیم‌های حقیقت مؤثر بر گفتمان تربیت معلم در بازه زمانی، تأسیس دارالفنون تا تأسیس دانشگاه فرهنگیان بوده و برای درک اولین گفتمان شکل گرفته لازم بود به نقطه صفر یعنی تربیت معلم غیررسمی هم توجه می‌شد. در مقاله حاضر با بررسی رژیم‌های حقیقت گوناگون در تاریخ سیاسی- اجتماعی ایران به چند دوره گفتمانی که نشأت گرفته از رژیم‌های حقیقت و طرد رژیم حقیقت قبلی بودند اشاره گردید. همچنین در بخش یافته‌های مقاله با بررسی تحولات تاریخی تربیت معلم در ایران به پنج گفتمان در زمینه تربیت معلم همچون گفتمان مکتب‌خانه‌ای ، مدرسه دارالفنون، سپاه دانش، تربیت معلم میهن‌پرست و ملی‌گرا و نیز تربیت معلم اسلام‌گرا و انقلابی اشاره شد که هر یک از رژیم‌های از حقیقت را تحقق داند و بنابراین مکتب خانه، دارالفنون، سپاس دانش، تربیت معلم، دانشگاه فرهگیان نمودی از این مراکزی برای آموزش و تربیت معلمان در ایران تجلی یافتند.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

نتایج این پژوهش در راستای تأیید برخی از پژوهش‌هایی همچون (ایولا، ۱۹۷۱، کارنوی، ۱۹۹۲، بورک فرریز، ۲۰۱۳، فوکو، ۱۹۷۲، فوکو ۱۹۸۰) مبنی تأثیر رابطه قدرت- دانش بر نظام تربیتی جامعه است. همچنین نتایج این پژوهش تکمیل کننده برخی از نتایج پژوهش‌های پیشین همچون (عالی، ۱۳۹۸، عالی، ۱۳۹۷، محمدی، ۱۳۹۹) که در آن تبارشناسی تربیت جدید مورد بررسی قرار گرفته است؛ می‌باشد. یافته‌های این پژوهش همچنین به توسعه و تعمیق برخی نتایج پژوهشی (حق‌وردی و همکاران ۱۳۹۸) به‌دلیل تمایز در روش‌شناختی پژوهش و نیز محدود کردن به روش فرکلاف و تربیت معلم بعد از انقلاب اسلامی -کمک کننده است. با این حال یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های صرف تاریخی همچون (یوسفی‌فر ۱۳۹۹، صافی ۱۳۹۸) که به بررسی تاریخ تربیت معلم و نیز دارالمعلمین مرکزی در ایران بدون در نظر داشتن عوامل شکل‌دهنده رابطه قدرت و دانش پرداختند؛ کاملاً متفاوت است.

به‌عنوان یک نتیجه‌گیری با اذعان نمود که رژیم‌های حقیقت در هر دوره بنا به روابط قدرت- دانش و ملزومات زمان متفاوت بوده و هر یک به نوعی بر تربیت معلم و ساختار و محتوای آموزشی آن تأثیر گذاشتند، به‌طوری که با طرد رژیم حقیقت موجود و برتری گفتمان خود به‌عنوان رژیم حقیقت برتر بر نظام تعلیم‌وتربیت و به‌ویژه زیرنظام تربیت معلم به عنوان بازوی گسترش و تثبیت آن گفتمان در جامعه تأثیراتی ساختاری و محتوایی بر جای گذاشتند. به‌ویژه بعد از انقلاب به‌دلیل چرخش در گفتمان قدرت- دانش این تحول بسیار عمیق و کاملاً متفاوت از گفتمان‌های پیش از خود بود. نتایج چنین چرخشی در بعد از انقلاب نخست به تأسیس دانشگاه پیامبر اعظم (ص) و نهایتاً در شکل فعلی آن، تأسیس دانشگاه فرهنگیان جلوه‌ای از این تحولات است که همه محتوا و برنامه و ساختار آن در صدد تحقق رژیم‌های حقیقتی همچون معلم اسلامی و ولایت‌مدار که در راستای تحقق ارزش‌های اسلامی و توأم با ارزشمنداری در توسعه فرهنگ اسلامی گام برمی‌دارند؛ به تربیت نیروی انسانی برای جامعه اقدام می‌کنند.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

## منابع

آبراهامیان، یرواند (۱۳۷۸)، ایران بین دو انقلاب: از مشروطه تا انقلاب اسلامی، ترجمه، کاظم فیروزمند، حسن شمس‌آوری، محسن مدیر شانه‌چی، نشر مرکز، ص. ص, ۱۰۷ تا ۱۱۵.

آبراهامیان، یرواند. (۱۳۸۷). ایران بین دو انقلاب: درآمدی بر جامعه‌شناسی سیاسی ایران معاصر. (احمد گل‌محمدی و محمد ابراهیم فتاحی، مترجمان). تهران: نشر نی.

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

آذرپویه، محمد امین؛ ابراهیم‌نیا، محمدرضا؛ حاجی‌پور، احسان؛ عبدالهیان بجستانی، حمید و محتشم، فاطمه. (۱۳۹۷). جایگاه دانشگاه فرهنگیان و تأمین منابع انسانی در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش. در پنجمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی (صص ۲۱). تهران: دانشگاه فرهنگیان.

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

اخوان کاظمی، بهرام (۱۳۸۸) ، نقد و ارزیابی گفتمان اصول‌گرایی از منظر مقام معظم رهبری، فصلنامه علمی ترویجی معرفت، شماره ۱۳۸، صفحات ۱۳ تا ۳۳.

پهلوی، محمدرضا؛ (۱۳۴۵). انقلاب سفید. تهران: انتشارات بانک ملی ایران.

تاجیک، محمدرضا؛ روزخوش محمد. (۱۳۸۷). بررسی نهمین دورهٔ انتخابات ریاست جمهوری ایران از منظر تحلیل گفتمان. نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه خوارزمی، سال شانزدهم، تابستان ۱۳۸۷، شماره ۶۱ (ویژه نامه علوم اجتماعی ۵)، صفحات ۸۳-۱۲۸.

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

حق‌ویردی، ر.، و برخورداری، ر.، و کشاورز، س.، و محمودنیا، ع. (۱۳۹۸). تحلیل گفتمان تربیت‌معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران. فلسفه تربیت، ۴(۲). ۵۷-۸۱.

خرم‌رویی، سعید (۱۳۹۳)، پیدایش و شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین در ایران عصر مشروطیت (آغاز تلفیق تربیت و ترقی)، همدان، مرکز نشر بوعلی سینا.

دریفوس، هیوبرت، رابینو، پل (۱۳۹۹) میشل فوکو، فراسوی ساخت‌گرایی و هرمنوتیک، ترجمه حسین بشیریه. تهران: نشرنی.

ربانی خوراسگانی، علی، و میرزایی، محمد. (۱۳۹۴). تحلیل تقابل گفتمانی اصول‌گرایی و اصلاح‌طلبی در دهمین دوره انتخابات ریاست جمهوری. جامعه‌شناسی کاربردی (مجله پژوهشی علوم انسانی دانشگاه اصفهان)، ۲۶(۴ (پیاپی ۶۰).

رجایی، محمدعلی. (۱۳۶۱). تربیت معلم. تهران: جهاد دانشگاهی، تربیت‌معلم.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

زرگری‌نژاد، 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.

زریری، رضا (۱۳۸۴)، تجددگرایی و هویت ایرانی در عصر پهلوی، نشریه زمانه، دی ماه شماره ۴۰.

سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۲). دیدگاه‌های برنامه درسی، برداشت‌ها، تلفیق‌ها و الگوها. پژوهشکده تعلیم‌وتربیت.

سلطانی، سید علی اصغر؛ تفضلی، بیژن. (۱۳۸۷). تحلیل گفتمان سیاسی رسانه‌ها. نشریه علوم سیاسی، ۱۳۸۷، شماره ۴۲، صفحات ۶۵ تا ۹۴.

سلطانی، علی اصغر. (۱۴۰۰). قدرت، گفتمان و زبان (ساز وکارهای جریان قدرت در جمهوری اسلامی ایران). تهران: نشر نی.

سید حسین خان، میرزا. (۱۳۲۴) روزنامه عدالت. تبریز، ه. ق،ش۲۵-۲۶.

شاردن، ژان، (۱۳۳۸)، سیاحت‌نامه شاردن (جلد پنجم)، ترجمه؛ محمد عباسی، دائره‌المعارف تمدن ایران، تهران.

صافی، احمد (۱۴۰۰)، بررسی مسائل آموزش‌وپرورش ایران، تهران، انتشارات؛ سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم اسلامی و انسانی (سمت)، چاپ دوم.

صافی، احمد (۱۳۸۷)، سیر تحول تربیت معلم در آموزش‌وپرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده، نشریه تعلیم‌وتربیت سال بیست‌وچهارم زمستان ۱۳۸۷ شماره ۴ (پیاپی ۹۶).

صافی، احمد (۱۳۹۸)، صد سال تربیت معلم در ایران: فرصت‌ها، تهدیدها و چشم‌انداز آینده. نشریه تعلیم‌وتربیت، شماره ۳۵ ؛۲ (پیاپی ۱۳۸)، ۸۳-۱۰۶.

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

صدیق، عیسی (۱۳۱۴)، اصول تعلیم و تربیت جدید. تهران، انتشارات؛ روشنایی.

ضیمران، محمد( ۱۳۹۹) میشل فوکو: دانش و قدرت، تهران، نشر هرمس.

عالی مرضیه. (۱۳۹۸). تحلیل تبارشناختی از سیر تحول گفتمان‌های تربیتی. پژوهش‌نامه تربیت تبلیغی، شماره (هفدهم و هجدهم)، صفحات ۱۹- ۵۴.

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

علی‌زاده، محمد علی؛ طرفداری، عل محمد (۱۳۸۹). تأثیر گفتمان ملی‌گرایی بر تحولات اجتماعی و فرهنگی دوره پهلوی اول، نشریه پژوهش‌نامه تاریخ سال پنجم تابستان ۱۳۸۹ شماره ۱۹ از صفحه ۹۹.

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



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

فراستخواه، مقصود؛ (۱۳۸۷). سرآغاز نواندیشی معاصر، تهران، ناشر: شرکت سهامی انتشار.

فراستخواه، مقصود؛ (۱۴۰۰). استادانِ استادان چه کردند ( تاریخ دارالمعلمین و دانشسرای عالی از ۱۲۹۷ تا ۱۳۵۷)، تهران، نشر نی.

فوکو، میشل؛ (۱۳۸۷)، دیرینه‌شناسی دانش، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهاندیده، تهران: نشر نی.

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

قائم مقامی، جهانگیر (۱۳۵۴)، ایران امروز، تهران، انتشارات؛ مرکز مطالعات فرهنگی شورای عالی فرهنگ و هنر.

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

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

کچوئیان، حسین؛ (۱۳۸۲)، فوکو و دیرینه‌شناسی دانش، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.

گلچین، مسعود و توفیق، ابراهیم و خورسندی، زهره (۱۳۹۰). تحلیل گفتمان روشن‌فکران ایرانی درباره علوم جدید (از تأسیس دارالفنون تا تأسیس دانشگاه تهران). نشریه مسائل اجتماعی ایران شماره۱، صفحات ۷۵ - ۱۰۵.

ماتی، رودی؛ (۱۳۸۳). آموزش‌وپرورش در دورهٔ رضاشاه، ترجمهٔ مرتضی ثاقب‌فر از کتاب رضاشاه و شکل‌گیری ایران نوین، جمع‌آوری استفانی کرونین، تهران: انتشارات جامی.

مارشال جیمز، دی ( ۱۳۹۷). پساساختارگرایی ، فلسفه و تعلیم و تربیت، مترجم اکبر صالحی، تهران، انتشارات رشد فرهنگ

مجلس شورای اسلامی (۱۳۱۶-۱۳۱۳)، سالنامه دانشسرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۲-۱۳۱۳، تهران، مطعبه مجلس، دومین سالنامه دانشسرای عالی.

محفوظ،فروزنده؛ (۱۴۰۰). از مکتب‌خانه تا مدرسه، تهران، نشر قطره.

محمدی، محمود (۱۳۹۸). دارالمعلمین ۱۲۹۷: شیوه پذیرش دانشجو، برنامه درسی و ساختار اداری، مقالات برگزیده اولین همایش ملی بزرگداشت یک‌صدمین سال تأسیس تربیت معلم در ایران، دیروز، امروز، فردا، تهران، دانشگاه فرهنگیان، صص ۴۶۶ تا ۶۷۷.

محمدی، محمود؛ (۱۳۹۹). تبارشناسی تربیت جدید در ایران (تولد مدرسه). پایان‌نامه دکترای تخصصی، دانشگاه تربیت مدرس - پژوهشکده علوم اجتماعی.

محمدی، محمود؛ (۱۴۰۲). گفتمان‌های تربیتی اولین مدارس جدید در ایران دوره قاجار. مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۱۹(۷۳).



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

محمدی، محمد مهدی؛ الهامی، روشنا؛ (۱۴۰۰). سند تحول آموزش‌وپرورش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، بجنورد: انتشارات گسترش علوم نوین.

مکی، حسین؛ (۱۳۷۳). زندگانی میرزا تقی خان امیرکبیر. انتشارات ایران.

ملکشاهی، ه.، و حسنی، س؛ (۱۳۹۵). فرآیند تحولات نظامی ایران عصر فتحعلی شاه با تأکید بر اصلاحات نظامی عباس میرزا و پیامدهای آن. مطالعات تاریخ انتظامی، ۳(۱۱ )، ۱۰۹-۱۳۴.

مناشری، دیوید؛ (۱۳۹۶). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن، مترجمان؛ محمد حسین بادامچی و عرفان مصلح، تهران، انتشارات حکمت سینا.

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

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین؛ (۱۳۸۷). نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده بیستم، تهران: نشر طهوری.

ورزارت آموزش‌وپرورش (۱۳۴۲). اساسنامه کلاس تربیت آموزگاران از سپاهیان دانش، مصوب جلسه ۱۰۵۷، مورخ ۱۳۴۲/۰۶/۲۴.

ورزارت آموزش‌وپرورش (۱۳۵۱). اساسنامه دانشسراهای راهنمایی، مصوب جلسه ۱۰۴، مورخ ۱/ ۱۲.

ورزارت آموزش‌وپرورش (۱۳۶۲). اساسنامه دانشسراهای تربیت‌معلم، مصوب جلسه ۳۳۳، مورخ ۱۳۶۲/۱۲/۰۳.

ورزارت آموزش‌وپرورش (۱۳۹۰). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، شورای انقلاب فرهنگی جلسه ۷۰۴ مورخ ۱۳۹۰/۱۰/۶.

وزرات آموزش‌وپرورش (۱۳۱۷). بازدید ولیعهد از دانشسرای مقدماتی تربیت‌معلم. مجلهٔ تعلیم‌وتربیت شماره ۹، ص۵۶۷.

وزرات آموزش‌وپرورش (۱۳۹۰). دبیرخانه شورای عالی آموزش‌وپرورش، سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، انتشارات وزارت آموزش و پرورش.

وزرارت آموزش‌وپرورش (۱۳۹۰)و مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم‌وتربیت رسمی و عمومی، تهران انتشارات وزرات آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران.

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

یوسفی‌فر، شهرام؛ (۱۳۹۹). تاریخ دارالمعلمین مرکزی و عالی (۱۳۱۲ - ۱۲۹۷ شمسی)، تهران، انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

Brooke, Christopher and Frazer, Elizabeth, (2013), Introduction: Education and political theory, In (eds.), Ideas of Education: Philosophy and politics from Plato to Dewey (1-5), Routledge.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

Carnoy, M., (1992) Education and the state: from Adam Smith to Perestroika, In R. F. Arnove, P G. Altbach & G. P. Kelly (Eds.). Emergent issues in education: Comparative perspectives (pp. 143-159), State University of New York Press.

Eulau, H., (1971), Political science and education: the long view and the short, In Theory and Politics/Theori und Politik (pp. 343-351), Springer Netherlands.

Foucault, M. (1972). The Archaeology of Knowledge. Trans. by A.M. Sheridan Smith. Pantheon Books.

Foucault, M. (1979). Discipline and punish: The birth of the prison. Vintage Books.

Foucault, M. (1980). Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977. Ed. by Colin Gordon. Pantheon Books.

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

Foucault, Michel (1979). The Birth of BiopoliticsLectures at the Collège de France, 1978-1979, Edited by Michel Senellart General Editors: François Ewald and Alessandro Fontana English Series Editor: Arnold I. Davidson Translated by Graham Burcgell.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

# Truth regimes and factors shaping power-knowledge relations in the discourse formulations of the teacher training from the establishment of Dar al-Funun to the establishment of Farhangian University

Alireza Sadeghi[1], Akbar Salehi[2*], Saeed Zarghami Hmrah[3], Yahya Ghaedi[4]

## Abstract

The aim of the current research is to identify the regimes of truth and effective factors in the discourse formations that shape power-knowledge relations in the teacher training of Iran from the establishment of Dar al-Funun to Farahgian University. For this purpose, by using Foucault's genealogical method and its related hypothesis, it has been analyzed and examined the events in the historical developments of teacher education in Iran that have led to the formation of regimes of truth as the dominant discourse in teacher education. The findings show that in different periods, different discourses such as "educated Mullah", "literate teacher", "expert and literate teacher" and "expert nationalist teacher" as regimes of truth have shaped such discourses and these discourses with changes in the social and political context of the society and with the emergence of new needs, they have been changed and transformed. For example, with the advent of the Islamic revolution, the discourse of "Islamic and revolutionary teacher" is considered as a prominent discourse of truth in teacher education. With this analysis, it is acknowledged that with political and social changes in the course of historical developments of education and training, regimes of truth have replaced past regimes of truth and have led to the rejection or weakening of previous discourses in the teacher training system. Therefore, such a turn in the regimes of truth is caused by power and knowledge relations, which has led to such discourses.

**Keywords:** genealogy, discourse, regime of truth, power - knowledge of the teacher training.

1. Ph. D in the Philosophy of Education at Kharazmi University alisama2005@gmail.com
2. Associate Professor in the Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Iran.
*Corresponding Author. salehihidji@khu.ac.ir
3.Associate Professor in the Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran. s.zarghami@khu.ac.ir
4.Associate Professor in the Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran. yahyaghaedi@yahoo.com



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]