

## **Historical Transformations of Teacher Discourse in Contemporary Iran**

**Mahmoud Mohammadi\***

*Assistant Professor, Department of Humanities and Social Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran*

(Received: August 2, 2020; Accepted: December 28, 2020)

### **Abstract**

The concept of teacher has found different meanings during different historical periods. Historical events, Educational Necessities, Social Conditions and Relations of Political Forces have caused changes in the meaning of the teacher in Iran. This article deals with the teacher's discourse transformations in contemporary Iran. The research method is descriptive and with a qualitative approach. The method of gathering evidence is the documentary method and the method of analysis is the method of discourse analysis. This article describes the discourses that have formed around the concept of teacher. In general, four discourses can be identified in the historical course of the concept of teacher in contemporary Iran. Literate and knowledgeable teacher, expert and skilled Teacher, Nationalist and Patriotic Teacher, and Islamist and Revolutionary Teacher are discourses that have been formed around the concept of teacher in Iran. the historical study of the teacher's discourse shows that a fixed and definite meaning of the teacher cannot be imagined. The concept of teacher has been transformed in different historical periods. These semantic transformations have had implications for teacher training.

**Keyword:** Discourse, Expert, Islamist, Knowledgeable, Nationalist, Teacher.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

---

\* Corresponding Author, Email: mmohammadi87@yahoo.com

## تحولات تاریخی گفتمان معلم در ایران معاصر

محمود محمدی \*

استادیار، گروه علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۳۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۱۸)

### چکیده

مفهوم معلم طی برهه‌های مختلف تاریخی معانی متفاوتی یافته است. اتفاقات تاریخی، ضرورت‌های آموزشی، شرایط اجتماعی و مناسبات نیروهای سیاسی موجب تغییراتی در معنای معلم در ایران شده است. این مقاله به تحولات گفتمانی معلم در ایران معاصر می‌پردازد. روش پژوهش توصیفی و با رویکرد کیفی است. روش جمع‌آوری شواهد روش اسنادی و روش تحلیل، روش تحلیل گفتمان است. در این مقاله گفتمان‌هایی که حول مفهوم معلم شکل گرفته‌اند، توصیف می‌شوند. به طور کلی، چهار گفتمان را می‌توان در سیر تاریخی مفهوم معلم در ایران معاصر شناسایی کرد. معلم باسواد و عالم، معلم متخصص و ماهر، معلم ملی‌گرا و وطن‌پرست و معلم اسلام‌گرا و انقلابی، گفتمان‌هایی هستند که حول مفهوم معلم در ایران شکل گرفته‌اند. بررسی تاریخی گفتمان معلم نشان می‌دهد معنای ثابت و معینی از معلم را نمی‌توان متصور بود. مفهوم معلم طی دوره‌های مختلف تاریخی دچار دگردیسی معنایی شده است. این تحولات معنایی پیامدهایی بر تربیت و آموزش معلمان داشته است.

واژگان کلیدی: اسلام‌گرا، عالم، گفتمان، متخصص، معلم، ملی‌گرا.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

امروزه حدود یک میلیون نفر با عنوان معلم در نظام آموزش و پرورش مشغول آموزش کودکان و نوجوانان ایران هستند. معلمان به عنوان یک نیروی تربیتی، اجتماعی و سیاسی نقش مهمی در نظام اجتماعی و تربیتی کشور ایفا می‌کنند. به اعتقاد نظریه‌پردازان تربیتی، معلم نقش غیر قابل انکاری در فرایند تربیتی و آموزشی دارد. همچنین معلمان به عنوان یکی از گروه‌های مرجع اجتماعی همواره مورد توجه پژوهشگران اجتماعی و فرهنگی جامعه قرار دارند. از سوی دیگر، معلمان به عنوان یک نیروی سیاسی اجتماعی همواره مورد توجه کارگزاران سیاسی بوده‌اند. همه دولت‌ها و حکومت‌ها برای انتقال ایدئولوژی حاکمیتی و نیز سیاستگذاری‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در جامعه از مدارس بهره می‌برند و معلمان نقش مهمی را در انتقال و درونی‌سازی سیاست‌های دولتی در مدارس ایفا می‌کنند. اهمیت نقش معلم در میان متخصصان تربیتی، کارگزاران سیاسی و پژوهشگران اجتماعی باعث شده است معلم همواره مورد توجه نیروهای سیاسی و اجتماعی و تربیتی قرار گیرد.

مفهوم معلم<sup>۱</sup> به معنای کنونی آن با تشکیل مدارس جدید (۱۲۷۵ هـ.ش) در نظام تعلیم و تربیت ایران مرسوم شد. با نیاز دولت و ملت به علوم و فنون جدید و ظهور مدارس عمومی در اواسط دوره قاجار، به تدریج نیروهای جدیدی به حوزه تعلیم و تربیت عمومی وارد شدند که از آن‌ها به عنوان معلم نام برده می‌شد. معلمانی که در مدارس به آموزش کودکان و نوجوانان پرداختند تفاوت‌هایی با مکتب‌داران داشتند. این معلمان اغلب از فارغ‌التحصیلان دارالفنون یا فرنگ رفتگانی بودند که با دانش‌های جدیدی همچون علوم طبیعی، تاریخ و جغرافیا، زبان‌های خارجی، ریاضیات و ... آشنایی داشتند. در دوره‌های بعد نیز بر اساس ضرورت‌های تربیتی، آرایش نیروهای سیاسی- اجتماعی و اتفاقات تاریخی، معنای معلم دگرگونی‌هایی می‌یابد و بر اساس این تحول معنایی، سیاستگذاری‌های متفاوتی برای ساماندهی به تربیت معلم اجرا می‌شود. هدف این مقاله بررسی تحولات تاریخی گفتمان معلم در ایران معاصر است. مسأله اصلی این مقاله تحولات معنایی و مفهومی معلم در نظام تعلیم و تربیت معاصر ایران است. معنای معلم از آغاز تا امروز قبض و

۱. کسی که به آموزش کودکان و نوجوانان در مدارس ابتدایی و متوسطه اشتغال دارد.

بسط‌های زیادی یافته است. این تحولات معنایی پیامدهای تربیتی و آموزشی مهمی در نظام تربیت معلم بر جای گذاشته است. بنابراین، سؤال اصلی مقاله این است که مفهوم معلم چگونه در ایران معاصر شکل گرفت؟ معنای معلم در طول تاریخ چه دگرگونی‌هایی یافته است؟ این دگرگونی‌ها چه پیامدهایی به همراه داشته است؟ ادعای این مقاله این است که حول مفهوم معلم چهار گفتمان معلم عالم و باسواد، معلم متخصص و حرفه‌ای، معلم ملی‌گرا و وطن‌پرست و معلم اسلام‌گرا و انقلابی شکل گرفته است. در هر دوره تاریخی یکی از این گفتمان‌ها بر نظام تربیت معلم غلبه یافته و گفتمان‌های دیگر را به حاشیه رانده است. غلبه هر یک از این گفتمان‌ها در نظام تربیت معلم، پیامدهای آموزشی و تربیتی خاصی را به همراه داشته است.

به نظر می‌رسد مطالعات مربوط به معلم در ایران فاقد یک پیشینه تاریخی - نظری منسجم و قابل استناد باشد. در حوزه تاریخچه تربیت معلم در ایران، پژوهش‌های زیادی انجام نشده است. یکی از کتاب‌های تالیف‌شده در این حوزه، کتاب تاریخ تربیت معلم نوشته محمد مشایخی (۱۳۵۵) است. این کتاب گزارشی از تاریخ تربیت معلم از دارالفنون تا سپاه دانش است. مشایخی در این کتاب به سیر تاریخی تربیت معلم پرداخته و در این گزارش تاریخی به مدل‌های مختلفی از تربیت معلم که در ایران تجربه شده است به صورت خیلی مختصر پرداخته است. کتاب دیگری که می‌توان به آن اشاره داشت کتاب غلامرضا خوی‌نژاد (۱۳۵۵) با عنوان سیر تحول و گسترش تربیت معلم در ایران است که به تاریخ تربیت معلم از دارالمعلمین تا دانشگاه تربیت معلم پرداخته است. مؤلف در این کتاب به صورت مختصر به تحولات تربیت معلم و مدل‌های مختلف تربیت معلمان دوره ابتدایی و متوسطه اشاره داشته است. از دیگر منابع مکتوبی که می‌توان در زمینه تاریخچه تربیت معلم بدان اشاره کرد، کتاب بررسی وضع تربیت معلم دوره ابتدایی است. این کتاب توسط گروه‌های آموزش‌های عمومی و حرفه‌ای (۱۳۵۴) تهیه و تدوین شده است. در این کتاب آمار بسیار دقیقی از تعداد مراکز تربیت معلم و تعداد دانشجویان و اساتید دوره ابتدایی از سال تأسیس دارالمعلمین تا سپاه دانش ارائه شده است. تنها کتابی که بعد از انقلاب اسلامی به تحولات تاریخی تربیت معلم در ایران پرداخته و به مقایسه تربیت معلم در ایران و کشورهای دیگر اشاره داشته است کتاب احمد صافی (۱۳۹۱) با عنوان «تربیت معلم در ایران، ژاپن، مالزی، آلمان، انگلستان، هند و پاکستان» است

که مؤلف به طور خیلی مختصر به تاریخ تربیت معلم در ایران پرداخته و به مقایسه تربیت معلم در ایران و کشورهای دیگر اشاره می‌کند.

مهمترین نقدی که می‌توان بر پژوهش‌های پیشین وارد کرد، این است که این پژوهش‌ها، فاقد رویکرد نظری و تئوریک به تاریخچه نظام تربیت معلم در ایران هستند. تفاوت مقاله حاضر با تحقیقات پیشین این است که با رویکردی تئوریک و نظری به بررسی تاریخی دگرگونی‌های مفهوم معلم و تحولات نظام تربیت معلم در ایران معاصر می‌پردازد. در این بررسی تاریخی، تحولات نظام تربیت معلم بر اساس تحولات تاریخی گفتمان معلم، قابل ردیابی و شناسایی است. رویکردی که در این مقاله برای مطالعه تحولات تاریخی معنای معلم انتخاب شده، تحلیل گفتمان است.

### روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش در این مقاله از نوع روش‌های کیفی<sup>۱</sup> است. دوره تاریخی مورد مطالعه از برپایی اولین مدارس جدید در ایران (۱۲۷۵ش) تا دوره کنونی است. روش جمع‌آوری شواهد، روش اسنادی<sup>۲</sup> و روش تحلیل شواهد، روش تحلیل گفتمان<sup>۳</sup> است. جامعه پژوهش، شامل تمام اسناد و مدارک تاریخی همچون کتاب‌ها، روزنامه‌ها و مجلات، نظامنامه‌ها، اساسنامه‌ها و اسناد رسمی است که در زمینه معلم سخن گفته‌اند. نمونه آماری اسناد به صورت هدفدار انتخاب شده و اسنادی مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته‌اند که به سؤالات پژوهشی پاسخ داده‌اند. در انتخاب اسناد تلاش شده است چهار معیار مورد نظر اسکات<sup>۴</sup> (۱۹۹۰) یعنی اصالت<sup>۵</sup>، اعتبار<sup>۶</sup>، نمایابودن<sup>۷</sup> و معناداری<sup>۸</sup> اسناد رعایت شود (اسکات، ۱۹۹۰، ص ۶). برای تحلیل شواهد، از روش تحلیل گفتمان استفاده شده است. بر اساس

1. Qualitative Methods
2. Documentary
3. Discourse analysis
4. Scott
5. Reliable
6. Validity
7. Representativeness
8. Meaning

روش تحلیل گفتمان لاکلائو و موفه<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) می‌توان گفت معلم دال شناوری<sup>۲</sup> است که در درون گفتمان‌های مختلف مفصل بندی<sup>۳</sup>‌های مختلفی با مفاهیم دیگری پیدا می‌کند و معنای خاصی می‌یابد (لاکلائو و موفه، ۱۹۸۵؛ همچنین رجوع شود به یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹، ص ۶۰). بر اساس تحلیل گفتمان لاکلائو و موفه، مفهوم معلم در دوره‌های مختلف تاریخی به دلیل بروز ضرورت‌های آموزشی و تربیتی و تغییر شرایط سیاسی و اجتماعی جامعه با مفاهیم دیگری پیوند می‌یابد و معنا و گفتمان جدیدی از معلم، شکل می‌گیرد (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹، ص ۶۰). در بررسی و جمع‌آوری اسناد تاریخی تلاش شده است اسناد و مدارکی که به شیوه‌های متفاوتی از معلم سخن گفته شده است جمع‌آوری شده و بر اساس تحلیل گفتمان توضیح داده شود که کدام وقایع تاریخی، ضرورت‌های تربیتی، شرایط اجتماعی و مناسبات نیروها به تطورات معنایی معلم منجر شده است. این تطورات معنایی از معلم، پیامدهای تربیتی و آموزشی خاصی در نظام تربیت معلم به همراه داشته است. اعتبار این پژوهش، به اعتبار اسناد و منطق تحلیل گفتمان است. اعتبار برونی پژوهش مبتنی بر اسناد رسمی و غیر رسمی دست اولی است که به ثبت رسیده و منتشر شده است و اعتبار درونی پژوهش بر اساس دیدگاه متخصصان تربیتی و صاحب‌نظران تاریخی است که این پژوهش تاریخی را داوری و نقد می‌کنند. به عبارت دیگر تلاش شده است تا با استناد به اسناد دست اول، موثق، دقیق و رسمی، تحلیلی معتبر، قانع‌کننده و مستدل از تحولات تاریخی گفتمان معلم ارائه شود.

**تحلیل گفتمان:** تحلیل گفتمان از مجموعه روش‌های کیفی و مبتنی بر معرفت‌شناسی برساخت‌گرایی<sup>۴</sup> است (بر، ۱۳۹۴؛ یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹). روش تحلیل گفتمان در آغاز توسط زبان‌شناسان برای تحلیل متون به کار گرفته می‌شد و هدف آن شناخت رابطه جمله‌ها با یکدیگر و نگریستن به کل آن چیزی است که نتیجه این روابط است (هریس، ۱۹۵۱). برخی زبان‌شناسان نیز

- 
1. Laclau and Mouffe
  2. Floating signifiers
  3. Articulation
  4. Constructionism
  5. Harris

به تأثیر زمینه‌های اجتماعی در شکل‌گیری متون، مفاهیم و هر نوع گفتار توجه کردند. به بیان دایان مک دانل<sup>۱</sup> گفتمان هر نوع گفتار، کلام و نوشتاری است که در جریان اجتماعی شکل می‌گیرد (مک دانل، ۱۹۹۱). برخی دیگر از زبان‌شناسان تلاش کردند به رابطه بین زبان و متون با ایدئولوژی و قدرت بپردازند. به اعتقاد آنان معنا در خدمت قدرت قرار دارد (فرکلاف<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵، ص ۱۶). از نظر نورمن فرکلاف، تحلیل گفتمان با افشای این مناسبات نهفته در زبان، به رهایی از سلطه و نابرابری می‌انجامد (فرکلاف<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵، ص ۱۴). زبان‌شناسان دیگری به ارتباط میان گفتمان، شناخت و اجتماع پرداخته‌اند (ون دایک، ۱۹۹۷). گفتمان برای تئون ون دایک<sup>۴</sup>، مطالعه زبان در یک بافت اجتماعی، سیاسی است (ون دایک، ۲۰۰۸).

انتخاب رویکرد گفتمانی در مقاله حاضر کمک می‌کند شرایط تاریخی اجتماعی که منجر به شکل‌گیری مفهوم معلم در ایران شد، توضیح داده شود. همچنین، می‌توان از طریق این روش، تحولات تاریخی معنای معلم از آغاز شکل‌گیری تا امروز را نشان داد. در رویکرد گفتمانی معنای هر چیزی همواره از یک زمینه بر می‌آید و مشروط به عواملی دیگر و همچنین تابع مناسبات متحول‌شونده قدرت است. بازنمایی (معلم) همواره در یک گفتمان صورت می‌گیرد و گفتمان است که تعیین می‌کند درباره یک متن (برای مثال معلم) چه می‌توان گفت و چه نمی‌توان گفت (تاجیک، ۲۰۱۳: ۱۳۹۰). بدین ترتیب در رویکرد گفتمانی به موضوعات (برای مثال معلمی) معنای واحد و ثابت و تضمین شده ای وجود ندارد بلکه همه معناها حاصل شرایط تاریخی، اجتماعی و مناسبات قدرت است. در رویکرد گفتمانی تلاش می‌شود چگونگی تولید معنا در بسترهای اجتماعی، سیاسی مختلف توضیح داده شود و اینکه با تغییر بسترها و شرایط اجتماعی چگونه معنا تغییر و تحول پیدا می‌کند. به عبارت دیگر، گفتمان‌ها دارای سرشت و ماهیت و ساختار اجتماعی هستند و بر حسب زمان و مکان تغییر می‌کنند (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۷، ص ۱۳۲).

بنابراین، در تحولات تاریخی گفتمان معلم باید به شرایط اجتماعی (ضرورت‌های اجتماع)، روابط

- 
1. Diane Macdonell
  2. Fairclough
  3. Fairclough
  4. Teun Van Dijk

نیروهای سیاسی اجتماعی و اتفاقات تاریخی که منجر به ظهور معانی جدیدی از معلم می‌شوند، توجه داشت. این تحولات معنایی پیامدهایی در شیوه آموزش، برنامه درسی و شیوه گزینش معلم در نظام تربیت معلم به همراه دارد. بنابراین، در تحلیل تاریخی گفتمان معلم باید به دنبال آن بود که معنای معلمی در چه شرایطی اجتماعی، سیاسی ساخته و پرداخته می‌شود و چه پیامدهایی در نظام تربیت معلم به همراه دارد.

### یافته‌های پژوهش

با بررسی اسناد و شواهد تاریخی و مطالعه مدل‌های مختلف تربیت معلم در نظام تعلیم و تربیت ایران معاصر چهار گفتمان معلم عالم و باسواد<sup>۱</sup>، معلم متخصص و ماهر<sup>۲</sup>، معلم ملی‌گرا و وطن‌پرست<sup>۳</sup> و معلم اسلام‌گرا<sup>۴</sup> و انقلابی را می‌توان در تحولات تاریخی گفتمان معلم شناسایی کرد. در دوره‌های مختلف تاریخی یکی از این گفتمان‌ها بر تربیت و معنادهی به معلم مسلط بوده و گفتمان‌های دیگر را به حاشیه رانده است. در ادامه، به شکل‌گیری هر یک از این گفتمان‌ها و پیامدهای تربیتی آن در نظام تربیت معلم پرداخته خواهد شد.

### گفتمان معلم عالم و باسواد

تحولات سیاسی، اجتماعی و اقتصادی دوره ناصری (۱۲۶۴ تا ۱۳۱۳ هـ.ق) نیاز به کسب علوم و فنون جدید را در میان دولت و ملت افزایش داد (رضایی و محمدی، ۱۳۹۶). برپایی مؤسسات جدیدی چون تلگرافخانه، مریضخانه، ضرابخانه، نظمی، چاپخانه و روزنامه، پست، بانک، راه آهن و برق و غیره و به‌کارگیری آن‌ها در زندگی روزمره، نیازمند نیروهایی بود که با داشتن حداقل آشنایی با علوم و فنون جدید بتوانند نیازهای اداری و اجرایی این نهادها را برآورده کنند. همچنین، ورود برخی فنون و تکنولوژی‌های جدیدی چون تلمبه، عکاسی، برق، راه آهن، اتومبیل به زندگی روزمره ایرانیان ضرورت آشنایی و به‌کارگیری این فنون در میان ملت را ایجاب می‌کرد. از سوی دیگر، توسعه روابط

1. Knowledgeable Teacher
2. Specialist Teacher
3. Nationalist Teacher
4. Islamist Teacher



سیاسی و اقتصادی در دوره ناصرالدین شاه منجر به افزایش رفت و آمدهای سیاسی و اقتصادی به ممالک همسایه و اروپایی شده بود. سفر به ممالک خارج نیازمند این بود که مسافران با زبانهای خارجه، جغرافیا و تاریخ آن ممالک آشنا باشند. با ورود نهادها و ابزارهای جدید به زندگی روزمره و افزایش این رفت و آمدها به کشورهای همجوار، مردم لزوم فراگیری معارفی چون جغرافیا، تاریخ، زبانهای خارجی، حساب و ریاضی و علوم طبیعی را دریافتند. مدرسه دارالفنون (۱۲۶۸هـ ق) که تنها مرکز آموزشی در آن دوران بود، نمی توانست همه این نیازها را برآورده کند علاوه بر این دارالفنون مرکزی دولتی بود و عموم مردم نمی توانستند در این مرکز به فراگیری علوم و فنون جدید بپردازند (دولت آبادی، ۱۳۶۱). مدارس قدیمی نیز مختص به علوم دینی بود و از علوم و فنون جدید در این مدارس خبری نبود.

بروز این ضرورتها زمینههای سخن گفتن از لزوم آموزش علوم و فنون جدید در میان دولت و ملت را فراهم کرد. در حاکمیت قاجار، ضرورت اشاعه معارف جدید در مملکت، به شاه قاجار توصیه می شود (رجوع شود به امین الدوله، ۱۳۴۱، ص ۲۶۸). لزوم آشنایی با علوم و فنون جدید از سوی نیروهای خارج از دولت نیز به صورت گسترده ای در روزنامه ها و کتابها بیان می شود (مراغه ای، ۱، ۳۸۴؛ طالبوف، ۱۳۵۶؛ روزنامه تربیت، ۱۳۱۵هـ ق؛ روزنامه ثریا، ۱۳۱۶هـ ق). بر اساس احساس نیازی که از سوی دولت و ملت برای کسب علوم و فنون جدید پدید آمده بود، شیوه و محتوای آموزشی مکتبخانهها<sup>۱</sup> مورد نقد اصلاحگران تربیتی قرار گرفت. ناکارآمدی مکتبخانهها در باسواد کردن شاگردان و بی اطلاعی مکتبداران از معارف جدید باعث شد تا اصلاحگران تربیتی به نقد مکاتب بپردازند (روزنامه تربیت، ۱۳۱۵هـ ق، س ۳، ش ۱۶۶؛ مراغه ای، ۱۳۸۴؛ طالبوف، ۱۳۵۶).

بدین ترتیب آموزش علوم و فنون جدید در مدارس به یک خواست عمومی تبدیل شده بود.

«امروز مایه نجات و سبب فلاح هر ملت و مزیت و برتری هر طبقه و طایفه بسته به علم است و حصول علم ممکن نیست جز به تحصیل و تحویل هم منوط به وجود مدارس و مکاتب است به طرز جدید و قانون نو. پس ای ابنای وطن و برادران گرامی دامن مردی به کمر زنید و در افتتاح

۱. به مراکز آموزش و تربیت عمومی مردم در آن دوران مکتبخانه گفته می شد.

مکاتب و مدارس همت گمارید که درد جهالت را دارویی بهتر از مکتب و زخم حماقت را مرهمی نیکوتر از مدرسه نیست» (روزنامه ثریا، ۱۳۱۶ هـ.ق، ش ۱).

بر اساس ضرورت‌های اجتماعی-سیاسی که سر برآورده بودند و خواست‌های اجتماعی که در جامعه برای فراگیری معارف جدید شکل گرفته بود، فرصتی فراهم شد تا عده‌ای از معارف‌خواهان به تشکیل انجمنی غیر دولتی با عنوان انجمن معارف (۱۲۷۵ هـ.ش) اقدام کنند. انجمن معارف با هدف برپایی مدارس و مکاتب ملیه تشکیل شد و به تأسیس مدارس جدید در تهران و ایالات پرداخت (انجمن معارف، ۱۳۱۶ هـ.ق). به همت انجمن معارف، «ماهی نمی‌گذشت که یکی دو تا از این مدارس جدید باز نشود. مردم هم اقبال زیادی نشان می‌دادند و تمام طبقات، بچه‌های خود را به این مدارس می‌فرستادند، چیزی نگذشت که مکتب‌خانه‌های سر گذرها و مکتب‌خانه‌های اعیانی همه بسته و مدارس جدید جای آن‌ها را گرفت. بدین ترتیب کار تعلیمات جدید خود به خود به راه افتاد» (مستوفی، ۱۳۴۳، ص ۱۸).

اما یکی از لوازم اساسی برپایی مدارس جدید «تأمین و تدارک معلمان» بود که با دانش‌های جدید آن دوران آشنایی داشته باشند. مؤسسان مدارس جدید در برپایی مدرسه به افرادی نیازمند بودند که با معارف جدید آن زمان آشنایی داشته باشند. به اعتقاد اصلاح‌گران تربیتی این «تنها معلمان دانا و آگاه به علوم و معارف جدید هستند که می‌توانند حقایق عالم را بر ضمائر پاک کودکان حک نمایند» (طالبوف، ۱۳۵۶؛ مراغه‌ای، ۱۳۸۴؛ دولت‌آبادی، ۱۳۶۱). از دیدگاه اصلاح‌گران تربیتی و اعضای انجمن معارف، معلم خوب کسی بود که می‌توانست معارف جدید را به شیوه‌ای سهل و آسان با کمک گرفتن از حکایات و ضرب‌المثل‌ها، نصیحت‌ها و شعر و داستان به کودکان آموزش دهد. بدین ترتیب شرط اساسی برای معلمی در مدارس، اطلاع از علوم و معارف جدید آن دوران همچون علوم طبیعی، تاریخ و جغرافیا، زبان خارجی، ریاضی و حساب و آموزش الفبا به شیوه جدید بود (طالبوف، ۱۳۵۶، دولت‌آبادی، ۱۳۶۱).

بنابراین، اعضای انجمن معارف، مدیران و بانیان مدارس، از فارغ‌التحصیلان دارالفنون و معلمان مدرسه سیاسی و افراد آشنا به علوم و فنون جدید دعوت می‌کردند تا در مدارس به عنوان معلم به

تدریس بپردازند (رجوع شود به روزنامه معارف، ۱۳۱۷ هـ. ق، ش ۱۴). علاوه بر این، فارغ‌التحصیلان مدارس بلافاصله پس از آنکه تصدیق‌نامه‌هایشان را از مدارس ابتداییه و متوسطه دریافت می‌کردند، می‌توانستند به عنوان معلم در پایه‌های مختلف مدارس به معلمی بپردازند. داشتن تصدیق‌نامه از مدرسه دارالفنون یا مدرسه سیاسی یا تحصیل در ممالک اروپایی و آشنایی با علوم جدید کافی بود تا فرد به عنوان معلم در مدارس مشغول به فعالیت شود. در شماره ۱۶۶ روزنامه تربیت خطاب به شاگردان مدارس می‌نویسد: ای جوان‌های مستعد که در مدارس ملیه مظفریه یا مدرسه اعلی مشغول تحصیل هستید «معلم لازم است» زود باشید دست بجنبانید خود را برسانید (روزنامه تربیت، ۱۳۱۷ هـ. ق، ش ۱۶۶).

همان‌طور که اسناد تاریخی نشان می‌دهد در ابتدای تشکیل مدارس، معلم به کسی گفته می‌شد که علاوه بر داشتن حسن اخلاق و آداب و معاشرت و سواد خواندن و نوشتن باید با معارف جدید آن زمان مختصر آشنایی داشته باشد. مفهوم معلمی در این دوران با معارف و دانش‌های جدید پیوند یافته بود. تهیه و تأمین معلم در این دوران (۱۲۷۵ تا ۱۲۸۵ هـ. ش) به سه شیوه انجام می‌شد: ۱. مدیران و مؤسسان مدارس از فارغ‌التحصیلان دارالفنون و مدرسه سیاسی و دیگر مدارس عالیه دولتی آن زمان و نیز دانشجویان اعزامی به اروپا و افراد آشنا به علوم و فنون جدید دعوت می‌کردند تا در مدارس به تدریس بپردازند؛ ۲. مکتبدارانی که با تکمیل معلومات و فراگیری دانش‌های جدید می‌توانستند به عنوان معلم در مدارس به تدریس بپردازند؛ ۳. فارغ‌التحصیلان مدارس که پس از فراغت از تحصیل و گرفتن تصدیق‌نامه‌های ابتدایی یا متوسطه می‌توانستند در همان مدارس با اجازه مدیر و وزارت علوم به معلمی بپردازند (درانی، ۱۳۸۳؛ دولت‌آبادی، ۱۳۶۱).

#### گفتمان معلم متخصص و ماهر

با وقوع مشروطیت (۱۲۸۵ هـ. ش) و تصویب قانون اساسی فرهنگ (۱۲۹۰ هـ. ش) عموم مدارس تحت نظارت و کنترل وزارت معارف قرار گرفت (صافی، ۱۳۸۵، ص ۳۴). همچنین، وزارت معارف موظف شد به تأمین و تهیه معلمان مدارس اقدام کند. از آن پس تنها کسانی می‌توانستند به معلمی بپردازند که از وزارت معارف «تصدیق‌نامه معلمی» دریافت کرده باشند. وزارت معارف همچنین

برای تکمیل معلومات معلمان مکاتب و مدارس، کلاس‌هایی را در مدرسه دارالفنون تشکیل داد (روزنامه مجلس، ۱۳۲۹ هـ.ق، ش ۲۷)، اما وقوع برخی حوادث، شورش‌های داخلی و پراکندگی نیروهای اجتماعی سیاسی، نبود یک دولت مرکزی مقتدر و عمر کوتاه دولت‌ها و تغییرات سریع دولتمردان و نیز محدودیت‌های مالی و در نهایت، وقوع جنگ جهانی اول مانع از آن شد تا وزارت معارف به سروسامان دادن مدارس و تربیت معلم اقدام کند. با سرکوب شورش‌های داخلی و اتمام جنگ جهانی اول و برقراری ثبات نسبی کوتاه‌مدت، دولت وقت توانست<sup>۱</sup> در سال‌های ۱۲۹۷ و ۱۲۹۸ تعداد سی باب دبستان مجانی دو تا چهار کلاسه، ده باب مدرسه دخترانه و نه باب دبیرستان یک یا دو کلاسه با کلاس‌های ابتدایی در تهران<sup>۲</sup> و چندین مدرسه ابتدایی در شهرستان‌ها دایر کند (یغمایی، ۱۳۷۵، ص ۱۸۰).

در گسترش کمی مدارس یکی مسائلی که وزارت معارف با آن مواجه بود «کمبود معلم» برای مدارس بود. شیوه‌های تأمین و تدارک معلم در دوره‌های گذشته مورد انتقاد عده‌ای از «آگاهان فن تعلیم و تربیت» قرار گرفته بود. مهمترین نقدی که بر تربیت معلم در دوره‌های پیشین وارد می‌شود این بود که «مدارس جدید همه از اصول تعلیم و تربیت علمی بی بهره بودند و معلمان آن‌ها حتی آنان که در دارالفنون درس خوانده بودند از اصول تعلیم و تربیت بر طبق موازین علمی چیزی نمی‌دانستند» (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴، ص ۳۹۷). معلمان مدارس یا از فارغ‌التحصیلان دارالفنون و دیگر مدارس جدید بودند یا از میان طلاب مدارس قدیم یا از میان کسانی که تازه تحصیلات خود را در رشته‌ای از علوم و فنون در فرنگ به اتمام رسانیده و به ایران برگشته بودند و داوطلب شغل معلمی بودند انتخاب می‌شدند. نه معلمان و نه مدیران مدارس هیچ یک برای «شغل معلمی» تربیت نشده

۱. با گرفتن یک درصد از حقوق کلیه مشاغل به عنوان مالیات و اختصاص این درآمد برای ساخت و گسترش مدارس (یغمایی، ۱۳۷۵، ص ۱۷۹).

۲. مدارس دبستان پسرانه امیر اتابک، اشراف، ترغیب، فاریابی، ابن سینا، خاقانی، بصیرت، هدایت، عنصری، عسجدی، حکیم نظامی، مولوی، ایمان، سعادت، رودکی، سنایی، منوچهری، صفوی، ناصر خسرو، دانش، ثریا، حسینیه، فرخی، اقبال، دقیقی، انتصاریه، توفیق، فرهنگ، ترقی، و علامه. به علاوه ۱۰ مدرسه دبستان دخترانه که با اعداد مشخص شده‌اند و نه باب دبیرستان پسرانه که آن‌ها نیز با عدد مشخص شده‌اند (یغمایی، ۱۳۷۵، ص ۱۷۹).

بودند و هر یک با ذوق و سلیقه خود برنامه‌هایی برای مدرسه و کلاسهای درس خود تنظیم و اجرا می‌کردند (مشایخی، ۱۳۵۵، ص ۶). مفتش وزارت معارف در گزارشی که از وضعیت معارف و تعلیمات عمومی ارائه می‌دهد برای اولین بار بر کمبود «معلم ماهر و متخصص» در مدارس اشاره می‌کند. او در این گزارش اعلام می‌دارد که یکی از وظایف اساسی وزارت معارف باید آموزش «مهارت معلمی» و تربیت معلمانی متخصص باشد. بازرس وزارت علوم در این گزارش بیان می‌دارد: «تهیه معلم اسبابی لازم دارد که بهیچ وجه موجود نیست و آن اسباب «مهارت معلمی» است که بتواند از عهده تربیت متعلمین برآید ممکن است که این اظهار را بعضی‌ها حسن تلقی ننموده و مدعی گردند که بنده به کلی منکر وجود معلمین تهران شده‌ام. بنابراین، لازم است توضیحات خود را قدری مشروح به عرض برسانم تربیت اطفال مبتدی از اعمال مشکله ایست که باید بعهدده اشخاص متخصص تفویض شود و مسلماً اگر شخصی از اصول تعلم بهره‌مند نشده باشد نمی‌تواند علم خود را باطفال مبتدی بیاموزد هر قدر هم که در آن علم بخصوص متبحر باشد ... پس اینکه اظهار نمودم معلم نداریم مقصود بنده این قسم معلم بود که علاوه بر اطلاعات کامل از مواد تعلیمی تربیت اطفال و اصول تعلیم را هم کما ینبغی بداند به عبارت اخری منکر وجود «معلمین ماهر» هستم نه اشخاص عالم» (منصورالسلطنه، ۱۳۲۹هـ ق، ص ۱۳-۱۴).

در پی این گزارش و به منظور تربیت معلمان متخصص و ماهر، مجلس شورای ملی در سال ۱۲۹۰هـ ش همزمان با تصویب قانون اساسی فرهنگ، قانونی را برای اعزام ۳۰ نفر از فارغ‌التحصیلان دارالفنون به منظور فراگیری علوم و فنون جدید به اروپا تصویب می‌کند. در این قانون اعلام می‌شود ۱۵ نفر از ۳۰ دانشجویی که برای تحصیلات علوم جدید به اروپا اعزام می‌شوند باید در «رشته معلمی» به تحصیل بپردازند. اعزام این ۱۵ نفر به فرانسه پیامد مهمی در نظام آموزشی کشور داشت. این افراد از اولین «متخصصان علوم تربیتی» در ایران به شمار می‌آیند و نقش مهمی در نظام آموزشی ایران ایفا کردند (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴، ص ۳۶۵). دانشجویانی که در سال ۱۲۹۰ برای تحصیل در رشته معلمی به فرانسه اعزام شده بودند پس از بازگشت به ایران به دولت‌های وقت پیشنهاد کردند که مرکزی برای تربیت معلم ماهر و متخصص دایر کنند، اما به سبب هرج و مرج اجتماعی و بی‌ثباتی سیاسی این کار ممکن نشد. سرانجام در سال ۱۲۹۷هـ ش به دلیل ثبات نسبی سیاسی و توسعه کمی

مدارس و نیز افزایش شمار دانش‌آموزان، وزارت معارف را ناچار به برپایی مرکزی برای تربیت معلمان ساخت. دارالمعلمین در سال ۱۲۹۷ هـ. ش تأسیس شد و برای اولین بار تربیت معلم به طور تخصصی در یک مرکز آموزشی در دستور کار وزارت معارف قرار گرفت. هدف از تأسیس دارالمعلمین، تربیت معلمانی برای مدارس ابتدایی و متوسطه کل کشور ذکر شده است. در ماده اول اساسنامه دارالمعلمین آمده است که «مقصود از تأسیس دارالمعلمین تهیه دو قسم معلم برای مدارس تهران و ولایات است» (وزارت معارف و اوقاف، ۱۲۹۷). مؤسسان و مدرسان دارالمعلمین معتقد بودند صرف حسن اخلاق و داشتن معلومات برای «حرفه معلمی» کافی نیست و معلمان باید با دانش‌های تخصصی مانند روان‌شناسی و علوم تربیتی نیز آشنا باشند.

«برای یک نفر معلم داشتن اخلاق و معلومات کافی نیست، بلکه باید طرز تعلیم و تربیت را هم بداند تا بتواند با سهل طرق به نتیجه مقصود خود که تعلیم و تربیت اطفال است نایل شود. تحصیل اصول تعلیمات عملی سررشته این مقصود را به دست می‌دهند یعنی به معلم راه‌های مختلفه تعلیم و تربیت را می‌نمایاند» (صدیق، ۱۳۳۷ هـ. ق، ص ۱۶۰).

دانشجویان دارالمعلمین علاوه بر فراگیری معارف جدید دوره‌های تخصصی تعلیم و تربیت را نیز فرا می‌گرفتند. دوره تخصصی تعلیم و تربیت در دارالمعلمین عبارت بود از «اصول تعلیم و تربیت به صورت علمی و عملی». در سال آخر دارالمعلمین دوره‌ای به نام عملیات طراحی شده بود که باید شاگردان به صورت عملی تحت نظر معلمین در مدرسه‌ای که به دارالمعلمین ضمیمه بود برای تمرین معلمی به تدریس پردازند (وزارت معارف و اوقاف، ۱۲۹۷). تفاوت اساسی که مدرسه دارالمعلمین را از دیگر مدارس دولتی آن زمان متمایز می‌ساخت، این بود که در این مدرسه برای اولین بار «مهارت معلمی» را به شاگردان آموزش می‌داد. دانشجویان این مدرسه موظف بودند برای نخستین بار دانش‌هایی چون علوم تربیتی و روان‌شناسی و فن تدریس و تعلیم را از مدرسان خود فرا بگیرند و در فعالیت‌های عملی خود در مدارس به کار بندند. در واقع، فراگیری همین دانش‌ها و مهارت‌ها بود که دارالمعلمین را به عنوان اولین نهاد تخصصی تربیت معلم از دیگر مدارس آموزشکده‌های دولتی آن دوران متمایز می‌کرد.

همچنین، به منظور آشنایی شاگردان دارالمعلمین با «فن معلمی» سمینارهایی با عنوان آشنایی با

اصول تعلیم و تربیت در دارالمعلمین تشکیل شد و شاگردان این مرکز موظف بودند در این سمینارها شرکت کنند. سخنرانان اصلی این سمینارها از تحصیلکردگان «رشته معلمی» در اروپا بودند. این سمینارها در قالب کتابی با عنوان نه کنفرانس در اصول تعلیمات عملی (۱۳۳۷ هـ.ق) به چاپ رسیده و در اختیار شاگردان و معلمان دارالمعلمین قرار داده می‌شد. سخنرانان در این سمینارها به موضوعاتی چون کمیّت و کیفیت تدریس در مدارس ابتدایی و روش‌های تدریس، انواع سؤال پرسیدن، چگونگی مطالعه و لوازم آن، اوصاف کتاب خوب و استعمال آن در کلاس، چگونگی ارائه تکالیف، لوازم کلاس چون تخته سیاه، نقشه، کتاب و میز و نیمکت. چگونگی نظامات مدرسه، چگونگی تنبیه و تشویق، اهمیت قرائت و تکلم به زبان فارسی و انواع قرائت و چگونگی حل تمرینات درسی و دیکته‌گفتن و انشانوشتن و تصحیح تکالیف و نیز شیوه تدریس تاریخ و جغرافیا و سایر درس‌ها پرداخته‌اند. به نظر می‌رسد این کتاب از اولین کتاب‌هایی باشد که به آموزش «موز معلمی» به عنوان یک حرفه پرداخته است (صدیق، ۱۳۳۷ هـ.ق).

اقدام دیگری که برای تربیت «معلم متخصص» به عمل در آمد انتشار مجلات تخصصی در حوزه تعلیم و تربیت بود. دو مجله *اصول تعلیمات* (۱۲۹۸) و *تعلیم و تربیت* (۱۳۰۴-۱۳۱۷) توسط متخصصان تعلیم و تربیت به منظور آموزش تخصصی معلمان منتشر شد. اکثر نویسندگان مجله *تعلیم و تربیت* از تربیت‌یافتگان رشته معلمی در فرانسه بودند و این مجله را به یکی از رسانه‌های انتشاردهنده گفتمان معلم متخصص و علوم تربیت جدید تبدیل کردند (رجوع شود به وزارت معارف و اوقاف، ۱۳۰۵).

با تثبیت حکومت رضاشاه پهلوی (۱۳۰۴-۱۳۲۰) و نفوذ متخصصان علوم تعلیم و تربیت جدید در مراکز تربیتی و وزارت معارف و نیز گسترش مدارس ابتدایی و متوسطه در سراسر مملکت، لزوم سامان‌بخشی به تربیت معلم در دستور کار دولت و وزارت معارف قرار گرفت. بر اساس این نیاز برخی متخصصان تربیتی موظف شدند برای ساماندهی به امر تربیت معلم در سراسر کشور قانونی راجع به تربیت معلم در ایران بنویسند. بدین ترتیب قانونی با عنوان قانون تربیت معلم (۱۳۱۲) نوشته شد. در این قانون معلمان ابتدایی آموزگار و مدارس ابتدایی دبستان نامیده شدند، معلمان مدارس متوسطه، دبیر و مدارس متوسطه، دبیرستان خوانده شدند (وزارت معارف و اوقاف، ۱۳۱۳).

دانشجویان دانشسراهای تربیت معلم علاوه بر معارف عمومی چون فارسی، عربی، جغرافیا و تاریخ، علوم طبیعی و ... موظف بودند ۲ ساعت علم النفس و منطق از لحاظ تربیت و اصول تعلیم و تربیت عملی و علمی در سال اول و دوم بگذرانند. در زمینه عملی و تمرین معلمی نیز ۳ ساعت در سال اول و ۵ ساعت در سال دوم موظف بودند در دبستانی که ضمیمه دانشسراها بود تحت نظارت معلمین به تدریس بپردازند. هر یک از محصلین ملزم بودند لااقل ۵۰ ساعت در دبیرستان یا در دانشسراهای مقدماتی تحت نظر و مراقبت استادان به تدریس بپردازند. در زمینه آموزش علوم تربیتی و روان‌شناسی تربیتی نیز کتابهایی در دانشسراها با عناوین *اصول تعلیم و تربیت جدید از عیسی صدیق (۱۳۱۴)* و *کتاب معرفه النفس یا روان‌شناسی برای تربیت از علی اکبر سیاسی (۱۳۱۷)* تألیف شد. در این کتاب‌ها به معلمی به عنوان یک حرفه تخصصی تأکید می‌شود. در کتاب اصول تعلیم و تربیت جدید آمده است که معلم باید به فن آموختن تسلط داشته باشد. دانستن تمام مسائل مذکور بدون آموختن فن تدریس نتیجه مطلوب نمی‌بخشد ... (صدیق، ۱۳۱۴، ص ۱۳۶). در این کتاب لزوم آشنایی با ویژگی‌های روان‌شناختی کودکان و نحوه آموزش آنان و نیز روش‌های تدریس و آموختن و تمرین معلمی شرح داده شده است. در کتاب *معرفه النفس یا روان‌شناسی برای تربیت (۱۳۱۷)*، نویسنده بیان می‌دارد: فایده روان‌شناسی در تعلیم و تربیت بیش از شعب و فنون دیگر است ... معلم ناچار است که با روحیه دانش‌آموزان سروکار داشته باشد، زیرا شکی نیست که هر آموزگاری می‌خواهد دانش‌آموزان به درس او دقت کنند و آن را بفهمند و در حافظه نگهدارند و در مواقع مقتضی به خاطر آورند ... معلم بایستی راجع به سایر استعدادها و خصوصیات ذهنی اطفال تسلط داشته باشد تا بتواند از عهده آموزش آن‌ها بر آید (سیاسی، ۱۳۱۷، ص ۲۱).

بدین ترتیب گفتمان معلم متخصص و ماهر با افزایش مدارس ابتدایی و متوسطه، حضور معارف خواهان در نظام سیاسی و دولتی شدن مدارس در ایران شکل گرفت. اعزام عده‌ای از دانشجویان به اروپا برای فراگیری مهارت معلمی و تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات از اولین اقداماتی بود که به منظور تربیت معلم متخصص و ماهر به اجرا درآمد. چاپ *مجله تعلیم و تربیت*، برپایی دانشسراهای تربیت معلم و انتشار کتابهای تخصصی تعلیم و تربیت اقدامات دیگری بود که به منظور تربیت معلم



متخصص و ماهر به اجرا در آمد. در این گفتمان تنها کسانی شایستگی و صلاحیت معلمی دارند و می‌توانند در مدارس به تدریس و آموزش بپردازند که علاوه بر حسن اخلاق و آشنایی با معارف جدید با اصول تعلیم و تربیت به صورت نظری و عملی آشنا باشند. گفتمان معلم متخصص و ماهر یکی از مهمترین گفتمان‌های معلم در نظام تربیت معلم محسوب می‌شود. این گفتمان از سوی متخصصان و بزرگان تعلیم و تربیت، در نظام تربیت معلم بازتولید و منتشر می‌شود. توسعه و گسترش شاخه‌های مختلف روانشناسی تربیتی، روان‌شناسی یادگیری و رشد و همچنین رشته‌های مختلف علوم تربیتی و مشاوره موجب قوت و قدرت یافتن گفتمان معلم متخصص و ماهر در نظام تربیت معلم شده است. امروزه نیز گفتمان معلم متخصص تأثیر بسزایی در تدوین و طراحی برنامه‌های درسی و سیاستگذاری‌های نظام تربیت معلم دارد.

#### گفتمان معلم ملی‌گرا و وطن‌پرست

آشفته‌گی‌ها و هرج و مرج‌های سیاسی-اجتماعی سال‌های ۱۲۹۰ تا ۱۲۹۹، دخالت‌های بیگانگان در امور داخلی و نیز نوجوانی و ناپختگی احمدشاه در سلطنت قاجار، ضرورت برپایی یک دولت مقتدر مرکزی را در میان برخی نیروهای اجتماعی و سیاسی مطرح کرد. برخی نیروهای سیاسی اجتماعی علت هرج و مرج‌های سیاسی، ناپایداری دولت‌ها و ناامنی‌های اجتماعی و دخالت‌های بیگانگان در امور داخلی ملت ایران را نبود یک حکومت مرکزی قدرتمند می‌دانستند (آبراهامیان، ۱۳۷۷). با توجه به این شرایط، زمینه‌های اجتماعی و سیاسی کودتای ۱۲۹۹ فراهم شد و پس از مدتی رضاخان با حمایت‌های سیاسی برخی نیروهای داخلی و خارجی به عنوان وزیر جنگ، نخست وزیر و سپس به پادشاهی رسید. بسیاری از نیروهای فرنگ رفته، فارغ‌التحصیلان دارالفنون و معلمان دارالمعلمین و مدرسه سیاسی از حامیان سلطنت رضاشاه در ایران بودند و با تشکیل انجمن‌ها و احزاب ایران جوان و حزب تجدد نقش مهمی در به سلطنت رساندن رضاشاه داشتند (سیاسی: ۱۳۶۶، ص ۷۷، صدیق، ۱۳۴۰، ص ۲۶۸). دولت پهلوی اول مبتنی بر یک نوع ایدئولوژی ملی‌گرایی بود و بسیاری از نیروهای تحول‌گرا با گرایش‌های ملی‌گرایانه و ناسیونالیستی وارد دولت پهلوی اول شدند (آبراهامیان، ۱۳۹۰؛ ماتی، ۱۳۸۳؛ زیرینسکی، ۱۳۹۶). در دوره قدرت‌یابی رضاخان، به کسانی

ناسیونالیست می‌گفتند که به تقلید از ناسیونالیسم سکولار غربی از ایجاد یک دولت مرکزی قدرتمند، نظامی‌گری، زبان فارسی و عظمت ایران پیش از اسلام داد سخن می‌دادند (زیرینسکی، ۱۳۹۶، ص ۸۳). با تثبیت دولت پهلوی اول اقداماتی در زمینه‌های آموزشی، حقوقی، اداری، اقتصادی، اجتماعی و نظامی اجرا شد. ثبات سیاسی نسبی، استقرار نظام مالیاتی منظم، فروش نفت و انضباط اداری و مالی منجر به افزایش توان اقتصادی دولت برای سرمایه‌گذاری در بخش‌های نظامی، فرهنگی و اجتماعی شد (آبراهامیان، ۱۳۹۰، ص ۱۳۰). «در زمینه آموزش، سیاست دولت رضاشاه مبتنی بر تمرکز، ناسیونالیسم و تجدد بود» (ماتی، ۱۳۸۳). با توجه به اینکه دولت پهلوی اول خاستگاه طبقاتی و قومی و دینی مشخصی نداشت این دولت نیازمند تربیت نیروهایی بود که به دولت پهلوی احساس تعلق و تعهد داشته باشند. بر اساس این نیاز، حاکمیت پهلوی تلاش کرد تا مشروعیت سیاسی خود را بر اساس تولید و انتشار ایدئولوژی ملی‌گرایی استوار کند. دولت پهلوی نیازمند آن بود تا نیروهایی را برای تثبیت و انتشار این ایدئولوژی تربیت کند. بنابراین برای تثبیت و حفظ این ایدئولوژی از نیروهای نظامی و حقوقی و برای ترویج و اشاعه آن از نظام تعلیم و تربیت بهره برد. معلمان یکی از مهمترین نیروهای هدف برای انتشار ایدئولوژی ملی‌گرایی در کشور به حساب می‌آمدند.

در سال ۱۳۰۷ هـ ش قانونی در مجلس تصویب می‌شود که هر ساله ۱۰۰ نفر برای فراگیری و تکمیل معلومات خود به اروپا اعزام شوند. در این قانون مقرر می‌شود که ۳۵ درصد از این اعزام شوندگان باید در رشته تعلیم و تربیت باشند. رضاشاه در دیدار با این دانشجویان بر درونی‌سازی ایدئولوژی ملی‌گرایی و حفظ روحیه وطن پرستی تأکید و توصیه می‌کند: ... البته شما باید بدانید که چرا شما را به یک مملکت جمهوری اعزام می‌داریم فقط برای این است که حسن وطن پرستی فرانسویان را سرمشق خود قرار داده مخصوصاً حب وطن را از آن‌ها آموخته و با این ذخیره به وطن برگشته مشغول خدمت به مملکت شوید. ... (یغمایی، ۱۳۷۵، ص ۳۱۱). به زعم سیاستگذاران تربیتی دولت پهلوی اول، مهمترین نیروهایی که می‌توانستند مروج و مبلغ ایدئولوژی ملی‌گرایی در مدارس سراسر کشور باشند، معلمان بودند (صدیق، ۱۳۱۴). در زمینه تربیت معلم، ایدئولوژی دولت پهلوی اول «تربیت معلمان ملی‌گرا و میهن پرست» بود. معلم میهن پرست معلمی بود که علاوه بر کسب علوم جدید و فراگیری رمز و راز فن معلمی باید دارای احساسات میهن پرستی و بینش ملی‌گرایی

باشد. تربیت معلمانی میهن‌دوست و ملی‌گرا بیش از آنکه از سوی متخصصان و کارگزاران تربیتی درخواست شود از سوی حاکمیت سیاسی تقاضا می‌شد. بر همین اساس، محمدرضا پهلوی در سال ۱۳۱۷ در قامت ولیعهد در بازدید از دانشسرای مقدماتی بر تربیت معلمانی میهن‌پرست و شاه‌دوست تأکید می‌ورزد.

«البته تربیت‌کردن 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 وظیفه 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 ... (مجله تعلیم و تربیت، 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). بنابراین، در سازماندهی برنامه‌های درسی و انتخاب موضوعات و محتوای آموزشی به گونه‌ای عمل می‌شد که علاوه بر آموزش معلومات جدید و مهارت‌های معلمی، مباحث ملی‌گرایی و وطن‌دوستی نیز در برنامه درسی مراکز تربیت معلم گنجانده شود. از مهم‌ترین برنامه‌های درسی که می‌توانست دانش ملی‌گرایی و روح میهن‌پرستی را در معلمان درونی کند درس‌های علم الاجتماع، زبان فارسی، تاریخ و جغرافیای ایران، هنر و موسیقی و تربیت بدنی بود. در محتوای درس علم الاجتماع بر شناخت ملی‌گرایی و درونی‌سازی روحیه وطن‌پرستی تأکید می‌شود. در برنامه درسی به زبان فارسی به عنوان زبان ملی توجه زیادی می‌شود. همچنین، به درس‌های تاریخ و جغرافیای ایران ساعات بیشتری اختصاص یافت تا دانشجویان از طریق این دروس با تاریخ فرهنگی و تمدنی و نیز جغرافیای سرزمینی ایران بیشتر آشنا شوند و از این طریق نوعی هویت ملی در آنان تقویت شود. در برنامه‌های هنری و ورزشی همچون موسیقی و سرود و مسابقات ورزشی نیز همواره تلاش می‌شد احساسات و روحیه ملی‌گرایی و وطن‌پرستی در بین دانشجویان دانشسراهای تربیت معلم درونی شود (وزارت معارف و اوقاف، ۱۳۱۳).

از اقدامات دیگری که به منظور تربیت معلم ملی گرا به اجرا درآمد، برپایی تشکیلات پیش‌آهنگی (۱۳۰۶)، سازمان پرورش افکار (۱۳۱۷) و سپاه دانش (۱۳۴۲) بود. کارگزاران تربیتی دولت پهلوی تلاش کردند علاوه بر اشاعه نظری ایدئولوژی ملی‌گرایی در دانشسراهای تربیت معلم در عرصه فعالیت‌های عملی نیز اقدام کنند. سیاستگذاران تربیتی دولت پهلوی اول معتقد بودند جوانانی که از مدارس دولتی فارغ‌التحصیل می‌شوند «به آن درجه و میزانی که انتظار می‌رود صاحب احساسات و هیجان و شور شاه‌پرستی و میهن‌دوستی نیستند» (پازارگاد، ۱۳۱۵، ص ۴). بنابراین، تشکیلات پیش‌آهنگی تلاشی بود که ملی‌گرایی را از عرصه نظر و کتاب‌های درسی به فعالیت‌های عملی و رفتاری گسترش دهد. اولین اقدام در جهت گسترش و توسعه پیش‌آهنگی در نظام آموزشی، تربیت معلمان پیش‌آهنگ بود تا بتوانند دستورات پیش‌آهنگی را در مدارس به اجرا در آورند. بر این اساس در فعالیت‌های گروهی و دسته‌جمعی همچون اردوهای تفریحی یا ورزشی، فعالیت‌های فرهنگی و هنری، مسابقات ورزشی اقداماتی در زمینه رفتارسازی ایدئولوژی ملی‌گرایی به اجرا درآمد. معلمان با شرکت در این برنامه‌ها تصدیق‌نامه‌های پیش‌آهنگی دریافت می‌کردند و می‌توانستند به عنوان معلمان پیش‌آهنگی در مدارس به تشکیل کلاس‌های پیش‌آهنگی اقدام کنند (پازارگاد، ۱۳۱۵، ص ۵۶). ایدئولوژی ملی‌گرایانه دولت پهلوی در تربیت معلمان پیش‌آهنگ را می‌توان در سوگندنامه، مواد آموزشی، منش‌های پیش‌آهنگی و اساسنامه پیش‌آهنگی نشان داد (وزارت معارف و اوقاف، ۱۳۰۶).

اقدام دیگری که به منظور تربیت معلمان ملی‌گرا به اجرا درآمد تاسیس «آموزشگاه پرورش افکار» بود. در سال ۱۳۱۷ هـ ش سازمان پرورش افکار توسط برخی از زمامداران فرهنگی حاکمیت پهلوی رضاشاه تشکیل شد. هدف اصلی این سازمان تربیت عموم مردم و به خصوص کارمندان دولت بر اساس ایدئولوژی ملی‌گرایی بود. (صدیق، ۱۳۵۴). اما مهمترین نیروی تأثیرگذار در اشاعه و درونی‌کردن ایدئولوژی ملی‌گرایی در جامعه، معلمان بودند. به همین منظور اولین اقدام سازمان پرورش افکار برپایی آموزشگاه پرورش افکار برای دبیران و آموزگاران بود. کلیه دبیرانی که کمتر از پنجاه و آموزگاران که کمتر از چهل سال داشتند باید در این آموزشگاه حاضر می‌شدند. هدف اصلی این آموزشگاه این بود که معلمان با فراگیری تاریخ و جغرافیای مملکت خود و آشنایی با میراث و

بزرگان ادب فارسی و نیز مفاهیمی چون ملیت و هویت ملی نوعی تعلق و تعهد نسبت به ملیت و هویت ایرانی در معلمان ایجاد شود و بدین وسیله معلمانی وفادار به مهین و وطن تربیت شوند. وزارت فرهنگ شرط ترفیع و ارتقا در شغل معلمی را گذراندن این دوره‌ها تعیین کرده بود (دبیرخانه سازمان پرورش افکار، ۱۳۱۸).

طرح سپاه دانش از سیاست‌هایی بود که در دولت پهلوی دوم برای حل کمبود معلم به اجرا در آورد. به دنبال اصلاحاتی با عنوان انقلاب شاه و ملت (۱۳۴۲) وزارت فرهنگ موظف به توسعه و گسترش سواد عمومی در روستاها و مناطق دورافتاده کشور شد. کارگزاران تربیتی دولت پهلوی دوم برای اجرای این سیاست، پروژه سپاه دانش را مطرح کردند (خانلری، ۱۳۴۲). 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 (مجله آموزش و پرورش، ۱۳۴۳).

بدین ترتیب در دوره حاکمیت سیاسی پهلوی، تربیت معلم ملی‌گرا و میهن‌پرست در اولویت مراکز تربیت معلم قرار داشت. در این دوران مهم‌ترین ویژگی معلمی، داشتن روحیه وطن‌دوستی و احساسات ملی‌گرایانه بود. شیوه پذیرش دانشجو، برنامه‌های درسی و برنامه‌های آموزشی و تربیتی دیگر به گونه‌ای طراحی می‌شد که تربیت معلم ملی‌گرا و میهن‌پرست در اولویت سیاستگذاران و برنامه‌ریزان نظام تربیت معلم قرار داشته باشد.

### گفتمان معلم انقلابی و اسلام‌گرا

با وقوع انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ در حاکمیت سیاسی ایران نوعی «تغییر ایدئولوژیک» و «چرخش نخبگان» رخ داد. ایدئولوژی دولت ملی‌گرای متمایل به غرب به غرب به گفتمان اسلامی مخالف غرب تبدیل شد. بسیاری از کارگزاران دولت پهلوی از دستگاه‌های دولتی اخراج و کنار گذاشته شدند و جوانان و نیروهای انقلابی و مذهبی نهادهای حکومتی را در اختیار گرفتند. یکی از مهمترین نهادهایی که به شدت تحت تأثیر وقوع انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ قرار گرفت، نظام تربیت معلم بود. از نظر انقلابیون

«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، ص ۸). کارگزاران سیاسی انقلاب اسلامی معتقد بودند که 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 غیر مسلمان در حکومت اسلامی بی‌معناست (رجایی، ۱۳۶۱، ص ۵۳). بر این اساس کسی می‌توانست به استخدام نظام آموزش و پرورش در آید و عنوان معلمی را کسب کند که به ارزش‌های اسلامی و انقلابی متعهد و ملتزم باشد. به اعتقاد انقلابیون اولین نهادی که باید متناسب با شعارها و معیارهای انقلابی سازماندهی می‌شد نظام تربیت معلم بود. اولین حرکتی که پس از 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 کرده و شبانه‌روزی باشند تا از تمام وقت آن‌ها استفاده شود. این آرمانی بود که در سال ۱۳۵۷ و ۱۳۵۸ نظام ما داشت (حداد عادل، ۱۳۹۱، ص ۹۰).

پس از وقفه‌ای کوتاه در فعالیت‌های نظام تربیت معلم، در سال ۱۳۶۲ اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید. در اساسنامه مراکز تربیت معلم هدف از تأسیس مراکز تربیت معلم این چنین بیان شده است: مراکز تربیت معلم به منظور تربیت معلمان صالح، ذی فن، آگاه و معتقد به ولایت فقیه جهت تأمین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش در دوره‌های قبل از دبستان، دبستان و راهنمایی تحصیلی سراسر کشور تأسیس می‌شوند (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۶۲). از آن پس پذیرش داوطلبان شغل معلمی بر اساس تعلق و تعهد نسبت به نظام اسلامی و اصل ولایت فقیه تعیین شد. داوطلبان ورود به نظام تعلیم و تربیت باید به نظام جمهوری اسلامی، قانون اساسی و اصل ولایت فقیه معتقد و ملتزم باشند. همچنین، 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 برنامه‌های درسی نظام تربیت معلم انجام شد. برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلم در دروس عمومی، اختصاصی و انتخابی مورد تجدید نظر قرار گرفت و ساعات بیشتری از دروس عمومی به معارف اسلامی و تعلیم و تربیت اسلامی اختصاص یافت (صافی، ۱۳۹۱، ص ۴۱). سیاستگذاران تربیتی بر اساس شرایط انقلابی و جهان‌بینی اسلامی، دروس اسلامی بیشتری را در برنامه درسی تربیت معلم گنجانده و حساسیت‌های ویژه‌ای نیز نسبت به تربیت دینی داوطلبان شغل معلمی اعمال می‌داشتند.

برخی عناوین درسی مراکز تربیت معلم دوره کاردانی عبارت بود از: مبانی تعلیم و تربیت اسلامی و اخلاق ۸ ساعت، فن معلمی ۱۲ ساعت، شیوه‌های ارزشیابی ۴ ساعت، کاربرد مواد آموزشی ۴ ساعت، بهداشت و تغذیه ۴ ساعت، روخوانی قرآن و آشنایی با قرآن ۲ ساعت، احکام ۲ ساعت، جهان‌بینی اسلامی و مبانی اخلاق ۱۲ ساعت، نهج‌البلاغه و حدیث ۴ ساعت، تاریخ تحلیلی اسلام و سیر تفکر جدید در ایران و جهان ۴ ساعت، زبان عربی با تمرین در متون قرآنی و حدیث ۱۲ ساعت، ادبیات فارسی و آیین نگارش ۴ ساعت (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۶۲).

همان‌طور که در برنامه درسی مراکز تربیت معلم مشاهده می‌شود بخش زیادی از برنامه درسی به تربیت دینی دانشجویان اختصاص داده شده است. دروسی چون تعلیم و تربیت اسلامی، روخوانی قرآن، احکام، جهان‌بینی اسلامی، نهج‌البلاغه و حدیث، تاریخ اسلام، زبان عربی دروسی هستند که مستقیم و غیر مستقیم با تربیت دینی معلمان ارتباط می‌یابد و آموزش‌های علمی و عملی اسلامی در اولویت سیاستگذاران تربیت معلم قرار داشته است، به طوری که تربیت معلمان متعهد به انقلاب و اسلام در اولویت‌های اول مراکز تربیت معلم در دهه شصت بوده است. برگزاری مسابقات دینی همچون قرآن، نهج‌البلاغه و حدیث و نیز برگزاری مراسم‌های مذهبی از برنامه‌هایی بودند که به جد در مراکز تربیت معلم اجرا می‌شد. بدین ترتیب دهه شصت را می‌توان دوره تربیت «معلم متعهد» نامید. در این دوره معلم با مفاهیمی چون تعهد، انقلابی، اسلامی پیوند یافته و گفتمان معلم اسلام‌گرا و انقلابی را پدید آورده بود.

دو دهه ۱۳۷۰ و ۱۳۸۰ را باید دوره فترت در نظام تربیت معلم دانست. در دهه‌های هفتاد و هشتاد بیش از آنکه دغدغه دولتمردان و کارگزاران تربیتی، تربیت معلمانی متعهد و معتقد به اسلام و انقلاب باشد، اولویت کارگزاران سیاسی تربیتی تأمین و تدارک معلمان مورد نیاز آموزش و پرورش با هزینه کمتر بود. پس از دو دهه رکود و فترت در فعالیت‌های مراکز تربیت معلم و فرارسیدن زمان بازنشستگی معلمان دهه شصت، آموزش و پرورش را دچار کمبود شدید معلم می‌کرد. حاکمیت سیاسی نیز حساسیت‌های ویژه‌ای در تربیت معلم داشت. بدین منظور شورای عالی انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۹۰ ه.ش برنامه و نقشه راهی با عنوان سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی تدوین و طراحی کرد. در سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش، دانشگاه فرهنگیان تنها نهاد رسمی و انحصاری تربیت معلم به رسمیت شناخته شده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰ الف). بدین ترتیب دانشگاه فرهنگیان با هدف احیا و بازتولید گفتمان تربیت معلم اسلامی و انقلابی برپا شد. در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان هدف از تأسیس دانشگاه تأمین و تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی و انقلابی بیان شده است. تأمین و تربیت معلم، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگرانی مؤمن و متعهد معتقد به مبانی دینی و ارزشهای اسلامی و انقلابی دارای فضایل اخلاقی و ارزش‌های والای انسانی کارآمد و توانمند در تراز جمهوری اسلامی ایران از مهمترین وظایف دانشگاه فرهنگیان تعیین شده است. برنامه‌های آموزشی و پژوهشی این دانشگاه نیز در تعامل با حوزه‌های علمیه و مبتنی بر مبانی و معارف اسلامی طراحی و اجرا می‌شود (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰ ب).

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 به حساب می‌آید. بر همین اساس، هرساله در گزینش دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان علاوه بر کسب حداقل رتبه علمی در امتحان کنکور، داوطلبان شغل معلمی از نظر تخصصی، روان‌شناختی و صلاحیت‌های تربیتی و نیز



اعتقادات دینی و ویژگی‌های اخلاقی مورد مصاحبه و ارزیابی قرار می‌گیرند. در این میان، به نظر می‌رسد صلاحیت‌های دینی و اخلاقی و فعالیت‌های مذهبی و انقلابی از شاخص‌ها و معیارهای اصلی و مهم در انتخاب و گزینش دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان به شمار می‌آید. همچنین، مقرر شده تدوین و طراحی برنامه‌ی درسی دانشگاه فرهنگیان در تعامل با اساتید حوزه‌ی علمیه انجام شود. در برنامه‌ی درسی تمام رشته‌های دانشگاه فرهنگیان حداقل تعداد ۳۵ واحد درسی در دو سال اول تمام رشته‌ها مشتمل بر دروس معارف دینی و تعلیم و تربیت اسلامی است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰ ب). اگرچه در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان بر آموزش معارف جدید و مهارت‌های تخصصی و توانمندی‌های تربیتی و معلمی توجه بیشتری نسبت به مراکز تربیت معلم دهه‌ی شصت شده است (معاونت آموزشی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵)، اما همچنان گفتمان معلم اسلام‌گرا و انقلابی بر نظام تربیت معلم غالب است.

### بحث و نتیجه‌گیری

در مقاله حاضر تلاش شده است تحولات معنایی معلم در نظام تعلیم و تربیت ایران معاصر مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد. در بررسی گفتمانی معلم، معنای ثابت و مشخصی برای معلم متصور نمی‌شود. بر اساس رویکرد گفتمانی، مفهوم معلم در طول تاریخ و در برهه‌های تاریخی دچار تحولات معنایی شده است. این تحولات معنایی پیامدهایی در نظام تربیت معلم به همراه داشته است. با تحولات معنایی معلم، شیوه‌ی گزینش و انتخاب معلم و برنامه‌های درسی نظام تربیت معلم تغییراتی اساسی یافته است. با بررسی گفتمانی اسناد برجای مانده از تاریخ تربیت معلم در ایران معاصر می‌توان چهار گفتمان معلم عالم، معلم متخصص، معلم ملی‌گرا و معلم اسلامی را شناسایی کرد.

در گفتمان معلم عالم، مفهوم معلم با مفاهیمی چون معارف جدید پیوند می‌یابد. در این گفتمان، معلم به کسی گفته می‌شد که علاوه بر حسن اخلاق و کردار مناسب با علوم و فنون جدید آشنا باشد و بتواند این علوم را در مدارس به کودکان و نوجوانان آموزش دهد. این معنای معلمی با نیاز دولت و ملت به علوم و معارف جدید و شکل‌گیری مدارس جدید در ایران شکل گرفت. با وقوع

انقلاب مشروطیت و افزایش مدارس و دولتی شدن مدارس، گفتمان معلم متخصص ظهور کرد. در این گفتمان مفهوم معلم با مفاهیمی چون حسن اخلاق، آگاهی و اطلاع از دانش‌های جدید و مهارت و تخصص معلمی پیوند می‌یابد. در این گفتمان، معلم متخصص به کسی معلم گفته می‌شد که علاوه بر حسن اخلاق و اطلاع از معارف جدید به علوم تربیتی و روان‌شناسی نیز آشنا باشد و بتواند از علوم و فنون تربیتی برای انتقال اطلاعات به دانش‌آموزان بهره‌گیرد. گسترش این گفتمان منجر به برپایی مدرسه دارالمعلمین، دانشسراهای تربیت معلم، انتشار مجلات و کتاب‌های تخصصی تعلیم و تربیت شد. با روی کار آمدن دولت پهلوی، ثبات نسبی سیاسی و افزایش درآمد‌های دولتی، ایدئولوژی ملی‌گرایی در نظام تعلیم و تربیت رسمی حاکم شد. دولت پهلوی که فاقد پایگاه اجتماعی قومی و مذهبی خاصی بود تلاش کرد از طریق گسترش و اشاعه ایدئولوژی ملی‌گرایی افرادی متعلق و متعهد به حاکمیت پهلوی تربیت کند. معلمان یکی از گروه‌ها مؤثر برای این هدف بودند. بنابراین، مفهوم معلم با مفاهیمی چون اخلاق، عالم، متخصص و ملی‌گرا پیوند یافت. معلم ملی‌گرا کسی بود که علاوه بر اخلاق خوب؛ باسواد بودن و تخصص و مهارت معلمی، فردی ملی‌گرا و وطن‌پرست باشد. در این گفتمان یک معلم باید بینش ملی‌گرایی و احساسات وطن‌پرستانه داشته باشد. بدین ترتیب، در برنامه درسی دانشسراهای تربیت معلم، تشکیلات پیش‌آهنگی، سازمان پرورش افکار و سپاه دانش تلاش شد معلمان وطن‌پرست و ملی‌گرا تربیت شوند. با وقوع انقلاب اسلامی و ورود نیروی انقلابی و مذهبی به حاکمیت سیاسی و تغییر ایدئولوژیک دولت از ناسیونالیسم متمایل به غرب به اسلام‌گرایی مخالف غرب، گفتمان معلم اسلامی و انقلابی شکل گرفت. در گفتمان معلم اسلامی و انقلابی به کسی معلم گفته می‌شد که علاوه بر حسن اخلاق و عالم و باسواد بودن و مهارت معلمی به آرمان‌های اسلام و انقلاب معتقد و ملتزم باشد. اعتقاد و التزام به نظام جمهوری اسلامی یکی از شرایط اصلی معلم شدن است. بنابراین، گزینش دانشجو و برنامه‌های درسی تربیت معلم تغییراتی اساسی یافت. دروس دینی و مذهبی ساعات بیشتری را به خود اختصاص دادند و انجام فعالیت‌های مذهبی در اولویت برنامه‌های مراکز تربیت معلم قرار گرفت.

این تحلیل تاریخی از تحولات تاریخی گفتمان معلم نشان می‌دهد که «معلم» مفهوم ثابت و

مشخص شده‌ای ندارد. مفهوم معلم در برهه‌های مختلف تاریخی به دلیل اتفاقات تاریخی، ضرورت‌های تربیتی و شرایط اجتماعی سیاسی با مفاهیمی چون آموزش معارف جدید، آشنایی با علوم تربیتی و روان‌شناسی، ملی‌گرایی و وطن‌دوستی و نیز تعهد و تعلق اسلامی و انقلابی پیوند یافته است و گفتمان‌های متفاوتی از معلم ظهور و بروز یافته است. ظهور هر یک از این گفتمان‌ها، تغییراتی در شیوه پذیرش دانشجو و برنامه‌های درسی و تربیتی مراکز تربیت معلم پدید آورده است. رویکرد گفتمانی به معلم می‌تواند درک و فهم عمیق‌تری از تغییر و تحولات نظام تربیت معلم در اختیار سیاستگذاران و برنامه‌ریزان و علاقه‌مندان به تربیت معلم قرار دهد. تاریخ تربیت معلم در ایران فاقد یک پیشینه نظری است. فقر نظری در نظام تربیت معلم مانع نقد و گفت‌وگو در خصوص سیاستگذاری‌های حاکم در نظام تربیت معلم در ایران می‌شود. در این مقاله تلاش شده است روایتی تنوع‌بخش از تاریخ معلم در ایران معاصر ارائه شود. مطالعه گفتمانی معلم موجب بینش و نگاهی عمیق‌تر به تحولات معنایی معلم در ایران می‌شود. رویکرد گفتمانی به معلم نشان می‌دهد که مفهوم معلم و نظام تربیت معلم به شدت تحت تاثیر ضرورت‌های تربیتی، اوضاع اجتماعی، وقایع تاریخی و آرایش نیروهای سیاسی قرار دارد. بنابراین نمی‌توان معنایی ثابت و ابدی برای معلم قائل شد. اتخاذ رویکرد گفتمانی به معلم و نظام تربیت معلم، درک و فهمی تاریخی از «معنای معلم مستقر» و «نظام تربیت معلم حاکم» در اختیار ما قرار می‌دهد. آنچه در پایان این مقاله می‌توان به عنوان کاربرد عملی در مطالعات تربیت معلم ارائه داد، این است که نظام تربیت معلم را نمی‌توان سیستمی منسجم و یکپارچه تصور کرد. تربیت معلم آن‌طور که به نظر می‌رسد سیستمی یکپارچه و گفتمانی یکدست نیست. رویکرد گفتمانی به معلم انحصار گفتمانی معلم را به چالش می‌کشد و امکان‌های دیگری از تربیت معلم را به رسمیت می‌شناسد.

## منابع

- امین‌الدوله، میرزا علی خان (۱۳۴۱). *خاطرات سیاسی میرزا علی خان امین‌الدوله*. به کوشش فرمانفرما حافظ، تهران: کتاب‌های ایران.
- انجمن معارف (۱۳۱۶ هـ. ق). *نظامنامه انجمن معارف*. روزنامه معارف، شماره ۴، ص ۱-۴.
- انجمن معارف (۱۳۱۷ هـ. ق). *قابل توجه معلمین مدارس جدیده*. روزنامه معارف، شماره ۱۴، ص ۹.
- آبراهامیان، یوراند (۱۳۷۷). *ایران بین دو انقلاب*. ترجمه احمد گل محمدی و محمدابراهیم فتاحی، تهران: نشر نی.
- آبراهامیان، یوراند (۱۳۹۰). *تاریخ ایران مدرن*. ترجمه محمدابراهیم فتاحی، تهران: نشر نی.
- بر، وین (۱۳۹۴). *برساخت گرایی اجتماعی*. ترجمه اشکان صالحی، تهران: نشر نی.
- بازارگاد، بهاء‌الدین (۱۳۱۵). *پیش‌آهنگی ایران*. تهران: چاپخانه و کتابخانه مرکزی.
- تاجیک، محمدرضا (۱۳۹۰). *پساسیاست: نظریه و روش*. تهران: انتشارات نی.
- حداد عادل، غلامعلی (۱۳۹۱). *مصاحبه غلامعلی حداد عادل پیرامون تربیت معلم*، از کتاب *دانشگاه فرهنگیان*، واقع نگاری تأسیس، گردآوری اسدالله گرمارودی و سید علی شریف‌زاده، تهران: انتشارات مدرسه.
- خانلری، پرویز (۱۳۴۲). *سپاه دانش در ایران*. از کتاب *سالگرد سپاه دانش*، تهران: سپاه دانش.
- خنیفر، حسین، و ناهید مسلمی (۱۳۹۷). *اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی*. جلد اول، تهران: انتشارات نگاه دانش.
- خوی‌نژاد، غلامرضا (۱۳۵۵). *سیر تحول و گسترش تربیت معلم در ایران*. مشهد: دانشسرای راهنمایی تحصیلی.
- دبیرخانه سازمان پرورش افکار (۱۳۱۸). *مجموعه آیین‌نامه‌های سازمان پرورش افکار*. تهران: فردوسی.
- درانی، کمال (۱۳۸۳). *تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام*. تهران: انتشارات سمت.
- دولت‌آبادی، یحیی (۱۳۶۱). *حیات یحیی*. جلد دوم، تهران: تاریخ معاصر.
- رجایی، محمدعلی (۱۳۶۱). *تربیت معلم*. تهران: جهاد دانشگاهی تربیت معلم.
- رضایی، محمد، و محمدی، محمود (۱۳۹۶). *گفتمان تربیت جدید و تولد مدرسه در ایران دوره قاجار*. *جامعه‌شناسی تاریخی*، ۹(۲)، ۲۱۱-۱۸۵.

- روزنامه تربیت (۱۳۱۷هـ.ق). مدرسه خرد و ترتیبات آن. سال ۳، شماره ۱۶۶،  
 روزنامه ثریا (هـ ۱۳۱۶ق). لزوم تأسیس مدارس جدید. سال ۱، شماره ۱.  
 زیرینسکی، مایکل (۱۳۹۶). ظهور رضاخان، از کتاب یک قرن انقلاب در ایران، گردآوری جان فوران،  
 ترجمه رضا اسدی، تهران: انتشارات مولی.
- سیاسی، علی اکبر (۱۳۱۷). معرفت‌النفس یا روان‌شناسی برای تربیت. تهران: دانشسرای تربیت معلم.  
 سیاسی، علی اکبر (۱۳۶۶). گزارش یک زندگی. لندن: پاکا پرینت.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰الف). سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش. دبیرخانه شورای  
 عالی انقلاب فرهنگی.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰ب). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. دبیرخانه شورای عالی انقلاب  
 فرهنگی.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۶۲). اساسنامه مراکز تربیت معلم، دبیرخانه شورای عالی آموزش  
 و پرورش.
- صافی، احمد (۱۳۸۵). سازمان و قوانین آموزش و پرورش. تهران: سمت.
- صافی، احمد (۱۳۹۱). تربیت معلم در ایران ژاپن مالزی المان انگلیس هند و پاکستان. تهران: ویرایش.  
 صدیق، عیسی (۱۳۱۴). اصول تعلیم و تربیت جدید. تهران: روشنایی.
- صدیق، عیسی (۱۳۳۷هـ.ق). نه کنفرانس در اصول تعلیمات عملی. تهران: دارالمعلمین.
- صدیق، عیسی (۱۳۴۰). یادگار عمر. تهران: سازمان سمعی و بصری.
- صدیق، عیسی (۱۳۵۴). تاریخ فرهنگ ایران. تهران: چاپ زیبا.
- طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۵۶). کتاب احمد (سفینه طالبی). تهران: انتشارات شبگیر.
- گروه‌های آموزش‌های عمومی و حرفه‌ای (۱۳۵۴). بررسی وضع تربیت معلم دوره ابتدایی (دانشسرای  
 مقدماتی و دانشسرای عشایری). تهران: مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی.
- ماتی، رودی (۱۳۸۳). آموزش و پرورش در دوره رضاشاه، ترجمه مرتضی ثاقب‌فر از کتاب رضاشاه  
 و شکل‌گیری ایران نوین، جمع‌آوری استفانی کرونین، تهران: انتشارات جامی.
- مجله آموزش و پرورش (۱۳۴۳). پیام محمد رضاشاه به مناسبت بازگشایی مدارس، شماره ۴، دوره  
 ۳۴، ص ۴.
- مجله تعلیم و تربیت (۱۳۱۷). بازدید ولیعهد از دانشسرای مقدماتی تربیت معلم. شماره‌های ۹ و ۱۰،  
 ص ۵۶۷.

- مجلس شورای ملی (۱۳۲۹ هـ.ق). *اعلام به معلمین مدارس و مکاتب*. روزنامه مجلس، سال ۵، شماره ۲۷.
- محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۵۴). *تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران*. تهران: انجمن دانشجویان دانشگاه تهران.
- مراغه‌ای، حاج زین‌العابدین (۱۳۸۴). *سیاحت‌نامه ابراهیم‌بیگ*. به کوشش م.ع. اسپانلو، تهران: نشر آگه.
- مستوفی، عبدالله (۱۳۴۳). *تاریخ اجتماعی و اداری دوره قاجاریه*. جلد اول، تهران: تهران مصور.
- مشایخی، محمد (۱۳۵۵). *تاریخ تربیت معلم*. تهران: انتشارات امیر کبیر.
- معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵). *طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم، مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، تهران: دانشگاه فرهنگیان*.
- منصورالسلطنه، مصطفی (۱۳۲۹ هـ.ق). *رپورت سالانه در باب معارف و تعلیمات عمومی*. تهران: وزارت معارف و اوقاف.
- وزارت فرهنگ (۱۳۴۲). *اساسنامه سپاه دانش*. از کتاب *سالگرد سپاه دانش*، تهران: انتشارات سپاه دانش.
- وزارت فرهنگ (۱۳۴۲). *سالگرد سپاه دانش*. تهران: انتشارات سپاه دانش.
- وزارت معارف و اوقاف (۱۲۹۷). *اساسنامه دارالمعلمین، مرکز اسناد کتابخانه ملی*. سند شماره ۲۹۷، وزارت معارف و اوقاف (۱۳۰۵). *مجله تعلیم و تربیت*. سال ۱، شماره ۳.
- وزارت معارف و اوقاف (۱۳۰۶). *اساسنامه پیش‌آهنگی*. *مجله پیش‌آهنگی*، سال ۱، شماره ۳.
- وزارت معارف و اوقاف (۱۳۱۳). *قانون تربیت معلم و اساسنامه دانشسرای مقدماتی*. تهران: روشنایی.
- یغمایی، اقبال (۱۳۷۵). *وزیران علوم و معارف و فرهنگ ایران*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- یورگنسن، ماریان، و لوئیز فیلیپس (۱۳۸۹). *نظریه و روش در تحلیل گفتمان*. ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.

Harris, Z. (1951). *Methods in Structural Linguistics*, Chicago: University Chicago press.

Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and social strategy, towards a radical democratic politics*. London: Verso.

Macdonell, D. (1991). *Theories of discourse: An introduction*. Wiley .

Scott, J. (1990). *A matter of record-documentary sources in social research*. Cambridge: Polity.

Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as social interaction: A multidisciplinary introduction*. Vol. 2. London: Sage.

Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Context. A Socio-cognitive approach*. Cambridge: Cambridge University.