

Iravani, S. (2025). The transition of “Teacher Training Foundations” in Iran during the 1950s and 1960s. *Philosophy of Education*, 9(2), 118-145.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

The Transition of “Teacher Training Foundations” in Iran during the 1950s and 1960s¹

Shahin Iravani² 

Abstract

The teacher education institution in Iran, first established in *Dār al-Mo‘allem* and later in the Higher Teachers’ College, was initially shaped by the social philosophy of overcoming backwardness through the expansion of public education. In its early years, it benefited from leading intellectual figures and special employment privileges for graduates. However, from the 1950s onward, its status declined and has since failed to regain prominence, resulting in institutional fragmentation. This study, using a historical–analytical method, examines the philosophy and position of teacher education in Iran and identifies the main factors behind its decline. Key causes include: the absorption of the Higher Teachers’ College into the University of Tehran and the transfer of its resources to other faculties; American consultants’ policies favoring short-term training over residential colleges; removal of employment advantages for teacher graduates; reliance on quantitative and imported educational models detached from school needs; prioritization of research over teacher preparation; and the separation of the Ministries of Education and Higher Education, which widened the gap between academic knowledge and classroom practice. These developments institutionalized a sense of inferiority in the philosophy of teacher education that continues to shape the field today.

Keywords: History of teacher education; Philosophy of teacher education; Higher Teachers’ College; Educational policy; American influence; Educational knowledge

¹ Received: 2025-08-28

Revised: 2025-09-11

Accepted: 2025-09-16

Published: 2025-09-21

² Associate Professor, Department of Foundations of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: Siravani@ut.ac.ir

Extended Abstract

The development of teacher training institutions in Iran was closely tied to the social philosophy of overcoming underdevelopment through the expansion of public education. Owing to the nascent nature of higher education institutions, these establishments enjoyed a privileged social status and considerable governmental support. The Higher Teachers' College attracted some of the most distinguished scholars of its time, and its graduates benefited from exclusive employment advantages. However, a historical review of the Teachers' College and universities in Iran reveals a steady decline in the status of teacher training institutions throughout the 1950s and 1960s, a regression from which they have yet to recover. The position and academic standing of the Higher Teachers' Training Institute and its faculty—from its foundation in 1928 up until the early 1960s—compared to the subsequent decades, indicate a significant institutional fragmentation and erosion of prestige. This study, employing a historical-analytical approach, seeks to examine the status of teacher training institutions in Iran, the underlying philosophy governing them, and the factors that contributed to their diminished standing. The findings indicate that the combined effect of several factors led the Higher Teachers' College—considered the emblem of teacher training in Iran—toward a state of weakness and eventual dissolution, embedding a sense of inferiority within the philosophy of teacher education: 1) The establishment of the University of Tehran in 1934, accompanied by the conversion of the Higher Teachers' College into an affiliated institution and the transfer of its material and intellectual resources to the Faculties of Literature and Science; 2) The decisions of American advisors to the Plan Organization during the drafting of development programs, which deemed the three-year teacher training courses unnecessary and recommended the dissolution of primary teacher colleges in favor of one-year teacher training programs for prioritization of technical and medical fields to promote the country's economic development; 3) The elimination of all special privileges previously granted to teaching graduates under the pretext of standardizing civil service benefits; 4) The transformation of the cultural-educational identity of the teacher training system through education policies emphasizing the dissemination of quantitative-oriented pedagogical knowledge and the promotion of American educators' perspectives at the expense of addressing the actual needs of schools and the practical requirements of teaching in Iran; 5) "Prioritizing research activities over teacher education and eliminating the teacher training mandate from the objectives of the Faculty of Educational Sciences at the University of Tehran."; 6) The institutional separation of the Ministry of Education from the Ministry of Science and Higher Education, while liberating university scholars from the previously demeaning attitudes of cultural administrators, simultaneously introduced a structural disjunction between school curricula and university programs. This fragmentation has consequently constrained the professional engagement of university faculty and progressively alienated them from the practical needs of the educational system that could otherwise benefit from their expertise. At present, this persistent divide is manifested in the profound misalignment between the Ministry of Education and the educational demands of society, on the one hand, and faculties of educational sciences along with their academic research and scholarly contributions, on the other.

ایروانی، شهین (۱۴۰۴). تحول در بنیان‌های تربیت معلم در ایران در دهه‌های ۱۳۳۰ و ۱۳۴۰ شمسی. دوفصلنامه فلسفه تربیت، ۹(۲)، ۱۱۸-۱۴۵.

تحول در بنیان‌های تربیت معلم در ایران در دهه‌های ۱۳۳۰ و ۱۳۴۰ شمسی^۱

شهین ایروانی^۲ ID

چکیده

نهاد تربیت معلم در ایران که در دارالمعلم‌ها و سپس دانشسرای عالی تجلی داشت، در پیوند با فلسفه اجتماعی تلاش برای خروج از عقب ماندگی از طریق رشد تعلیمات عمومی شکل گرفت و با توجه به جوان بودن نهادهای آموزش عالی از خدمات علمی مهمترین شخصیت‌های علمی و امتیازات ویژه استخدامی برای فارغ‌التحصیلانش بهره مند بود. اما مرور تاریخ دانشسرا و دانشگاه در ایران، روندی نزولی را در جایگاه نهاد تربیت معلم در طول دهه‌های ۱۳۳۰ و ۱۳۴۰ نمودار می‌سازد که تا امروز فرصت صعود مجدد نیافته است و نوعی درهم‌شکستگی در این نهاد را می‌نمایند. این مقاله با روش بررسی تاریخی - تحلیلی در پی بررسی جایگاه و فلسفه حاکم بر نهاد تربیت معلم در ایران و تلاش برای یافتن عوامل فروکاهش این جایگاه است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که برآیند عوامل زیر موجب ضعف و انحلال این نهاد شد و عنصر حقارت را در فلسفه تربیت معلم نهادینه ساخت: تأسیس دانشگاه تهران با تبدیل دانشسرای عالی به یک موسسه ضمیمه و انتقال سرمایه‌های مادی و معنوی آن به دانشکده‌های ادبیات و علوم؛ تصمیم مشاوران آمریکایی سازمان برنامه مبنی بر انحلال دانشسراهای مقدماتی شبانه‌روزی سه ساله به نفع دوره‌های یکساله تربیت معلم با هدف تمرکز بر توسعه اقتصادی کشور؛ حذف امتیازات فارغ‌التحصیلان معلمی، سیاستگذاری آموزشی مبتنی بر ترویج دانش تربیتی کمیت‌گرا و ادبیات آموزشی آمریکایی‌ها به قیمت فاصله گرفتن از نیازهای مدارس و مقتضیات معلمی در مدارس ایران؛ اولویت بخشی به فعالیت‌های پژوهشی به تربیت معلم و حذف مأموریت تربیت معلم از اهداف دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران؛ جداسازی وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم و آموزش عالی که منجر به تفکیک عرصه‌های برنامه درسی و اساتید دانشگاه از برنامه‌های درسی مدارس و ایجاد شکاف میان منابع دانش و نیازمندان به آن تا امروز شده است.

واژگان کلیدی: تاریخ تربیت معلم، فلسفه تربیت معلم، دانشسرای عالی تربیت معلم، سیاستگذاری آموزشی، آمریکایی‌ها، دانش تربیتی

^۱ دریافت: ۱۴۰۳-۰۶-۰۶ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۶-۲۰ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۶-۲۵ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ دانشیار، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. ایمیل: siravani@ut.ac.ir

بیان مسئله

در جامعه ما در دوره‌های مختلف تاریخی، معلمی همواره دارای جایگاهی رفیع بوده و با فرهیختگی پیوندی عمیق داشته است؛ اما تربیت معلم يك نهاد آموزشی جدید در ایران است. زمانی که نهاد تربیت معلم با عنوان دارالمعلمین در ایران پا گرفت، پیشتر نهادهای آموزش‌های عالی مانند مدرسه دارالفنون، مدرسه سیاسی، مدرسه تجارت و مدرسه طب پا گرفته بود؛ اما آن‌گاه که از سر نیاز به معلم برای مدارس متوسطه شعبه عالی آن تشکیل شد، يك جریان علمی - آموزشی آغاز شد که تا چند دهه، دارالمعلمین عالی یا دانشسرای عالی تربیت معلم را به مهم‌ترین نهاد آکادمیک ایران تبدیل کرد؛ قوت و اهمیت این نهاد آن‌جا بود که توانمندترین اساتید در آن‌جا تدریس می‌کردند و به‌ویژه اولین نهادی بود که رشته‌های علوم اجتماعی - انسانی جدید به عنوان دروس تخصصی تعلیم و تربیت مشتمل بر علم الاجتماع، علم النفس، اصول تعلیم و تربیت و تدریس عملی، در آن ارائه می‌شد.

چنین ظرفیت و جایگاه رفیعی برای نهاد تربیت معلم، می‌توانست نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای در تسریع و کیفیت‌بخشی به این فرآیند داشته باشد، اما این جایگاه از اواسط دهه ۱۳۳۰ و در طول دهه ۱۳۴۰ شمسی روندی نزولی گرفت. نزولی که هرگز جبران نشد و دیگر چنین جایگاهی را تا امروز تجربه نکرد. این نوشتار در پی بررسی این روند، با هدف رسیدن به دریافته‌ها و درس‌هایی برای کمک به اعتلای جایگاه این نهاد بسیار مهم و تأثیرگذار است. زیرا معلم کماکان مهمترین عامل کیفیت بخشی به آموزش است و تربیت معلم شرط قطعی داشتن معلمان توانمند و حرفه‌ای است.

برای انجام پژوهش از ترکیب دو روش تاریخی و تحلیلی کیفی استفاده شده است؛ روش تحقیق تاریخی برای فهم سوابق شکل‌گیری و جریان‌ها و عوامل موجد تحولات در نهاد تربیت معلم مورد استفاده قرار گرفت. اما از آنجایی که پژوهش صرفاً در پی پیشینه تربیت معلم نیست، بلکه در پی بررسی مبانی تغییر در فلسفه اولیه و پسینی نهاد تربیت معلم است، روش تحلیلی برای یافتن اندیشه‌ها، ایده‌های پشتیبان فلسفه تکوین نهاد تربیت معلم و تحولات آن، از طریق تحلیل اسناد و متون و یافتن پیام‌ها و مضامین پنهان و ضمنی آنها مورد استفاده قرار گرفت.

مؤلفه‌های بنیانی نهاد تربیت معلم در ایران

«تربیت معلم» در این‌جا به عنوان پدیده‌ای که از سال ۱۲۹۷ در ایران بنیان‌گذاری شده و تا امروز ۱۰۷ سال از عمر آن می‌گذرد، مورد بررسی قرار می‌گیرد. به همین دلیل تلاش می‌شود تا ابتدا مولفه‌های بنیادی شکل‌دهنده به این نهاد روشن شود و سپس با تکیه بر شواهد و تحلیل آن‌ها، عواملی ایجابی آن، مورد بحث قرار می‌گیرد.

الف - فلسفه شکل‌گیری تربیت معلم در ایران (تربیت معلم چرا بنیانگذاری شد؟)

به‌زعم دکتر سیاسی دلیل گسترش دانشسراها، تحقق هدف «گسترش آموزش عمومی» است (Siasi, 2014: 126)، اما با وجود گزارش‌های متعددی درباره روند شکل‌گیری آن، در علت شکل‌گیری و افراد موثر در آن، توضیح دقیقی وجود ندارد. در این باره، تنها از «احمد بدر نصیرالدوله»، هجدهمین وزیر معارف (۱۲۹۶-۱۲۹۸ ش.) نام برده می‌شود که چندان شناخته شده نیست؛ اما در دوره وزارت دوساله‌اش فعالیت‌های گسترده‌ای داشت؛ به گونه‌ای که در دوره وزارتش ۳۶ مدرسه پسرانه، دخترانه و متوسطه در تهران و چندین مدرسه در سایر شهرها تأسیس کرد؛ مدارس بسیاری را از تعطیلی ناشی از فقر یا تخریب ساختمان نجات داد؛ کلاس موسیقی دارالفنون را به مدرسه موسیقی تبدیل کرد. همچنین مجله اصول تعلیم و سپس اصول تعلیمات و اولین سالنامه معارف (در سال ۱۲۹۷) در دوره وزارت او منتشر شد. در همین سالنامه وی از تعلیمات ابتدائیه مجانی به عنوان اولین قدم در راه ترقی و توسعه معارف سخن گفت. بدر بود که به تربیت معلم برای مدارس دولتی و ملی، اقدام کرد و آنچه را که قبلاً کسانی مانند رشديه و دولت آبادی مطرح کردند، به انجام رساند. وی بود که مدرسه ابتدایی میسیونری با نام فرانکو پرسیان را که ویژه دختران مسلمان بود، در سال ۱۲۹۷ توسعه داد و در آن سه کلاس متوسطه دایر و آن را به دارالمعلمت تبدیل و پس از آن، بلافاصله در اواخر همان سال (۱۲۹۷)، دارالمعلمین را با دبستانی ضمیمه آن، تأسیس کرد (Ghasemi Pouya, 1998).

ب- مولفه‌های قوام‌بخش تربیت معلم

در اینکه احمد بدر چگونه به فکر این کار افتاد، يك احتمال موجه را می‌توان آشنایی او با نهاد تربیت معلم در دوره شش‌ساله‌ای دانست که به عنوان وزیرمختار ایران در بلژیک مشغول خدمت بود (Abdollahpour, 1990: 76) و با الگوی دارالمعلمین در آن‌جا آشنا و آن را اقتباس کرد. اقتباسی آگاهانه، زیرا گزینش بر اساس احساس نیاز به معلم انجام شد و پیوند نهادی مانند دارالمعلمین با اهداف و علایق جامعه آن روز کاملاً روشن بود؛ «پروژه مدرسه به منزله نهاد تحول ساز و رهاسازی جامعه از عقب‌ماندگی» و پیوند آن با «پروژه آموزش ابتدائیه مجانی و همگانی»، آن را واجد توجه می‌ساخت. از سوی دیگر، حرفه معلمی در جامعه و وجهه‌ای ارزشمند و روحانی‌گونه داشت و معلمان همواره به منزله يك گروه مرجع و فرهیخته، جایگاه اجتماعی رفیعی داشتند. به علاوه، تربیت معلم منجر به استخدام دولتی و دریافت حقوق ثابت در جامعه فقیر آن زمان می‌شد^۱ (Adinevand, 2020) که خود به اهمیت و جذابیت آن می‌افزود. بنابراین در کارکردهای این نهاد ابهامی وجود نداشت. از

^۱ این جایگاه مهم را امروز نیز در دوره محدودیت فرصت‌های شغلی، می‌توان در بین داوطلبان کنکور شهرهای بزرگ و بیش از آن در شهرهای کوچک و روستاها به ویژه در مناطق محروم، در قالب علاقه و تلاش برای ورود به دانشگاه فرهنگیان مشاهده کرد.

همه مهم‌تر اساتید دارالمعلمین بودند که برجسته‌ترین معلمان و اهل فرهنگ زمان خود محسوب می‌شدند.^۱

اما بنیان قوی تربیت معلم بیش از دارالمعلمین مرکزی^۲، با دارالمعلمین عالی (تأسیس ۱۳۰۷ شمسی) پیوند می‌خورد که بعدها (در سال ۱۳۱۲ شمسی) دانشسرای عالی نامیده شد؛ در این دوره گسترش رشته‌های «ادبیات»، «فلسفه و علوم تربیتی»، علوم طبیعی و بعدها زبان‌های خارجی و ریاضی از یک سو و نوعی برنامه تأمین استاد با اختصاص سهمیه ۱۵ نفره از هر دوره برنامه اعزام محصل به خارج برای رشته تعلیم و تربیت، موجب غنای علمی - آموزشی این نهاد شد. به علاوه، تخصیص امتیازات اقتصادی مشتمل بر اعطای کمک هزینه به محصلین درس‌خوان اما بی‌بضاعت دانشسرا (از ۱۳۰۹ شمسی)^۳، استخدام با رتبه ۴ بدون طی مراحل اداری برای لیسانسه‌ها (Law enacted in 1929)^۴ و اعطای لیسانس به فارغ التحصیلان (از سال ۱۳۱۲ شمسی) (Law enacted on March 10, 1934)^۵، همه حاکی از اعتبار و ارزشی بود که دولت برای این دانشسرا، دانشجویان و فارغ التحصیلان آن قائل بود. این جایگاه و یگانگی تا تأسیس دانشگاه در سال ۱۳۱۳ ادامه یافت. به این ترتیب، با تکیه بر نیازها، برخورداری از بنیان قوی به واسطه حمایت اجتماعی (در راستای آرمان گسترش سواد برای رهایی از عقب ماندگی)، برخورداری از حمایت‌های اقتصادی و سیاسی

^۱ ابوالحسن فروغی؛ عباس اقبال آشتیانی؛ دکتر ابوالقاسم بهرامی؛ حبیب‌الله ذوالفقون؛ غلامحسین رهنما؛ عباسقلی قریب - معروف به موسی و عباسقلی خان؛ مرتضی نجم آبادی؛ سرتیب عبدالرزاق بغایری؛ شیخ محمد حسین بیچاره گنابادی؛ اسماعیل مرآت؛ دکتر منار فرانسوی؛ دکتر عیسی صدیق؛ دکتر علی اکبر سیاسی؛ دکتر صادق رضازاده شفق؛ بدیع الزمان فروزانفر؛ عبدالله انتظام، حسن فروزان (Mahbubi Ardakani, 1999, Vol.1: 417)

^۲ عنوان دارالمعلمین مرکزی بعد از تأسیس و افزایش تعداد دارالمعلمین‌ها در سایر شهرها مطابق با قانون ۱۳۱۲، به اولین دارالمعلمین در تهران اطلاق می‌شد.

^۳ ماده اول - وزارت معارف مکلف است از سال ۱۳۰۹ به بعد جهت تکمیل فن تعلیم و تربیت اعتبار کمک خرج تحصیل لااقل ۱۵ نفر محصل در دارالمعلمین عالی در بودجه خود منظور دارد (اعتبار مزبور کمتر از مبلغی که در بودجه ۱۳۰۸ تصویب شده نخواهد بود) و در هذه السنه هم مطابق این قانون رفتار نماید" (قانون طرز اعطای کمک خرج به محصلین دارالمعلمین عالی و ترتیب استخدام آنها پس از فراغت از تحصیل، مصوب ۲۱ آذر ماه ۱۳۰۸).

^۴ "ماده سوم - دارندگان دیپلم لیسانس مدرسه دارالمعلمین عالی اعم از مدارس داخله یا خارجه مشمول مواد ۶۶ و ۶۷ و ۷۳ قانون استخدام کشوری خواهند بود و بدون طی خدمات ابتدایی با رتبه چهار اداری به خدمت معلمی پذیرفته می‌شوند و تا رتبه شش اداری پس از توقف دو سال در یک رتبه به مرتبه بالاتر ارتقاء می‌یابند و پس از آن تابع مقررات قانون استخدام کشوری خواهند بود" (قانون طرز اعطای کمک خرج به محصلین دارالمعلمین عالی و ترتیب استخدام آنها پس از فراغت از تحصیل، مصوب ۲۱ آذر ماه ۱۳۰۸).

^۵ "ماده چهارم - دانشسراهای عالی برای دبیرستان‌ها و دانشسراهای مقدماتی معلم و معلمه تربیت می‌نماید. شرط اصلی ورود به این مدارس عالی‌داشتن تصدیق فراغ تحصیل از دانشسراهای مقدماتی یا تصدیق متوسطه کامل می‌باشد. دوره تحصیلات آنها کمتر از سه سال نبوده دیپلم ختم تحصیلات آنها علاوه بر مزایای اختصاصی معادل با لیسانس و دارای تمام امتیازات قانونی آنها خواهد بود (قانون اجازه تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی مصوب ۱۹ اسفند ماه ۱۳۱۲ شمسی).

حاکمیتی و بنیان قوی علمی به واسطه حضور توانمندترین شخصیت‌های علمی زمان، دانشسرای عالی تربیت معلم مهم‌ترین نهاد آموزش عالی محسوب می‌شد.

تأسیس دانشگاه تهران، نقطه آغاز تغییر در نهاد تربیت معلم

عیسی صدیق اعلم (Sediq A'lam, 1932) می‌گوید وقتی که در آمریکا مشغول فرصت مطالعاتی بود، وزیر دربار، تیمورتاش، طی نامه‌ای وی را از تصمیم دولت مبنی بر تأسیس یک دانشگاه با شعب پداگوژی، طب و مهندسی راه‌سازی در تهران مطلع ساخت و از او خواست که با مشورت اساتیدش در آمریکا، طرح یک دانشگاه را ارائه کند. استادانی که مورد مشورت قرار گرفتند، پس از اطلاع از آمار فارغ‌التحصیلان متوسطه و نیز امکانات بیمارستانی ایران، توصیه کردند که با توجه به شرایط، ایران حتی از تأسیس دانشکده پزشکی، با توجه به نیاز به تأسیسات و تجهیزات و استخدام استاد متخصص، صرف نظر کند و به جای آن دانشجویانی را برای این رشته به دانشگاه آمریکایی بیروت اعزام کند.

اما ایران مایل به تأسیس یک دانشگاه با چندین دانشکده بود و در نهایت نیز دانشگاهی با شش دانشکده تأسیس شد (Law on the Establishment of the University of Tehran, 1934)؛ از آن جا که بار تأسیس این دانشکده‌ها بر دوش مدارس عالی پیشین^۱ از جمله دانشسرای عالی افتاد، حقیقت دانشسرا نیز از همین جا آغاز شد. عوامل این حقیقت تدریجی، برخی به واسطه ایجاد تغییر در ماهیت و هدف دانشسرای عالی و برخی مربوط به نسبت دانشسرا و دانشگاه تهران بود که در زیر شرح می‌شود:

۱. آغاز تزلزل و دوگانگی در فلسفه دانشسرای عالی

هدف دانشسرای عالی از ابتدا «تربیت معلم» برای مدارس بود؛ اما ماده اول قانون تأسیس دانشگاه آمده است که «مجلس شورای ملی به وزارت معارف اجازه می‌دهد مؤسسه‌ای به نام دانشگاه، برای تعلیم درجات عالی‌ه علوم و فنون و ادبیات و فلسفه در تهران تأسیس نماید»^۲. به این ترتیب،

^۱ نظیر تبدیل مدرسه طب به دانشکده پزشکی، مدرسه علوم سیاسی به دانشکده حقوق و علوم سیاسی، مدرسه فلاح به دانشکده کشاورزی و دانشسرای عالی به دانشکده ادبیات و دانشکده علوم

^۲ در میانه شش دانشکده پیش بینی شده، علوم تربیتی به عنوان بخشی از «دانشکده ادبیات، فلسفه و علوم تربیتی» قرار داشت و دانشسرای عالی نیز موسسه ضمیمه دانشگاه شده بود.

دانشسرای عالی که از ابتدای تأسیس، تمامی شعب و رشته‌های ذیل آن‌ها^۱ با هدف تربیت دبیر دایر شده بود و کلیه دانشجویان آن موظف به گذراندن دروس تربیتی در قسمت علوم تربیتی بودند، پس از پیوستن به دانشگاه باید دو ماموریت و هدف را دنبال می‌کرد: تربیت متخصص علوم و فنون و ادبیات و فلسفه، و در عرض آن، تربیت دبیر برای مدارس کشور. اما این دو هدف از دو حیث با یکدیگر تفاوت داشتند:

نخست آن‌که، دانشسرا با هدف تربیت دبیر به نیاز معین و با روش معینی پاسخ می‌داد. اما این‌که هدف «تعلیم درجات عالی‌های مختلف»، دقیقاً قرار است به چه نیازی و چگونه پاسخ بدهد، روشن نبود و به همین دلیل این هدف در معرض فاصله گرفتن از نیازهای واقعی و محسوس و ورود به عرصه ابهام بود.

دوم آن‌که، دو هدف آموزش دانش تخصصی و دانش معلمی در هر دو نهاد - دانشسرا و دانشگاه - دنبال می‌شد، اما این دو، در این‌که کدام هدف اول و کدام هدف ثانوی است، با یکدیگر متفاوت بودند. در تربیت معلم، آموزش دانش تخصصی، برای معلم شدن بود. لذا مرکز توجه آن، آموزش دانش برای تعلیم دانش بود نه به کارگیری آن! اما در «تعلیم درجات عالی‌های مختلف»، نقطه تمرکز و توجه، دانش تخصصی هر رشته بود و معلمی و تدریس آن‌ها جنبه‌ای ثانوی بود. جنبه دیگری که می‌توانست تشدیدکننده این احساس دوگانگی باشد، فروکاهش جایگاه دانشسرا با تأسیس دانشگاه بود. دانشسرای عالی به عنوان برجسته‌ترین نهاد علمی و دارای اقتدار، موسسه ضمیمه دانشگاه شد که باید خود را با هدفی جدید همسو می‌کرد؛ و در نهایت نیز، به تدریج جزئی از دانشکده‌ای شود که خود، مادر آن بود.^۲ از سوی دیگر، تأسیس دانشگاه توجه و هیجان بسیاری را ایجاد کرده و اهمیتی فراتر یافته بود و این خود می‌توانست زمینه‌ساز کاهش جایگاه اجتماعی و حمایت‌های اقتصادی و سیاسی از دانشسرا باشد! همان‌گونه که شد!

۲. تضعیف و به حاشیه رانده شدن دانشسرای عالی با الحاق و حذف از ساختار دانشگاه

دانشسرای عالی زمانی که به پیکره دانشگاه تهران ملحق شد، در باغ نگارستان مستقر بود. باغ نگارستان ابتدا محل استقرار مدرسه فلاح، سپس مدرسه صنایع مستظرفه کمال المک بود. از

^۱ یعنی شعبه‌های ادبیات، علوم و رشته‌های ادبیات، علوم، زبان‌های خارجه و فلسفه. توضیح آن‌که که به دلیل پیوستگی عمیق ماهوی دانش تعلیم و تربیت و روانشناسی با فلسفه در دهه‌های ۱۹۳۰-۱۹۴۰ میلادی، از سال ۱۳۱۲ شمسی رشته‌ای با عنوان فلسفه و علوم تربیتی دایر شد که بعدها با عنوان رشته فلسفه مستقل شد و عنوان علوم تربیتی نیز از آن حذف شد.

^۲ پیش از آنکه "دکتر اقبال در جلسه شورا - ۱۳۳۴/۶/۲۲ - اعلام کرد که دانشسرای عالی دستگاه مستقلی است که زیر نظر رئیس دانشگاه اداره می‌شود، رئیس دانشکده ادبیات هم زمان رئیس دانشسرای عالی نیز بود" (Sefatgol et al., 2021: 45).

سال ۱۳۰۷ دارالمعلمین عالی در یکی از ساختمان‌های آن مستقر شد و از سال ۱۳۱۱ به طور کامل در اختیار دانشسرای عالی قرار گرفت (Niroumanesh, 1994: 75-76). از زمان الحاق به دانشگاه تهران و تغییر ماموریت، دانشسرا به تدریج به سه شعبه مستقل تبدیل شد؛ ادبیات، علوم و علوم تربیتی. به گونه‌ای که باغ نگارستان، مجموعه‌ای شامل سه ساختمان در کنار هم بود؛ ساختمان دانشکده ادبیات، ساختمان دانشکده علوم و ساختمان دانشسرای عالی که ارائه دروس علوم تربیتی را برعهده داشت. وقتی در سال ۱۳۲۱ دانشکده علوم به ساختمان خود در محوطه دانشگاه تهران منتقل شد، شعبه علوم دانشسرا را به همراه اساتید آن با خود برد. وقتی که در سال ۱۳۳۷ ساختمان دانشکده ادبیات در محوطه دانشگاه آماده شد، هسته مرکزی آن یعنی شعبه ادبیات دانشسرا همراه با گروه بزرگی از اساتید تراز اول دانشسرا نیز به اقتضای تخصص به دانشکده ادبیات انتقال یافتند و به خدمت دانشگاه تهران درآمدند (Sefatgol et al., 2021: 9). اما باغ نگارستان به دانشسرای عالی عودت نشد. بلکه کماکان بخش‌های مهمی از دانشکده، از جمله موسسات پژوهشی دانشکده ادبیات و حتی دفتر ریاست دانشگاه در باغ نگارستان باقی ماند. از این تاریخ به بعد، باغ نگارستان به عنوان ساختمان شماره دو دانشکده ادبیات نام برده می‌شد و موسسه تحقیقات اجتماعی و سپس دانشکده علوم اجتماعی نیز در آن جا استقرار یافت (Sefatgol et al., 2021: 46).

در چنین شرایطی، در سال ۱۳۳۴ به پیشنهاد و پی‌گیری دکتر خان‌بابا بیانی دانشسرای عالی از دانشگاه تهران جدا^۲ و به وزارت فرهنگ عودت داده شد. استدلال پشتیبان این پیشنهاد این بود که دانشسرا برای وزارت فرهنگ دبیر تربیت می‌کند، بنابراین بهتر است ذیل همان وزارت‌خانه باشد. دکتر سیاسی می‌گوید: «با وجود مخالفت‌های ما و به‌ویژه دکتر یحیی مهدوی و دکتر صدیقی، بالاخره این اتفاق افتاد و شورای دانشگاه جداسازی را تصویب کرد. من وقتی شنیدم، گفتم: دانشسرا را با اساتیدش^۳ به وزارت فرهنگ تقدیم می‌کنیم» (Siasi, 2014: 245-246).

^۱ خانم میرهادی در خاطراتش از علاقه به کلاس‌های دکتر هوشیار می‌گوید و این‌که فاصله دانشکده علوم به دانشسرا فقط یک زنجیر بود.

^۲ مهم‌ترین رویداد برای دانشکده ادبیات در سال ۱۳۳۴ جدایی دانشسرای عالی از آن بود. این موضوع در جلسات متعدد شورای دانشگاه مطرح شد. دکتر اقبال در جلسه شورا - ۱۳۳۴/۶/۲۲ - اعلام کرد که دانشسرای عالی دستگاه مستقلی است که زیر نظر رئیس دانشگاه اداره می‌شود. در حقیقت تا پیش از این چنین نبوده، زیرا رئیس دانشکده ادبیات هم زمان رئیس دانشسرای عالی نیز بود (صفت گل و همکاران، ۱۴۰۰، ص: ۴۵). به نظر می‌رسد که این بحث زمینه‌سازی برای تغییرات بعدی بود. زیرا در جلسه‌ای دیگر دکتر خان‌بابا بیانی بار دیگر بحث تفکیک دانشسرای عالی از دانشکده ادبیات را مطرح کرد. پس از آن شورای دانشگاه دکتر خان‌بابا بیانی را به عنوان رئیس دانشسرای عالی انتخاب کرد- در جلسه به تاریخ ۱۳۳۵/۳/۱۴ - البته این موضوع با فراز و نشیبی همراه شد.

^۳ این اساتید که خود برای جداسازی اقدام کرده بودند، بعدها ابراز تمایل کردند و خودشان تقاضای بازگشت به دانشکده ادبیات داشتند (سیاسی، ۱۳۹۳، صص: ۲۴۵ - ۲۴۶). در آن زمان دکتر سیاسی ریاست دانشکده ادبیات را برعهده داشت.

به این ترتیب، عملاً باغ نگارستان به تصرف دانشگاه درآمد و مالک اصلی و پیشینی آن یعنی دانشسرای عالی باید محل دیگری را برای خود جستجو می‌کرد. خان‌بابا بیانی که خود در این موقعیت به ریاست دانشسرا برگزیده شده بود، در شورای دانشگاه پیشنهاد کرد که بخشی از اراضی باغ نگارستان را که سازمان برنامه طالب آن است، واگذار کنند و در ازای آن سازمان برنامه تعهد می‌کند که ساختمان جدیدی برای دانشسرای عالی بسازد و تقاضا کرد که این ساختمان در زمین‌های امیرآباد باشد (Sefatgol *et al.*, 2021: 28-29). با این امر در شورای دانشگاه موافقت شد، اما مطابق شواهد، ساختمانی برای دانشسرای عالی ساخته نشد.^۱

دانشسرای عالی پس از این، محل ثابت و مناسبی نداشت. ابتدا به چند ساختمان استیجاری تکه تکه در حوالی چهار راه ولیعصر کنونی انتقال یافت و در پایان ۱۳۳۸ به یک ساختمان استیجاری در جاده قدیم شمیران (حوالی سید خندان) منتقل شد (Farastikhah, 2021: 330). این خانه‌به‌دوشی تا زمان انحلال دانشسرا ادامه داشت: «در آبان ۱۳۴۳ روزنامه کیهان - شماره ۴ ص ۱۲ - گزارشی از خانه‌به‌دوشی دانشسرا منتشر کرد که ایرج شفق نویسنده آن بود. شفق شرح می‌دهد که چگونه دانشسرا تا آن موقع هفت بار تغییر مکان داده و حتی در حال حاضر دارد اجاره بهای محل‌هایی را می‌پردازد که در اختیارش نیست» (Farastikhah, 2021: 330). با انحلال دانشسرای عالی و جایگزینی آن با سازمان تربیت معلم و موسسه تحقیقات تربیتی، ساختمان دانشسرای مقدماتی^۲ در سال ۱۳۴۲ به سازمان تربیت معلم و موسسه تحقیقات تربیتی واگذار شد (Bojnourdi, 2020)؛ همان مجموعه ساختمانی بالاتر از دروازه دولت که امروزه به دانشگاه خوارزمی تعلق دارد.

کاستی و مشکلات دانشسرای عالی تنها به دلیل نداشتن مکان نبود؛ بلکه از دست دادن بخش اصلی و مهمی از استادان، مشکل جدی‌تر آن بود: در روزنامه اطلاعات، شماره ۱۱۵۱۹، در ۲۹ مهرماه ۱۳۴۳ - خبری از قول رئیس سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی - دکتر بینا - منتشر شد مبنی بر اینکه، به علت کمبود کادر آموزشی با وجود انتشار آگهی پذیرش دانشجو در دانشسرای عالی، امکان پذیرش دانشجو برای دوره لیسانس منتفی شد (Ettela'at Newspaper, 1964).

^۱ جالب است که چنین داستانی درباره دانشکده معقول و منقول و استقرارش در مدرسه سپهسالار از بدو تاسیس، نیز اتفاق افتاد. متولیان مدام تقاضای تخلیه مدرسه را برای تربیت طلاب داشتند و بدیع الزمان فروزانفر ریاست دانشکده با طرح مشکل نبود جا و نبود بودجه، از تخلیه محل خودداری می‌کرد. اما مدرسه چون وقف بود و متولی داشت، این موضوع مورد اعتراض روحانیون و حتی آیت الله بروجردی قرار گرفت و عده‌ای از علما نیز به شاه نامه‌ای نوشتند و به دستور او مدرسه تخلیه شد (Teimouri, 2010). درباره دانشسرای عالی چنین امکان و اقدامی فراهم و انجام نشد.

^۲ این ساختمان در سال ۱۳۱۴ برای دانشسرای مقدماتی بنا شده بود (Bojnourdi, 2020).

قابل توجه است که یک سال قبل از اعلام این خبر، یعنی در تاریخ دوم مرداد ۱۳۴۲ دانشسرای عالی رسماً منحل شده^۱ و سازمان تربیت معلم و موسسه تحقیقات تربیتی جای آن را گرفته بود. چند سال قبل از آن نیز، دانشسراهای مقدماتی در سال ۱۳۳۸ منحل شده بودند تا دوره‌های یکساله تربیت معلم به صورت روزانه و سریع‌تر به تربیت معلم اقدام کنند (Gooya & Gholam Azad, 2019: 48-49). اما پس از چهار سال، چون سازمان تربیت معلم در کار تربیت دبیر موفق نبود^۲، در سال ۱۳۴۶ مجدداً مطابق مصوبات^۳ دانشسرای عالی احیا شد.

در نگاه اول، ممکن است این تصور ایجاد شود که تغییر دانشسرای عالی به سازمان تربیت معلم و موسسه تحقیقات تربیتی، تغییر عمیقی نیست و چه بسا در حد تغییر یک نام باشد. اما در واقع چنین نیست و می‌توان دو تأثیر عمیق را در این فرآیند و تغییر نام پیش‌بینی کرد؛ نخستین تأثیر تبدیل دانشسرا به سازمان است. دانشسرا نهادی آموزشی برای تربیت معلم بود. اما از یک سازمان با عنوان تربیت معلم، بیشتر وظیفه ساماندهی به امور تربیت معلم انتظار می‌رود تا نفس تربیت معلم؛ دوم آن‌که، آنگاه که عنوان یک موسسه تحقیقاتی نیز در کنار نام این سازمان قرار می‌گیرد، می‌تواند مقوم رویکردی غیر آموزشی شود و عملاً سامان بخشی به امر تربیت معلم و انجام پژوهش‌های تربیتی، بر تربیت و تأمین معلم مورد نیاز دبستان‌ها و دبیرستان‌ها اولویت می‌یابد. خیلی زود معلوم شد که چنین رویکردی نمی‌تواند به نیاز اولی تمامی مدارس برای داشتن معلم پاسخ دهد.

^۱ خبر انحلال دانشسرای عالی - روزنامه اطلاعات، ۳ مرداد ۱۳۴۲، شماره ۱۱۱۴۹: "ساعت ۱۱ صبح امروز دکتر خانلری، وزیر فرهنگ، طی یک مصاحبه مطبوعاتی پیرامون کارهای انجام‌شده در وزارت فرهنگ اطلاعاتی در اختیار خبرنگاران جراید گذاشت. وزیر فرهنگ در مورد تغییراتی که در دانشسرای عالی به عمل آمده گفت: در سال‌های اخیر این دستگاه نتوانست وظیفه خود را انجام دهد؛ عیب‌های بسیار در این دستگاه پیدا شد. یکی عدم انضباط معلمین و مدیران آن دستگاه بود که موجب بطنی کارها می‌شد. بودجه هنگامی که برای این مؤسسه اختصاص داده شده بود منظور و هدف وزارت فرهنگ را نه از لحاظ کیفیت و نه از جهت کمیت انجام نمی‌داد و معلمینی را که تربیت می‌نمود مناسب با احتیاجات وزارت فرهنگ نبود و در این مؤسسه شعبات دیگری به منظور فوائد و منافع شخصی تشکیل یافته بود. وزیر فرهنگ افزود: اصلاح این دستگاه با آن مقررات و قوانینی که داشت و با آن دستگاه اداری که به وجود آورده بودند عملی نیست و یگانه راه اصلاح آن زیر و رو کردن آن است تا از نو طرح تازه‌ای بریزیم. بدین جهت دانشسرای عالی که به این وضع درآمد بود به موجب تصویب‌نامه قانونی که دیشب به تصویب هیئت دولت رسید منحل شد"

^۲ دانش‌آموختگان سال‌های ۱۳۴۲ به بعد این نوع سازمان‌دهی را تجربه‌ای ناموفق ارزیابی می‌کنند. در آن سال‌ها نیز اعتراض‌هایی داشتند. و می‌کوشیدند دانشسرای عالی را دوباره احیا کنند. این کوشش‌ها سبب شد که از سال ۱۳۴۷ مجدداً دانشسرای عالی به وجود بیاید و دوره کارشناسی مستقل داشته باشد (Golestanian, 2004, as cited in Ferasatkhah, 2022, pp. 328-329).

^۳ هیئت دولت در سوم مرداد ۱۳۴۲ انحلال دانشسرای عالی را تصویب کرد. سپس در تاریخ بیستم آذرماه ۱۳۴۲ طی لایحه‌ای تاسیس سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی را به مجلس ارائه کرد و این سازمان را بوجود آورد. در تاریخ بیست و ششم تیرماه ۱۳۴۶، مجلس شورای ملی و مجلس سنا این مصوبه را با تقدم بخشی به جایگاه دانشسرای عالی به عنوان «اساسنامه دانشسرای عالی (تربیت معلم و تحقیقات تربیتی)» تصویب کردند. در بیستم و یکم اسفندماه سال ۱۳۵۰ قانون تشکیل هیئت‌های امنای موسسان آموزش عالی علمی دولتی به تصویب مجالس سنا و قبل از آن مجلس شورای ملی رسید و در همان روز بیشتر مواد اساسنامه دانشسرای عالی مصوب ۱۳۴۶ منسوخ شد (Law on the Boards of Trustees..., 1972).

بنابراین مجدداً عنوان دانشسرای عالی احیا شد و عنوان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی در پرائتز در کنار نام آن قرار گرفت.^۱ فراستخواه (Farastikhah, 2021: 331) میان این اتفاق و تأسیس وزارت علوم ارتباط می‌بیند و می‌گوید: "تنها پس از تأسیس وزارت علوم در سال ۱۳۴۶ بود که مجدداً هویت دانشسرای به رسمیت شناخته شد و سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی بار دیگر به دانشسرای عالی تغییر نام یافت؛ دانشسرای عالی در سال ۱۳۵۲، دارای تشکیلات اداری و آموزشی شامل دانشکده تربیت معلم علوم، دانشکده تربیت معلم ادبیات و علوم انسانی، و دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی بود (Safi, 2014) و بالاخره در سال ۱۳۵۳ با تغییر نام به دانشگاه تربیت معلم (دانشگاه خوارزمی امروز) به طور کلی از وزارت آموزش و پرورش جدا شد و به سلك يك دانشگاه درآمد.

۳. تأسیس سازمان «تحقیقات تربیتی» و تربیت معلم: اولویت بخشی به شبه نیاز به جای نیاز

تکیه بر نیاز مشخص و آشکار تأمین معلم برای دبستان و دبیرستان، يك ویژگی بنیادی نهاد تربیت معلم از ابتدای تأسیس بود. هرگاه به عناوین مدارس عالی قبل از تأسیس دانشگاه بنگریم، همین نیاز محوری حتی در عنوان این مدرسه‌ها نیز مشخص است: مدرسه طب، مدرسه تجارت، مدرسه فلاح، مدرسه صنعتی (آلمانی)، مدرسه سیاسی و بالاخره دارالمعلمین. در واقع این عناوین علاوه بر این که رشته علمی مرتبط را مشخص می‌کند، به گونه‌ای کاربرد آن رشته را نیز در خود دارد. با تأسیس دانشگاه، هدف صریح تأمین نیرو برای حیطه خاص، به سمت تعلیم دانش تخصصی قدری تغییر مسیر داد، اما علی القاعده، هدف ضمنی، کماکان تأمین نیروی انسانی مورد نیاز حوزه‌های مختلف بود.

اما آنچه در این جا به عنوان شبه نیاز معرفی می‌شود، پدیده "تحقیقات تربیتی" است که برخاسته از جریانی بود که در آن مقطع زمانی چنین مقوله‌ای را وارد کشور کرد و آن را بر تربیت دبیر اولویت داد و شاهد آشکار آن انحلال دانشسرای عالی و جایگزینی آن با موسسه تحقیقات تربیتی بود. در بررسی پیشینه، توجه به تحقیق در علوم تربیتی، احتمالاً اولین توجهات را باید در بیانات عیسی صدیق اعلم (Sediq A'lam, 1932: 64-65) در کتاب «یکسال در آمریکا» یافت که در توضیح روند آموزش در دانشگاه‌های آمریکا می‌نویسد: "نکته مهمی که در تحصیل و تدریس معرفت النفس قابل توجه است این است که آن را به طور عملی مورد تحقیق و مطالعه قرار می‌دهند. یعنی مثل علوم طبیعی از روی تجربیات مکرر - ثبت و یادداشت نتایج تجربیات - استخراج قانون کلی - تحقیق در صحت آن قانون اقدام می‌کنند. یکی از نتایجی که از این معرفت النفس بدست آورده‌اند اندازه گرفتن

^۱ دانشسرای عالی (تربیت معلم و تحقیقات تربیتی)

هوش است. هوش اطفال را طوری اندازه می‌گیرند که با رقم بیان می‌شود مثلاً می‌گویند هوش فلان شاگرد ۱۲۰ است".

عنوان «موسسه تحقیقات تربیتی» و تأسیس آن، مبتنی بر توضیحات ایرج ایمن - اولین رئیس این موسسه - ایده‌ای بود که هنگام تحصیل ایشان در اسکاتلند به ذهنشان خطور کرد. ایمن می‌گوید که با چنین موسسه‌ای در آن‌جا مواجه شده و فکر کرده که «چرا ما یکی از این‌ها را نداشته باشیم». در نتیجه وقتی به ایران آمد، برای تأسیس این موسسه پژوهشی اقدام کرد (Ayman, 2017). ایرج ایمن از فارغ‌التحصیلان رشته فلسفه و علوم تربیتی در دانشسرای عالی بود که بعدها در انگلستان و آمریکا ادامه تحصیل داد^۱.

گام بعدی در این باره، در تأسیس دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران برداشته شد. در سال ۱۳۴۳ وقتی که دانشکده تأسیس شد، این‌گونه اعلام شد که: «در طرح مزبور، نظر این نیست که دانشکده علوم تربیتی جانشین سازمان‌های دیگر تربیت معلم گردد، بلکه غرض این است که علوم تربیتی در دانشگاه تهران مانند سایر رشته‌های تخصصی دانشگاهی تعلیم و تدریس گردد و مسائل علوم تربیتی مورد تحقیق و مطالعه قرار گیرد و در عین حال نیز به تهیه یک گروه معلمین متخصص که مورد نیاز مردم کشور می‌باشد، کمک شده باشد و «دولت مجبور نباشد کیفیت آموزش علوم تربیتی را فدای کمیت معلمین مورد نیاز بنماید زیرا به این نحو سازمان‌های دیگر نیازهای کمی را می‌توانند برآورند» (راهنمای دانشگاه، سال تحصیلی ۱۳۴۴-۱۳۴۵: ۵۷۴). اما این میزان مشارکت نیز بعدها ادامه نیافت. بلکه «از مهرماه ۱۳۴۸ نظر به اصل تقسیم کار و با توجه به این‌که دستگاه آموزش و پرورش کشور دست کم به اندازه تربیت دبیر به پرورش متخصصان دیگر و از این بالاتر به پژوهش در زمینه‌های مختلف آموزش و پرورش نیز نیاز فوری دارد، با تایید دانشگاه در اهداف و برنامه‌های این دانشکده تجدید نظر کامل به عمل آمد و ترتیبی اتخاذ شد که این دانشکده بتواند بی‌آن‌که کار سازمان‌های تربیت معلم را تکرار کند، به رفع نیازمندی‌های فوری و حیاتی دیگر دستگاه‌های تربیتی کشور و به پرکردن خلأیی که هم‌اکنون شدیداً احساس می‌شود همت گمارد، بی‌آن‌که از موضوع مهم تربیت معلم غافل بماند» (راهنمای دانشکده، ۱۳۵۶-۱۳۵۷: ب).

واقعیت آن است که تا امروز در سال ۱۴۰۴ هنوز پژوهش در سیاستگذاری‌ها و تصمیمات وزارت آموزش و پرورش سهم چندانی ندارد و شکوائیه‌های اصحاب پژوهش و متخصصان این باره، شاهد آن است؛ پس چگونه نزدیک به ۶۰ سال پیش تحقیقات تربیتی آنقدر اهمیت یافت که بر تربیت دبیر

^۱ ایمن در دهه‌ی ۱۳۳۰، «موسسه ملی روانشناسی» را به عنوان یک شرکت خصوصی در خیابان ایتالیای تهران تأسیس کرد که خدماتی در حوزه روانشناسی تربیتی عرضه می‌کرد (Iravani, personal interview with Dr. Abbas Bazargan, May 6, 2024). در پیشینه تأسیس شورای کتاب کودک می‌خوانیم که کتابخانه شورا در محل موسسه ملی روانشناسی مستقر بود (Children's Book Council, 1982). این همکاری از آنجا بود که لیلی ایمن از بنیانگذاران اصلی شورا، همسر ایرج ایمن بود.

اولویت یابد؟ در حالی که حتی سالها پس از این تصمیمات، یعنی در سال ۱۳۵۵ هنوز میزان جمعیت با سواد کشور به ۵۰ درصد نرسیده بود (Kachouian & Aghapour, 2006)، زیرا آموزش و پرورش هنوز در اینکه امکانات اولیه را برای گسترش پوشش تحصیلی فراهم کند، ناتوان بود.^۱ این همان نقطه‌ای است که شبه نیاز یعنی تحقیق آموزشی، جایگزین نیاز یعنی نیاز به معلم و دبیر برای مدارس کشور می‌شود و در این میان، دانشسرای عالی و حتی دانشسراهای مقدماتی قربانی این تفکر می‌گردند و منحل می‌شوند.

۴. جایگزینی دانش کمیت گرای آمریکایی به جای دانش کیفیت گرای اروپایی

در پیشینه حضور قدرتهای خارجی در کشور ما، چهره انگلستان و روسیه در عرصه‌های اقتصادی و سیاسی و چهره فرانسه و آمریکا در عرصه‌های آموزش و فرهنگ پررنگ‌تر است. اما آمریکا بعد از جنگ جهانی دوم و به ویژه پس از کودتای ۱۳۳۲، در تمامی عرصه‌ها نفوذ خود را گسترده و حضور و سیاست‌گذاری اش حداقل به سه دلیل، موجب تضعیف نهاد تربیت معلم شد:

- تغییر در جنس دانش،
- تقدم‌بخشی به رشد صنعتی و کشاورزی در برنامه‌های توسعه
- تقدم‌بخشی به رشته‌های مهندسی و پزشکی در تخصیص سهمیه اعزام دانشجویان به خارج

الف - تغییر در جنس دانش

به طور کلی باید اذعان کرد که دانش عرضه شده در دانشسرای عالی و دانشگاه، قبل از کودتای ۱۳۳۲ از جنس اروپایی و پس از آن به سمت دانشی از جنس آمریکایی میل کرد. اساتید فرانسوی در دارالفنون و معلمان فرانسوی در مدارس متوسطه ایران حضور داشتند، فرانسه در آموزش محصلین اعزامی به ویژه در رشته تعلیم و تربیت سهم عمده داشت. بنابراین اساتید آینده تربیت معلم در ایران را تربیت می‌کرد. زبان فرانسوی به‌عنوان زبان دوم آموزشی، منابع ترویج دانش و الگوی فرانسوی - اروپایی بودند؛ در گزارش مشاوران آمریکایی (مشاوران ماورای بحار) درباره آموزش و پرورش ایران، به این موضوع تحت عنوان تقلید از نظام آموزشی فرانسه و عامل ناکارآمد سازی نظام آموزشی ایران اشاره شده است (Tousi, 1963).

^۱ صمد بهرنگی در کتاب کندوکاو در مسایل تربیتی در توصیف وضعیت مدارس ایران در اواسط دهه ۱۳۴۰ چنین می‌نویسد: "هنوز خیلی‌ها در مدارس ایران دو سره کار می‌کنند و ما نمی‌توانیم محل کافی برای بچه‌های مدرسه رو تهیه کنیم. در شهرستان تبریز کم‌کلاسی می‌توان یافت که کمتر از چهل شاگرد داشته باشد. چه بسیار هم داریم کلاس‌های پنجاه و شصت نفری. در تمام روستاها یک معلم برای چند کلاس درس می‌دهد (Behrangi, 1969: p.7).

در آن مقطع زمانی، دانش تعلیم و تربیت آمریکایی بیشتر تجربه‌گرا و عمل‌گرا بود؛ در حالی که در دانش تعلیم و تربیت اروپایی گرایش‌های فلسفی و نظری قوی‌تر حضور داشت. جوهره علمی دانشسرای عالی و دانشگاه نیز به دلیل عمق پیوند علمی - تحصیلی اساتید و محتوای آموزشی ایشان، از جنس دانش اروپایی بود. فرهنگ عمومی و حاکم بر دانش ما نیز از لحاظ پیشینه تمدنی و نیز قدمت تعاملات ما از زمان مدرن‌سازی آموزش در ایران، به اروپا - فرانسه و آلمان - نزدیک‌تر بود تا آمریکا و انگلیس؛ لذا سنخیت بیشتری با آن‌ها داشت. بعد از کودتای مرداد ۱۳۳۲، اعضای برنامه اصل چهار ترومن و کسانی که با برنامه فولبرایت مرتبط بودند، همگی از اساتید یا کارشناسان دانشگاه‌های آمریکا بودند که در بخش‌های مختلف آموزش و پرورش و آموزش عالی ایران فعال شدند (Baldwin, 2015: 321). گارلیتز (Garlitz, 2008) به ترجمه سریع آثار آمریکایی توسط انتشارات فرانکلین از جمله ترجمه آثار حوزه تعلیم و تربیت آمریکا اشاره کرده است. علی‌نژاد (Alinejad, 2016) از انتشار کتاب‌های درسی توسط فرانکلین خبر می‌دهد و تغییر زبان دوم آموزش از فرانسه به انگلیسی اتفاق می‌افتد^۲ (Sefatgol et al., 2021: 68). تمامی اینها منجر به تغییر مسیر فرهنگی دانش تعلیم و تربیت در ایران گردید. این تحولات بر عرصه تربیت معلم ایران نیز تأثیری جدی داشت. گزارش بسیار روشنی از فرآیند این تأثیر را صمد بهرنگی (Behrangi, 1969: 6) در مدخل کتاب «کندوکا و در مسایل تربیتی ایران» نگاشته است: "چندی است که ترجمه و چاپ کتاب‌های روانشناسی و تربیتی - به ویژه کتاب‌های آمریکایی - در ایران رونق یافته است. ... صدی نود کتاب‌های ترجمه شده، کتاب‌های مربیان آمریکایی است ... لای هر یک از این کتاب‌ها را باز کنید این جمله را خواهید خواند که بر اثر مشاهداتی که روی فلان قدر دانش آموز به عمل آمده معلوم شده که فلان و بهمان. یا که فلان عالم عالی‌مقام بهمانجائی با تجربیات عمیق خود ثابت کرده است که باستار و بیستار. اغلب معلوم نیست این مشاهدات و تجربیات در کجا بوده و به چه نحو. بعضی وقت‌ها هم می‌نویسند که مثلا در فلان مدرسه نمونه بهمان شهر ایالات متحده".

^۱ دکتر عیسی صدیق اعلم رئیس کمیسیون فولبرایت (برنامه مصوب سنای آمریکا برای تبادل فرهنگی آمریکا با سایر کشورها - از ۱۹۶۶) در ایران توضیح می‌دهد که از سال ۱۳۲۹ تا ۱۳۳۸ چند صد نفر به آمریکا اعزام و از آمریکا به ایران دعوت شدند و در اثر دقتی که در تعیین اولویت و انتخاب دانشجویان و محققان به عمل آمد، اشخاصی که اعزام شدند، در بازگشت به ایران به مقامات عالی رسیدند و خدمات ارزنده به کشور نمودند (Sediq A'lam, 1974: 302-38).

^۲ دکتر سیدحسین نصر در توصیف دانشکده ادبیات در اواخر دهه ۱۳۴۰ می‌گوید: "آن وقت زمان بسیار مهمی برای فرهنگ بود چون با ازدیاد نفوذ آمریکا و جنگ جهانی دوم، کم‌کم انگلیسی داشت جای فرانسه را به عنوان زبان اول خارجی می‌گرفت. مثل خیلی موارد دیگر... آن وقت در دهه‌ی سی هنوز قاطبه استادان، تقریباً هشتاد تا نود درصد استادان دانشکده ادبیات که زبان خارجی می‌دانستند، زبان خارجه‌شان فرانسه بود. چند نفر آلمانی می‌دانستند و چند نفر هم انگلیسی. ولی انگلیسی روبه ازدیاد بود (Sefatgol et al., 2021: 68).

"نخستین بار در دانشسرای مقدماتی تبریز با این کتاب‌ها آشنا شدم^۱. آنجا عقاید «جان دیویی» آمریکایی را به منزله وحی منزل جلوه‌گر می‌کردند و بی‌چون و چرا پذیرفته می‌شد... در آن‌جا هیچ حرفی در میان نبود از این که ما را به روستایی خواهند فرستاد که در یک اتاق برای سه کلاس و چهارکلاس و پنجاه شاگرد درس بگوییم. من خودم را بگویم: از دانشسرا که درآمدم و به روستا رفتم یکباره دریافتم که تمام تعلیمات مربیان دانشسرا کشک بوده. همه‌اش را به باد فراموشی سپردم و فهمیدم که باید خودم برای خودم فوت و فن معلمی را پیدا کنم و چنین نیز شد. آن‌هایی که کتاب‌های دانشسرای مرا نوشته بودند و آن‌هایی که چنان کتاب‌هایی را تدریس می‌کردند، خبری از محیط کار من نداشتند. گویی می‌خواسته‌اند مرا برای معلمی در بهترین و مجهزترین مدرسه‌های دنیا و یا دست کم تهران تربیت کنند (Behrangi, 1969: 8-9).

به این ترتیب، در عرصه تربیت معلم نیز به تدریج تحصیل‌کردگان در آمریکا بیشتر شدند و ردپای دانش‌تعلیم و تربیت آمریکایی با رویکرد کمیت‌گرایی عینی و سنجش شروع به خودنمایی کرد. این گرایش در دهه ۱۳۴۰ بسیار پررنگ شد.

شاهد دیگر این ادعا، جایگزینی نظام آمریکایی در ساختار و مقررات نظام آموزشی ایران است؛ تا سال ۱۳۴۲، نظام آموزشی دانشگاه و مدرسه هر دو الگوی فرانسوی داشتند. اما در حوزه دانشگاه، جهان‌شاه صالح، رئیس دانشگاه تهران از زمان ریاستش در سال ۱۳۴۲، نظام آمریکایی در آموزش عالی را در دانشگاه‌های ایران جایگزین نظام آموزشی فرانسوی کرد. برای مثال، نظام ترمی - واحدی آمریکایی جایگزین نظام دروس سالیانه دانشگاه شد (University Guide, 1966-1967). کرسی‌های استادی حذف و به جای آن‌ها گروه‌های آموزشی شکل گرفت (Sefatgol et al., 2021). در آموزش عمومی ایران، با پیشنهاد آمریکایی‌ها در نظام مدرسه، مقطع راهنمایی به دو مقطع قبلی ابتدایی و متوسطه اضافه شد؛ «راهنمایی تحصیلی» بر اساس سنجش و اندازه‌گیری علایق و استعداد دانش‌آموز در برنامه وزارت آموزش و پرورش قرار گرفت و تربیت مشاوران تحصیلی به سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی موکول شد (وظایف محوله به سازمان تربیت معلم در قانون مصوب ۱۳۴۶ و دانشگاه خوارزمی، (.

ب- تضعیف جایگاه نهاد تربیت معلم در برنامه‌های توسعه

مشاوران آمریکایی حتی پیش از تأسیس سازمان برنامه (۱۳۲۷) در تنظیم اولین برنامه عمرانی ایران در سال ۱۳۲۶ به دعوت هیئت دولت حضور داشتند. قالب برنامه‌های عمرانی اول و دوم، کنارهم چیدن مجموعه‌ای از طرح‌های عمرانی بود (Jannat, 2006). اما حرکت به سوی یک برنامه جامع و

^۱ صمد بهرنگی نیمه اول دهه‌ی ۱۳۳۰ یعنی در فاصله سال‌های ۱۳۳۳ تا ۱۳۳۵ در دانشسرای مقدماتی تبریز تحصیل می‌کرد.

متمرکز از اواخر دهه ۱۳۳۰ آغاز شد و حاصل آن برنامه سوم عمرانی (۱۳۴۱-۱۳۴۶) بود (MacLeod, 2015: 25). در این مرحله مشاوران هاروارد به سازمان برنامه دعوت شدند. در این برنامه اولین برنامه نیروی انسانی در ۱۳۳۹-۱۳۴۰ ایجاد شد که مشخصاً در راستای توسعه اقتصادی کشور بود (Baldwin, 2015: 233). به همین دلیل توسعه مشاغل و رشته‌هایی که مستقیماً با موضوع توسعه اقتصادی ارتباط داشتند، در برنامه مورد توجه قرار گرفت. در نتیجه رشته‌های پزشکی و مهندسی از اهمیت بیشتری نسبت به علوم انسانی برخوردار شدند. به معلمی نیز به دلیل گرایش ایرانی‌ها به توسعه آموزشی توجه شد اما توسعه کیفی آن اولویت نیافت. در نتیجه برای پاسخ به این نیاز، دوره تربیت معلم طولانی را غیرضروری دانستند و به همین دلیل با افزایش هیچ نهاد اعم از دانشگاه و آکادمی معلمی موافق نبودند؛ (Baldwin, 2015) می‌نویسد: "برنامه‌ی سوم هیچ افزایشی در تعداد یا نوع نهادهای سنتی تربیت معلم پیشنهاد نکرده بود. در عوض ثبت نام بیشتر در نهادهای موجود، تشکیل دایره آموزش در تمام پنج دانشگاه استانی و گسترش برنامه‌های اضطراری برای تربیت معلمانی که علی‌رغم نداشتن استانداردهای رایج، حداقل قادر به احراز این شغل باشند را مطرح کرده بود" (p.251).

مقارن با این زمان است که ما شاهد انحلال دانشسراهای مقدماتی سه ساله شبانه‌روزی، و تبدیل آن‌ها به دوره‌های یک‌ساله روزانه تربیت معلم در سال ۱۳۳۸ هستیم تا در مدتی کوتاه‌تر، با هزینه کم‌تر، معلمان بیشتری تربیت شود (Gooya & Gholam Azad, 2019: 28-29). با قانون خدمات کشوری سال ۱۳۴۵، مقررات استخدامی یکسان برای تمامی کارمندان دولت، از جمله معلمان، تعریف شد که در آن بر اساس اصل یکسان‌سازی، تمامی امتیازاتی که در قانون سال ۱۳۰۸ برای فارغ‌التحصیلان دانشسرای عالی پیش‌بینی شده بود، لغو شد (Sediq A'lam, 1974: 54) (صدیق‌اعلم، ۱۳۵۵، ص: ۵۴). به واسطه چنین اقداماتی بر حمایت اقتصادی و سیاسی که در گذشته نهاد تربیت

معلم به ویژه تا دهه ۱۳۳۰ از آن بهره‌مند بود، متزلزل شد و با ظهور رقاباتی جدی در حرفه‌هایی نظیر پزشکی و مهندسی با دریافت حقوقی بالاتر از سازمان‌ها^۱ به جایگاه اجتماعی معلمی لطمه خورد^۲.

ج - کاهش سهم علوم انسانی در برنامه اعزام دانشجویان به خارج

پیرو اولویت رشته‌های فنی و پزشکی، سهم علوم انسانی در اعزام دانشجویان نیز از دایره توجه خارج شد. دکتر سید حسین نصر می‌گوید که در دوره ریاست او (۱۳۴۷-۱۳۵۱)، دانشکده ادبیات با کمبود استاد زبان انگلیسی مواجه بود. بنابراین او از دکتر صورتگر خواست تا افرادی شایسته پیدا و استخدام کند. یکی از عوامل کمبود از دید او این بود که " دولت بورس نمی‌داد به هیچ چیز به جز مهندسی و طب و علوم" (Sefatgol et al., 2021: 6). تمامی این‌ها، دست کم موجب ایجاد احساس بی‌ارزشی، تزلزل دانشی و رکود عملی تربیت معلم می‌شد.

۵. استقلال وزارت علوم از وزارت آموزش و پرورش

آموزش عالی اولین بار در قانون اداری وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه در بند اول ماده پنجم، با عنوان وظایف اداره معارف مورد توجه قرار گرفت^۳. بعدها اداره تعلیمات عالی در وزارت فرهنگ تشکیل شد که اداره امور مدارس عالی و دانشسرای عالی را برعهده داشت. دانشگاه تهران نیز از زمان تأسیس تا سال ۱۳۲۱ که استقلال گرفت، ذیل همین اداره قرار داشت. با تأسیس دانشگاه‌های

^۱ احسان نراقی (۳۰۵-۱۳۹۱) رئیس موسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی بود، در دهه‌ی سی جزو مدرسان جامعه‌شناسی در دانشسرای عالی بود. در نشست‌های توضیح داد که چگونه بازار کار معلمی در کشور بر اثر امتیازاتی که مشاغل هم‌چون پزشکی و غیر آن به دست آورده‌اند (افت مزایای معلمی)، لطمه دیده است. و حتی بسیاری از اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران که موافقت وزارت فرهنگ را جهت اعزام به خارج به نام دانشسرای عالی و برای دانشسرا به دست آورده بودند، اکنون در خدمت رشته‌های دیگر هستند. شاپور راسخ نیز که در آن زمان معاون هماهنگی و نظارت سازمان برنامه در سال‌های ۱۳۴۰ - ۱۳۴۱ بود - در سمینار تحول برنامه‌های تربیت معلم - از ۲۸ تا ۳۰ اردیبهشت ۱۳۵۵ در تهران - پس از اشاره به آرای مختلف در زمینه اهمیت معلمی به سبب نقش آن در پرورش سرمایه انسانی و آثار اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی آن، شرح می‌دهد که تحول دستمزد در بخش‌های صنعتی و خدمات در غالب کشورها به مراتب سریع‌تر از دستمزد معلمان صورت پذیرفته است. به همین مناسبت است که از تمایل استعدادهای بارز به حرفه معلمی تا اندازه‌ای کاسته شده و از همین جاست که به ناچار در بعضی از کشورها استفاده از عوامل جایگزین چون آموزش رادیو - تلویزیونی و غیر آن مدنظر واقع گردیده است (Naraqi, 1976, as cited in Moshakhi et al., 1976, as cited in Farasatkah, 2022, p. 329).

^۲ اینک می‌توان ریشه اجتماعی علایق خانواده‌ها به تحصیل فرزندانشان در رشته‌های پزشکی و مهندسی و نگاه منفی نسبت به تحصیل در رشته‌های دبیری و معلمی را طی دهه‌های گذشته دریافت. این گرایش از دهه ۱۳۳۰ هنوز کماکان نفوذ خود را حفظ کرده است.

^۳ ماده پنجم - وظایف اداره معارف: ۱. مراقبت در امور تعلیمات عالی و فرستادن شاگرد به خارجه. ۲. تشکیل کتابخانه و مجموعه‌های علمی و تاریخی. ۳. تأسیس موزه‌های تاریخی و علمی و صنعتی. ۴. تحصیل عتیقیات و نظارت در حفاریات. ۵. نگاهداری آثار قدیمه و حفظ آن‌ها از اندراس و فنا. ۶. نگاهداری اشیاء نفیسه و سایر اموال امکنه مقدسه و غیرها که ودایع ملی در آن‌جا هست. ۷. تأسیس قرائت‌خانه و کتابخانه و مجمع‌های علمی و ادبی در مرکز و ایالات و ولایات.

شهرستان‌ها، در سال ۱۳۴۴ شورایی با عنوان شورای مرکزی دانشگاه‌ها در وزارت فرهنگ که اینک دیگر وزارت آموزش و پرورش نامیده می‌شد، تأسیس شد که به ریاست وزیر فرهنگ و رئیس دانشگاه تهران و عده‌ای از شخصیت‌های دانشگاهی تشکیل می‌یافت (Law on the Establishment of the Central Council of Universities, 1965). این شورا که بعداً به هسته اولیه وزارت علوم و آموزش عالی تبدیل شد، همه امور دانشگاه‌های شهرستانها را - به جز دانشگاه تهران - اداره می‌کرد. تا این که، دانشگاه تهران نیز به این شورا پیوست و تابع تصمیمات آن شد" (Siasi, 2014: 357-358). سپس با توجه به اهمیت و نقش آموزش عالی و نیز تنوع و گستردگی آموزش‌های عالی و تخصصی، در بهمن سال ۱۳۴۶ یعنی دو سال پس از تصویب قانون تأسیس شورای مرکزی دانشگاه‌ها، قانون تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی به تصویب رسید". با تصویب این قانون کلیه وظایف و اختیارات وزارت آموزش و پرورش در شورای مرکزی دانشگاه‌ها و هیأت‌های امنا به وزارت علوم و آموزش عالی محول گردید" (Hamshahri Online, 2009). جدا شدن دانشگاه تهران و سپس مدارس عالی و مجموعه دانشگاه‌ها از وزارت فرهنگ، یک دستاورد و یک پیامد داشت:

- دستاورد آن رهایی از رفتارهای تحقیرآمیز وزارت فرهنگ با دانشگاه و دانشگاهیان بود.
- پیامد آن سست کردن تعامل و ارتباط علمی دانشگاه با مدرسه و ایجاد فاصله انداختن میان منابع دانش و نیازهای علمی بود.

الف - رهایی دانشگاه از رفتارهای تحقیرآمیز وزارت فرهنگ

دکتر سیاسی زمانی که لزوم استقلال دانشگاه تهران از وزارت فرهنگ را شرح می‌دهد، این رفتار تحقیرآمیز و زیردستانه را چنین توضیح می‌دهد: " دانشگاه از بهمن ماه ۱۳۱۳ شمسی تا روزی که من تصدی وزارت فرهنگ را عهده‌دار شدم (۱۳۲۱)، در زمره یکی از ادارات آن وزارتخانه به شمار می‌رفت. دانشکده‌های آن مانند دبیرستان‌ها و دبستان‌ها سروکارشان از هر حیث با ادارات مختلف آن وزارتخانه بود. روسای دانشکده‌ها و معلمان آن‌ها را وزیر فرهنگ به دلخواه خود عزل و نصب می‌کرد به همان سهولتی که روسای دبیرستان‌ها و دبستان‌ها و دبیران و آموزگاران را عزل و نصب می‌نمود. شورای دانشگاه هم اسمی بی‌مسمی و از همان منصوب‌شدگان وزیر فرهنگ تشکیل می‌شد. به این صورت که وزیر، آن‌ها را به دفتر خود احضار می‌کرد و آن‌ها رای وزیر را درباره مسایل مختلف می‌شنیدند و نظریات او را مورد تحسین و تصویب قرار می‌دادند" (Siasi, 2014: 146)^۱

^۱ سیاسی در ادامه همچنین نمونه‌هایی را نقل می‌کند که عده‌ای از اساتید نسبت به وزیر فرهنگ رفتارهای تملق‌آمیزی از خود نشان می‌دادند («دائم می‌رفتند و خودی به وزیر نشان می‌دادند» (Siasi, 2014, p.146).

روشن است که چنین رفتاری نه فقط درباره اساتید، بلکه درباره تمامی نیروهای تحت امر و مسئولیت در وزارتخانه نادرست است، اما هر قدر سطح دانش و فرهیختگی افراد بالاتر باشد، تحمل این نوع رفتار دشوارتر و آسیب آن بیشتر است. مدیریت فراقانون و سلیقه‌ای قطعاً مانع از رشد و بالندگی نهاد آموزشی مانند دانشگاه و حتی مدرسه می‌شود. بنابراین استقلال دانشگاه‌ها و مدارس عالی از وزارت فرهنگ یا آموزش و پرورش، می‌توانست زمینه‌ساز تعالی و رشد آن‌ها گردد. البته مشروط بر این‌که رویه حاکم بر روسای وزارتخانه جدید یعنی وزارت علوم، چنین نبوده باشد!

ب- آسیب به تعامل و ارتباط علمی دانشگاه و مدرسه

در آغاز، اساتید دانشسرای عالی عضو وزارت فرهنگ و در ارتباطی مستقیم با مدرسه، معلمی و محتوای برنامه درسی دانش‌آموزان بودند و همان‌طور که دارالفنون نهادی در میانه دانشگاه و مدرسه بود و با توسعه مدارس متوسطه، جزوات درسی دارالفنون در آن‌ها تدریس می‌شد، میان محتوای آموزشی اساتید دانشسرای عالی برای معلمان، و محتوای آموزشی معلمان برای دانش‌آموزان ارتباطی مستقیم و بی‌واسطه وجود داشت. مهم‌تر از آن این‌که، بسیاری از اساتید، خود نیز در دبیرستان‌ها تدریس می‌کردند. محمدعلی مجتهدی همزمان استاد دانشسرای عالی، دانشکده علوم و دبیرستان البرز بود. در خاطرات بسیاری از اساتید و نیز دانشجویان و دانش‌آموزان از حضور اساتید در مدرسه صحبت شده است. احمد بیرشک و پرویز شهریاری اساتید ریاضی در دانشگاه، دانشسرای عالی و دبیرستان‌ها بودند. هم‌زمان تألیف یا ترجمه کتاب‌هایی برای دروس مختلف توسط اساتید دانشسرای عالی و دانشگاه انجام می‌شد. یکی از جالب‌ترین آن‌ها، ترجمه کتاب فیلیسین شاله توسط یحیی مهدوی استاد دانشگاه تهران است که با هدف تدریس فصول آخر آن در دبیرستان‌ها انجام شد^۱ (Sefatgol et al., 2021: 134).

اما در جدا شدن دانشسرای عالی از دانشگاه تهران، پیوند اساتید سابق این نهاد که اینک اساتید دانشگاه تهران بودند، با دانشسرا سست و به تدریج قطع شد. اوج این انقطاع را در گزارش دکتر بینا در سال ۱۳۴۳ می‌بینیم که می‌گوید برای دانشسرا موفق به تأمین استاد نشدند و به ناچار نتوانستند دوره لیسانس را برگزار کنند.

زمانی که شورای مرکزی دانشگاه‌ها در وزارت فرهنگ تشکیل و فعال شد، هنوز این پیوند به طور نسبی برقرار بود. اما زمانی که تعلیمات عالی از وزارت فرهنگ جدا شد، اساتید، پرسنل يك وزارتخانه

^۱ دکتر مهدوی در سال ۱۳۲۳ کتاب شناخت روش علوم یا فلسفه علمی را از فیلیسین شاله ترجمه کرد تا احتیاج شدید دانش‌آموزان سال‌های ششم علمی و ادبی دبیرستان‌ها را با فراهم آوردن «موادی برای برنامه فلسفه ایشان» برطرف سازد. همچنین مقدمه این کتاب در سال پنجم ادبی در بخشی با عنوان «علوم و فلسفه و تقسیمات آن» تدریس می‌شد. آخرین فصل کتاب نیز با عنوان «ارزش و حدود معرفت» در ضمن برنامه فلسفه اولی در دوره ادبی گنجانده شده بود (Sefatgol et al., 2021: 134).

دیگر شدند و علی‌القاعده حضور ایشان در مدارس روند کاهشی یافت. به همین ترتیب، قابل پیش‌بینی است که این فاصله، توجه و تماس اساتید را با دنیای معلمی، نیازها و دروس معلمی و برنامه درسی مدرسه کاهش دهد.

این فاصله حتی درباره دانشسرای عالی و دانشسراهای مقدماتی نیز اتفاق افتاد. دانشسرای عالی به وزارت علوم و آموزش عالی پیوست و دانشگاه تربیت معلم شد اما دانشسراهای مقدماتی که قبلاً در حکم مدارس ضمیمه دانشسرای عالی بودند، در وزارت فرهنگ باقی ماندند. داشتن مدارس ضمیمه برای تدریس نیز جای خود را به درس کارورزی در مدرسه داد و تقویت مهارت‌های عملی معلمی هر چه بیشتر مورد بی‌توجهی و بی‌مهری قرار گرفت. برآیند این شرایط، زمینه‌ساز آسیب به بنیان‌های علمی - کیفی تربیت معلم بود.

جمع‌بندی و یافته‌های تکمیلی

این بررسی عوامل موجد نزول نهاد تربیت معلم و این‌که چگونه نهاد تربیت معلم با وجود بنیان محکم آن، دچار ضعف و تزلزل گردید را روشن می‌کند. اما مطابق شواهد، کیفیت حرفه‌ای و علمی معلمان مدارس حتی در آن دوره طلایی، با کیفیت قابل انتظار از نهادی مانند دانشسرای عالی سنخیت چندانی ندارد. در واقع این‌گونه به نظر می‌رسد که حتی در دورانی که برای گسترش نهاد تربیت معلم و استقرار آموزش مناسب برای داوطلبان معلمی تلاش می‌شد، کیفیت علمی معلمان مدارس دلگرم‌کننده نبود. سه گزارش صریح در این باره وجود دارد:

قدیمی‌ترین این گزارش‌ها متنی از سیدحسن تقی‌زاده است که در اوایل دهه ۱۳۰۰ شمسی در توضیحاتش درباره معلمان می‌گوید: "فقدان معلم - نبودن معلم کافی عایق بزرگی در راه سرعت حصول مقصود یعنی تعلیم عمومی است و نالایق بودن نه عشر از معلمین موجود و به کار نیامدن آن‌ها برای وظیفه‌ای که به عهده گرفته‌اند، مانع تربیت و تعلیم صحیح و مطلوب است" (Taghizadeh, 2013: 61).

دومین گزارش، گزارش کارشناسان اصل چهار در دهه ۱۳۳۰ است. آموزش تمامی معلمان کشور یکی از پروژه‌های آن‌ها برای کیفیت‌بخشی به آموزش و پرورش بود^۱. اما اصل چهار بعدها این برنامه را با گستره ملی‌اش، جزو برنامه‌های شکست خورده خود اعلام کردند و علت این شکست را ضعف معلمان دانستند: «بسیاری از معلمان آنقدر ضعیف هستند که حتی توان استفاده از این آموزش‌ها را ندارند» (Garlitz, 2008).

^۱ تجربه تدریس در این کلاس‌ها در خاطرات خانم میرهادی و تجربه شرکت در این کلاس‌ها در خاطرات صمد بهرنگی و رضا روزبه گزارش شده است.

سومین گزارش مربوط به مشاوران هاروارد در تهیه برنامه سوم توسعه است. بالدوین می‌نویسد که در دهه ۱۳۳۰ حدود ۴۵ درصد معلمان ابتدایی و ۵۵ درصد معلمان دبیرستانی استانداردهای تعیین شده توسط وزارتخانه را نداشته و تحت مقررات «شرایط اضطراری» تدریس کرده‌اند. علت این وضعیت گسترش سریع آموزش یعنی آموزش همگانی بوده که کشور را با مشکل تربیت و تعلیم معلمان مواجه کرده و به ناچار استانداردها کاهش یافته است (Baldwin, 2015).

روشن است که آرزو و اجرایی کردن پروژه آموزش همگانی که خود سید حسن تقی‌زاده از پیشنهاددهندگان اصلی آن بود، نیاز یکباره به صدها و هزارها معلم را ایجاد می‌کرد. اما ظرفیت بسیار محدود و «انگشت دانه‌ای» دارالمعلمین و سپس دانشسراها و دانشسرای عالی در مقایسه با حجم نیازها، آن‌هم در دوره‌ای که اصولاً تعداد کسانی که تصدیق ششم ابتدایی و دیپلم متوسطه داشتند، بسیار کم بود^۱، به ناچار توقع داشتن حداقل‌های لازم از معلمان استخدامی بسیار کاهش می‌یافت، در حالی که معلمان از هر نوع آموزش دیگری نیز در روش تدریس و روانشناسی تربیتی بهره‌مند نبودند. در این شرایط، فقدان واقع‌نگری و آسیب‌های اقدام در به حاشیه بردن تربیت معلم در دانشگاه‌ها و وزارت فرهنگ و اولویت‌دادن به تحقیقات تربیتی که نماد عینی توجه و جایگزینی شبه نیاز با نیازها بوده است، بسیار گویاتر و آشکارتر می‌شود.

در خصوص علل احتمالی ناکامی برنامه آموزش معلمان توسط کارشناسان اصل چهار، می‌توان پیش‌بینی کرد که محتوای آموزشی این برنامه با نیازها و سطح علمی اکثر معلمان تناسب نداشته است. همان‌طور که مقارن با این دوره، در دانشسراهای تربیت معلم نیز محتوای آموزش بر منابع آمریکایی و تدریس دیدگاه‌های تربیتی مربیان آمریکایی به ویژه دیویی آغاز شده بود که با شرایط و امکان‌های واقعی در دسترس معلمان در ایران پیوند نمی‌گرفت؛ صمد بهرنگی که در آن زمان دانش‌آموز معلمی در دانشسرای تبریز است، می‌نویسد که وقتی به روستای محل خدمت رسیدم، فهمیدم که من خودم باید دانش‌تعلیم و تربیت خودم را تعریف کنم و آنچه به ما در دانشسرا آموخته بودند، گره‌ای از کار ما باز نمی‌کند. لذا به اعتراف کارشناسان اصل چهار پروژه شکست می‌خورد و علت آن را ضعف معلمان می‌دانند. اما عیسی صدیق اعلم تالیف کتاب و تدریس نظریات جدید و طرق تازه تعلیم در دانشسراها و نیز ترجمه آثار دیویی را به عنوان يك گام مهم در رشد و نفوذ دانش جدید تربیتی معرفی می‌کند (Sediq A'lam, 1974: 1974).

مشاوران هاروارد نیز در توضیح ریشه اشکالات تربیت معلم، به نکات مهمی اشاره می‌کند: «ایران برای تدوین و اجرای برنامه‌های تربیت معلم، ساختارهای نهادی ناقصی داشت. با این وجود، روش‌های مرسوم فراهم کردن معلم، حتی قادر به پشتیبانی از بیش از يك چهارم یا يك سوم تعداد مورد نیاز

^۱ تعداد ۲۸۴ نفر دیپلمه در سال ۱۳۱۰ (صدیق اعلم، ۱۳۵۴، ص: ۲۱) و ۹۹۰ نفر دیپلمه در سال ۱۳۲۲ (Sediq A'lam, 1974: 92).

طی سال‌های رشد سریع اخیر نبوده است. سیاست‌های مشخصی خارج از کانال‌های مفروض برای دوره‌ای طولانی لازم هستند» (Baldwin, 2015).

به این ترتیب، مسئله فراهم آوردن معلم و معلمان با کیفیت، از یک سو، همواره دغدغه و موضوع کارشناسان و متخصصان این عرصه بوده است و از ابتدا نیز کمیت گسترده نیازها، تهدیدی بر کیفیت بخشی به تدریس و معلمی و فراهم آوردن فرصت‌های کافی برای تربیت معلمان بوده است. اما در این میانه، تلاش‌ها برای ایجاد و گسترش نهاد تربیت معلم و کیفیت بخشی به تربیت معلمان، در فراز و نشیب انواع حوادث و دوره‌ها، به جای رشد، دچار ضعف و کاهش گردید.

عجیب است که جریان تربیت معلم و نهاد تربیت معلم پس از انقلاب نیز گرفتار چنین فراز و فرودهایی بوده و حتی همانند دهه ۱۳۴۰، تعطیلی و انحلال را نیز در دهه ۱۳۷۰ و ۱۳۸۰ تجربه کرده، و هنوز هم با پیامدهای حوادث و تصمیماتی خارج از اختیار و با مشکل جدی کمبود معلمان مواجه است.

درس‌هایی برای امروز

فاصله بین گزارش تقی‌زاده تا گزارش‌های مشاوران برنامه‌های توسعه ۴۰ سال است و وضعیت دهه بعد، تا پیروزی انقلاب اسلامی نیز نیازمند بررسی‌های دقیق است و چندان روشن نیست؛ اما درباره امروز چه؟ آیا می‌توان با اقتدار درباره تغییر و رشد کیفی معلمان ادعایی داشت؟ روشن است که دانستن گذشته و تحولات آن، هر چند برای فهم همه‌جانبه یک پدیده جذاب و یاری‌دهنده است، اما هرگز کافی نیست. سوال این است که این تجربه‌ها چه پیام‌های مفیدی برای شرایط امروز دارد؟ نکات زیر به منزله یافته‌هایی که می‌تواند حامل درس‌هایی برای امروز باشد، ارائه می‌گردد:

۱. لزوم فهم فلسفه تربیت معلم به منزله یک فلسفه نظری - عملی

و با صحبت از اهمیت و ضرورت و ارزش آن نیز، قابل تحقق نخواهد بود. در واقع فلسفه یک نهاد آموزشی - فرهنگی، به معنای یک متن فلسفی متکی بر گزاره‌های فلسفی نیست، بلکه متکی بر مجموعه گزاره‌های واقع‌نگر برخاسته از رفتارهای سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی درباره آن است. بخش مهمی از این فلسفه برخاسته از عرصه واقعیت و رفتار است. درباره تربیت معلم، ملاحظه شد که چگونه تصمیمات و برنامه‌ها و شرایط، آن را ابتدا برافراشت و قدرت بخشید و سپس در گردباد تصمیمات و حوادث ناتوان ساخت. آنچه بر آن تأکید دارم این است که ما هنوز بر یافتن فلسفه‌های هنجارین اصرار می‌ورزیم و بی‌تفاوت نسبت به استخراج و شناخت فلسفه ضمنی - توصیفی نهادها و پدیده‌های عرصه تعلیم و تربیت مان هستیم.

۲. تداوم رفتار تحقیرآمیز وزارت آموزش و پرورش با مدرسه، معلم و دانشگاه فرهنگیان

رفتار نادرست و زیردستانه چندین دهه است که در این وزارتخانه با هر نامی که بوده، ادامه داشته است، یافتن مولفه‌های شکل دهنده به این رفتار و علل موجه آن، گام اول برای اصلاح این رفتار ریشه‌دار در ساختار و فرهنگ این وزارتخانه است. بدان امید که روزی رهایی مدرسه و معلم را از زیردستی و شهروندان درجه چندم بودن شاهد باشیم و این نوع رفتار، به نقطه پایان خود برسد! تا آن زمان، راه چاره، تلاش برای افزودن سهم مدرسه از اختیارات تصمیم‌گیری حوزه‌های ستادی و اداری و تلاش برای استقلال دانشگاه فرهنگیان از دستگاه اداری وزارت خانه، امور صوابی است که اجازه خواهد داد تا مدرسه و دانشگاه فرهنگیان گشوده بال تر گردند و از نظر علمی و کیفی بتدریج اوج بگیرند!

۳. لزوم ایجاد پل ارتباطی میان وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه ها

در واقع حتی پیش از استقلال دانشگاه فرهنگیان، باید فکری برای تعامل علمی دانشگاه با وزارت آموزش و پرورش کرد. تردیدی نیست که چنین تعاملی با پیوند تشکیلاتی دانشکده‌های علوم تربیتی یا برخی گروه‌های آموزشی در رشته‌های مرتبط در سایر دانشکده‌ها، با وزارت آموزش و پرورش، با توجه به سوءرفتارش با واحدهای تابعه، مورد پذیرش و رضایت مسئولین و اساتید دانشگاه‌ها نخواهد بود. اما باید چاره‌ای اندیشید تا بدون این که دوباره اساتید و دانشکده‌ها در ذیل وزارتخانه قرار گیرند. میان این دو عرصه پیوند لازم فراهم آید. نباید فراموش کرد که موضوع فقط نیاز وزارت آموزش و پرورش به تخصص اساتید و دانشگاه‌ها نیست، بلکه دانشکده‌های علوم تربیتی نیز برای فرود آمدن از برج عاج و فراهم شدن فرصت‌های مواجهه و چالش با مسایل آموزش و پرورش و ارائه برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازهای جامعه تعلیم و تربیت کشورمان، نیازمند پیوند با بخش‌های مختلف آموزش و پرورش به ویژه ادارات و مدارس هستند. بنابراین هر دو طرف یعنی دانشکده‌های علوم تربیتی و وزارت آموزش و پرورش نیازی دو سویه و جدی به یکدیگر دارند.

۴. بهره‌گیری از ظرفیت دانشگاه برای تقویت جایگاه و ظرفیت تربیت معلم

گرایش به انحصار تربیت معلم در دانشسرای عالی و وزارت فرهنگ، یا مصلحت‌نگری‌های فاقد پشتیبانی منطقی و واقع‌نگرانه در دوره پهلوی منجر به جدایی و انحلال دانشسرای عالی شد. امروز نیز اصرار بر حفظ انحصار تربیت معلم و تربیت دبیر در دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه شهید رجایی، موجب می‌شود تا میلیون‌ها دانش‌آموز از فرصت کافی یادگیری، و دانشجویان این دو دانشگاه از فرصت‌های یادگیری کیفی بیشتر محروم شوند. دانشگاه در واقع مدیون نهاد تربیت معلم است و

باید دین خود را به آن ادا کند و مجدداً به نهاد تربیت معلم کشور بپیوندد. با توجه به کمبود جدی و رو به تزاید معلم در مدارس، به کارگیری و به رسمیت شناختن ظرفیت دانشگاه برای داشتن برنامه‌های تربیت معلم، ضرورتی مضاعف است.

۵. وظیفه دانشگاه در مطالعه ریشه‌های مشکلات نظام آموزشی و عبور از فرهنگ نخبگانی

آنچه در این جا به منزله یافته‌های پژوهشی ارائه می‌شود، حاکی از ضعف عملکرد وزارت فرهنگ و متولیان آن در آسیب به نهاد تربیت معلم است و به نوبه خود، وظیفه دانشگاه و دانشگاهیان را برای آموزش و پژوهش اصولی و درگیری در عرصه اقدامات عملی و یافتن الگوهای متنوع و کیفی تربیت معلم و کمک به دانشگاه فرهنگیان و نیز متولیان وزارت آموزش و پرورش - حتی اگر آن‌ها چندان استقبال نکنند - چند برابر می‌سازد. در این باره، دو اقدام اولیه ضروری است. نخست عبور از رویکردهای انتقادی و نظری صرف و تقویت رویکرد مسئله‌محور و بوم‌گرایانه در آموزش و پژوهش‌های دانشگاهی؛ و دوم، مسئله دانش‌تعلیم و تربیت و تولید دانش بومی، بدون انکار یا تمرکز صرف بر دانش غیربومی است. این یک حقیقت است که دانش‌های غیربومی و ترجمه‌ای منابع مفیدی هستند، اما نسبت و نحوه استفاده از آن‌ها در بستر مسائل و دانش بومی ما نیازمند بررسی و روشننگری است که باید توسط کارشناسان دانشگاهی انجام شود.

References

- Abdollahpour, A. (1990). *Ministers of education in Iran* (1st ed.). Tehran: Author-publisher. (In Persian)
- Adinevand, M. (2020). The civil service law and the public tendency toward governmental jobs in the first Pahlavi government. *Historical Studies Quarterly*, 70, 5–29. <https://mtq.ir/?page=magazine&id=70> (In Persian)
- Alinejad, S. (2016). *From Franklin to Lalehzar: Biography of Homayoun San'ati Zadeh*. Tehran: Ghoghnoos. (In Persian)
- Ayman, I. (2017). *Pioneers program, No. 3* [Video]. YouTube. https://youtu.be/g5h_JuuX1ms?si=9WXgNbidRESK2yZD
- Baldwin, G. B. (2015). *Planning and development in Iran* (M. Azimi, Trans.; 1st ed.). Tehran: Elm Publications. (In Persian)
- Bojnourdi, M. (2020, January 7). A museum for teacher training in Iran. *Shahr News Agency*. <https://shahr.ir/news/7674> (In Persian)
- Behrangi, S. (1969). *Investigation into educational issues in Iran*. Tehran: Bamdad Publications. (In Persian)
- Children's Book Council. (1982). Twenty years of the Children's Book Council. *Monthly Journal of the Children's Book Council*, 20(3–4). (In Persian)
- Ettela'at Newspaper. (1963, July 25). News of the dissolution of Daneshsara-ye 'Ali [Higher Teachers' College]. *Ettela'at*, 11149. (In Persian)
- Farastikhah, M. (2021). *What did the teachers of teachers do? History of Dar ol-Mo'allemin and Daneshsara-ye 'Ali (1918–1978)*. Tehran: Ney Publishing. (In Persian)
- Faculty of Educational Sciences Guide. (1977–1978). Tehran: University of Tehran Publications. (In Persian)
- Garlitz, R. P. (2008). *Academic ambassadors in the Middle East: The university contract program in Turkey and Iran, 1950–1970* (Doctoral dissertation). Ohio University, College of Arts and Sciences.
- Ghasemi Pouya, E. (1998). *New schools in the Qajar period: Founders and pioneers*. Tehran: Academic Publishing Center. (In Persian)
- Gooya, Z., & Gholam Azad, S. (2019). University-e Farhangban: One hundred years of formal teacher education in Iran—Yes! Continuation of Central Dar al-Mo'allemin, No! *Taalim va Tarbiat*, 35(138), 39–59. <https://sid.ir/paper/87678/fa> (In Persian)
- Hamshahri Online. (2009, December 22). Introduction to the Ministry of Science, Research, and Technology. <https://www.hamshahrionline.ir/news/97916/> (In Persian)
- Iravani, S. (2024). Personal communication with Dr. Abbas Bazargan, May 6, 2024, University of Tehran, Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Jannat, M. S. (2006, November 16). The emergence and evolution of the Management Organization. *Donya-e-Eqtasad News Agency*, 1104. <https://donya-e-eqtasad.com/%D8%A8%D8%AE%D8%B4-%D8%AE%D8%A8%D8%B1-64/688788> (In Persian)

- Kachouian, H., & Aghapour, A. (2006). Investigation into educational inequalities in Iran: A comparative study before and after the Islamic Revolution. *Rahbord-e Yas*, 7. <https://ensani.ir/file/download/article/20101210201543-101.pdf> (In Persian)
- Law on the Administration of the Ministry of Education, Endowments, and Fine Industries. (1910). *Qanun-e Edari-ye Vezarat-e Ma'aref va Awqaf va Sanaye'-e Mostazrafeh*. Research Center of the Iranian Parliament. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/90121> (In Persian)
- Law on Granting Financial Aid to Dar ol-Mo'allemin-e 'Ali and the Arrangement of Their Employment after Graduation. (1929). *Qanun-e Tarz-e E'ta-ye Komak-Kharj be Dar ol-Mo'allemin-e 'Ali va Tarteeb-e Estekhdam-e Anha Pas az Faraght az Tahsil 1308 Azar*. Research Center of the Iranian Parliament. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/91908> (In Persian)
- Law on the Boards of Trustees of State Higher Education Institutions. (1972, March 12). *Qanun-e Hey'at-haye Omana-ye Moasesat-e 'Ali-ye Elmi-ye Dolati*. Research Center of the Iranian Parliament. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/96779> (In Persian)
- Law on the Civil Service. (1966, June 21). *Qanun-e Estekhdam-e Keshvari*. Research Center of the Iranian Parliament. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/95929> (In Persian)
- Law on the Establishment of the Central Council of Universities. (1965). *Qanun-e Raje' be Tasis-e Shoray-e Markazi-ye Daneshgah-ha*. Research Center of the Iranian Parliament. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/95842> (In Persian)
- Law on the Establishment of the University of Tehran. (1934, May 29). *Qanun-e Ejaze-ye Tasis-e Daneshgah-e Tehran*. Research Center of the Iranian Parliament. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/92826> (In Persian)
- MacLeod, T. C. (2015). *Planning in Iran based on the experiences of the Harvard Advisory Group in preparing the Third Development Plan* (A. A. Mohammadbeigi, Trans.; 3rd ed.). Tehran: Ney Publishing. (In Persian)
- Mahbubi Ardakani, H. (1999). *History of modern civil institutions in Iran* (Vol. 1, 3rd ed.). Tehran: University of Tehran Press. (In Persian)
- Niroumanesh, M. (1994). Dar-al-Moallem-e-'Aali: The first university of Iran. *Roshd-e Moallem Journal*, 107, 75–77. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/224406> (In Persian)
- Safi, A. (2014). *Encyclopedia of the World of Islam* (Vol. 17). Daneshsara-ye Aali. <https://rch.ac.ir/article/Details/9042> (In Persian)
- Sedīq A'lam, I. (1932). *One year in America: A travel account of the U.S. and observations on its civilization, knowledge, morals, thoughts, and spirit during one year of residence*. Tehran: Tehran Library Publications. (In Persian)
- Sedīq A'lam, I. (1966). *Yadgar-e Omr: Memoirs of Dr. I. Sedīq, distinguished university professor* (Vol. 2, 2nd ed.). Tehran: Dehkhoda Bookstore. (In Persian)
- Sedīq A'lam, I. (1974). *Yadgar-e Omr: Memoirs of Dr. I. Sedīq A'lam, distinguished university professor* (Vol. 3). Tehran: Dehkhoda Bookstore; Ministry of Culture and Arts Press. (In Persian)

- Sefatgol, M. (Ed.). (2021). *History of the Faculty of Literature and Humanities, University of Tehran*. Tehran: University of Tehran Publications. (In Persian)
- Siasi, A. A. (2014). *A political life: Memoirs of Dr. Ali Akbar Siasi* (2nd ed.). Tehran: Nashr-e Saless. (In Persian)
- Taghizadeh, S. H. (2013). *Taghizadeh's articles* (Vol. 17: Education; E. Afshar, Ed.; M. Azimi, Assist.). Tehran: Toos Publications. (In Persian)
- Teimouri, E. (2010). Chahar Rah-e Sar Cheshmeh, Tehran. *Bukhara*, 13(74), 147–153. <https://bukharamag.com/1389.11.3961.html> (In Persian)
- Tousi, M. A. (1963). Summary of the report of the overseas advisors. *Council of Culture Journal*, 1. (In Persian)
- University Guide. (1966–1967). Tehran: University of Tehran Publications. (In Persian)
- Kharazmi University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. (2022). History of the establishment of the Counseling Department at Kharazmi University. <https://pe.khu.ac.ir/find-66.27739.66782.fa.html> (In Persian)
- Law permitting the establishment of primary and higher teacher training colleges. (1934). *Qanun-e Ejaze-ye Tasis-e Daneshsarahe-ye Ebtedayi va 'Ali*. Research Center of the Iranian Parliament. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/92822> (In Persian)