یگانه‌سازی دو رویکرد در تربیت معلم ایران: نقدی بر اساسنامه دانشگاه فرهنگیان*

دکتر نعمت‌الله موسی‌پور**

چکیده

واقعیات تاریخی یکصد سال تجربهٔ تربیت معلم ایران، حکایت از «دو رویکرد» متفاوت و همجوار دارد که اولی در حوزه تصمیم‌گیری و سیاستگذاری «آموزش عالی» شکل گرفت و با شرایط و قواعدی به تربیت معلم برای ایفای نقش در دوره متوسطه به عنوان دبیر اقدام کرد که برخاسته از سطح انتظارات و معیارها و ملاکهای آن بود (تربیت معلم دانشگاهی) و دومی در حوزه تصمیم‌گیری و مدیریت «آموزش‌وپرورش» دنبال شد و به تربیت آموزگار برای مدارس ابتدایی و دبیر برای دوره راهنمایی تحصیلی اقدام نمود که از کاستیها، انتظارات و اقتضائات آن متاثر شد (تربیت معلم مدرسه‌ای). رویکرد اول با ایجاد مؤسسات جامع و معدود و با تن دادن به «تدارک امکانات» و «انباشت تجربه» و رویکرد دوم با ایجاد مؤسساتی محدود و متعدد و با عمل موقعیتی مبتنی بر «قناعت» و «سخاوت» تبلور یافته است. طی چهل سال پایانی فعالیت این دو جریان، عمده‌ترین افتخار حرکت دانشگاهی «ابتنای آموزش بر دانش روز» و «رعایت معیارهای آموزش عالی» و عمده‌ترین افتخار حرکت مدرسه‌ای «سرعت پاسخگویی به نیازها» و «آموزش عملی در موقعیت واقعی مدرسه» معرفی شده است. همین افتخارات سبب شد تا هر یک از متولیان در پی آن برآیند که حرکت دیگر را به عرصه حاکمیت خویش بیفزایند. این تعلق و طلب، زمینه اصلی تلاشهای پایان دهه هشتاد برای «یگانه‌سازی دو حرکت تربیت معلم ایران» شد که به شکل‌گیری دانشگاه فرهنگیان بر بنیاد اساسنامه‌ای انجامید که در سراسر آن نمودهای یکصدسال تعارض و کشمکش دو حرکت مذکور نمایان است، اما در «نام»، «دانشگاهی» برای تربیت معلم برپاکرده است.

کلیدواژگان: تربیت معلم، رویکردهای تربیت معلم ایران، اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم دانشگاهی، تربیت معلم مدرسه‌ای

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۱/۲۷ تاریخ پذیرش: ۹۸/۵/۱

* این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی مصوب دانشگاه فرهنگیان با عنوان «واکاوی ظرفیت عملکردی اساسنامه دانشگاه فرهنگیان جهت تحقق رسالت» آن می‌باشد.

** دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، تهران (نویسنده مسئول) musapoor@cfu.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

مقدمه

واقعیات تاریخی حکایت از آن دارد که به هنگام تدوین و تصویب قانون اساسی معارف (۱۲۹۰)[۱]، فهمی از معلمی‌کردن در سازمان اداری وزارت معارف وجود داشت که اگر هم‌اکنون نیز کسانی به اعلام چنان باوری اقدام کنند، همچنان می‌تواند مورد تحسین قرار گیرد. در گزارش مدیر کل معارف و فوائد عامه در سال ۱۲۹۰ شمسی چنین بیان شده است: «تربیت اطفال مبتدی از اعمال مشکله است که باید به عهدهٔ اشخاص متخصص تفویض شود و مسلماً اگر شخصی از اصول تعلیم و تربیت بهره‌منده نشده باشد، نمی‌تواند علم خود را به اطفال بیشتری بیاموزد، هر قدر هم که در آن علم به‌خصوص، متبحر باشد».

این نگاه به معلم، زمینه‌های لازم را برای تأسیس مؤسسات تربیت معلم فراهم کرد. البته در آن زمان، انجمن معارف ایران به تشکیل کلاسهایی برای افزایش دانش تربیتی معلمان اقدام می‌کرد که سالنامه «معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه» (۲۹–۱۳۲۸ ه.ق) به عنوان یک سند دولتی «تشکیل کلاس خاص برای تدریس اصول تعلیم و به منظور افزایش سطح سواد معلمان در دبیرستان دارالفنون در اوایل سال ۱۲۹۰ شمسی» را اولین اقدامی می‌داند که در زمینه تربیت معلم صورت گرفته و اصول اولیه تربیت اطفال در این کلاس مطرح شده است (صدیق، ۱۳۵۵). باوجوداین، تأسیس مؤسسه برای تربیت معلم، موضوعی است که دارای ارزش مستقل بوده و شواهد متعدد نشان می‌دهد که انواعی از تربیت معلم طی صد سال گذشته ظهور یافته که شرحی از آن را صافی (۱۳۸۷) ارائه کرده است.

در آن زمان، معلمان اختیاراتی در آموزش و برنامه درسی داشته‌اند که نیاز آنان را به کسب شایستگیهای متعدد افزایش می‌داد. آنان به واقع «حاکم عرصه آموزش و برنامه درسی» بوده‌اند. قانون اساسی معارف اولین بیانیه مکتوب حکومت برای خلع‌ید معلمان در حوزه آموزش و برنامه درسی است. این قانونِ مصوب نهم آبان‌ماه ۱۲۹۰ هجری شمسی طی سه سلسله حکومتی، با قوت تمام، نظام آموزش و برنامه درسی کشور را به سوی انتهای طیف تمرکزگرایی به پیش رانده است. گرچه حکومت قاجار با تأسیس مدرسه دارالفنون (۱۲۳۲) و تشکیل وزارت علوم (۱۲۷۲) و تصویب اولین دستور تعلیمات شش ساله ابتدایی و سه ساله متوسطه (۱۲۸۶)، در حدود نیم قرن برای تغییر رویکرد عدم تمرکز حاکم بر نظام آموزش و برنامه درسی ایران «زمینه‌سازی» کرده بود،

۱. در این مقاله، زمان بر اساس سال شمسی است. در مواردی که غیر آن است، نوع آن اعلام می‌شود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

اما تدوین‌کنندگان قانون مذکور بنیادی حقوقی فراهم ساختند که دو حکومت بعدی (پهلوی و جمهوری اسلامی) به روح حاکم بر آن پایبند بمانند.

در قانون اساسی معارف، دو ماده مهم وجود دارد که بنیادی برای تربیت معلم محسوب می‌شوند: ماده ۱۰ و ماده ۲۱. ماده ده دارای مفادی است که وصف ویژگیهای معلم هم در آن آمده است که عبارت اند از:

ماده ۱۰ – کسی که می‌خواهد مدرسه افتتاح کند باید رعایت شرایط ذیل را بنماید: ۱ – مدیر مدرسه کمتر از سی سال نباید داشته باشد. ۲ – بنای مدرسه را موافق ملاحظات حفظ‌الصحه که از طرف وزارت معارف مقرر شده است فراهم نماید. ۳ – در مدارس ابتدایی مدیر باید دارای تصدیقنامه تحصیلات مدارس متوسطه و در مدارس متوسطه دارای تصدیق‌نامه تحصیلات عالیه باشد. ۴ – مدیر مدرسه باید معروف به سوء عقیده و اخلاق و عادات ذمیمه نبوده مرتکب جنحه و جنایتی نشده باشد و معلمینی را هم که انتخاب می‌کند باید علاوه بر شرایط مزبوره هر کدام در فن خود تصدیق رسمی وزارت معارف را دارا باشند.

و ماده ۲۱ به تشریح وضعیت توسعه مدارس عالیه برای امور مربوط از جمله تربیت معلم، می‌پردازد. بر اساس ماده ۲۱ مدارس عالیه در تهران و در مراکز عمده دایر خواهد شد.

این زمینه‌های قانونی به همراه برخی واقعیات اجتماعی از جمله زمینه‌سازی برای توسعه مدارس، سبب شد تا حکومت در سال ۱۲۹۷ به تأسیس نخستین مدرسه دارالمعلمین، برای تربیت اشخاصی اقدام کند که قصد فعالیت معلمی داشتند. این مدرسه ابتدا برای پذیرش و تعلیم پسران و بعد با تشکیل شاخه دیگری از آن برای پذیرش دختران، تأسیس شد. دارالمعلمین و بعداً دارالمعلمات مدارسی هستند که سنگ‌بنای تربیت معلم را در ایران نهادند و در اشکال مختلفی (صافی، ۱۳۸۱) به عمل پرداختند. اشکال تربیت معلم ایران دارای ساختار، اصول، برنامه و ملاکهایی بوده است که می‌توان آن را به دو حرکت متفاوت طبقه‌بندی کرد.

یک حرکت تربیت معلم ایران در قالب «مدارس عالی» و حرکت دیگر در قالب «مدارس متوسطه» شکل گرفت. این دو حرکت ابتدا با تعلق به دو بخش رقیب در یک وزارتخانه و بعدها با حضور در دو وزارتخانه مجزا، فعالیتی رقابتی و ستیزه‌جویانه در عرصه تربیت معلم داشته‌اند. طی دهه هشتاد، تلاشهایی برای نزدیکی و یکپارچگی تربیت معلم به عمل آمد که با گذر از یک دوره توقف فعالیت، منجر به تأسیس دانشگاه فرهنگیان شد؛ دانشگاهی که نماد وحدت و سازش دو حرکت معارض تربیت معلم ایران است و با سیطره یک وزارتخانه (وزارت آموزش و پرورش) و

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

غلبه یک نظام آموزشی (نظام دانشگاهی) تعریف شده است. تاریخ سرشار از تجربه عمل، معارضه سازمانی و استیلاجویی نظری هر یک از حرکتهای تربیت معلم، زمینه‌ای پرمسأله برای تنظیم اساسنامه دانشگاه فرهنگیان فراهم کرد و به سبب آن، اساسنامه این دانشگاه محل اصلی بروز و استمرار همه مخاصمات و ستیزها و شکستها و توفیقات یکصد سال تلاش تربیت معلم ایران شد.

تحول حرکتهای حاکم بر تربیت معلم

در گذار از دارالمعلمین مرکزی به دانشگاه فرهنگیان، چهار نسل تربیت معلم را می‌توان شناسایی و متمایز کرد:

نسل اول: شامل دارالمعلمین مرکزی (و دارالمعلمات) است که در سال ۱۲۹۷ تأسیس و به سرعت به دارالمعلمین عالی تغییر کرد و با نمود دیگر آن یعنی دانشسرای عالی (۱۳۱۲)، به نهاد نوتأسیس هم‌نوع یعنی دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ پیوست. دارالمعلمین مدرسه‌ای است که اصولاً به «مدارس عالی» نظر دارد و با ضوابط آن عمل کرده است و به سرعت هم توانست، در نام نیز قید «عالی» را وارد کند و با تأسیس دانشگاه در ایران، به آن ملحق شود.

نسل دوم: دارالمعلمین مقدماتی را شامل می‌شود که اصولاً برای تولید انبوه در موقعیتهای بومی پدید آمد و دارای ضوابط مدرسه‌ای ماند. این نسل مراکز از تصویب قانون دارالمعلمین مقدماتی در سال ۱۳۰۸ آغاز شد و تا سال ۱۳۵۸ به شکلهای گوناگون، استمرار حیات داد.

نسل سوم: شامل احیای مجدد دانشسرای عالی (۱۳۳۸) و تأسیس دانشگاه تربیت معلم (۱۳۵۳) است که احیای مجدد تربیت معلم دانشگاهی محسوب می‌شود و تا سال ۱۳۸۲ به طور واقعی با پذیرش دانشجوی دبیری و تا سال ۱۳۹۰ به طور ظاهری با حفظ نام تربیت معلم حیات داشته است.

نسل چهارم: با تأسیس مراکز تربیت معلم در سال ۱۳۵۹ آغاز شد و تا منع پذیرش دانشجو در این مراکز در سال ۱۳۸۲ به طور واقعی فعالیت کرد و تا سال ۱۳۹۰ تحت عنوان مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم (ص) استمرار حیات داد و در پایان این سال با تأسیس دانشگاه فرهنگیان، این نسل نیز به تاریخ پیوست.

این چهار نسل تربیت معلم، تجربه‌های متفاوتی را در ایران رقم زده‌اند که می‌توان آنها را در دو رویکرد معرفی کرد: «رویکرد تربیت معلم دانشگاهی[1]» و «رویکرد تربیت معلم مدرسه‌ای[2]».

1. University-based teacher education approach
2. School-based teacher education approach

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

آنچه در تربیت معلم ایران حائز اهمیت است، تمایز میان تولیت دو نوع تربیت معلم است: نوع اول که از همان ابتدای تأسیس مراکز تربیت معلم در ایران، اصولاً با عنوان «مدرسه آموزش عالی» تأسیس شد و تحت تولیت بخش آموزش عالی نظام آموزشی (و بعداً تحت تولیت وزارت علوم و آموزش عالی) قرار گرفت و با اعطای مدرک لیسانس به متقاضیان شغل دبیری جهت خدمت در دوره دوم متوسطه ظهور جدی یافت و در خاطرها باقی ماند. نوع دوم که در قالب مدارس متوسطه تحقق یافت و در تولیت بخش آموزش و پرورش عمومی نظام آموزشی (و بعد تحت تولیت وزارت آموزش و پرورش) عمل کرد و با اعطای مدرک حداکثر کاردانی، به تربیت آموزگار دوره ابتدایی و دبیر دوره اول متوسطه اقدام نمود.

تاریخ تربیت معلم کشور نشان می‌دهد که این تفکیک وظیفه میان دو متولی (تا پیش از دهه چهل دو بخش متفاوت یک وزارتخانه و بعد از آن تحت پوشش دو وزارتخانه) همراه با محدودیت صدور مدرک و واگذاری سایر اختیارات تصمیم‌گیری برای اقدامات مربوط به چگونگی تربیت معلم، از سویی بستر دو نوع عمل متفاوت را شکل داد و از سوی دیگر زمینه‌ساز مناقشات متعدد در نظام اجرایی تربیت معلم کشور شد. ما در این بحث، با عنایت به نظرورزیهای مشابه (دارلینگ هاموند[1]، ۲۰۰۶؛ برن و ماتن[2]، ۲۰۱۵؛ کارتر[3]، ۲۰۱۴؛ تویسلتون[4]، ۲۰۱۶)، نوع اول را با عنوان «رویکرد تربیت معلم دانشگاهی» و نوع دوم را با عنوان «رویکرد تربیت معلم مدرسه‌ای» معرفی می‌کنیم.

رویکرد تربیت معلم دانشگاهی

در رویکرد تربیت معلم دانشگاهی، ضوابط و مقررات دانشگاهی حرمت داشته و بر همه امور دانشگاههای مامور به تربیت معلم حاکم بوده است. در سوی دیگر، نیازهای واقعی عرصه عمل آموزش و پرورش مطرح بوده و به اقتضای پاسخگویی به آن، عمل شده است. رویکرد اول سبب شد تا ذیل این سنت به توسعه معدود دانشگاههای تربیت معلم اقدام شود و حتی در مواقعی که بنا بر افزایش شمار معلم بوده است، از ظرفیتهای خالی دانشگاههای فعال کشور استفاده شود (همکاری نهادهای واجد شرایط عمل)، نه ایجاد واحدهای متعدد دانشگاهی. تحت این رویکرد، دارالمعلمین عالی و بعد دانشسرای عالی تأسیس شد و در ادامه آن دانشگاه تربیت معلم شکل گرفت. در این رویکرد، ایجاد شرایط برای فعالیتهای «جامع» مورد نظر بوده است. نمونه‌ای از این

1. Darling-Hammond
2. Burn & Mutton
3. Carter
4. Twiselton

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

نگاه جامع‌نگر، در «قانون اساسنامه دانشسرای عالی» (مصوب ۱۳۴۶) آشکار است. در ماده سوم چنین آمده است که دانشسرای عالی برای تربیت معلم دارای مؤسسات زیر است:

۱. مؤسسه تربیت دبیر

۲. مؤسسه تربیت مدیر و راهنمایان تعلیماتی

۳. مؤسسه مدرسی ریاضیات

۴. مؤسسه تحقیقات تربیتی

رؤسای این مؤسسات به پیشنهاد رئیس دانشسرای عالی و تصویب وزیر آموزش و پرورش منصوب می‌شوند. وقتی که نام دانشسرای عالی به دانشگاه تربیت معلم تغییر یافت، دانشگاه تربیت معلم در فرایند پاسخگویی به نیازهای رو به گسترش آموزش و پرورش، شرایطی ایجاد کرد که چند شعبه آن در شهرستانها (تبریز، کاشان، اراک، سبزوار) با رعایت ضوابط آموزش عالی کشور تأسیس شود. این سنت تربیت معلم از ابتدا متعهد به رعایت قواعد و معیارهای آموزش عالی بود و بر این تعهد باقی ماند و شرایط «انباشت تجربه و امکانات» را فراهم آورد. به همین علت، وقتی که مسئولیت تربیت معلم از این مراکز ساقط شد، هر یک از آنها با اتکای به انباشت امکانات و سرمایه، با تغییر دادن ماموریت خود توانستند در نظام آموزش عالی کشور به ایفای نقش دانشگاهی در رشته‌های دیگر ادامه دهند. بارزترین ویژگی این رویکرد را می‌توان در مفاد قانون اساسنامه دانشسرای عالی (۱۳۴۶) (مرکز پژوهشهای مجلس شورای اسلامی ایران[1]). مشاهده کرد که در آن «جامعیت»، «جایگاه سازمانی»، «چگونگی تصمیم‌گیری»، «اشتغال دانش‌آموختگان»، «تأمین بودجه»، «روابط بین دانشگاهی»، «روابط جهانی»، «حدود اختیار وزارت متبوع» و «تأمین امکانات» به وضوح مورد بحث قرار گرفته است. اصل این قانون، آموزنده‌تر و خواندنی‌تر از هرگونه تحلیل آن است. به همین سبب، اصل آن در اینجا ارائه می‌شود.

قانون اساسنامه دانشسرای عالی (تربیت معلم و تحقیقات تربیتی)

مصوب ۱۳۴۶/۴/۲۶

ماده ۱ – از تاریخ تصویب این اساسنامه سازمانی به نام دانشسرای عالی به منظور تربیت معلم و تحقیقات تربیتی تأسیس می‌شود.

ماده ۲ – رئیس سازمان از طرف وزیر آموزش و پرورش از بین اساتید انتخاب می‌شود و با فرمان همایونی به این سمت منصوب می‌گردد.

ماده ۳ – دانشسرای عالی برای تربیت معلم دارای مؤسسات زیر است: ۱ – مؤسسه تربیت دبیر؛ ۲ – مؤسسه تربیت مدیر و

[1]. https://rc.majlis.ir/fa

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

راهنمایان تعلیماتی؛ ۳ – مؤسسه مدرسی ریاضیات؛ و ۴ – مؤسسه تحقیقات تربیتی.
رؤسای این مؤسسات به پیشنهاد رئیس دانشسرای عالی و تصویب وزیر آموزش و پرورش منصوب می‌شوند.
ماده ۴ – دانشسرای عالی دارای شورایی خواهد بود که از اشخاص زیر تشکیل می‌گردد.
۱ – رئیس دانشسرای عالی.
۲ – رؤسای مؤسسات مذکور در ماده سه
۳ – چهار نفر از استادان دانشسرای عالی به انتخاب رئیس دانشسرای عالی.
۴ – یک نفر نماینده وزیر آموزش و پرورش. ریاست شورا با رئیس دانشسرای عالی خواهد بود.
تبصره – امور علمی و فنی و تحقیقاتی و اداری و استخدامی دانشسرای عالی بنا به تشخیص رئیس دانشسرای عالی در شورای مذکور مورد مطالعه و رسیدگی قرار خواهد گرفت و در موارد لازم برای تصویب نهایی به شورای مرکزی دانشگاهها ارسال خواهد گردید.
ماده ۵ – وزارت آموزش و پرورش موظف است که فارغ‌التحصیلان مؤسسه مدرسی ریاضی را پس از گذرانیدن پایان‌نامه تحصیلی و دریافت دانشنامه مدرسی به منظور تدریس در دانشکده‌های علوم شهرستانها با حقوق و مزایای استادیاری به خدمت بگمارد.
فارغ‌التحصیلان دوره مدرسی‌موظفند دو سال در دانشگاههای شهرستانها تدریس نمایند. پس از این مدت و در صورت احراز درجه معادل دکترا با تصویب شورای مرکزی دانشگاهها به مقام رسمی استادیاری نائل شوند. باقیمانده تعهد پنج‌ساله این قبیل فارغ‌التحصیلان به حساب خدمت رسمی استادیاری آنان منظور و محسوب‌می‌شود. تبصره ۱ – دانشسرای عالی برای تکمیل دستگاه تعلیماتی خود می‌تواند هر سال شاگردان اول و دوم فارغ‌التحصیلان مؤسسه ریاضیات را تا مدتی‌که به استادیار نیازمند است برای تدریس در آن سازمان استخدام نماید. این قبیل فارغ‌التحصیلان از پنج سال اول خدمت در شهرستانها معاف خواهندبود.
تبصره ۲ – تبصره ۲ ماده واحده مصوب ۴۳/۳/۱۱ در مورد فارغ‌التحصیلان دانشسرای عالی و خدمت آنها در شهرستانها به قوت خود باقی است.
ماده ۶ – دولت همه‌ساله بودجه دانشسرای عالی و شعب آن در شهرستانها را به تفکیک در بودجه کل کشور تحت عنوان کمک منظور خواهد نمود. وزارت دارایی در اول هر سه ماه اعتبار سه‌ماهه را به مأخذ سه دوازدهم بودجه مصوب در اختیار دانشسرای عالی و شعب آن خواهد گذاشت که با اطلاع خزانه‌داری کل در حساب یا حسابهای مخصوصی متمرکز و بر طبق آیین‌نامه‌هایی که به تصویب شورای مذکور در ماده ۴ می‌رسد به مصارف لازم برسانند.
ماده ۷ – حقوق و مزایای قانونی معلمان و راهنمایان تعلیماتی و راهنمایان سپاهیان دانش که با اجازه وزارت آموزش و پرورش برای طی دوره‌های‌تکمیلی مدرسی و کارآموزی در دانشسرای عالی مشغول تحصیل می‌شوند در طی دوره تحصیل و کارآموزی قابل پرداخت خواهد بود.
ماده ۸ – وسایل و لوازم آزمایشگاهی علمی و تربیتی و آموزش سمعی و بصری که به تصویب شورای دانشسرای عالی خرید آن از خارج برای استفاده مؤسسات دانشسرای عالی ضروری است با موافقت وزیر آموزش و پرورش مانند سایر دانشگاههای کشور از معافیتهای عوارض گمرکی و هزینه‌های مربوط در موقع ترخیص برخوردار خواهد بود.
ماده ۹ – به وزارت آموزش و پرورش اجازه داده می‌شود که در صورت احتیاج استادان و متخصصین خارجی که دارای سابقه تدریس در دانشگاههای خارج می‌باشند برای تدریس رشته‌های علمی در دانشسرای عالی با رعایت قانون مصوب ۲۳ عقرب ۱۳۰۱ شمسی استخدام نماید. حقوق اینگونه استادان به تناسب سوابق خدمت و تخصص آنان بر طبق موازین «نُرم» بین‌المللی پس از تصویب وزیر آموزش و پرورش قابل پرداخت خواهدبود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

ماده ۱۰ – دانشسرای عالی می‌تواند در مواقع ضروری با تصویب شورای مذکور در ماده ۴ به دانشجویان رشته‌های مختلف علوم کمک هزینه‌تحصیلی پرداخت نماید.

ماده ۱۱ – هیچیک از وزارتخانه‌ها و مؤسسات دولتی حق ندارند به فارغ‌التحصیلان دانشسرای عالی قبل از انجام تعهد پنج سال شغل ارجاع نمایند.

ماده ۱۲ – وزارت آموزش و پرورش نمی‌تواند هیچیک از فارغ‌التحصیلان مؤسسه تربیت دبیر دانشسرای عالی را قبل از ۱۰ سال تدریس به خدمت اداری بگمارد.

ماده ۱۳ – وزارت آموزش و پرورش موظف است تدریجاً مدیران مدارس و راهنمایان تعلیماتی را از میان فارغ‌التحصیلان مؤسسه تربیت مدیر و راهنمایان تعلیماتی انتخاب نماید.

ماده ۱۴ – کلیه اموال و دارایی و بودجه و مطالبات و دیون دانشسرای عالی سابق عیناً به دانشسرای عالی که بر طبق موازین این قانون تشکیل‌می‌شود منتقل می‌گردد.

ماده ۱۵ – وزارت آموزش و پرورش مکلف است به تدریج شعب دانشسرای عالی و یا بعضی از مؤسسات آن را در مراکز شهرستانهایی که مقتضی بداند در حدود اعتبار مصوب مربوط ایجاد و بر اساس مقررات فوق اداره کند.

ماده ۱۶ – برنامه‌های تعلیماتی کلیه شعب دانشسرای عالی توسط دانشسرای عالی مرکز تهیه خواهد شد.

ماده ۱۷ – امور سازمانی و استخدامی کارکنان و کارمندان هیأت آموزشی دانشسرای عالی طبق مقررات دانشگاهها خواهد بود.

ماده ۱۸ – قوانین و مقررات مربوط به دانشسرای عالی سابق که با این قانون مغایر باشد لغو می‌گردد.

قانون بالا مشتمل بر ۱۸ ماده و ۳ تبصره که لایحه آن به موجب ماده واحده مصوبه بیستم آذر ماه ۱۳۴۲ تقدیم شده بود در جلسه روز سه‌شنبه شانزدهم‌خرداد ماه یک هزار و سیصد و چهل و شش شمسی به تصویب مجلس شورای ملی رسید.

رئیس مجلس شورای ملی– مهندس عبدالله ریاضی

قانون فوق در تاریخ روز دوشنبه ۱۳۴۶/۴/۲۶ به تصویب مجلس سنا رسیده است.

رویکرد تربیت معلم مدرسه‌ای

در رویکرد «تربیت معلم مدرسه‌ای»، حاکمیت پنج ویژگی دیده می‌شود: اول آنکه تربیت معلم تحت سیطره رویکرد تربیت معلم در محل دنبال شده، دوم آنکه در تأسیس مؤسسه تربیت معلم از مکانهای مدرسه‌ای بهره‌مند بوده، سوم آنکه با وفاداری به شاخصهای آموزش و پرورش، خود را بی‌نیاز از شاخصهای نظام آموزش عالی دانسته، چهارم آنکه تربیت معلم را به شیوه تک جنسیتی و در محیط محصور دنبال کرده و پنجم آنکه منابع انسانی خود را به طور مستمر از معلمان مدارس و با مقررات و قواعد آن تأمین نموده است.

افتخار اصلی این رویکرد آن است که در بستر اصلی آموزش و پرورش به تربیت معلم اقدام می‌کند و ارتباطی تنگاتنگ با مدرسه دارد. این ارتباط بدان معناست که از سویی در موقعیت مکانی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

مدرسه‌ای عمل می‌کند و آموزشگران آن را معلمان مدارس تشکیل می‌دهند و از سوی دیگر دانشجو–معلمان را با سبکهای مدرسه‌ای و در رفت‌وآمد مداوم به مدرسه پرورش می‌دهد.

وقتی که از سبک مدرسه‌ای گفته می‌شود، دو پدیده مهم را اشخاص مدرسه‌دیده به خاطر می‌آورند: کتاب درسی و زنگ کلاس. در رویکرد مدرسه‌ای، همه تصمیمات تربیت معلم در نهادی اتخاذ می‌شود که تصمیمات مدرسه را اتخاذ می‌کند. برای مثال، اگر برای آموزش ابتدایی یک «دفتر» در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش فعال است، برای تربیت معلم نیز «دفتری» با همان شکل و شمایل و جایگاه قدرتی لحاظ شده است تا تصمیمات را در ارتباط با دفاتر آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه برای تربیت معلم آن دوره‌ها اتخاذ کند (موسی‌پور، ۱۳۸۷).

ایجاد مؤسسات متعدد تربیت معلم برای پاسخگویی به نیازهای رو به تزاید مدارس، در چارچوب سیاستهای مدرنیزاسیون حکومت پهلوی قرار داشت و به دلایل و انگیزه‌های متفاوت، ایجاد مؤسسات تربیت معلم در مناطق مختلف ایران در دستور کار حکومت قرار گرفت. این موضوع با زبان امروز، نوعی اقدام به «بومی‌سازی» تربیت معلم بوده است. در چارچوب این سیاست، تربیت معلم روستایی، تربیت معلم عشایری و ... شکل گرفت. این اقدام را می‌توان «رویکرد تربیت معلم در محل» نامید. بر اساس این رویکرد، چنین تصوری در میان سیاستگذاران تربیت معلم شکل گرفت که متقاضیان شغل معلمی را در محیطهایی نزدیک به محیط اصلی زندگی آنان آموزش دهند. این باور از جهت کسانی که وارد تربیت معلم می‌شدند با استقبال مواجه شد، ولی به واقع ایجاد شرایط لازم برای شکل‌گیری نهادهای علمی بزرگ تربیت معلم را مانع شد. تعدد مؤسسات برای تربیت معلم، گرچه با نوعی از آموزش در بوم همراه بود که معلمان را با فضای واقعی عمل بعدی آشنا می‌کرد، اما فرصتهای لازم را برای توسعه واحدهای تربیت معلم به گونه‌ای که فضا و شاخصهای دانشگاهی بر آنها حاکم شود، از بین برد.

این سبک عمل، دارای شرایط به‌کارگیری نیروی انسانی به صورت اسفنجی بود و چون «آموزشگران» این مراکز تربیت معلم را معلمان دارای تحصیلات و تجربه بالاتر تشکیل می‌دادند، روش اسفنجی زمینه برای جابه‌جایی آنان در میان مدارس و مراکز را ممکن می‌ساخت. به این ترتیب، این سبک گسترش تربیت معلم در سطح کشور، زمینه لازم را برای محدود شدن این مؤسسات به «شمایل مدرسه‌ای» رقم زد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

سبک مدرسه‌ای تربیت معلم به دو زمینه اصلی «انباشت»، که از اختصاصات آموزش عالی و نظام دانشگاهی محسوب می‌شود، فرصت بروز نداد: اول «انباشت تجربه علمی در آموزشگران» و دوم «انباشت امکانات آموزشی ـ پژوهشی در موقعیت (مکان)». آموزشگران موقت و موقعیتهای موقت، همدیگر را برای «دارِ گذار» قلمداد شدن تربیت معلم، تکمیل می‌کردند. بدین سبب، مؤسسات تربیت معلم به صورت نهادهایی جلوه‌گر شدند که بدون امکانات ضروری آموزشی می‌توانستند در مکانی بدون رعایت شاخصهای ایجاد و فعالیت نهادهای آموزش عالی تشکیل شوند.

این شکل گسترش مؤسسات تربیت معلم با پیروزی انقلاب اسلامی و وعده آن برای باسوادکردن همگان، فرصتی مناسب محسوب می‌شد تا با ارزشهای دینی و اخلاقی گذشته در ارتباط با عمل معلمی پیوند برقرار کند. چنین نیز شد و به تبع آن، شغل معلمی به عنوان «شغل انبیا» مطرح گردید و ارزش «قناعت» در محور درخواستهای حکومت از معلمان قرار گرفت تا آنان طعم آنچه را «زکات علم» خوانده می‌شد، بچشند. این نوع نگاه به تربیت معلم که با روح معلم دارای توقعات حداقلی سازگار بود، از آن جهت که تأسیس مؤسسه تربیت معلم را تسهیل و اداره آن را ارزان می‌کرد، زمینه‌ای برای عمل بی‌محابای مؤسسان شد.

نیازهای دهه شصت قرن چهاردهم هجری هم به جهت افزایش جمعیت متقاضیان تحصیل در مدارس و ضرورت تأمین معلم و هم به جهت رویکرد تربیت ایدئولوژیک حکومت جمهوری اسلامی برای تربیت معلم با رویکرد اسلام انقلابی، منجر به توسعه تربیت معلم بر بنیاد چنین نگاهی در اقصی نقاط کشور شد. این گسترش، تنها گسترش در بستر جغرافیایی نبود، بلکه همچنین در روشهای تربیت معلم نیز دنبال شد که قابل توجه است. انواع تربیت معلم تحت پوشش این رویکرد بدین شرح بوده است:

- تربیت معلم دوساله منتهی به لیسانس (ناپیوسته)،
- تربیت معلم دوساله منتهی به فوق دیپلم،
- تربیت معلم چهارساله منتهی به دیپلم،
- تربیت معلم دوساله منتهی به دیپلم،
- تربیت معلم سه ساله منتهی به سیکل اول متوسطه.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

بسترهای شکل‌گیری دانشگاه فرهنگیان و نگارش اساسنامه آن

در سالهای اولیه تأسیس تربیت معلم در ایران که سرآغاز آموزش عالی نیز محسوب می‌شود، به سبب آنکه تولیت آموزش به طور کامل به عهده یک وزارتخانه بود، با تصمیمات نسبتاً هماهنگی استمرار فعالیت داشته است. این وزارتخانه که در دهه‌های بعد به تأسیس دانشگاه نیز اقدام کرد، در مواجهه با اقتضائات پیگیری امور دو نهاد مهم اجتماعی یعنی «دانشگاه» ـ به عنوان نهاد دارای قواعد و ضوابط جهانی و محدود به گروه برگزیده جامعه ـ و «آموزش و پرورش» ـ به عنوان نهاد دارای قواعد و ضوابط محلی و گسترده برای همه یک ملت در یک موقعیت ـ با مشکلاتی مواجه شد. این مسائل و مشکلات که برخاسته از ماهیت این دو نهاد تحت هدایت بود و البته با نگاهی که بیشتر جنبه سیاسی و اجتماعی داشت، به انشقاق وزارتخانه منتهی شد. این تفکیک و پدیدآیی دو وزارتخانه برای پیگیری امور مرتبط و گاه یکسان، مناقشات و اختلافات جغرافیایی و مفهومی میان آنها را شکل داد و عمیق‌تر کرد. یکی از این زمینه‌های اختلاف و درگیری، پدیده «تربیت معلم» بود که هر یک از طرفین خود را شایسته مدیریت مؤثر آن می‌دانست و به ارائه نمودهایی از عمل تاریخی خود اقدام می‌کرد.

در تلاش برای تولیت عرصه تربیت معلم، توفیقی برای هیچ یک از طرفین منازعه طی چهار دهه فعالیت (از ۱۳۴۶ تا ۱۳۸۶) حاصل نشد تا یکی از آنها بر همه جغرافیای تربیت معلم حاکمیت یابد. به تبع تقسیم کاری سیاستگذارانه، هر یک در عرصهٔ دراختیار خود، به اقتضای باورها و توانایی موجود عمل کردند. چهار دهه فعالیت این دو وزارتخانه مبتنی بر تجربه گذشته[1]، البته توانست شواهدی را برای هر یک فراهم آورد تا از عمل خود دفاع و عمل رقیب را نکوهش کند. محوریت این بحثها را تمرکز بر پاسخگویی به نیازهای آموزش و پرورش، رعایت موازین و ملاکهای آموزش عالی، تدارک دانش تخصصی و ایجاد شایستگی عملی تشکیل می‌داد.

وزارتخانه «آموزش و پرورش» با پیگیری رویکرد تربیت معلم مدرسه‌ای بر ضعف رقیب در حوزه «پاسخگویی به نیازهای واقعی آموزش و پرورش» و «ایجاد شایستگی عملی معلمی» تمرکز داشت و وزارتخانه «علوم، تحقیقات و فناوری» با پیگیری رویکرد تربیت معلم دانشگاهی، ضعفهای رقیب را در حوزه «تدارک شایستگی تخصصی (رشته‌ای)» و «رعایت موازین آموزش عالی»

۱. این موضوع جالب است که حتی در تصاحب سوابق و تجربه گذشته نیز، اختلافات همچنان باقی است. نمونه آن در تعیین وارث تربیت معلم نشات گرفته از دارالمعلمین، بروز دارد. هم‌اکنون هم دانشگاه خوارزمی به عنوان دانشگاهی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، یکصدمین سال تاسیس را با تعلق سابقه تربیت معلم به خود جشن می‌گیرد و هم دانشگاه فرهنگیان، به عنوان دانشگاهی وابسته به وزارت آموزش و پرورش، به برگزاری جشن یکصدمین سال تاسیس اقدام می‌کند!

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

یادآوری می‌کرد. بدین ترتیب، توفیق حاصل شد تا هر یک از طرفین نشان دهند که این رویکردها دارای چه قوتهایی و چه ضعفهایی هستند. این وزارتخانه‌ها با اتکا به نقاط قوت رویکرد مورد نظر خود کوشیده‌اند تا عرصه تربیت معلم را به نفع خود تصاحب کنند. در چنین بستری از اختلاف‌نظرهای جدی، سیاست کشور به سمتی پیش رفت که به این دوگانگی پایان دهد و تولیت امور «تأمین و تربیت معلم» را به متولی خاصی بسپارد. این تصمیم برای «یگانه‌سازی دو رویکرد تربیت معلم»، با تاریخی از تجربه و تعلق آمیخته بود که برای هر یک از طرفین مخاصمه، نوستالژیک محسوب می‌شد.

در این موقعیت، تلاش برای انسجام مراکز تربیت معلم و تشکیل «مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم» از سویی و موافقت با تغییر رسالت دانشگاه تربیت معلم از سوی دیگر، نتوانست زمینی هموار برای شکل‌گیری نهادی جهت پایان‌بخشی به دوگانگی، فراهم کند. اندیشه نهایی به سوی تأسیس یک دانشگاه سوق یافت تا به «تأمین و تربیت و بهسازی منابع انسانی» وزارت آموزش و پرورش اقدام کند. این اندیشه در فرایند قوت‌گیری خود، با تصویب طرح تأسیس «دانشگاه فرهنگیان» در این بستر پرکشمکش از سوی شورایعالی انقلاب فرهنگی، شرایطی مناسب‌تر برای بروز اختلافات فراهم کرد. فضایی که دانشگاه فرهنگیان در آن شکل گرفت، با دو پدیده اساسی مواجه بود:

اول: از نگاه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری این موضوع مورد نظر بود که یک نهاد آموزش عالی جدید تحت پوشش مقررات آن شکل بگیرد که وزارتخانه به رسالت خود عمل کرده باشد و برای چنین مقصودی، نام دانشگاه مناسب بود.

دوم: از نگاه وزارت آموزش و پرورش این موضوع مطرح بود که یک گروه از کارکنان دارای ارشدیت تحصیلی و سابقه خدمت علمی، در جایگاه و موقعیتی قرار بگیرند که شأن و حقوق آنان تأمین شود و عنوان دانشگاه برای تأمین چنین هدفی دارای کارآمدی بیشتری در افکار عمومی بود.

در این فضای حاکم که با همکاری دو وزارتخانهٔ مذکور باید «اساسنامه دانشگاه فرهنگیان» به گونه‌ای نگارش و تصویب می‌شد که اغراض هر دو طرف را تأمین کند، دو گروه کارشناس گردهم آمدند تا در اقدامی مشترک به تأسیس یک دانشگاه کمک کنند که در بستر تاریخی مذکور، کارشناسان وزارت علوم در موضع «مهار» قرار گرفتند و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش در موضع «فرار». یعنی گروه اول همه سعی خود را کردند تا همه امور دانشگاه نوتأسیس فرهنگیان

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

مبتنی بر تجربه تربیت معلم، در مهار قوانین آموزش عالی قرار گیرد و آن هم نه قوانین مربوط به دانشگاههای محروم، که قوانین دانشگاههای برخوردار و در میان آنها هم فقط دانشگاه تهران، تا رویکرد تربیت معلم دانشگاهی استمرار و اعتلا یابد. گروه دوم همه سعی خود را کردند تا دانشگاهی تأسیس شود که با قواعد کلی و ساختار پایه تربیت معلم سازگار باشد و کسانی که در آن خدمت کرده‌اند، در کار خود بمانند و از مزایای دانشگاهی بودن هم برخوردار شوند و بتوانند با منطق تربیت معلم مدرسه‌ای، معلمان مورد نیاز را از تربیت و معلمان موجود را از تعالی، برخوردار سازند.

در چنین فضایی نوعی بی‌اعتمادی طرفینی حاکم شد که اصولاً از «زبان رایج» و «فرهنگ حاکم» بر دو نهاد دارای سابقه طولانی برمی‌خاست: در بنیاد این زبان و فرهنگ متفاوت، یک باور اساسی با قدرت فراوان درکار بود و آن برای کارشناسان حوزه آموزش و پرورش که متقاضی تأسیس دانشگاه بودند چنین جلوه می‌کرد که «چو فردا شود فکر فردا کنیم!» و برای کارشناسان وزارت علوم که متولی صدور مجوز بودند اینطور معنا می‌یافت که «اگر فردا محصولی می‌خواهی، بذرت را امروز بکار!». این دو باور متفاوت بنیادین، زمینه ای مناسب برای توافق پدید آورد و اساسنامه دانشگاه بدین‌سان، ساخته (تولید و تصویب) شد.

اساسنامه دانشگاه فرهنگیان و پیامدهای مسأله‌ساز آن

آنچه در این مقاله درباره اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، بیان می‌شود، تصویری از منظر یک عضو دارای پنج سال تجربه مدیریتی در سطح معاونت دانشگاه مذکور است. یعنی روایتی از تجربه زیسته در فرایند عمل، آن هم عمل در دوره تأسیس دانشگاه. تردید نمی‌توان کرد که این برشی از منظری محدود است، اما برآمده از درگیری مستقیم و گفتگوهای متعدد کارشناسی و اجرایی است. مجموعه دریافت حاصل از این تجربه آشکار می‌سازد که آنچه در این اساسنامه وارد و تصویب شده است، در میانه کشاکشی از نیروهای دارای تعلق، تجربه و گرایشهایی است که از یک سو اصولاً تربیت معلم را «امری حاکمیتی» و روش اقدام به آن را «تربیت انحصاری» می‌دانستند و تجربه تربیت معلم مدرسه‌ای را نمونه ایده‌آل می‌پنداشتند که باید فراگیر شود که برای آنان، وضعیت نوستالژیک داشت و از سوی دیگر کسانی در این جریان دارای اختیار شده بودند که تجربه تربیت معلم دانشگاهی را مفید و مؤثر ارزیابی می‌کردند و به نوعی از مشارکت نهادهای آموزش عالی کشور برای تأمین و تربیت معلم عنایت داشتند. در این شرایط بود که اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، «متولی دوگانه» را به رسمیت شناخت: دانشگاهی که آموزش و پرورشی باشد و

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

با قواعد وزارت علوم، تحقیقات و فناوری فعالیت کند. این بدان معنا بود که در تأمین سرمایه عمل، آموزش و پرورش مسئولیت بپذیرد و در تدوین ملاک عمل، آموزش عالی صاحب اختیار باشد. این دوگانه، تنها از آن جهت که دوگانه است، دارای مشکل نیست، بلکه از آن جهت است که آنکه وضع مطلوب تعریف و تصویب می‌کند، در قبال آنچه اقتضای تحقق‌پذیری آن است، نقشی و مسئولیتی به عهده ندارد. در ورای این دوگانگی بنیادین، مواردی از ظهور عملیاتی این نوع نگاه در موضوعات مختلف دانشگاه در اساسنامه وارد شده است که شرحی از آنچه قابل بیان است ارائه می‌شود:

اول اینکه اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، این نهاد آموزش عالی را دارای نقش انحصاری در «تأمین، تربیت و بهسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش» قلمداد کرده است. در ماده ۱ اعلام شده: «دانشگاه فرهنگیان، مؤسسه‌ای است: برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش، سرآمد در آموزش و شایستگیهای حرفه‌ای و تخصصی تربیت–محور، توانمند در بهره‌گیری از فناوریهای نوین آموزشی و تربیتی در انجام مأموریتها». این انحصار با «استقلال‌جویی تمام‌عیار» مطرح است. منظور از استقلال‌جویی تمام‌عیار آن است که همه نیازها و همه تولیدات را همین نهاد تأمین و فراهم می کند. اهداف این دانشگاه بر اساس آنچه در ماده ۲ اعلام شده، به وضوح چنین وضعیتی را ترسیم می‌کند:

۱. تأمین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگرانی مؤمن و متعهد، معتقد به مبانی دینی و ارزشهای اسلامی و انقلابی، دارای فضائل اخلاقی و ارزشهای والای انسانی، کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی.

۲. تربیت، توانمندسازی و ارتقای شایستگیهای عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی با تأکید بر پرورش انسانهای متقی، کارآفرین، خودباور، خلاق و توانا در تولید علم، فناوری و نوآوری، متناسب با مبانی و ارزشهای اسلامی و نیازهای جامعه.

۳. تسهیل فعالیتهای آموزشی و پرورشی در تلفیق علم و دین و مشارکت در نهضت تولید علم، افزایش سهم تولیدات علمی در محتوای آموزشی و تربیتی مورد نیاز آموزش و پرورش مبتنی بر مبانی و معارف اسلامی و نیازهای ملی و کاربردی کردن دستاوردهای علمی و پژوهشی از طریق تعامل پویا و سازنده با حوزه‌های علمیه و مراکز علمی و پژوهشی داخلی، منطقه‌ای و بین‌المللی.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

۴. ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای روشها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم، بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره‌مندی از فناوریهای نوین جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی.

۵. توسعه زمینه پژوهندگی و تقویت روحیه پژوهشی و گسترش دانش، بینش و مهارتهای منابع انسانی و رصد کردن تحولات نظامهای تربیت معلم و تحولات علمی در حوزه علوم تربیتی و آموزش و پرورش.

در این اهداف، هیچ جایی برای همکاری بین‌المللی و حتی همکاری بین‌دانشگاهی وجود ندارد. همه امور را دانشگاه بردوش گرفته است: از تربیت اولیه، توانمندسازی ضمن کار، تولید دانش و در نهایت تحول در نظام تربیت معلم. وقتی چنین آرزویی در جهان امروز که جهان تبادلات و فعالیتهای مشترک و محاسبه اقتصادی‌بودن اقدامات است، مطرح می‌شود، پرسش این است که کدام منطق و استدلال برای تحقق‌پذیری آن موجود است؟ یعنی گویی که در این کشور نه نهاد دیگری وجود دارد و نه تجربه دیگری درکار است و نه امکان بهتری برای عمل! همچنین، این همه بار را چگونه ممکن است یک نهاد آموزشی نوتأسیس بردوش بکشد؟ این انتظارات نشان می‌دهد که امری «آرزویی» مورد نظر است. یعنی نوعی خواست «غیرواقعی» در محتوای این اهداف دنبال می‌شود که فقط پردازشی از «همه نوع امر مطلوب[1]» است، نه اهدافی که تحقق آنها را بتوان از یک مؤسسه آموزش عالی انتظار داشت و پیگیری کرد.

دوم اینکه اساسنامه دانشگاه فرهنگیان از آن جهت که به موضوعات دانشگاه ورود تفصیلی کرده، گاهی دارای قوت محسوب می‌شود، اما واقعیت آن است که این ورود تفصیلی ـ یعنی تشریح کامل برای امور گوناگون ـ یکی از ضعفهای آن محسوب می‌شود. چنین ورودی، نوعی از خشکی و ثبات را بر کار دانشگاه حاکم کرده و انعطافهای مجتهدانه را از مدیران آن ستانده است. یکی از این موارد که برای تأمین اهمیت دانشگاه در نظام اجرایی کشور مطرح شده این است که تصمیم‌گیریهای اساسی دانشگاه تحت تولیت عالی‌ترین مقام اجرایی کشور یعنی ریاست جمهوری قرار گرفته است. ارکان دانشگاه شامل چهار عنوان «هیات امنا»، «رئیس»، «شورای دانشگاه» و «هیات رئیسه» معرفی شده و برای تأمین جایگاه رفیع رکن اول، ترکیب هیات امنای دانشگاه را ماده ۷ متشکل از شخصیتهایی لحاظ کرده است که تشکیل آن را به شدت مشکل می‌کند:

۱. نمادی از این ضرب‌المثل: آنچه خوبان همه دارند، تو یکجا داری!

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

۱- رئیس جمهور (رئیس هیأت امنا)، ۲- وزیر آموزش و پرورش، ۳- وزیر علوم، تحقیقات و فناوری، ۴- معاون برنامه‌ریزی و نظارت راهبردی رئیس‌جمهور یا معاون توسعه مدیریت و سرمایه انسانی رئیس‌جمهور، حسب مورد، ۵- رئیس نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاهها، ۶ - دبیر شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۷- معاون آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۸- رئیس دانشگاه (دبیر هیأت امنا)، ۹- دبیرکل شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۰- رئیس مرکز برنامه‌ریزی و آموزش نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش، ۱۱- سه‌تن از شخصیتهای علمی ـ فرهنگی کشور که نقشی مؤثر در توسعه و پیشرفت علم و دانش داشته باشند (ترجیحاً اعضای هیأت علمی دانشگاه و مدرسان حوزه‌های علمیه دارای کرسی تعلیم و تربیت)؛ تبصره ـ اعضای مذکور در بند ۱۱ با پیشنهاد وزیر آموزش و پرورش، تأیید وزیر علوم، تحقیقات و فناوری و حکم رئیس‌جمهور برای مدت چهار سال منصوب می‌شوند و در یک زمان می‌توانند حداکثر عضو دو هیأت امنا باشند. انتصاب مجدد آنان بلامانع است و تا زمانی که افرادی جدید به جای آنان منصوب نشده باشند همچنان به وظایف و اختیارات قانونی خود ادامه می‌دهند.

در اساسنامه مصوب شده است که این رکن دانشگاه برای اقدام به وظایفی که به عهده دارد، «حداقل هر شش ماه یک بار تشکیل جلسه دهد». «جلسات هیأت امنا با حضور حداقل دوسوم اعضا رسمیت می‌یابد و مصوبات آن با رأی حداقل نصف به‌علاوه یک اعضای حاضر در جلسه رسمی، معتبر خواهد بود (ماده ۸)». شواهد نشان می‌دهد که لازم است هیات امنا دستکم هر دو ماه یک بار تشکیل جلسه دهد، هر چند که نیاز به تشکیل آن در سالهای اولیه تأسیس بیش از این است. آیا می‌توان تصور کرد که ریاست محترم جمهوری بتواند چنین وقتی را صرف کند؟ واقعیات هفت سال گذشته که متعلق به سه دولت است، نشان می‌دهد که چنین توفیقی حتی یک بار هم برای دانشگاه حاصل نشده است که ریاست محترم هیات امنا در جلسه حاضر باشند. این ترکیب ظاهری چه دردی را درمان و کدام مسأله را حل می‌کند؟ چرا کارشناسان طراح اساسنامه به چنین پیشنهادی می‌رسند و چرا شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب چنین ماده‌ای در اساسنامه اقدام می‌کند؟

تجربه چند ساله دبیرخانه هیأت امنا حکایت از آن دارد که مدیران آن، همواره نگران هستند که آیا جلسه به حد نصاب تشکیل می‌رسد یا خیر. تصمیم‌گیری در چنین شوراهایی نیز مبتنی بر شرایط حداقلی تصمیم‌گیری شورایی برای شنیدن و گفتگوکردن نخواهد بود. اما چنین شورایی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

تقریباً تمام اختیارات دانشگاهی را به عهده دارد که درباره همه امور آن، اختلاف‌نظرهای جدی با سابقه تاریخی یک قرن وجود دارد. برای آشکارسازی اهمیت تصمیمات این شورا، به یک مورد از عناوین هفدهگانه وظایف آن یعنی عنوان دهم اشاره می‌شود: «تصویب دوره‌ها و رشته‌های تحصیلی، دانشکده‌های جدید، مؤسسات پژوهشی و علمی تابع دانشگاه و پیشنهاد آن به مراجع ذی‌صلاح برای تصویب». در این زمینه یادآوری می‌شود که بیش از دو دهه از تصویب قانونی می‌گذرد که آموزش و پرورش را ملزم به به‌کارگیری اشخاص دارای مدرک کارشناسی ارشد در دوره متوسطه دوم کرده است، در حالی که درباره اینکه آیا دانشگاه فرهنگیان مجاز به ایجاد دوره‌های کارشناسی ارشد برای تربیت پیش از خدمت است یا نه، ساعتها بحث و گفتگوی بی‌نتیجه صورت گرفته است.

البته این مشکل فقط محدود به این سطح عمل نیست. کمیته‌های هیأت امنای دانشگاه در استانها نیز دقیقاً با چالشی مشابه مواجه اند. رئیس کمیته هیأت امنای دانشگاه در استان، شخص استاندار است. استانداران به دلیل درگیربودن در امور اجرایی، عمرانی، سیاسی و امنیتی به سختی مجالی برای اندیشیدن به امور آموزشی و فرهنگی می‌یابند. همین امر مشکلات بسیاری را برای مدیران استانی دانشگاه فراهم می‌کند. انتظار است کمیته استانی هیأت امنا بتواند درباره موضوعات متعدد دانشگاه اتخاذ تصمیم کند و امکانات استانی را در اختیار دانشگاه قرار دهد، درحالی که تشکیل چنین جلسه‌ای به سادگی ممکن نمی‌شود و مسائل آن نمی‌تواند در صدر اولویتهای شخص اول استان قرار گیرد.

سوم اینکه دانشگاه فرهنگیان که به واقع یک مؤسسه «چندگانه» محسوب می‌شود، در این اساسنامه به صورت یک «واحد» درنظر گرفته شده است که با تصمیم‌گیری یکدست سراسری اداره می‌شود. بر اساس ماده ۴ اساسنامه اعلام شده است که «سازمان مرکزی «دانشگاه» در تهران مستقر است» و بر اساس ماده ۵ اعلام شده که «تأسیس دانشکده، پژوهشکده، آموزشکده و سایر واحدهای آموزشی و پژوهشی «دانشگاه» مشتمل بر دو پردیس خواهران و برادران در هر یک از استانها، با پیشنهاد هیأت امنا و تصویب شورای گسترش آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری امکان‌پذیر است». این بدان معناست که «پردیس» به عنوان یک واحد استانی به رسمیت شناخته شده و البته با لحاظ متغیر جنسیت دانشجو، دانشگاه دارای شصت و چهار واحد مستقل در سطح استانهای کشور است. این مجموعه مستقر در موقعیتهای جغرافیایی، فرهنگی، زبانی، قومی و مذهبی به واقع دارای شرایطی چنان متفاوت اند که پوشش سازمانی آنها نمی‌تواند دلیلی موجه

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

برای صدور احکام واحد فراهم کند. درک این موضوع، مدیران را به تصمیم‌گیریهای چندگانه سوق می‌دهد. چنین چیزی وقتی ممکن است که از دو طریق در اساسنامه برای آن زمینه‌سازی شده باشد: اول از طریق حضور این واحدهای متفاوت در عرصه تصمیم‌گیری کلان دانشگاه (یعنی حضور در ارکان) و دوم از طریق واگذاری اختیار تصمیم‌گیری به آنها در موقعیت محلی. آیا جایی در اساسنامه می‌توان یافت که دارای چنین درکی از پیچیدگی دانشگاه به عنوان یک کل متکثر باشد؟

چهارم اینکه بنیان‌گذاران دانشگاه فرهنگیان برای ایجاد استحکام کافی برای دانشگاهی که در بستری پرکشمکش در حال شکل‌گیری بود، چنین تدبیر کردند که آن را به دو وزارتخانه مربوط، متصل سازند. چنین بود که دوگانگی در امور اجرایی دانشگاه مورد قبول آنان واقع شد. ماده ۱۰ اساسنامه چنین وضعیتی را در مورد انتخاب و عزل رئیس دانشگاه آشکار می‌کند:

رئیس دانشگاه که نماینده قانونی دانشگاه نزد مراجع حقیقی و حقوقی است با پیشنهاد وزیر آموزش و پرورش، تأیید وزیر علوم، تحقیقات و فناوری، تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی و با حکم وزیر آموزش و پرورش برای مدت چهار سال منصوب می‌شود. تبصره ۱- پیشنهاد و انتصاب مجدد وی به‌طور متوالی فقط برای یک دوره امکان‌پذیر می‌باشد. در موارد استثنا، انتخاب مجدد وی برای دوره بعدی پس از تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی امکان‌پذیر می‌باشد. تبصره ۲- وزیر آموزش وپرورش می‌تواند تا تعیین رئیس دانشگاه یکی از اعضای هیأت علمی واجد شرایط را پس از تأیید وزیر علوم، تحقیقات و فناوری به‌عنوان سرپرست دانشگاه منصوب نماید. تبصره ۳- پذیرش استعفا یا عزل رئیس دانشگاه با پیشنهاد وزیر آموزش و پرورش و تأیید وزیر علوم، تحقیقات و فناوری و حکم وزیر آموزش و پرورش انجام می‌پذیرد.

چنین شرایطی سبب می‌شود که انتخاب رئیس با مشکل اساسی هماهنگی دو وزیر همراه باشد که یکی بر ملاکهای دانشگاهی آن تاکید دارد و دیگری بر همراهی آن با واحدهای آموزش و پرورش برای پیشبرد امور اجرایی. همچنین، موضوع استیلا و پاسخگویی سازمانی نیز در این زمینه مطرح است.

پنجم اینکه در اساسنامه، پذیرش دانشجو به طور قطعی برای خدمت در آموزش و پرورش تعیین شد تا موضوع اشتغال را لحاظ کرده باشد. این موضوع بسیار مهم که مورد نظر قرار گرفت، با یکی از اصول پایه تشکیل دانشگاه مبتنی بر ملاکهای وزارت علوم برای تأسیس دانشگاه، منافات دارد. اصل بنیادین در تأسیس و فعالیت دانشگاه «اصل انباشت» است. این انباشت در همه

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

سرمایه‌های دانشگاه مطرح است: سرمایه مادی و سرمایه انسانی. چنین انباشتی وقتی ممکن است که امکان انطباق مستمر با تغییرات محیطی مهیا باشد. وقتی که تربیت نیروی انسانی برای یک وزارت خاص مطرح است، سیاستهای نیروی انسانی حاکم بر آن می‌توانند به طور مدام بر برنامه‌های کلان توسعه دانشگاه، تاثیری جدی بگذارند. سیاستهای نیروی انسانی یک وزارتخانه دولتی با پدیده‌های متعددی درارتباط است که ممکن است به تناسب تشخیص اتخاذ و اعمال شوند، اما سیاستهای تربیت نیروی انسانی نیازمند برنامه‌ریزی طولانی‌مدت است. چنین پدیده‌هایی وقتی که در سیاستگذاری به یکدیگر مرتبط می‌شوند، شرایط را برای عمل دانشگاهی، دشوار می‌کنند. آنچه در ماده ۲۰ اساسنامه دانشگاه مطرح شده، تصمیم در این موضوع است:

ـ پذیرش دانشجو برای «دانشگاه» با مجوز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و به شیوه مورد توافق وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری، صورت می‌پذیرد. تبصره ۱ـ پذیرش دانشجو– معلمان از بین پذیرفته‌شدگان آزمون سراسری، پس از تأیید صلاحیت عمومی و تخصصی آنان توسط وزارت آموزش و پرورش، صورت می‌پذیرد. پذیرفته شدگان نهایی با رعایت مقررات مربوط، به‌عنوان دانشجو– معلم متعهد خدمت به وزارت آموزش و پرورش پذیرفته می‌شوند و باید پیش از ثبت نام رسماً تعهد دهند که پس از دانش‌آموختگی به میزان دو برابر مدت تحصیل خود، در محل تعیین‌شده توسط وزارت آموزش و پرورش خدمت نمایند. مدت تحصیل دانشجو–معلمان جزء سوابق خدمت آنان محسوب می‌شود. تبصره ۲– دارندگان مدارک معادل مورد تأیید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شاغل در وزارت آموزش و پرورش در صورت پذیرفته‌شدن در آزمون ورودی و مصاحبه، می‌توانند در «دانشگاه» ادامه تحصیل دهند. تبصره ۳– دارندگان مدارک تحصیلی کارشناسی و کارشناسی ارشد برای ادامه تحصیل در مقطع بالاتر، درصورت داشتن حداقل ۳ سال سابقه خدمت در وزارت آموزش و پرورش، می‌توانند در آزمون مربوط شرکت نمایند. تبصره ۴– نخبگان علمی، دانش‌آموختگان ممتاز دانشگاهها، حوزه‌های علمیه و مؤسسات آموزش عالی، مخترعان، مبتکران و برگزیدگان المپیادهای علمی، قهرمانان ورزشی بین‌المللی، دارندگان سوابق تجربی مفید، نیروهای بومی و منطقه‌ای، با رعایت مقررات مربوط از اولویتهای پذیرش در دانشگاه برخوردار می‌باشند.

ششم اینکه بروز کشمکشهای تاریخی در عرصه کارشناسی برای لحاظ کردن درخواستها و انتظارات، با موافقتهایی ناکارشناسانه آمیخته شده است و در مواقعی سبب ورود برخی مفاد به اساسنامه شده است که جایگاه و حدود آن روشن نیست و حتی با منطق برنامه‌ریزی وزارت علوم،

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

تحقیقات و فناوری هم مغایرت دارد. یکی از نمونه‌هایی که به نظر می‌رسد نوعی از بردهای گروه کارشناسی آموزش و پرورش است، در ماده ۲۳ اساسنامه مطرح شده است:

برنامه‌های آموزشی و سرفصل دروس باید براساس آموزش تخصصی رشته‌های مورد نیاز آموزش و پرورش و مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و زمینه‌ساز تحقق اهداف «وزارت» باشد. تبصره ۱- برنامه‌های آموزشی، پژوهشی و تربیتی دانشگاه مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و متناسب با نیازهای «وزارت» با توجه به اهداف مندرج در ماده ۲ این اساسنامه، توسط دانشگاه تهیه و به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای تصویب ارسال خواهد شد. تبصره ۲- با توجه به اهداف تربیتی «دانشگاه»، حداقل تعداد ۳۵ واحد درسی در دو سال اول تمام رشته‌ها، مشتمل بر دروس معارف دینی و تعلیم و تربیت اسلامی می‌باشد. تبصره ۳- دانشجویان دوره کارشناسی «دانشگاه» موظفند طبق برنامه آموزشی مصوب، حداقل ۸ واحد درسی به عنوان کارآموزی به تدریس بپردازند و «وزارت» موظف است زمینه اجرای آن را فراهم کند. تبصره ۴- برنامه آموزشی و سرفصل دروس برخی از رشته‌های دانشگاه در تعامل با حوزه‌های علمیه (با افزودن واحدهای مهارت آموزشی به رشته‌های تخصصی حوزوی) تدوین می‌شود.

در این ماده، از عبارت «آموزش تخصصی رشته‌های مورد نیاز آموزش و پرورش» استفاده شده است. این بدان معناست که گویی هیچ اتفاقی بنا نیست در رویکرد برنامه درسی تربیت معلم جدید نسبت به سَلَف آن یعنی تربیت دبیر صورت گیرد. در آنجا، رویکرد حاکم بر تولید برنامه درسی، «رویکرد تخصصی ـ رشته‌ای» با «زائده مباحث تربیتی» بوده است. یعنی هر داوطلب معلمی در یک رشته تخصصی به دریافت مدرک نائل می‌شد و برای کسب مهارتهای معلمی، دروسی از حوزه تعلیم و تربیت را هم می‌گذراند. این موضوع در انتهای قرن بیستم دچار دگرگونی شد و «میان-رشته‌ای‌ها» ظهور یافتند و پای آنها به دانشگاهها رسید و در ایران در «نقشه جامع توسعه علمی کشور» بارها بر این موضوع تاکید شد! بنابراین، بعید است که کارشناسان حوزه آموزش عالی از چنین موضوعی در مباحث برنامه‌ریزی بی‌اطلاع بوده باشند. اما سنت جاری در تربیت معلم، همچنان تجربه گذشته را دنبال می کرد.

تبصره دوم این ماده که بیان می‌کند «با توجه به اهداف تربیتی «دانشگاه»، حداقل تعداد ۳۵ واحد درسی در دو سال اول تمام رشته‌ها، مشتمل بر دروس معارف دینی و تعلیم و تربیت اسلامی می‌باشد» نیز از جمله موضوعاتی است که پیداست در فرایندهای چانه‌زنی بسیار به نگارش درآمده

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

است! واقعیت آن است که وزارت علوم برای دوره‌های کارشناسی، حدودی از واحدهای سازنده یک رشته را لحاظ کرده است که در آن، «بخش دروس عمومی» دارای محدودیت است. پذیرش ۳۵ واحد ـ یعنی تقریباً ۲۵ درصد سقف واحدهای دوره کارشناسی بر اساس مقررات وزارت علوم- برای دروس «تربیت اسلامی» در کنار آنچه از دروس عمومی قبلاً در برنامه وارد شده است، موضوعی حیرت‌انگیز است! تجربه اجرایی در دانشگاه فرهنگیان نیز نشان داد که بدون تدارک مقدمات این واحدها برای اجرای آنها در دو سال اول، بر اساس رشته‌های مصوب تربیت دبیر، در سال ۱۳۹۱ دانشجو پذیرش شد و برای هیچ یک از مجریان این سوال پیش نیامد که مقدمات تعهدی برای تحقق‌پذیری «اهداف تربیتی دانشگاه» فراهم نیست! حتی در پیگیری این موضوع طی سالهای ۱۳۹۳ و ۱۳۹۴، شورایعالی برنامه‌ریزی آموزشی وزارت علوم به وضوح اعلام کرد که نه از دروس عمومی مقرر می‌کاهد و نه سقف واحدهای دوره کارشناسی را می‌افزاید. در نهایت، با استناد به موضوع تعهد خدمت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، وزارت علوم موافقت کرد تا سقف واحدها بر اساس الزام دانشجویان به استناد تعهد خدمت افزایش یابد و به این ترتیب برنامه‌ها را در سال ۱۳۹۴ مصوب کرد. به سبب این تصمیم، اولاً سقف واحدهای درسی دانشجو-معلمان، افزایش یافت و ثانیاً مجموعه‌ای از دروس با هماهنگی گروه معارف اسلامی وزارت علوم در برنامه درسی وارد شد که به لحاظ محتوایی و حتی عنوان دارای شباهت و همپوشانی با دروس عمومی بودند. این دو زمینه، کاهش انگیزه تحصیلی برای یادگیری دانشجو-معلمان و افزایش سخت‌گیری آموزشی به هنگام یاددهی آموزشگران را درپی داشته است[۱].

مشکلی مشابه در مورد تبصره سوم نیز مطرح است که دانشجویان را موظف کرده است «حداقل ۸ واحد درسی به عنوان کارآموزی به تدریس بپردازند.» این الزام به معنای آن است که دانشجویان آموزش ابتدایی از سال اول هر هفته یک روز و یا در دو سال آخر هر هفته دو روز در مدرسه تدریس کنند. این درخواستی غیرعملی و حتی غیرمفید است. غیرعملی بودن آن مربوط به «تدریس‌کردن» است که موضوعی دارای ضوابط خاص در آموزش و پرورش است و اصولاً اجازه تدریس مستقل به دانشجوی در حال یادگیری اصول تدریس داده نمی‌شود. تدریس غیرمستقل هم به معنای تعهد معلم اصلی به کار آموزش است که در این شرایط، امکان پذیرش نه از سوی معلمان

۱. برخی از تحلیل‌گران با اشاره به عناوین و محتوای تکراری، باور دارند که ۳۵ واحد درسی یاد شده یکی از عوامل گریزان بودن دانشجو-معلمان از نظام آموزشی موجود دانشگاه فرهنگیان است. مدرسان این واحدها نیز به دلیل مقاومت دانشجو-معلمان، در ارائه این درسها با چالش جدی مواجه اند و گاه به سبب تعهد حرفه‌ای، به سخت‌گیری ناشی از اقتدار استادی روی می‌آورند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

وجود دارد و نه والدین. آیا واقعا این حکم با عنایت به جوانب آن به تصویب رسیده است؟ آیا دانشجوی سال اول و حتی سال سوم، شایستگی تدریس در مدرسه را کسب کرده است؟ و اصولاً هدف از این میزان تدریس در مدرسه چه بوده است؟

هفتم اینکه یکی دیگر از زمینه‌های بروز این کشمکشهای کارشناسی، تعیین مسئول اجرا برای اساسنامه دانشگاه فرهنگیان است. در ماده ۲۹ اساسنامه بیان شده است: «وزارت آموزش و پرورش مسئولیت اجرای این اساسنامه را به عهده دارد و گزارش چگونگی اجرای آن و پیشرفت کار دانشگاه را به شورای عالی آموزش و پرورش، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و شورای عالی انقلاب فرهنگی ارائه می‌نماید.» این موضوع از آن جهت تأمل‌برانگیز است که در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری سابقه نگارش و تصویب اساسنامه دهها دانشگاه وجود دارد. در کدام یک از آنها مسئولیت اجرای اساسنامه یک دانشگاه، به نهادی واگذار شده که دانشگاه وابسته به آن است؟! این به معنای «خُردی» این دانشگاه در نگاه کسانی است که به تصویب مقررات و اساسنامه آن همت گماشته‌اند. گویی «ولیّ بالغ» برای «نورسیده نابالغ» تعریف شده است. جالب این است که این اساسنامه چنان مستحکم شده است که تغییر آن هم باید تقریباً محال قلمداد شود. ماده ۳۰ چنین است: «هرگونه تغییر در مفاد این اساسنامه مطابق دو روش ذیل امکان‌پذیر است: ۱ـ با پیشنهاد مشترک وزرای آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی؛ و ۲ـ به پیشنهاد و تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی».

هشتم اینکه یکی از ایده‌های قابل تأمل در تربیت معلم، که در ایران دارای سابقه‌ای به اندازه عمر تربیت معلم است، با شکلی بسیار رقیق و کمرنگ در اساسنامه دانشگاه وارد شده است که وجود آن مبارک است. در ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه آمده است: «تأمین بخشی از نیازهای خاص آموزش و پرورش در رشته‌هایی که امکان توسعه آن ازطریق «دانشگاه» وجود ندارد، مطابق ضوابط و مقررات وزارت آموزش و پرورش از میان دانش‌آموختگان سایر دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی کشور و حوزه‌های علمیه، مشروط به گذراندن دوره یکساله مهارت‌آموزی در «دانشگاه» بلامانع می‌باشد». این روش سالهاست در تربیت معلم به کار رفته است. نخستین تجربهٔ ایران مربوط به سال ۱۳۳۸ است. در آن زمان از میان کسانی که دارای گواهی پایان تحصیلات سیکل اول متوسطه بودند، کسانی به دوره یکساله تربیت معلم وارد شدند تا پس از طی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

موفقیت‌آمیز آن به امر معلمی مشغول شوند. بعد از آن بارها این تجربه در ایران تکرار شد تا به تصویب دوره یکساله «مهارتهای تعلیم و تربیت» از سوی شورای‌عالی انقلاب فرهنگی انجامید.

این روش شناخته شده که همواره برای پاسخگویی به نیازهای «ظهوریابنده» آموزش و پرورش مفید بوده است، پس از چند دهه اجرا با چندین قید محدودساز وارد اساسنامه شده است. این موضوعی است که می‌توانست زمینه ای بسیار سودمند را برای استفاده از امکانات آموزش عالی کشور فراهم کند و در خدمت شرایط موجود اقتصادی کشور باشد. اینکه چرا این تجربه گران‌بهای ایرانی با چنین وضعیتی «خوار و خفیف» در اساسنامه وارد شده است، جای پرسش دارد، اما البته شایسته قدردانی هم هست.

این ماده شرایط را برای ورود آن دسته از کسانی به حرفه معلمی تسهیل می‌کند که در سنین پایین‌تر، به دلایلی تحصیل در دانشگاهی دیگر یا حوزه علمیه را برگزیده‌اند و بعد علاقه به معلمی را در خود کشف کرده‌اند. گرچه دانشگاه فرهنگیان با گذر از دشواریهای بسیار، توانست در سال ۱۳۹۴ این روش را عملی کند و برنامه اجرایی ـ آموزشی آن را به تصویب نهادهای مربوط برساند، اما همچنان کسانی از مدیران و تصمیم‌گیران عرصه آموزش و پرورش، این روش را یک رویکرد نامناسب ارزیابی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

اساسنامه دانشگاه فرهنگیان را فقط باید «فیصله» دو رویکرد تربیت معلم ایران دانست، نه ترکیبی ناشی از تجربه یک قرن فعالیت. یعنی آن نمی‌تواند «نقطه تلاقی» یا «برآیند تفاهم» یا «تحولی اعتلایی» یا «دستاوردی مبتنی بر تجربه» قلمداد شود، بلکه فقط دستوری برای «یگانه‌سازی» محسوب می‌شود. به این معنا، در سطح تصمیم‌گیری و سیاستگذاری، رویکرد دانشگاهی غلبه یافته است. باوجوداین، دانشگاه فرهنگیان به گونه‌ای طراحی شده که کاری دیگر از اموری که می‌توانست اصولاً «ملتی» باشد، همچنان در سیطره دولت باقی بماند و در درون دولت هم که می‌توانست با مشارکت نهادهای متعدد آموزش عالی کشور از «تکثر» و «چندتولیتی» برخوردار شود، از انحصار برخوردار شد تا زمینه‌های رقابت سازنده از بین برود. ممکن است تصور شود که این انحصار، وجه حاکمیتی تربیت معلم را تأمین می‌کند، اما به واقع کشور را از ظرفیتها، سرمایه‌ها و فرصتهای موجود آموزش عالی محروم کرده است. وجه دیگر این محرومیت، حاکمیت شرایط انحصار بر فعالیتی انسانی است که از طریق رقابت می‌تواند بهبود یابد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

اساسنامه دانشگاه فرهنگیان در شرایطی به چنین تصمیمی اقدام کرد که رویکردهای تربیت معلم در جهان، به سوی تنوع پیش می‌روند و انحصار را محدود ساخته‌اند. نمونه چنین عملی در کشورهای همتای ایران مثل مالزی عملی شده است. در مالزی، علاوه بر کالجهای تربیت معلم، دانشگاههای متعدد آن در رشته‌های گوناگون به سفارش وزارت آموزش و پرورش، دانشجو می‌پذیرند و برای خدمت در مدرسه تربیت می‌کنند. انحصار تربیت معلم در «یک» نهاد آموزش عالی و آن هم بر بستر امکانات و فضایی بسیار «فقیرانه» از نظر مادی و تنگنای شدید در تأمین هیأت علمی، نمی‌تواند خدمتی درخور آموزش و پرورش تعالی‌جوی ایران ارائه کند.

دانشگاه فرهنگیان رسالتی را پی می‌گیرد که ماهیت آن را «میان–رشته‌ای‌بودن» تشکیل می‌دهد و در شرایطی به فعالیت می‌پردازد که میان–رشته‌ای‌های «آموزش» دارای حیثیت وجودی هستند. دانشگاهی که در تلاش برای تربیت حرفه‌ای معلم در موضوعات متعدد است، به‌ناچار وارد عرصه فعالیتهای دوگانه «تخصصی» و «حرفه‌ای» می‌شود. گرچه انحصارگرایی دانشگاه فرهنگیان، حرکت آن را به سویی سوق می‌دهد که در هر دو زمینه به قابلیتهای لازم دست یابد، اما آیا چنین دستاوردی، تحقق‌پذیر است؟ این انتظار که دانشگاه فرهنگیان دارای قابلیت راهبری «تربیت حرفه‌ای» باشد، به سبب منابع انسانی کنونی آن، که دارای تجربه گران‌بهای تربیت معلم هستند، دفاع‌پذیر است؛ گرچه این قابلیت هم نیازمند استمرار است و باید از اکنون برای آینده و تداوم آن برنامه‌ریزی و اقدام گردد[1]. اما اینکه دانشگاه فرهنگیان بتواند طی سالهای نزدیک به قابلیت لازم برای تربیت تخصصی دست یابد، موضوعی دور از انتظار است. باوجوداین، یکی از مخاطرات برای دانشگاه فرهنگیان آن است که درصدد برآید در شرایط کنونی کشور همچنان خود را عهده‌دار «تربیت تخصصی ـ رشته‌ای» هم بداند. در این شرایط، اندک توان دانشگاه صرف کاری خواهد شد که ظرفیتهای اجرایی آن در حد بالایی در سایر دانشگاههای کشور مهیاست و درعین‌حال خود را از فعالیتی محروم خواهد کرد که می‌تواند در آن دارای انحصار باشد.

دانشگاه فرهنگیان با مفاد اساسنامه کنونی خود، متشکل از واحدهای متعدد ضعیف خواهد بود؛ واحدهایی که باید به صورت پردیس در موقعیتهای استانی در کنار دانشگاههای باسابقه و البته

۱. یکی از برنامه‌های گروه مدیریتی سابق دانشگاه برای حفظ این قابلیت حرفه‌ای و توسعه آن، «برنامه تربیت آموزشگر میان–رشته‌ای آموزش» بود. این برنامه که به تصویب هیأت امنا رسید و هماهنگی اجرایی آن با وزارت علوم برای بهره‌گیری از ظرفیتهای داخلی و امکان اعزام دانشجو به خارج طی پنج سال برای تربیت یکصد متخصص میان–رشته‌ای آموزش به عمل آمد، با حضور گروه مدیریتی جدید دانشگاه، از دستور کار خارج و متوقف مانده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

دارای توان تربیت تخصصی، عمل رقابتی داشته باشند. چنین شرایطی، امکان انباشت امکانات مادی و انسانی را به دانشگاه نمی‌دهد و از بهره‌وری آن به شدت می‌کاهد. این سه ویژگی برای دانشگاه‌شدن دانشگاه فرهنگیان الزامی هستند. نمی‌توان بدون انباشت امکانات مادی، توسعه قابلیتهای انسانی و به کارگیری روشهای بهره‌ورانه، شاهد تحقق‌پذیری دانشگاه بود، هرچند که بر سردر ساختمانی عبارت «دانشگاه» نوشته شود. آنچه از این کوشش یکصدساله انتظار می‌رود، تحقق‌پذیری دانشگاهی برای تربیت معلم ایران است، نه مدرسه‌ای تحت عنوان دیگر. شرایط واقعی «امکانات دانشگاهی» و «نیازهای پایدار» آموزش و پرورش، احتمالاً کشش حداقلی برای تشکیل ده واحد دانشگاهی در سطح کشور را دارد، اما امکان تأسیس سی و یک دانشگاه جامع را فراهم نمی‌کند[1]. گرچه تربیت در بوم دارای خصایصی است که دفاع از آن ممکن است، اما شرایط امروز کشور هم از حیث اقتصادی و هم از حیث فرهنگی ـ امنیتی بیش از اقتضای آموزش در بوم، نیازمند آموزش مبتنی بر بهره‌وری است، موضوعی که با «اقتصاد مقاومتی» پیوند اساسی دارد. معلمان آینده به آشنایی با فرهنگها و زبانها و به امکانات تحصیلی و دسترسی به آموزشگران توانا و محیطهای مناسب یادگیری، بیش از دسترسی به منزل پدری نیازمندند[2]، هر چند که منزل پدری مشکل خوابگاه را برای دانشگاه فرهنگیان کاهش دهد یا برطرف سازد.

دانشگاه فرهنگیان در موقعیتی متولد شد که به‌ناچار باید به تحقق یافتن شرایط دانشگاهی اقدام کند. این امکان وجود ندارد که «نام» را داشت و از «محتوا»ی آن بی‌بهره بود. باوجوداین، اساسنامه کنونی دانشگاه دارای ظرفیتهای لازم برای تحقق‌پذیری چنین رسالتی نیست. گرچه ممکن است برخی اشخاص همچنان به خاموشی این چراغ امید داشته باشند، اما «خیر همه‌جانبه» در اصلاح اساسنامه آن است.

۱. رئیس سابق دانشگاه، دکتر مهرمحمدی، در آخرین ماههای مدیریت دانشگاه، طرح ده دانشگاه جامع فرهنگیان در ده استان را راه چاره برون‌رفت از وضع موجود می‌دانست. رئیس فعلی دانشگاه، دکتر خنیفر، که ابتدا سخت به رویکرد مدرسه‌ای دلبستگی نشان می‌داد، در ماههای اخیر در برخی از اظهارات خود به تجربه ژاپن اشاره کرده و سخن از سی و یک دانشگاه جامع (هر استان یک دانشگاه جامع فرهنگیان) به میان آورده است.

۲. رویکرد مدرسه‌ای با همه خدمتی که کرده است، امروز وافی به مقصود نیست. ذینفعان اصلی نظام تربیت معلم یعنی دانشجو–معلمان از رویکرد مدرسه‌ای گریزانند. یکی از نشانه‌های این گریز، آن است که آنان به محض اتمام تحصیل، ولع زیادی برای تحصیل در دانشگاههای دیگر دارند. شاید بتوان گفت که از نگاه آنان دانشگاه فرهنگیان با قدوقامت فعلی خود، چیزی بیش از مدرسه‌ای بزرگ برای آنان نیست.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]

منابع

شورایعالی انقلاب فرهنگی .(۱۳۸۹). *سند نقشه جامع علمی کشور*. تهران: دبیرخانه شورایعالی انقلاب فرهنگی.

_____. (۱۳۹۰). *اساسنامه دانشگاه فرهنگیان*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

صافی، احمد. (۱۳۸۷). سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۴ (۴)،۱۷۳-۲۰۰.

صدیق، عیسی. (۱۳۵۵). *دوره مختصر تاریخ فرهنگ ایران*. تهران: دانشگاه تهران.

موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۸۷). برنامه‌ریزی درسی در ایران معاصر. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۴ (۴)، ۸۳-۱۲۴.

Burn, K., & Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice' in initial teacher education. *Oxford Review of Education*, *41*(2), 217-233.

Carter, A. (2015). *Carter review of initial teacher training (ITT)*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/399957/Carter_Review.pdf

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Twiselton, S. (2016). Different approaches to teacher education. In C. Kosnik, S. White, C. Beck, B. Marshall, A.L. Goodwin, & J. Murray (Eds.), *Building bridges* (pp. 91-104). Rotterdam*:* Sense Publishers.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.1.0]