

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۳/۱۸
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۵/۰۶/۰۴
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۱۱/۲۸

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۶، دوره‌ی ششم، سال ۲۴
شماره‌ی ۱، صص: ۲۲-۵

تأملی بر آموزش و پرورش نخبگان

شقایق نیک نشان*

علیرضا صمدی دارافشانی**

چکیده

هدف از این نوشتار، بررسی نخبه‌گرایی (الیتسیم) در تعلیم و تربیت است. لذا در پی پاسخ به این سؤال است که زمینه اصلی بروز اندیشه نخبه‌گرایی چه بوده است؟ و تئوری پردازان نخبه‌گرایی چه تأثیری بر آموزش و پرورش داشته‌اند؟ به‌علاوه، آسیب‌های مبتلابه اندیشه نخبه‌گرا برای تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفته است. تحقیق حاضر که به روش تحلیلی انجام گرفته، مشتمل بر دو بخش است. بخش اول؛ به بررسی تأثیرات نخبه‌گرایی در آموزش و پرورش و آموزش عالی پرداخته که تأکید بر آموزش فضیلت‌مدار، گسترش مدارس خاص و ارائه آموزش‌هایی کاملاً متفاوت برای تربیت رهبران و تربیت پیروان از آن جمله‌اند و در بخش دوم تلاش شده است تا آسیب‌های مبتلابه آموزش و پرورش به‌تبع نخبه‌گرایی مورد تحلیل قرار گیرد. بر اساس یافته‌های حاصل از این پژوهش بازاری شدن تعلیم و تربیت، گسترش نابرابری‌های آموزشی و کاهش توجه به رشته‌های علوم انسانی و هنر از جمله آسیب‌های نخبه‌گرایی در آموزش است.

واژه‌های کلیدی: نخبه‌گرایی، نابرابری آموزشی، بازاری شدن تعلیم و تربیت.

مقدمه

انسان‌ها با تفاوت‌های بسیار از نظر هوش، استعداد و ... در زمان‌های گوناگون از یکدیگر متمایز شده‌اند. محروم کردن آن‌ها از حق متفاوت بودن و تحمیل کردن همسانی اقتصادی و اجتماعی بر آن‌ها در حکم خفه کردن نیرومندترین و خلاق‌ترین تمایلات بشری است، تنها با باز گذاشتن راه نیرومندا و مستعدهاست که اسباب و بضاعت آن را خواهیم داشت که از ضعیف‌ها و سالخورده‌ها حمایت کنیم (مک میلان^۱ به نقل از بیستر^۲، ۱۹۹۶).

این بیانات بیانگر اندیشه‌ای ریشه‌دار در تاریخ تحت عنوان نخبه‌گرایی است؛ نخبه (Elite) از واژه "Eligere" به معنی انتخاب و یا انتخاب کردن گرفته شده است و برای تبیین کیفیت اجناس و کالاهایی به کار می‌رود که دارای نوعی ویژگی و برتری، نسبت به سایر کالاها می‌باشند (ازغندی، ۱۳۸۵).

نخبه به کلی‌ترین مفهوم آن به گروهی از اشخاص گفته می‌شود که در هر جامعه‌ای مواضع رفیع را در اختیار دارند (گولد، ۱۳۸۴). یکی از کامل‌ترین تعاریف در رابطه با نخبگان را پارتو^۳ ارائه داده است. به اعتقاد او، نخبه کسی است که ذاتاً دارای امتیازات هوشی، جسمی و روانی است. این مواهب را طبیعت در وجود یک شخص به عاریت نهاده است. معمولاً برگزیدگان، دربرگیرنده تمام افراد و اشخاصی‌اند، که دارای خصوصیات استثنایی و منحصر به فرد بوده و یا دارای استعداد و قابلیت‌هایی عالی در زمینه کار خود و یا در برخی فعالیت‌ها می‌باشند (به نقل از ریشه، ۱۳۸۵) و نخبه‌گرایی رویکردی است که اعتقاد دارد باید رهبری جامعه به دست نخبگان باشد، تأکید اصلی نخبه‌گرایان بر آن است که تصمیم‌گیری در جامعه باید به دست نخبگان یا اشرافیت فرهنگی و مدنی صورت پذیرد، برکه^۴ (۱۷۹۰) از پیشگامان نخبه‌گرایی در همین راستا، می‌نویسد؛ نمی‌توان مصالح حقیقی ملت یا قومی را از طریق رأی‌گیری و جمع زدن اعداد تضمین کرد، از این منظر، نخبه‌گرایان معتقدند؛ رهبری جامعه باید به دست نخبگانی باشد که از سرچشمه‌ی سنت سیراب‌اند و نماینده‌ی مصالح تمامیت ملت هستند (گوتک، ۱۳۸۵). بر این اساس، نخبه‌گرایان با تأکید بر حکومت نخبگان بر ضرورت وجود سلسله‌مراتب

1- Mac - Milan

2- Bister

3- Partoo

4- Berkeh

طبقاتی در جامعه تأکید می‌کنند و هیچ‌گاه نیز، ادعا نکرده‌اند که قصد حذف آن‌ها را دارند. لازم به توضیح است دفاع نخبه‌گرایان از نابرابری سه جنبه دارد؛ اولاً ایشان معتقدند، انسان‌ها طبیعتاً از نظر نیرو و استعداد گوناگون‌اند؛ بنابراین، هر طرحی برای جامعه‌ی بی طبقه عبث خواهد بود. لذا، بریندر^۱ (۱۹۴۸) نوشت: «طرح‌های برابری خواهانه، در مدت زمانی بسیار کوتاه، دود خواهند شد، زیرا که انسان‌ها ذاتاً متفاوت‌اند» (به نقل از مکنزی، ۱۳۷۶، ص ۸۵).

دوم، به‌زعم نخبه‌گرایان، برنامه‌های برابری خواهانه خطرناک‌اند؛ از این نظر که ملازم با اقداماتی مستبدانه‌اند، زیرا آزادی‌های فردی را لگدمال می‌کنند و سوم سلسله مراتب اجتماعی، مطلوب است؛ زیرا اکثریت از رهبری گروهی نخبه‌ی معدود سود می‌جویند. بر این اساس اصول اعتقاد به وجود تفاوت میان انسان‌ها از حیث: توانایی، استعدادها، خرد و در نتیجه نیاز به هدایت آن‌ها به‌وسیله‌ی نخبگان؛ از مهم‌ترین اصول مشترک در اندیشه‌های نخبه‌گرایان است و به همین دلیل نخبه‌گرایان تلاش نموده‌اند تا با کنترل آموزش و پرورش، آرمان‌های خود را محقق سازند؛ اما نکته‌ی قابل تأمل آن است که پیامد چنین اندیشه‌هایی در سرنوشت بشر چه بوده است؛ اندیشه‌هایی که از زمان افلاطون شکل گرفته و تاکنون حیات جوامع را متأثر ساخته است؛ در این راستا نوشتار حاضر درصدد است تا ضمن بیان دلایل حضور نخبه‌گرایی در تاریخ بشر؛ حضور این اندیشه را در آموزش و پرورش و آموزش عالی مورد واکاوی قرار دهد.

چهارچوب نظری

همان‌طور که در قسمت‌های پیشین ذکر شد، نخبه‌گرایان علاقه‌مند به حفظ و تداوم یک جامعه‌ی ارگانیک بر پایه‌ی سلسله‌مراتب اجتماعی می‌باشند؛ این نکته، به این نتیجه‌ی تربیتی رهنمون می‌گردد که آموزش و پرورش باید بر طبق استعداد و رتبه‌ی اجتماعی افراد ارائه شود (روزیترا^۲، ۱۹۸۲). از دید نخبه‌گرایان، رسالت مدرسه آن است که از طریق شناسایی نخبگان، رهبران آینده‌ی مؤسسات را شناسایی و تربیت کند، از این‌رو، درحالی‌که نخبه‌گرایان، پذیرفته‌اند که همه‌ی افراد باید ویژگی‌های یک تعلیم و تربیت آزاد را تجربه کنند و لذا، هسته‌ی اصلی برنامه درسی را برای همگان و مبنی بر نیازهای جامعه و اقتصاد از موضوعات ریاضیات، علوم،

1- Brinder

2- Rossiter

تاریخ و فرهنگ انتخاب می‌نمایند، با این وجود، توجه پیش از حد آنان به پرورش نخبگان به نوعی تعلیم و تربیت اشرافی و نخبه‌گرا رهنمون شده است. فینی^۱ (۱۹۲۲، ص ۱۳۴) از اولین نظریه‌پردازان برنامه درسی در تأکید بر نخبه‌گرایی می‌نویسد:

ما نیازمند آموزش و پرورشی هستیم که مفهوم رهبری و «دنباله‌روی» را به مفهوم یک سلسله‌مراتب مدرج از هوش هدایت کند و سیستمی نوین از تعلیم و تربیت را پایه‌ریزی کند، در رأس یک چنین سیستمی باید کارشناسان باشند، کسانی که حرکت به سمت تحقیقات علمی را به پیش می‌برند، پس از آنان مردان و زنانی‌اند که کالج‌ها باید تربیت کنند، کسانی که با اندیشه‌های کارشناسان آشنا بوده و قادر باشند بخشی را با بخش دیگر مرتبط سازند و پس از آنان فارغ‌التحصیلان دبیرستانی‌اند کسانی که تا حدی با گروه‌های بالاتر از خود آشنا هستند و در آخر هم توده‌ها هستند که دنباله‌رو گروه‌های بالاتر از خودند، آنان به وسیله‌ی تقلید به پیش می‌روند (به نقل از اپل، ۲۰۱۲، ص ۱۱۲).

این نوع نگرش سبب شد تا برنامه‌های درسی مدارس و مراکز آموزش عالی به تبع این آرمان تغییر یابد؛ در ادامه به بررسی و آسیب‌شناسی این تأثیرات می‌پردازیم.

سؤالات پژوهش

تأثیرات نخبه‌گرایی در آموزش و پرورش و آموزش عالی کدام است؟
آسیب‌های مبتلا به آموزش و پرورش، به تبع نخبه‌گرایی کدام‌اند؟

یافته‌ها

نخبه‌گرایی: آموزش و پرورش و آموزش عالی

یکی از مهم‌ترین تأثیرات نخبه‌گرایان در آموزش و پرورش، گسترش آموزش و پرورش فضیلت‌مدار^۲ است. اگرچه آموزش و پرورش فضیلت‌مدار از زمان افلاطون مورد توجه اندیشمندان حوزه‌ی تعلیم و تربیت بوده است، اما این نخبه‌گرایان بودند که بر گسترش این نوع از تعلیم و تربیت همت گماشتند؛ در توضیح این مطلب باید خاطر نشان نمود، آموزش و

1- Finny

2- virtue based education

پرورش نزد نخبه‌گرایان، همانند جاده‌ای است که از اخلاق و فضیلت آغاز شده و به سمت آزادی رهنمون می‌گردد؛ به اعتقاد نخبه‌گرایان، تنها از طریق آموزش و پرورش است که یادگیرندگان به انسان‌هایی متمدن تغییر شکل می‌دهند، زیرا که از طریق آموزش و پرورش، شرارت‌های ذاتی انسان‌ها تحت کنترل درمی‌آید و فضایل در آن‌ها بیدار می‌گردد (هاروی^۱، ۲۰۰۵) بر این اساس، مهم‌ترین رسالت آموزش و پرورش آن است که به‌عنوان محافظ نیروی تمدن بخش و فضیلت‌های بنیادی عمل کند، به هر انسان سهمی از دانایی نوع بشر را منتقل نماید؛ به او یاد بدهد که یک حیات اخلاقی مبتنی بر انضباط و مسئولیت را به جلو ببرد و عشق به نظم و احترام به مراجع را درونی سازد (گری^۲، ۲۰۰۹). لذا، برخلاف نمایندگان آموزش و پرورش پیشرو، نقش آموزش و پرورش نخبه‌گرا، نفی «بت‌انگاری»^۳ کودک و محدود نمودن غرایز و رفتار او به وسیله پرورش عادات اخلاقی مداوم است.

در نهایت در نگاه نخبه‌گرایان، جامعه و نهادهای آن ارزش ذاتی دارند، لذا تلاش برای افزایش بازدهی جامعه یک اولویت تربیتی به حساب می‌آید. اپل^۴ (۲۰۱۲، ص ۱۱۸) در رابطه با چرایی گسترش نخبه‌گرایی در قالب برنامه‌های درسی که بر بازدهی اجتماعی تأکید داشتند؛ می‌نویسد: «نظریه‌پردازان برنامه درسی به نحو فرایندهای صنعتی شدن و ظهور شرکت، همراهی کردند، آن‌ها به نحو خاصی شیفته‌ی سوددهی فرایندهای صنعتی بوده‌اند؛ لذا، مفهوم مدیریت علمی و به تبع آن مفاهیم کار آبی و اثربخشی را با برنامه درسی ترکیب کردند». این نکته‌ای است که کانل^۵ (۱۳۶۷، ص ۲۳۵) از مهم‌ترین تاریخ‌نویسان حیطه‌ی تعلیم و تربیت، نیز به آن توجه نموده است و می‌نویسد: «اتحاد میان سوداگری اقتصادی کلان و حکومت تحت سیطره نخبه‌گرایان، در اواخر قرن نوزدهم در آمریکا و اروپا، تأثیری عمیق بر تعلیم و تربیت نهاد که در قرن بیستم هم ادامه داشت؛ کوششی بود برای ایجاد همکاری میان تعلیم و تربیت و جامعه برای افزایش بازدهی اجتماعی در همه‌ی زمینه‌های زندگی. این حرکت آرام برای حفظ نظم موجود، پس از جنگ جهانی دوم، در برنامه‌های (نوین آموزشی) «روزولت» متجلی شد».

-
- 1- Hrvey
 - 2- Gary
 - 3- Fetishism
 - 4- Apple
 - 5- Kanell

جهت تحقق اهداف فوق‌الذکر، نخبه‌گرایان به دو اقدام مهم دست زدند؛ اول آن‌که به گسترش آموزش ابتدایی و متوسطه و تدوین برنامه‌ی درسی مدارس به برنامه‌هایی که به دنبال بازدهی اقتصادی بود همت گماشتند (کانل، ۱۳۶۷، ص ۴۸) و دوم آن‌که به منظور تعدیل اقتصادی، نسلی از مربیان و دانشمندان اجتماعی، یک مدل برنامه درسی اقتصادی و فرهنگی محافظه‌کار را شکل دادند (اپل، ۲۰۱۲). در همین راستا، مهم‌ترین متفکران برنامه درسی بابیت^۱، چارترز^۲ و ثورنداک^۳ برنامه‌ی درسی را به‌گونه‌ای تعریف و صورت‌بندی نمودند که با این رویکرد پیوند برقرار نمود. آنان در تعیین حدود نقش اجتماعی و اقتصادی‌ای که برنامه‌ی درسی باید بازی کند، دغدغه‌های ایدئولوژیک خاص خود را مدنظر قرار دادند.

بابیت و چارترز، به این نیاز اقتصادی نوین با پذیرش شیوه‌های تحلیل شغل پاسخ دادند، آن‌ها از جنبش مدیریت علمی وام گرفتند، نظریات برنامه درسی مبتنی بر تفکیک هدف‌های رفتاری - تربیتی برحسب وظایف خاص و محدود زندگی بزرگسالی را در برنامه‌ی درسی وارد کردند و به‌این‌ترتیب علائق نخبه‌گرایان در رشد اقتصادی و حفظ نظم موجود را مورد توجه قرار دادند (اپل، ۲۰۱۲).

باگذشت حدود صدسال از طرح این ایده در جهان از دهه‌ی (۱۹۸۰) به بعد در آمریکا اقتصاد، سیاست و آموزش و پرورش شاهد تجدید حیات جدی نخبه‌گرایان بود. این دسته که بر آزادی اقتصاد، بازار آزاد و دولت محدود تأکید می‌نمودند، لیبرال‌های طرفدار جامعه‌ی بهزیستی را متهم می‌نمودند که با طرح‌هایشان سبب کند شدن چرخ اقتصاد گشته و آن را در برابر رقابت‌های خارجی غیر مولد ساخته‌اند؛ لذا، به‌زعم نخبه‌گرایان، باید یک فضای رقابت‌آمیز همانند جامعه و بازار در شرایط آموزشی نیز ایجاد گردد. به‌علاوه، نخبه‌گرایان جدید معتقد بودند، به‌جای آزادی در انتخاب موضوعات درسی که سبب تُنک‌مایگی آموزش می‌شود، باید آزادی انتخاب تربیتی از طریق «طرح‌های حمایتی» به والدین و دانش‌آموزان ارائه شود، این طرح به ایشان امکان می‌دهد که نوع مدرسه‌ای را که نیازهای آنان را تأمین می‌کند، انتخاب نمایند و به‌تبع آن مدارس خصوصی گسترش یافت. باید توجه داشت در اکثر موارد، این مدارس دانش‌آموزانی را که برای مطالعات دانشگاهی دارای استعداد، علاقه و انگیزه بودند را

1- Bobbitt

2- Charters

3- Thorndike

به خود جلب نمودند و نظام حمایتی که نوعی خصوصی سازی در آموزش و پرورش است، فضا را برای فعالیت های رقابت آمیز باز نمود (مک کارتی و پرادهام^۱، ۲۰۰۴). در این مدارس افراد مستعدتر و توانمندتر می توانستند از برنامه های فوق برنامه و کلاس های اضافی مانند (کامپیوتر، موسیقی، ژیمناستیک و غیره) برای به دست آوردن سرمایه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی بیشتر بهره مند شوند.

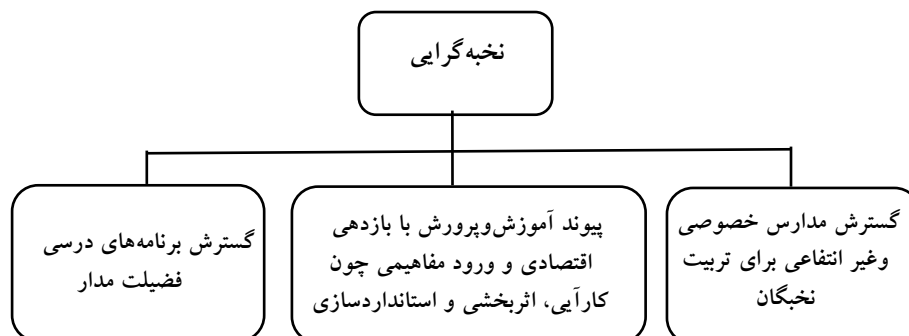
لازم به توضیح است، این آرمان یعنی شناسایی و تربیت افراد با خصایص رهبری، اخلاقی و منشی خاص که در سال های ۱۸۸۰ تا ۱۹۲۰ میلادی در اروپا به اوج خود رسید و بر پایه ی روش های مختلفی نظیر تأسیس مدارس خاص برای افراد استعداد درخشان یا کلاس های ویژه گسترش یافت، توانست آموزش و پرورش بسیاری از کشورها از جمله ایران را نیز متأثر سازد، در رابطه با این موضوع باید خاطر نشان ساخت، آرمان نخبه گرایی تقریباً هم زمان با آرمان مشروطه خواهی به کشور ایران وارد شد، متفکران عصر مشروطه با این استنباط که انسان ایرانی مترقی می بایست نو می اندیشید و از دانش مدرن بهره مند می شد و برای این امر نیز باید انسان نو و مدرن برای عصر تجدد تربیت می شد؛ بر این اساس این فرضیه که اندیشه های نخبگان غربی در این زمینه راهگشای آرمان ترقی خواهی خواهد بود؛ روشنفکران این عصر، به آزمون "ایده تربیت نخبگان مدرن" با تکیه بر تعلیم و تربیت مدرن پرداختند و با تأسیس دارالفنون و اعزام دانشجو به خارج از کشور گام های اولیه در این مسیر برداشته شد (خرم رویی، ۱۳۸۶). به علاوه، در ایران آرمان نخبه گرایی با تشکیل مدارس غیرانتفاعی پیگیری گردید. تاریخچه و فلسفه تأسیس مدارس غیرانتفاعی در ایران به اواخر دهه ۱۳۶۰ شمسی باز می گردد؛ تشکیل بنیاد ملی نخبگان، مدارس تیزهوشان، طرح شهاب برای شناسایی نخبگان در سطوح مختلف و برگزاری المپیادهای علمی متعدد از جمله تلاش های دیگر در راستای گسترش این آرمان است.

بر همین اساس، آموزش عالی پیشنهادی نخبه گرایان آموزشی است با هدف تربیت «رهبران طبیعی^۲» و «دنباله روان طبیعی^۳» آموزشی که در آن افرادی مانند «ما» می توانند آنچه را که «آنها» باید به آن شبیه باشند تعریف کند. در همین رابطه، فینی می نویسد: «مشکل اصلی ما آن است که نیمی بیشتر از مردم مغزهایی با کیفیت متوسط یا کمتر از آن دارند و البته درصد

1- McCarthy & Prudham

2- Natural leaders

3- Natural followers



نمودار ۱. تأثیرات نخبه‌گرایی در آموزش و پرورش

قابل توجهی از آنان مغزهایی خیلی فقیر دارند» (فینی، ۱۹۲۲، ص ۱۲). ثورنداک (۱۹۲۰) نیز در این ایده با او مشترک بود، وی نیز استدلال نمود که افراد کم‌هوش در جمعیت تهدیدی علیه «تمدن» ما هستند، لذا؛ باید برنامه درسی به‌گونه‌ای تفکیک شود تا افرادی که از حیث هوش و توانایی متفاوت‌اند، برای وظایف متفاوت و متنوع آماده شوند، چرا که این مربیان و دست‌اندرکاران معتقد بودند که افراد با هوش بالا، اخلاقی‌ترند، نسبت به کارشان متعهدترند و از تجربه‌های خود به سود جامعه استفاده می‌کنند. از این رو، باید گفت؛ برنامه‌ی درسی نخبه‌گرا، در آموزش عالی دو هدف متفاوت را دنبال نموده است: آموزش و پرورش برای «رهبری» و آموزش و پرورش برای «دنباله‌روی». افرادی با هوش عالی باید برای رهبری ملت تربیت شوند و به‌گونه‌ای تعلیم یابند که نیازهای جامعه را برآورده سازند، آن‌ها همچنین باید یاد بگیرند که عقاید مناسب و استانداردهای رفتاری را تعریف کنند تا نیازهای جامعه را برآورده سازند اما توده‌ی جمعیت باید یاد بگیرند که مطابق با آن استانداردها و قواعد رفتاری تعیین شده عمل کنند؛ پیامد پذیرش این ایده آن بود که برنامه‌ی درسی به دو قسمت تبدیل شد، یکی برنامه‌ای با ساختار مشخص از علوم، ریاضیات و ارزش‌ها شامل (تاریخ و ادبیات) برای توده‌ها و دیگری برنامه‌ای در سطح عالی برای نخبگان. نخبه‌گرایان بر این باورند که به‌جای اینکه بکوشیم به کودکان یاد دهیم که درباره خودشان بیندیشند، رهبران عقلانی را تربیت کنیم تا برای دیگران بیندیشند (همان منبع).

مک ایوان^۱ (۲۰۱۱) متذکر می‌گردد، تحت تأثیر فرهنگ نخبه‌گرا دانشجویان دانشگاه‌ها برای

1- MacEwan

بالا بردن سرمایه انسانی‌شان با یکدیگر رقابت می‌نمایند، از این رو، دانشجویان تشویق می‌شوند که خود را به عنوان دریافت‌کنندگان یک خدمت تصور کنند نه به عنوان تولیدکنندگان در یک جامعه یاد دهنده - یادگیرنده.

بر این اساس، از مهم‌ترین تغییرات حاصل در دانشجویان کالج‌ها و دانشگاه‌ها در اثر نخبه‌گرایی، تبدیل شدن آن‌ها از دانشجو به خریدار و مصرف‌کننده است (اپل ۲۰۱۲؛ آرونوویتز^۱ ۲۰۰۰؛ رودرز و اسلاتر^۲، ۲۰۰۴) از این رو، اولین هویت دانشجو «خریدار آموزش» است و دومین هویت او «وجود او به عنوان یادگیرنده». از این رو، رابطه میان دانشجو و دانشگاه، همانند رابطه میان فراهم‌کننده خدمات و خریدار تصور می‌گردد (نیوسون^۳، ۲۰۰۴). بر این اساس؛ مراکز آموزش عالی برای بازدهی بیشتر و کسب قدرت بیشتر باید یادگیرندگان مستعدتر را جذب کنند، لذا، استفاده از آزمون‌های ورودی رایج شد (برول^۴، ۲۰۰۴)، به تبع این نکته اسلاتر (۱۹۹۸) با استفاده از اطلاعات به دست آمده از مؤسسات آموزشی متعدد، مهم‌ترین تأثیر نخبه‌گرایی بر آموزش عالی را می‌توان در افزایش بودجه اختصاص یافته به رشته‌های فنی و علوم و رشته‌هایی دانست که بیشتر با نیازهای بازار کار تطابق دارند، می‌دانند.

آسیب‌شناسی آرمان نخبه‌گرایی

در این قسمت تلاش شده است تا آسیب‌های تربیت مبتنی بر رویکردهای نخبه‌گرایان تشریح گردد:

گسترش نابرابری‌های اجتماعی

بر اساس بررسی‌های انجام‌شده، نخبه‌گرایان برنامه‌ی درسی را به خدمت گرفته‌اند تا با حفظ سلسله‌مراتب اجتماعی از نابرابری‌ها به شکل‌های مختلف حمایت نمایند. اپل (۲۰۱۲)، ص ۱۶۸-۲۹۴، در رابطه با این موضوع معتقد است: تعلیم و تربیتی که نخبه‌گرایان با تأکید بر بازدهی اجتماعی و نخبه‌گرایی ارائه می‌دهند، تعلیم و تربیتی است در خدمت گروه حاکم و مروج منافع بخش خاصی از جامعه.

-
- 1- Aronowitz
 - 2- Rhoades & Slaughter
 - 3- Newson
 - 4- Brule

اپل، در این رابطه متذکر می‌گردد؛ نخبه‌گرایان به‌جای صحبت درباره‌ی نیاز به تجانس برحسب تفاوت‌های اخلاقی، طبقاتی و نژادی و لزوم تصفیه آنان؛ به صحبت درباره‌ی تفاوت‌های هوشی اقدام نمودند؛ این اندیشمندان برنامه‌ی درسی و علوم اجتماعی اعتقاد داشتند که با توجه به گسترش احساسات بومی‌گرایانه‌ی رو به رشد پس از جنگ جهانی اول، تنها زمانی موفق می‌شوند که تنوع را برحسب هوش، مفهوم‌سازی کنند نه برحسب قومیت. در بستر زمان آن‌ها بدون شک اعتقاد پیدا کردند که جامعه‌ی آمریکایی بیشتر مشتاق آن است که مشکل تنوع هوشی را حل کند تا تنوع قومی را. البته لازم به ذکر است توجه به تفاوت‌های هوشی به معنای عدم توجه به تفاوت‌های قومی و نژادی در برنامه‌ی درسی نخبه‌گرا نبود، هنگامی‌که ثورندآیک (۱۹۲۰) در جامعه‌ی آمریکایی افرادی که از لحاظ هوشی برترند را نام برد به دانشمندان، تاجران و وکیلان اشاره نمود، آنان کسانی بودند که تقریباً تمام طبقه‌ی متوسط را تشکیل می‌دادند، بنابراین استدلال، کسانی که هوش بالایی دارند، باید در طبقه متوسط پیدا شوند و توده‌های غیرهوشمند همان عناصر متکثر درون جامعه‌اند (ثورنداک، ۱۹۲۰، به نقل از اپل، ۲۰۱۲). از این رو، در فرهنگ نخبه‌گرا، آنچه مشکل فرهنگی و تفاوت‌های قومی و طبقاتی بود، به زبان «بی‌طرف علم» مطرح شد، به عبارت دیگر، زبان قانون بخش علم به کار گرفته شد تا این ادعا را اثبات کند که آنچه آنان انجام می‌دهند، حقیقت است و حق دارند که به این رویه ادامه دهند.

بازاری شدن آموزش

به‌علاوه، تعهد آموزش و پرورش نخبه‌گرا به بازار آزاد یا بازاری شدن سبب شد تا محتوا و روش‌های آموزشی، تسلیم بازار تجاری شوند. بر اساس رویکرد نخبه‌گرایان، مراکز آموزشی، به‌طور فزاینده درصدد برآمدند تا در این بازار رقابتی، برای جلب نظر افراد تلاش کنند و برای این کار به آزمون‌های استاندارد، جدول‌ها و طرح‌های زمان‌بندی متوسل شدند. لازم به ذکر است، به اعتقاد برول (۲۰۰۴) مراکز آموزشی برای باقی ماندن در بازار رقابتی نه تنها باید عقاید عمومی را با جذب بهترین یادگیرندگان مدیریت کنند بلکه برای جذب بهترین و علمی‌ترین اساتید نیز باید تلاش نمایند. لازم به ذکر است؛ این وضعیت اکنون به صورت یک اپیدمی درآمده و کشورهای مختلف از جمله ایران را

در برگرفته و هر روز بر شدت آن افزوده می‌شود. در ایران نیز به‌سان سایر کشورهای غربی بازاری شدن آموزش و پرورش با گسترش مدارس غیرانتفاعی پیگیری شد.

در رابطه با عملکرد مدارس غیرانتفاعی در کشور تحقیقات متعدد انجام‌نشده اما پژوهش‌های اندک انجام‌شده به‌خوبی وابستگی عملکرد این مدارس به بازار آزاد را نشان می‌دهد، محمدپیگی (۱۳۷۰) در پژوهشی با عنوان مدارس غیرانتفاعی و نقش آن در ایجاد نابرابری‌های اجتماعی به بررسی مغایرت عملکرد این مدارس با آرمان عدالت تربیتی پرداخته است. نکته مهم آن است که در حال حاضر، افراد طبقه متوسط، در بهره‌برداری از مکانیسم بازاری آموزش و پرورش و آوردن سرمایه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی به سمت خود، کاملاً مهارت یافته‌اند. طبقه متوسط توانسته است که کودکان خود را در این بازار رقابتی، جذب بهترین مدارس کنند، این در حالی است که فرزندان کارگران، از کسب این سرمایه‌ها بی‌بهره‌اند.

یاری قلی (۱۳۹۲) در پژوهش خود تحت عنوان فلسفه ایجاد مدارس غیرانتفاعی و سازگاری آن با عدالت تربیتی با بهره‌گیری از رویکرد هرمنوتیکی به بررسی عملکرد این مدارس پرداخته است، نتایج پژوهش وی مؤید این نکته است که مدارس غیرانتفاعی با گسترش بهره‌گیری از آزمون‌های ورودی و تلاش برای جذب بهترین دانش‌آموزان و بهترین معلمان و پذیرش دانش‌آموزان مرفه عملاً تناسبی با آرمان عدالت اجتماعی نداشته و تسلیم بازار اقتصادی گشته‌اند.

با این وجود تلاش نخبه‌گرایان برای حفظ نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی به همین‌جا خلاصه نمی‌گردد؛ به اعتقاد آرون‌تیز^۱ (۲۰۰۰)؛ لی و رودرز^۲ (۲۰۰۴)، آموزش نخبه‌گرا در سطح آموزش عالی در جهت حفظ نابرابری‌ها، صراحتاً ساختارمند و دارای سلسله مراتب گردیده است تا با نیازهای کاپیتالیستی مواجهه کند، گسترش تعداد دانشجوی، بررسی استانداردهای عملکرد و نتایج آموزشی و تربیت افراد برای مشاغل، از جمله اولویت‌های این ساختار برای تحقق اهداف نخبه‌گرایان می‌باشند.

آرون‌تیز (۲۰۰۰)، معتقد است این تمرکز تعلیم و تربیت نخبه‌گرا با ارزش‌های اقتصادی، سبب‌ساز بی‌هویتی آموزش عالی در اکثر جوامع شده است. نکته جالب‌توجه آن است که

1- Aronowitz

2- Lee & Rhoads

همان‌گونه که در قسمت پیش ذکر شد این تلاش‌ها در نهایت به کاهش بودجه سرانه در علوم انسانی به نسبت علوم تجربی و فنی گردید؛ این بودجه در کشورهای پیشرفته بین ۲۵۰ تا ۳۰۰ دلار است ولی در کشور ما این سرانه کمتر از ۵ دلار است و بودجه تحقیقاتی علوم انسانی در کشور ما تنها ۰,۲٪ است (سفارصفت و قاسمی، ۱۳۹۰) که این امر خود نشان‌دهنده‌ی وضعیت نامناسب علوم انسانی در کشور به تبع نخبه‌گرایی است.

تغییر فلسفه کسب دانش (دانش برای کسب درآمد در برابر کسب دانش برای دانش)

پیامد دیگر نخبه‌گرایی را می‌توان در تغییر جهت انگیزه‌ها و اهداف دانشجویان برای انتخاب کالج و دلیل ورود به آن‌ها به این مراکز مشاهده نمود. رودرز و اسلاتر (۲۰۰۴) با بررسی روند انگیزه دانشجویان از رفتن به کالج در فاصله سال‌های (۱۹۲۶ تا ۱۹۹۶) این نکته را برجسته می‌سازند که در سال (۱۹۶۶) دست‌یابی به یک فلسفه معنادار از زندگی، مهم‌ترین انگیزه برای ۸۰ درصد از دانشجویان برای ورود به کالج بوده است و در مقابل، پیشرفت از نظر مالی، تنها برای ۳۰ درصد از دانشجویان در آن سال انگیزه‌بخش بوده است اما در (۱۹۹۶) این دو موضع‌گیری جای خود را عوض کرده‌اند، انگیزه مالی برای ۷۴٪ از دانشجویان و دست‌یابی به یک فلسفه معنادار برای ۲۴٪ از دانشجویان مهم بوده است. همچنین نتایج این پژوهش نشان می‌دهد، یک توافق ۷۱ درصدی با این عبارت که «بهره‌وری عمده یک آموزش، کمک به فرد برای افزایش درآمد است» در سال‌های اخیر به چشم می‌خورد. این امر نتایج مهم دیگری نیز به همراه داشته است، تامسون^۱ (۲۰۰۶) بر این باور است که تجسم دانشجویان به‌عنوان مصرف‌کننده با نتایجی نظیر افزایش سرقت‌های ادبی، تقلب و افزایش رقابت‌های بیش از اندازه نیز همراه بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این نوشتار تلاش گردید تا با واکاوی اندیشه‌های نخبه‌گرایان تأثیرات این اندیشه را بر آموزش و پرورش کشورها مورد توجه قرار داده و دیدگاه منتقدان در این رابطه را تشریح نماییم، با توجه به آنچه ذکر شد، گسترش نابرابری‌های اجتماعی، بازاری شدن آموزش چه در سطح

1- Thompson

مدارس و چه در سطح آموزش عالی و تغییر فلسفه‌ی کسب دانش از جمله مهم‌ترین آسیب‌های نخبه‌گرایی است. با این وجود، متأسفانه در حال حاضر روند رو به رشد گرایش به مدارس استعداد درخشانچه از سوی والدین و چه از سوی سیاست‌گذاران قابل‌مشاهده است، این در حالی است که محمدی (۱۳۹۴) در پژوهش خود با تحلیل سؤالات آزمون ورودی مدارس استعداد درخشان نشان داد آزمون‌های ورودی این مدارس به لحاظ شاخصه‌های روان‌سنجی نه‌تنها دارای ضریب دشواری و ضریب تمیز مناسب نبوده‌اند به نحوی که از ۷۰ سؤال، ۵۰ سؤال باید از متن آزمون حذف می‌گردیدند؛ محتوای آزمون نیز تنها برای یادگیرندگانی که در کلاس‌های فوق‌برنامه و اضافی شرکت نموده‌اند قابل فهم بوده است که این نشان‌گر هم‌سویی نخبه‌گرایی با بی‌عدالتی آموزشی است.

اما در پایان این مبحث باید به این سؤال پاسخ گفت که آیا برای پرهیز از آسیب‌های نخبه‌گرایی لازم است آموزش و پرورش ی‌کسان برای همه مهیا گردد و به عبارت دیگر تفاوت‌های فردی باید نادیده گرفته شود؟

برای پاسخ به این سؤال فرض کنید که ما والدین یک خانواده‌ی متنوع (ناهمگون) هستیم؛ بعضی از فرزندانمان واقعاً دارای علایق آموزشی هستند و موضوع‌های معمولی را باعلاقه دنبال می‌کنند، بعضی از آن‌ها دارای توانایی مکانیکی هستند، بعضی دارای درک هنری هستند، بعضی دارای استعداد ورزشی هستند، آیا با توجه به انتقادات ذکرشده پیرامون نخبه‌گرایی همه‌ی آن‌ها باید آموزش و پرورش ی‌کسانی داشته باشند؟ دیویی در این خصوص معتقد است: «آنچه بهترین و عاقل‌ترین والدین برای فرزند خودشان می‌خواهند باید اجتماع برای همه‌ی کودکانش بخواهد»، هر ایده‌ی دیگری برای مدارس ما کوتاه‌بینانه و غیر جذاب است. اقدام به هر کاری مبتنی بر این ایده، دموکراسی‌ها را از بین می‌برد (دیویی، ۱۹۸۸)؛ اما سؤال این است: بهترین و عاقل‌ترین والدین چه چیزی را برای کودکان بسیار متفاوتشان می‌خواهند؟ دیویی تأکید می‌کند که مهم نیست ما چه چیزی به کودکان می‌آموزیم، محتوای مطالعه مهم نیست، بلکه آنچه مهم است، روش اکتشاف است که انگیزه‌بخش تعقیب کردن مطلبی است. هیچ چیزی در هیچ موضوعی نیست که ذاتاً برای ذهن یا فرد خاصی خوب یا بد باشد. به طور کلی، ذهن امری فعال است و هوش باید برای اعمال (فعالیت‌ها) به کار برده شود، نه برای بعضی از توانایی‌های نامرئی و ثابت؛ بنابراین، باید تا حد زیادی به بچه‌ها اجازه داده شود تا به دنبال موضوع‌ها و

مقوله‌هایی بروند که واقعاً به آن‌ها علاقه دارند. اگر این علاقه‌ها به طور عاقلانه‌ای به کار گرفته شوند، به دانش و نگرش‌هایی منجر می‌شوند که برای رشد فردی و اجتماعی مناسب‌اند.

دیویی به‌شدت با روسو^۱ در تأکید بر آموزش کودکان با علایق متفاوت موافق است. در متن زیر، از زبان دیویی و روسو می‌شنویم که: هدف اصلی عبارت است از توجه به تفاوت‌های فردی کودکان. هیچ‌کس نمی‌تواند اصل توجه به قدرت‌های ذاتی را بدون در نظر گرفتن این حقیقت که چنین قدرت‌هایی در افراد مختلف، متفاوت است، نادیده بگیرد. تفاوت صرفاً در مورد کمیت صدق نمی‌کند، بلکه بیشتر در مورد کیفیت‌ها^۲ صادق است. همان‌طور که روسو می‌گوید، هر فردی با سرشتی متفاوت به دنیا می‌آید. ما بدون استثنا به کودکان با توانایی‌ها و علایق مختلف تمرینات یکسان می‌دهیم؛ آموزش و پرورش، استعداد خاص آن‌ها را در نظر نمی‌گیرد و به یکنواختی ملالت‌آور منجر می‌شود؛ بنابراین، بعد از این که تلاش‌هایمان را با در نظر نگرفتن استعدادهای واقعی طبیعت تلف کرده‌ایم، درخششی کوتاه‌مدت و واهی را می‌بینیم که با کم‌کم از بین رفتن جایگزین شده است، درحالی که این توانایی‌های فطری که ما مورد تعدی قرار داده‌ایم، دوباره شکوفا نخواهد شد؛ بنابراین، بهترین و عاقل‌ترین والدین آموزش و پرورش برابر را هم‌معنا با آموزش و پرورش یکسان^۳ تعریف نمی‌کنند، اما اگر کودکان از آموزش و پرورش یکسانی برخوردار نباشند، آیا گونه‌ای از آموزش و پرورش بهتر از شکل دیگر آن نخواهد بود و آموزش نخبه‌گرا به‌عنوان بهترین راه‌حل مطرح نمی‌گردد؟ در پاسخ باید گفت که در طرح‌هایی که در لوای آن‌همه‌ی افراد باید دقیقاً موضوع‌های یکسانی را بدون توجه به علایق خود مطالعه کنند، بدون شک به نفع کسانی است که یا ذاتاً علاقه‌مندند یا خانواده‌هایشان علائق بیرونی را بسیار مهم تلقی می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که علایق فطری فرزندان‌شان را در نظر نمی‌گیرند؛ این در حالی است که یک برنامه‌ی درسی و تعلیم و تربیت دموکراتیک باید با شناخت شرایط اجتماعی متفاوت و مجموعه‌ی فرهنگی در کلاس‌های درسی و قدرت بین آن‌ها شروع شود؛ بنابراین، اگر ما به یک رفتار واقعاً برابر توجه کنیم، گمان ما بر این است که یک برنامه‌ی درسی باید بر شناخت این تفاوت‌ها در راستای توانمندسازی تک‌تک افراد جامعه استوار باشد و نقطه‌ی سرآغاز، باید درک علایق فردی یادگیرندگان باشد؛

1- Rousseau
2- Quality
3- Identical

این همان نکته‌ای است که گاردنر در آخرین تئوری هوش‌های چندگانه خود به آن اشاره نموده است؛ گاردنر هوش را یک سازه‌ی تک ساختی نمی‌داند بلکه با جایگزین ساختن مفهوم ذهن به جای هوش، بر این نکته تاکید می‌کند که ذهن مجموعه‌ای از ظرفیت‌های چندگانه بوده و همه‌ی افراد انسانی در یک یا چند ظرفیت ذهنی سرآمدند بر این اساس مفهوم نخبه در اصل مفهومی تناقض‌آمیز است (گاردنر، ۲۰۰۹). لذا گاردنر؛ روسو و دیویی؛ نخبه‌گرایی را با عدالت آموزشی در تناقض آشکار دانسته و بی‌توجهی به شایستگی‌های افراد را نیز اخلاقاً پذیرفته نمی‌دانند؛ بر این اساس در این نوشتار تأکید می‌گردد از آنجا که مطلوب آموزش و پرورش تمرکز بر شایستگی افراد است نیازمند آنیم که با فاصله گرفتن از نخبه‌گرایی و افزایش کیفیت آموزشی برای همه‌ی کودکان با علائق و توانایی‌های متفاوت در راستای توانمندسازی همه‌ی کودکانمان گام برداریم.

منابع

- ازغندی، علیرضا (۱۳۸۵). *نخبگان سیاسی ایران بین دو انقلاب*، تهران: انتشارات قومس.
- خرم‌رویی، سعید (۱۳۸۶). *پیدایش و شکل‌گیری افکار نوین تعلیم و تربیت در ایران عصر مشروطیت*. پایان‌نامه‌ی اخذ درجه‌ی دکتری. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- روشه، گی (۱۳۸۵). *تغییرات اجتماعی*، ترجمه منصور وثوقی، تهران: نشر نی.

سفارصفت، آزاده و قاسمی، فاطمه (۱۳۹۰). آسیب‌شناسی عدم گرایش جوانان به علوم انسانی، *مجموعه مقالات سومین کنگره علوم انسانی*؛ دانشگاه تهران.

کانل، ویلیام فراسر (۱۳۶۷). *تاریخ آموزش و پرورش در قرن بیستم*. ترجمه حسن افشار. تهران: نشر مرکز.

گوتک، جرالده (۱۳۸۵). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: انتشارات سمت.

گولد، جولوس (۱۳۸۴). *فرهنگ علوم اجتماعی*، ترجمه باقر پرهام، تهران: انتشارات مازیار. محمدیگی، علی اعظم (۱۳۷۰). مدارس غیرانتفاعی و نقش آن در ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی، *فصلنامه‌ی تعلیم تربیت*، ۷ (۲۳)، ۱۹۵-۲۱۰.

محمدی، محمود (۱۳۹۴). *بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی سؤال‌های آزمون ورودی مدارس استعداد درخشان دوره اول متوسطه سال ۱۳۹۳ بر اساس مدل‌های دو ارزشی نظریه پاسخ سؤال*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه خوارزمی.

مکنزی، یان (۱۳۷۶). *ایدئولوژی‌های سیاسی*. ترجمه م، قاعد. تهران: نشر مرکز. یاری قلی، بهبود (۱۳۹۲). بررسی فلسفه تأسیس مدارس غیرانتفاعی و سازگاریان از منظر عدالت تربیتی از نظر متخصصان با رویکرد هرمنوتیکی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*. ۳ (۲)، ۱۹۵-۲۱۰.

Apple, M. (2012). *Ideology and the Curriculum*, 3rd edition. New York: Routledge Falmer.

Aronowitz, S. (2000). *The knowledge factory: Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston: Beacon Press.

Beister, F. C. (1996). Romantic aesthetics and politics, in: F. C. Beiser (Ed.). *The Early Political Writings of the German Romantics*. (New York: Cambridge University Press.

Binder, L. (1962). *Iran, Political development in a changing Society*. Berkeley, Calif: University of California press.

Bobbitt, F. (1924). *How to Make A Curriculum* (Boston: Houghton Mifflin, W. W. Charters, Curriculum Construction (New York: Arno Press, 1971), Chapters

- Brule, E. (2004). Going to market: Neoliberalism and the social construction of the university student as an autonomous consumer. In M Reimer (ed.), *Inside the corporate U: Women in the academy speak out*. (255-281). Toronto: Sumach Press.
- Dewey, J. (1988). *Moral Principles in Education*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Finney, R. L. (1922). Causes and Cures for the Social Unrest: An Appeal to the Middle Class (New York: Macmillan University). (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2009). A multiplicity of intelligences. *Scientific American*, 9 (4), 18-23.
- Gray, J. (2009). *False Dawn: The delusions of global capitalism*, granta books.
- Giroux, H. A., & Giroux, S. S. (2004). *Take back higher education: Race, youth, and the crisis of democracy in the post-civil rights era*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hrvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. J., & Rhoads, R. A., (2004). Faculty entrepreneurialism and the challenge undergraduate education at research universities. *Research in Higher Education*, 45 (7), 739- 760.
- MacEwan, A. (2011). *Neo-liberalism or democracy?* Economic strategy Economic Strategy, Markets, and Alternatives for the 21st Century. London: Zed.
- McCarthy, C. (1998). *The uses of culture*. New York: Routledge
- McCarthy, J., & Prudham, S. (2004). Neoliberal nature and the nature of neoliberalism. *Geoforum*, 35, 275-283.
- Newson, J. A. (2004). Disrupting the student as consumer model: The new emancipatory project. *International Relations*, 18, 227-239.
- Rhoades, G. (2006). The higher education we choose: A question of balance. *The Review of Higher Education*, 29 (3), 381-404.
- Rhoades, G., & Slaughter, S. (2004). Academic capitalism, managed professionals, and supply-side higher education. *Social Text*, 51, 9-38
- Rossiter, C. (1982). Conservatism. In D. Sills (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences* (290-295). New York: Macmillan & Free Press.

Slaughter, S. (1998). Federal policy and supply-side institutional resource allocation at public research universities. *The Review of Higher Education*, 21 (3), 209-244.

Thompson, C. C. (2006). Unintended lessons: Plagiarism and the university. *Teachers College Record*. 108 (12), 2439-2449.