

## برساخت تاریخی مفهوم نخبگی در آموزش و پرورش ایران: واکاوی گفتمان های مسلط

مرضیه عالی<sup>۱</sup> فاطمه زارع<sup>۲</sup>

۱. استادیار دانشگاه تهران

۲. دانش آموخته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

### چکیده

این پژوهش به بررسی تحولات مفهومی نخبگی در بستر شکل گیری و گسترش آموزش و پرورش مدرن در ایران می پردازد. مسئله اصلی پژوهش تبیین چگونگی برساخت و بازتعریف مفهوم نخبگی در گفتمان های مسلط نظام آموزشی ایران و شناسایی مؤلفه هایی است که در دوره های مختلف تاریخی به عنوان معیارهای نخبگی تثبیت شده اند. پژوهش با بهره گیری از رویکرد تحلیل گفتمان و با اتکا به مطالعه اسناد تاریخی و متون مطبوعاتی، تحولات این مفهوم را از دوره قاجار - همزمان با شکل گیری نهادهای آموزش نوین و تأسیس مدارس جدید از جمله مدرسه رشدیه - تا دوره های متأخر مورد بررسی قرار می دهد.

یافته های پژوهش نشان می دهد که مفهوم نخبگی در آموزش و پرورش ایران پدیده ای تاریخی و برساخته گفتمانی است که در تعامل با تحولات اجتماعی، سیاسی و آموزشی دگرگون شده است. در این سیر تحول، سه صورت بندی گفتمانی قابل تشخیص است: گفتمان «نجیب زادگی» که نخبگی را عمدتاً بر پایه منزلت اجتماعی و تبار خانوادگی تعریف می کرد؛ گفتمان «امتحان محوری» که با گسترش آموزش رسمی و نظام ارزشیابی تحصیلی، موفقیت در آزمون ها و پیشرفت آموزشی را معیار اصلی نخبگی قرار داد؛ و گفتمان «روان سنجی محوری» که با ورود سنجش های علمی و آزمون های هوش، نخبگی را در قالب شاخص های قابل اندازه گیری شناختی صورت بندی کرد.

نتایج همچنین نشان می دهد که با نهادینه شدن سازوکارهای رسمی سنجش در نظام آموزشی، نوعی فاصله میان برداشت اجتماعی از نخبگی و تعریف نهادی آن در آموزش و پرورش شکل گرفته است. در این فرایند، «دانش و موفقیت آموزشی» به تدریج به شاخص مسلط نخبگی تبدیل شده و سایر ابعاد، از جمله تأثیرگذاری اجتماعی و فرهنگی، در برخی دوره ها کم رنگ تر شده اند. در مجموع، یافته ها نشان می دهد که فهم نخبگی در آموزش و پرورش ایران نه یک مفهوم ثابت، بلکه برساخته ای تاریخی است که در بستر تحولات گفتمانی و نهادی آموزش، پیوسته دگرگون شده است.

کلیدواژه ها: برساخت گفتمان، نخبگی، گفتمان، آموزش و پرورش نوین، اسناد تاریخی.

## مقدمه

## ۱. مقدمه و بیان مسئله

در دهه های اخیر، ایده «تربیت دانش آموزان نخبه» به یکی از اهداف محوری سیاست گذاری آموزشی در بسیاری از نظام های آموزشی، از جمله ایران، تبدیل شده است. با این حال، این رویکرد پیامدهایی همچون تشدید نابرابری های آموزشی، طبقاتی شدن فرصت های یادگیری و شکل گیری بازارهای آموزشی رقابتی را نیز به همراه داشته است. در ایران، نمود عینی این وضعیت را می توان در گسترش مدارس ویژه استعداد های درخشان و سیاست هایی نظیر طرح شهاب مشاهده کرد؛ سیاست هایی که هر یک به گونه ای خاص در پی شناسایی و پرورش نخبگان بوده اند و در عمل به شکل گیری تعاریف متفاوتی از «نخبگی» در نظام آموزشی انجامیده اند.

در سطح نظری، مفهوم نخبگی همواره محل مناقشه و بازتعریف بوده است. برای مثال، گاردنر (۲۰۰۹) با طرح نظریه هوش های چندگانه، نگاه تک بعدی به استعداد و توانایی انسانی را به چالش کشیده و بر تنوع ظرفیت های شناختی و خلاق انسانی تأکید کرده است. از سوی دیگر، در سنت جامعه شناسی نخبگان، متفکرانی همچون پاره تو، موسکا و میشلز، نخبگان را به عنوان گروهی ممتاز در ساختارهای اجتماعی تحلیل کرده اند که نقش تعیین کننده ای در هدایت و سازمان دهی جامعه ایفا می کنند. در این چارچوب، پاره تو نخبگان را سرآمدان هر حوزه از فعالیت های اجتماعی می داند و بر پویایی و «چرخش نخبگان» در ساختار قدرت تأکید می کند. در ادبیات معاصر نیز میان «نخبگان فکری» و «نخبگان ابزاری» تمایز گذاشته شده است؛ به گونه ای که نخبگان فکری بیش از آنکه در پی کارآمدی ابزاری باشند، بر دوراندیشی، عقلانیت و تولید اندیشه تمرکز دارند (سریع القلم، ۱۳۸۴).

در ایران، شکل گیری آموزش و پرورش مدرن از دوره قاجار و به ویژه از زمان تأسیس دارالفنون، بستری تازه برای بازتعریف مفهوم نخبگی فراهم کرد. پروژه نوسازی آموزشی در این دوره، «تربیت نخبگان مدرن» را به عنوان یکی از ابزارهای پیشرفت و توسعه جامعه ایرانی مطرح ساخت. تأسیس مدارس جدید، اعزام دانشجویان به خارج از کشور و اصلاح روش های آموزشی، همگی در راستای شکل دهی به نوعی الگوی جدید از نخبگی صورت گرفتند. در ادامه این روند، اصلاحات آموزشی افرادی همچون میرزا حسن رشیدی نیز با هدف گسترش سواد عمومی و تحول در شیوه های آموزش، به تغییر در تلقی اجتماعی از شایستگی و برتری آموزشی انجامید. با وجود این پیشینه تاریخی، مفهوم نخبگی در نظام آموزشی ایران همواره دستخوش تغییر بوده و در دوره های مختلف، بر اساس منطقات و سازوکارهای متفاوتی تعریف شده است. به نظر می رسد تعریف تاریخی نخبه، که در برخی دوره ها با مفاهیمی چون منزلت اجتماعی، روشنفکری یا تأثیرگذاری اجتماعی پیوند داشت، با تعریف کنونی آن در نظام آموزشی - که عمدتاً بر شاخص های سنجش پذیر آموزشی و عملکرد تحصیلی تکیه دارد - تفاوت های قابل توجهی پیدا کرده است. از این منظر، نخبگی را نمی توان مفهومی ثابت و فرازمانی دانست، بلکه باید آن را برساخته ای تاریخی و گفتمانی تلقی کرد که در تعامل با ساختارهای قدرت، دانش و نهادهای آموزشی شکل گرفته است.

بر این اساس، پژوهش حاضر می کوشد با بهره گیری از رویکرد برساخت گرایانه و تحلیل گفتمان، سیر تحول مفهوم نخبگی را در بستر شکل گیری و گسترش آموزش و پرورش مدرن ایران بررسی کند. در این راستا، اسناد تاریخی و متون مطبوعاتی به عنوان منابع اصلی تحلیل انتخاب شده اند؛ زیرا مطبوعات در دوره های مختلف تاریخی نقشی مهم در بازنمایی ارزش های

آموزشی، شکل دهی به افکار عمومی و جهت دهی به نگرش خانواده ها نسبت به آموزش و موفقیت تحصیلی داشته اند (عباس زاده، ۱۳۸۷). تمرکز بر این منابع امکان آن را فراهم می کند که نحوه ورود و تثبیت مفاهیم مرتبط با نخبگی در فضای عمومی و آموزشی جامعه ایرانی مورد واکاوی قرار گیرد.

تمایز این پژوهش با مطالعات پیشین در آن است که به جای تمرکز صرف بر سیاست های آموزشی یا برنامه های نهادهای رسمی، به بررسی زمینه های اجتماعی و گفتمانی شکل گیری مفهوم نخبگی می پردازد و می کوشد نشان دهد چگونه این مفهوم در تعامل میان ساختارهای آموزشی، تحولات اجتماعی و گفتمان های مسلط بازتعریف شده است. از این منظر، مطالعه حاضر در پی آن است تا روشن سازد که چه عوامل و سازوکارهایی در دوره های مختلف تاریخی به تغییر در گفتمان نخبگی انجامیده و کدام الگوهای فهم نخبگی در فرآیند شکل گیری آموزش و پرورش مدرن ایران به حاشیه رانده شده اند.

بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش چنین صورت بندی می شود: **تحولات تاریخی و گفتمانی آموزش و پرورش مدرن در ایران چگونه به بازتعریف مفهوم نخبگی انجامیده و چه صورت بندی هایی از نخبگی در این فرآیند برجسته یا حذف شده اند؟**

## ۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

### ۱-۲. دانش، قدرت و برساخت مفاهیم در اندیشه فوکو

در رویکردهای معاصر علوم انسانی، مفاهیم اجتماعی و تربیتی نه به عنوان مقولاتی ثابت و ذاتی، بلکه به عنوان برساخته هایی تاریخی در نظر گرفته می شوند که در بستر روابط قدرت، ساختارهای نهادی و نظام های دانایی شکل می گیرند. یکی از مهم ترین چارچوب های نظری در این زمینه، اندیشه میشل فوکو درباره پیوند میان دانش و قدرت است. فوکو با نقد نگاه های ذات گرایانه به تاریخ، نشان می دهد آنچه در هر دوره تاریخی «بدیهی» یا «طبیعی» تلقی می شود، در واقع نتیجه فرایندهای پیچیده تاریخی و گفتمانی است که برخی شیوه های دانستن و برخی مفاهیم را تثبیت می کنند و در مقابل، امکان های دیگر را به حاشیه می رانند (شرت، ۱۳۸۷).

در این چارچوب، قدرت نه به عنوان امری متمرکز در دست یک فرد یا نهاد، بلکه به صورت شبکه ای از روابط در نظر گرفته می شود که در سراسر جامعه جریان دارد و در فرآیند تولید دانش، هنجارها و قواعد اجتماعی نقش ایفا می کند. فوکو تأکید می کند که قدرت بیش از آنکه صرفاً محدودکننده باشد، ماهیتی مولد دارد و در شکل گیری انواع دانش و نظام های طبقه بندی اجتماعی مشارکت می کند. از این منظر، نهادهایی مانند مدرسه، دانشگاه و سایر سازمان های آموزشی صرفاً مکان هایی برای انتقال دانش نیستند، بلکه در تولید و تثبیت تعاریف خاصی از شایستگی، توانایی و برتری اجتماعی نیز نقش دارند (فوکو، ۱۳۹۲).

بر اساس این نگاه، مفاهیمی نظیر «نخبگی» را نمی توان مستقل از زمینه های تاریخی و نهادی آن ها فهم کرد. معیارهایی که در یک دوره برای تشخیص افراد نخبه به کار گرفته می شوند، در واقع بازتابی از صورت بندی های دانایی و روابط قدرت در همان دوره هستند. به همین دلیل، مطالعه تحول چنین مفاهیمی مستلزم بررسی شرایط تاریخی و اجتماعی است که به ظهور و تثبیت آن ها انجامیده است. این رویکرد امکان آن را فراهم می کند که نظام آموزشی به عنوان یکی از عرصه های مهم شکل گیری و بازتولید روابط دانش و قدرت مورد تحلیل قرار گیرد (Biesta, ۲۰۰۶).

## ۲-۲. تحلیل گفتمان و مطالعه برساخت تاریخی مفاهیم

تحلیل گفتمان در سنت فوکویی یکی از مهم‌ترین روش‌ها برای بررسی نحوه شکل‌گیری مفاهیم در بستر تاریخی و اجتماعی است. در این دیدگاه، گفتمان صرفاً مجموعه‌ای از متون یا گفتارها نیست، بلکه نظامی از قواعد و رویه‌هاست که تعیین می‌کند چه چیزهایی قابل گفتن است، چه نوع دانشی معتبر تلقی می‌شود و چه سوژه‌هایی در یک حوزه معرفتی شکل می‌گیرند (فوکو، ۱۳۸۸).

فوکو برای تحلیل این سازوکارها از مفاهیمی همچون «دیرینه‌شناسی دانش» و «اپیستمه» استفاده می‌کند. دیرینه‌شناسی به مطالعه قواعد نانوشته‌ای می‌پردازد که در یک دوره تاریخی امکان تولید گزاره‌ها و شکل‌گیری دانش را فراهم می‌کنند. مفهوم اپیستمه نیز به مجموعه روابط و قواعدی اشاره دارد که در یک عصر تاریخی چارچوب کلی دانایی را شکل می‌دهد و حدود آنچه را که می‌توان به‌عنوان دانش معتبر مطرح کرد، تعیین می‌کند (میلز، ۱۳۸۹؛ فوکو، ۱۳۸۸). در این چارچوب، تحلیل گفتمان به دنبال شناسایی قواعد شکل‌گیری گزاره‌ها، گسست‌ها و دگرگونی‌های مفهومی در طول زمان، و نیز پیوند میان عناصر گفتمانی و سازوکارهای نهادی و اجتماعی است. چنین تحلیلی نشان می‌دهد که معنا امری ثابت و از پیش موجود نیست، بلکه در بستر روابط اجتماعی و تاریخی تولید و بازتولید می‌شود (حاجعلی، ۱۳۹۵).

از این منظر، مطالعه گفتمان‌ها مستلزم توجه به چند بعد اساسی است: شرایط تاریخی ظهور یک مفهوم، تغییرات و گسست‌های آن در دوره‌های مختلف، رابطه آن با نهادهای اجتماعی و سازوکارهای قدرت، و نیز شیوه‌هایی که از طریق آن‌ها برخی معانی تثبیت شده و سایر امکان‌های معنایی حذف یا به حاشیه رانده می‌شوند. این رویکرد به پژوهشگران امکان می‌دهد تا مفاهیمی مانند «نخبگی» را نه به‌عنوان واقعیتی طبیعی و ثابت، بلکه به‌عنوان برساخته‌ای گفتمانی تحلیل کنند که در بستر تحولات تاریخی، سیاسی و آموزشی شکل گرفته است.

## ۲-۳. مفهوم نخبگی

مفهوم «نخبگی» از اواخر قرن نوزدهم به‌طور جدی وارد ادبیات علوم اجتماعی شد و به تدریج به یکی از مفاهیم کلیدی در تحلیل ساختارهای قدرت، توزیع منابع و سازمان اجتماعی بدل گردید. برخلاف برداشت‌های اولیه که نخبگی را عمدتاً بر پایه ویژگی‌های فردی و ذاتی توضیح می‌دادند، رویکردهای متأخرتر این مفهوم را در پیوند با زمینه‌های اجتماعی، ساختارهای نهادی و مناسبات قدرت تحلیل می‌کنند. در این دیدگاه، نخبگی نه صرفاً محصول استعداد فردی، بلکه حاصل تعامل میان «عاملیت فردی» و «ساختارهای اجتماعی» است. از این منظر، نظریه‌پردازان مختلف ابعاد متفاوتی از شکل‌گیری نخبگان را برجسته کرده‌اند؛ برای نمونه، بوردیو با تأکید بر انواع سرمایه (اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی) نشان می‌دهد که دسترسی به منابع مختلف می‌تواند در شکل‌گیری موقعیت‌های ممتاز اجتماعی نقش تعیین‌کننده داشته باشد، در حالی که لاجمن نخبگان را در چارچوب منازعات طبقاتی و ساختارهای قدرت تحلیل می‌کند. در مقابل، رویکردهای کارکردگرایانه بیشتر بر شایستگی، توانایی و عملکرد افراد به‌عنوان مبنای شکل‌گیری نخبگان تأکید دارند (یزدانی‌نسب، ۱۳۹۴).

در میان نظریه‌های کلاسیک نخبگان، دیدگاه‌های موسکا، پاره‌تو و میشلز از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. گائتانو موسکا (۱۸۹۶) با طرح نظریه «طبقه حاکم» جامعه را متشکل از دو گروه اصلی می‌داند: اقلیتی سازمان‌یافته که قدرت را در اختیار دارد و اکثریتی سازمان‌نیافته که تحت حاکمیت آن قرار می‌گیرد. به باور او، سازمان‌یافتگی و انسجام درونی این

اقلیت، مهم ترین عامل تداوم قدرت آن هاست. با این حال، منتقدان این دیدگاه معتقدند که موسکا با تمرکز بر یک طبقه منسجم حاکم، نقش حوزه های مستقل اجتماعی و تنوع منابع قدرت را کمتر مورد توجه قرار داده است ( Mills, ۱۹۵۸). ویلفردو پاره تو (۱۹۱۶) نیز نخبگان را گروهی از افراد با توانایی ها و قابلیت های برتر می دانست که در رأس ساختارهای اجتماعی قرار می گیرند. او میان «نخبگان حاکم» و «نخبگان غیرحاکم» تمایز قائل شد و با طرح مفهوم «گردش نخبگان» نشان داد که در طول زمان، گروه های مختلفی از نخبگان جایگزین یکدیگر می شوند. از نظر پاره تو، پویایی نظام های اجتماعی تا حد زیادی به همین فرایند جایگزینی و چرخش نخبگان وابسته است ( Coser, ۱۹۷۶).

در ادامه این سنت نظری، رابرت میشلز (۱۹۱۱) با طرح «قانون آهنین اولیگارش» استدلال کرد که هر سازمان یا تشکل اجتماعی— even آن هایی که با اهداف دموکراتیک شکل گرفته اند— در نهایت به تمرکز قدرت در دست اقلیتی از رهبران منجر می شود. به باور او، پیچیدگی ساختارهای سازمانی و نیاز به تخصص مدیریتی، زمینه را برای شکل گیری گروهی از نخبگان فراهم می کند که کنترل سازمان را در اختیار می گیرند ( Lachmann, ۱۹۹۰).

مجموع این دیدگاه ها نشان می دهد که مفهوم نخبگی در نظریه های اجتماعی همواره در پیوند با ساختارهای قدرت، منابع اجتماعی و سازوکارهای نهادی مورد بررسی قرار گرفته است؛ امری که در تحلیل نهادهایی همچون نظام آموزشی نیز اهمیت ویژه ای پیدا می کند.

#### ۲-۴. تحول مفهوم نخبگی در ایران

نظام نخبگانی در ایران را می توان به عنوان یک برساخت اجتماعی در نظر گرفت که در تعامل با تحولات سیاسی، اقتصادی و آموزشی شکل گرفته و در دوره های مختلف تاریخی صورت بندی های متفاوتی یافته است. در این چارچوب، نخبگی نه صرفاً به معنای برخورداری از توانایی های فردی، بلکه ترکیبی از «استعداد»، «تخصص» و «موقعیت تأثیرگذار اجتماعی» است که در بستر نهادهای آموزشی و ساختارهای اجتماعی تعریف و بازتولید می شود. برای نمونه، سیاست های آموزشی مبتنی بر جداسازی دانش آموزان مستعد در مدارس خاص می تواند به شکل گیری گروه هایی منجر شود که از نظر فرهنگی و آموزشی خود را متمایز از سایر دانش آموزان می دانند و بدین ترتیب نوعی تمایز اجتماعی بازتولید می شود (موسوی نسب، ۱۳۹۱).

در ایران دوره قاجار و مشروطه، مفهوم نخبگی تا حد زیادی با مقوله «روشنفکری» پیوند داشت. روشنفکران این دوره— از جمله افرادی چون ملک خان و آخوندزاده— نقش مهمی در طرح ایده های نوسازی، قانون گرایی و اصلاحات اجتماعی ایفا کردند و تلاش داشتند با الهام از دستاوردهای تمدن جدید، زمینه تحول در ساختارهای سیاسی و اجتماعی ایران را فراهم کنند ( Bill, ۱۹۷۲). با این حال، برخی پژوهشگران معتقدند که این جریان به دلیل اقتباس های گاه غیرانتقادی از الگوهای غربی و نیز فاصله گرفتن از بدنه اجتماعی، در ایجاد تحول پایدار با محدودیت هایی مواجه شد (ایمانی، ۱۳۸۳). در حوزه آموزش و پرورش، شکل گیری نهادهای مدرن آموزشی یکی از مهم ترین بسترهای ظهور و پرورش نخبگان به شمار می آید. نخستین گام های جدی در این مسیر با اعزام دانشجویان ایرانی به خارج از کشور در دوره عباس میرزا و سپس تأسیس دارالفنون توسط امیرکبیر برداشته شد. دارالفنون به عنوان نخستین نهاد آموزش نوین در ایران، نقش مهمی در انتقال دانش جدید و تربیت نیروهای متخصص ایفا کرد و به نوعی نقطه آغاز شکل گیری نخبگان آموزشی در داخل کشور محسوب می شود (حاضری، ۱۳۷۲).

در ادامه این تحولات، اصلاح روش های آموزشی نیز در گسترش آموزش نوین تأثیرگذار بود. میرزا حسن رشیدی با نقد روش های سنتی مکتب خانه ای و الهام از تجربه مدارس جدید در بیروت و استانبول، شیوه های نوینی برای آموزش سواد ارائه کرد و سوادآموزی را به عنوان پایه ای برای آگاهی اجتماعی و توسعه فرهنگی مطرح ساخت (روا، ۱۳۹۹).

در دهه های بعد، روند نهادسازی برای شناسایی و پرورش استعداد های برتر در نظام آموزشی ایران شکل سازمان یافته تری به خود گرفت. پیش از انقلاب، تأسیس دبستان «هشدار» در سال ۱۳۴۶ و سپس شکل گیری «سازمان ملی پرورش استعداد های درخشان» در سال ۱۳۵۵، نخستین تلاش های رسمی برای شناسایی و آموزش دانش آموزان تیزهوش در قالب نهادهای تخصصی بود. پس از انقلاب اسلامی نیز این روند با فراز و فرودهایی ادامه یافت و در نهایت «سازمان ملی پرورش استعداد های درخشان» (سمپاد) در سال ۱۳۶۶ مجدداً فعالیت خود را آغاز کرد. این نهاد با هدف شناسایی و پرورش دانش آموزان مستعد، زمینه تربیت نیروهای متخصص و کارآمد برای نظام علمی و اجرایی کشور را دنبال می کرد. در سال های بعد، سیاست های آموزشی در حوزه شناسایی استعدادها با رویکردهای جدیدی همراه شد. از جمله «طرح شهاب» که از سال ۱۳۸۶ با هدف شناسایی طیف متنوعی از استعداد های دانش آموزان در مدارس عادی طراحی شد. این طرح تلاش می کند با فاصله گرفتن از الگوی صرفاً مبتنی بر جداسازی دانش آموزان تیزهوش، زمینه شناسایی استعداد های گوناگون—از جمله توانایی های کلامی، ریاضی، هنری و اجتماعی—را در بستر آموزش عمومی فراهم کند و از شکل گیری برچسب های طبقاتی در نظام آموزشی بکاهد (عبداللهی، ۱۳۹۷).

در مجموع، بررسی تاریخی مفهوم نخبگی در آموزش و پرورش ایران نشان می دهد که این مفهوم در تعامل با تحولات سیاسی، اجتماعی و نهادی کشور به طور مداوم بازتعریف شده است. از این رو، فهم نخبگی در بستر آموزش و پرورش ایران مستلزم توجه به زمینه های تاریخی و گفتمانی ای است که در هر دوره معیارهای تشخیص، پرورش و نقش اجتماعی نخبگان را شکل داده اند.

### ۲.۵۳. پیشینه پژوهش

مفهوم «نخبه» در ریشه شناسی واژه از زبان فرانسوی *élite* به معنای «برگزیده» یا «گل سرسبد» گرفته شده و در ادبیات سیاسی قرن هجدهم اروپا برای اشاره به گروه های برتر اجتماعی و سیاسی به کار می رفت. با این حال، ریشه های فکری نخبه گرایی را می توان در فلسفه سیاسی کلاسیک جست و جو کرد. افلاطون در اثر «جمهور» ایده حکومت فیلسوفان را مطرح کرد و معتقد بود اداره جامعه باید در اختیار اقلیتی خردمند و آموزش دیده قرار گیرد. ارسطو نیز در بحث از اشکال حکومت، نوعی برتری برای حکومت بهترین ها (*aristoi*) قائل بود. در دوران جدید، ماکیاولی با نگاه واقع گرایانه تری به سیاست، نخبگان را گروهی دانست که در رقابت برای کسب و حفظ قدرت نقش تعیین کننده دارند (بشیریه، ۱۳۷۴).

در قرن بیستم، نظریه پردازان متعددی مفهوم نخبگان را در چارچوب های جامعه شناسی و سیاسی بسط دادند. ویلفردو پاره تو نخبگان را مجموعه افرادی می دانست که در هر حوزه اجتماعی از توانایی ها و قابلیت های برجسته برخوردارند و در رأس ساختارهای اجتماعی قرار می گیرند. او با طرح مفهوم «گردش نخبگان» نشان داد که ثبات نظام های اجتماعی به فرایند جایگزینی نخبگان قدیم با نخبگان جدید وابسته است (Coser, ۲۰۰۱). هارولد لاسول نیز نخبگان را کسانی معرفی کرد که بیشترین دسترسی را به منابع ارزشمند جامعه—از جمله قدرت، ثروت و منزلت—دارند و از طریق همین دسترسی می توانند بر فرآیندهای تصمیم گیری اجتماعی اثر بگذارند (Lasswell, ۱۹۵۰). در همین چارچوب، ماکس

ویر نیز نشان داد که سلطه سیاسی در جوامع مدرن عمدتاً در دست گروه‌های نخبه‌ای قرار می‌گیرد که از طریق ساختارهای بوروکراتیک و منابع تخصصی قدرت خود را اعمال می‌کنند (Weber, ۱۹۷۸).

از سوی دیگر، رابرت میشلز با طرح «قانون آهنین اولیگارشی» استدلال کرد که حتی سازمان‌هایی که با اهداف دموکراتیک شکل می‌گیرند، در عمل به تمرکز قدرت در دست اقلیتی از رهبران و نخبگان سازمانی منجر می‌شوند. به اعتقاد او، پیچیدگی ساختارهای سازمانی و نیاز به تخصص مدیریتی، زمینه شکل‌گیری نوعی حاکمیت نخبگان را فراهم می‌کند (Michels, ۱۹۶۲/۱۹۱۱). در دهه‌های بعد، سی. رایت میلز با تحلیل «نخبگان قدرت» نشان داد که در جوامع مدرن، قدرت عمدتاً در شبکه‌ای از نخبگان سیاسی، اقتصادی و نظامی متمرکز می‌شود که در تعامل با یکدیگر ساختارهای اصلی تصمیم‌گیری را شکل می‌دهند (Mills, ۱۹۵۶).

در ادبیات جدیدتر علوم اجتماعی، مفهوم نخبگی از چارچوب‌های صرفاً سیاسی فراتر رفته و به حوزه‌هایی مانند آموزش، فرهنگ و علم نیز گسترش یافته است. پیر بوردیو با طرح نظریه «سرمايه‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی» نشان داد که شکل‌گیری نخبگان تا حد زیادی به دسترسی افراد به منابع مختلف اجتماعی و فرهنگی وابسته است و نظام‌های آموزشی نقش مهمی در بازتولید این نابرابری‌ها ایفا می‌کنند (Bourdieu, ۱۹۸۶; Bourdieu & Passeron, ۱۹۹۰). در همین راستا، پژوهش‌های معاصر درباره آموزش نخبگان نشان می‌دهد که مدارس و دانشگاه‌های نخبه‌پرور اغلب در کنار کارکرد آموزشی، به بازتولید تمایزات اجتماعی و فرهنگی نیز کمک می‌کنند (Van Zanten, ۲۰۱۵; Gaztambide-Fernández, ۲۰۰۹).

در ایران، مطالعات مربوط به نخبگان اغلب در پیوند با تحولات سیاسی و اجتماعی کشور مورد بررسی قرار گرفته است. پژوهش‌های تاریخی نشان می‌دهد که جابه‌جایی نخبگان در ایران معاصر غالباً همزمان با تغییرات سیاسی رخ داده است. برای مثال، در دوره پهلوی اول گروه‌های نظامی، بوروکرات‌های دولتی و برخی زمین‌داران بزرگ در زمره نخبگان سیاسی قرار گرفتند (Atabaki, ۲۰۰۵). در دوره پهلوی دوم، با گسترش نظام آموزشی و اعزام دانشجویان به خارج از کشور، گروهی از تکنوکرات‌ها و مدیران تحصیل‌کرده به ساختار قدرت راه یافتند (Abrahamian, ۲۰۰۸). برخی پژوهشگران معتقدند که در این دوره، نخبگان فکری و بوروکراتیک نقش مهمی در پیشبرد برنامه‌های نوسازی ایفا کردند، هرچند محدودیت‌های سیاسی و تمرکز قدرت مانع از شکل‌گیری فضای مشارکت گسترده برای آنان شد (بشیریه، ۱۳۷۸).

پس از انقلاب اسلامی نیز ترکیب و ساختار نخبگان دستخوش تغییرات قابل توجهی شد. در این دوره، علاوه بر نخبگان سیاسی و بوروکراتیک، نهادهای دینی و انقلابی نقش پررنگ‌تری در شکل‌دهی به ساختار نخبگان ایفا کردند و به تدریج الگوی جدیدی از نخبگی در عرصه‌های سیاسی، علمی و فرهنگی شکل گرفت (شعبان‌پور، ۱۳۹۶). در سال‌های اخیر نیز توجه به «نخبگان علمی و آموزشی» در سیاست‌گذاری‌های کشور افزایش یافته و نهادهایی مانند بنیاد ملی نخبگان و سازمان ملی پرورش استعدادها درخشان در این راستا ایجاد یا تقویت شده‌اند.

در حوزه آموزش و پرورش، پژوهش‌های متعددی به بررسی سازوکارهای شناسایی، پرورش و بازتولید نخبگان در نظام‌های آموزشی پرداخته‌اند. مطالعات بین‌المللی نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی در بسیاری از کشورها از طریق مدارس خاص، برنامه‌های آموزشی ویژه و آزمون‌های گزینشی به شناسایی و هدایت دانش‌آموزان مستعد می‌پردازند. با این حال، برخی پژوهشگران معتقدند که این سازوکارها در کنار کارکردهای آموزشی خود، می‌توانند به بازتولید نابرابری‌های اجتماعی نیز

منجر شوند. برای مثال، گازتامبیده-فرناندز (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای درباره مدارس نخبه‌پرور نشان می‌دهد که این مدارس علاوه بر انتقال دانش، نوعی هویت نخبگانی و تمایز اجتماعی را در میان دانش‌آموزان بازتولید می‌کنند. همچنین ونزانتن (۲۰۱۵) با بررسی مدارس برتر در اروپا نشان می‌دهد که دسترسی به این نهادها اغلب با سرمایه فرهنگی و اجتماعی خانواده‌ها ارتباط دارد و همین امر می‌تواند به تقویت شکاف‌های آموزشی منجر شود.

در حوزه جامعه‌شناسی آموزش، پژوهش‌های متأخر بر نقش گفتمان‌ها و سیاست‌های آموزشی در تعریف و بازتعریف مفهوم نخبگی تأکید کرده‌اند. در این رویکردها، نخبگی نه یک ویژگی ذاتی، بلکه مفهومی اجتماعی و تاریخی تلقی می‌شود که در چارچوب سیاست‌های آموزشی، گفتمان‌های علمی و انتظارات اجتماعی شکل می‌گیرد (Ball, ۲۰۱۳؛ Brown & Tannock, ۲۰۰۹). این مطالعات نشان می‌دهند که نحوه تعریف «دانش‌آموز مستعد» یا «نخبه آموزشی» در هر نظام آموزشی، بازتابی از ارزش‌ها و اولویت‌های فرهنگی و سیاسی آن جامعه است.

در پژوهش‌های داخلی نیز طی سال‌های اخیر توجه فزاینده‌ای به تحلیل سیاست‌ها و برنامه‌های تربیت نخبگان در نظام آموزشی ایران معطوف شده است. برخی پژوهش‌ها به بررسی کارکرد مدارس استعداد‌های درخشان و پیامدهای آموزشی و اجتماعی آن‌ها پرداخته‌اند. برای مثال، نیک‌نشان (۱۳۹۵) با تحلیل سیاست‌های نخبه‌پروری در آموزش و پرورش ایران نشان می‌دهد که گسترش رویکردهای رقابتی و آزمون‌محور می‌تواند به تشدید نابرابری آموزشی و تقویت بازار آموزش خصوصی منجر شود. محمدی (۱۳۹۴) نیز در مطالعه‌ای درباره آزمون‌های ورودی مدارس استعداد‌های درخشان نشان داد که موفقیت در این آزمون‌ها تا حد زیادی با دسترسی دانش‌آموزان به منابع آموزشی مکمل، کلاس‌های تقویتی و سرمایه فرهنگی خانواده‌ها مرتبط است. پژوهش‌های دیگری نیز به بررسی ابعاد گفتمانی و سیاستی نخبگی در نظام آموزشی ایران پرداخته‌اند. عبداللهی (۱۳۹۷) با تحلیل سیاست‌های آموزشی در حوزه شناسایی استعداد‌های برتر نشان می‌دهد که مفهوم نخبگی در اسناد آموزشی کشور به تدریج از تأکید صرف بر «هوش و استعداد شناختی» به سمت در نظر گرفتن طیف متنوعی از توانایی‌ها و استعدادها حرکت کرده است. در همین راستا، برخی مطالعات درباره طرح «شهاب» نشان می‌دهد که این طرح تلاش دارد با فاصله گرفتن از الگوی نخبه‌پروری مبتنی بر جداسازی، رویکردی فراگیرتر برای شناسایی استعداد‌های دانش‌آموزان در مدارس عادی ارائه دهد (عبداللهی، ۱۳۹۷؛ موسوی‌نسب، ۱۳۹۱).

با وجود این، مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از مطالعات موجود بیشتر بر جنبه‌های سیاستی، مدیریتی یا کارکردی نظام نخبه‌پروری متمرکز بوده‌اند و کمتر به بررسی تاریخی و گفتمانی مفهوم «نخبگی» در بستر آموزش و پرورش ایران پرداخته‌اند. به عبارت دیگر، اگرچه پژوهش‌های متعددی درباره ساختارها و برنامه‌های تربیت نخبگان انجام شده است، اما چگونگی شکل‌گیری، بازتعریف و تحول معنای نخبگی در گفتمان‌های آموزشی و اجتماعی ایران کمتر مورد تحلیل قرار گرفته است.

از این رو، پژوهش حاضر با تمرکز بر تحلیل گفتمان و بررسی اسناد و متون تاریخی، می‌کوشد نشان دهد که مفهوم نخبگی در آموزش و پرورش مدرن ایران چگونه در بستر تحولات اجتماعی، سیاسی و آموزشی برساخته و بازتعریف شده است. چنین رویکردی می‌تواند به فهم عمیق‌تر از سازوکارهای تولید معنا در حوزه نخبگی و نیز نقش گفتمان‌های مسلط در شکل‌دهی به سیاست‌ها و نهاد‌های آموزشی مرتبط با آن کمک کند.

### ۳. عوامل مؤثر بر مفهوم نخبه و آنچه از زیست انسان مدرن حذف شده است

جریان تاریخی و اجتماعی ایران در سده اخیر به گونه‌ای رقم خورده است که تحولات بخش‌های مختلف آن را نمی‌توان از رویارویی با دنیای مدرن جدا دانست. تمایل به تجددخواهی در میان شاهان قاجار، رفت‌وآمد دیپلمات‌ها و بازرگانان به اروپا، و افزایش آگاهی مردم از طریق ترجمه آثار غربی، سفرهای اروپاییان به ایران و مطبوعات، مفاهیم و شیوه‌های تفکر جدیدی را پدید آورد. در این بستر، مفهوم «نخبگی» در قالب «روشنفکری» بروز یافت. نقطه عطف این تحولات، دوران سلطنت ناصرالدین‌شاه بود؛ پادشاهی که مشتاق ظواهر مدرنیته غربی بود، اما هراس از کاهش اقتدارش مانع از اصلاحات عمیق‌تر می‌شد. با این حال، نخستین آگاهی‌های نخبگان ایرانی از غرب در همین دوران و از طریق مقایسه وضعیت عقب‌مانده ایران با پیشرفت‌های جوامع اروپایی شکل گرفت (آجدانی، ۱۳۹۹، ص ۹۰). از سوی دیگر، انعقاد قراردادهای ننگین گلستان و ترکمنچای و جدا شدن بخش‌هایی از ایران، نخبگان و سران قاجار، از جمله عباس میرزا را متوجه ناکارآمدی ساختارهای سنتی، به‌ویژه در بخش نظامی کرد و به اعزام دانشجویان سرآمد به اروپا برای فراگیری فناوری‌های جدید منجر شد (پیتر آوری ۱۹۶۷؛ آوری ژبی تا؛ خرم رویی، ۱۳۹۱).

با شکل‌گیری انقلاب مشروطه، نخستین نسل از روشنفکران، نظیر علیقلی خان سردار اسعد بختیاری که با اندیشه‌های غربی در پاریس آشنا شده بود، پا به عرصه گذاشتند. اما اوج تأثیرپذیری نخبگان از غرب در نسل دوم روشنفکران و مقارن با روی کار آمدن رضاشاه نمایان شد. این نسل، توسعه آموزش همگانی را تنها راه نجات ایران از عقب‌ماندگی می‌دانستند. عیسی صدیق، از محصلان اعزامی به فرانسه، با درک شکاف عمیق میان ایران و اروپا، شغل معلمی را برای بیداری مستقیم مردم برگزید (صدیق ص ۴۶). او پس از بازگشت، با تأسیس نهادهای آموزشی مدرن، لغو تنبیه بدنی، ایجاد آزمایشگاه‌ها و تغییر سیستم ارزیابی مبتنی بر حافظه، منشأ تحولات عظیمی شد (همان ص ۲۸۴). هم‌زمان، روشنفکرانی چون تقی‌زاده، مصدق و مستوفی‌الممالک که از هرج‌ومرج و ناکارآمدی اواخر قاجار سرخورده شده بودند، آرمان‌های مشروطه‌خواهی نظیر آزادی را رها کرده و برای پیشبرد سریع تجدد و ناسیونالیسم، به حمایت از حکومت مستبدانه و اقتدارگرایی رضاخان پرداختند که با حمایت انگلستان روی کار آمده بود (صفری ۱۳۷۹؛ بهنود ۱۳۸۱؛ میرزایی و دیگران ۱۳۹۹). در این دوره، با الگوبرداری از سیستم آموزشی فرانسه و استفاده از متخصصان آلمانی، دانشگاه تهران و دانشسراهای تربیت‌معلم تأسیس شدند و اعزام گسترده دانشجویان به اروپا نهادینه شد (همراز ص ۵۴؛ صدیق ۱۳۳۸ ص ۳۷۳؛ همان ص ۳۵۴؛ کروئین ۱۳۸۳؛ کروئین ص ۲۱۰).

بحران‌های ناشی از جنگ‌های جهانی نقش شگرفی در تغییر ساختارهای اجتماعی و مفهوم نخبگی در ایران ایفا کردند. در طول جنگ جهانی اول، با وجود اعلام بی‌طرفی، ایران عرصه تاخت‌وتاز متفقین و متحدین شد. دولت مشروطه در ضعیف‌ترین حالت خود قرار داشت و قحطی بزرگ و بیماری‌های ناشی از سیاست‌های بریتانیا جان میلیون‌ها ایرانی را گرفت (میروشنکیف ۱۳۵۷؛ عباسی عزیزلو ۱۳۹۰؛ مجد ص ۵۱). در این شرایط تلخ، نخبگانی چون احتشام‌السلطنه که سابقه دیپلماتیک در اروپا داشتند، ریشه بدبختی‌ها را در «جهل و بی‌سوادی عمومی» یافتند. وی با انتقاد شدید از ناکارآمدی و بی‌برنامگی هشت سال تحصیل خود در دارالفنون (موسوی ۱۳۶۷ ص ۲۸)، با همراهی چهره‌هایی چون یحیی دولت‌آبادی و میرزا حسن رشیدی، «انجمن معارف» را تأسیس کرد. شکل‌گیری اولین مدارس ملی، کلاس‌های اکابر برای

بزرگ سالان، کتابخانه عمومی و انتشار روزنامه، تلاش این نخبگان برای زدودن غبار نادانی بود که البته با مخالفت شاهان مستبد قاجار به تعطیلی کشانده شد (مهری ۱۳۸۶؛ موسوی ۱۳۶۷؛ موسوی ۱۳۶۷ ص ۳۱۴).

با آغاز جنگ جهانی دوم و اشغال مجدد ایران توسط متفقین، نسل سوم روشنفکران تحت تأثیر فضای دوقطبی جنگ سرد و با گرایش‌های مارکسیستی، لیبرال و التقاطی وارد میدان شدند. احزاب سیاسی متعددی شکل گرفتند که برجسته‌ترین آن‌ها «حزب توده» بود. این حزب با الگوگیری دقیق تشکیلاتی از اتحاد جماهیر شوروی و اتکا به ۵۳ روشنفکر مارکسیست، ساختاری مستحکم بنا کرد (قاسمی ۱۳۹۱؛ جزنی {بی‌تا}؛ کولائی، ۱۳۷۶، صص ۱۶۸-۱۶۴؛ نودهی، ۱۳۹۸؛ صفایی ۱۳۹۰). حزب توده به خوبی درک کرده بود که برای تسلط بر آینده سیاسی جامعه و تغییر وضع موجود، باید بر نهاد آموزش تمرکز کند. از این رو، با ایجاد «اتحادیه معلمین و کارمندان فرهنگ»، هجمه سنگینی علیه محتوای آموزشی به‌جامانده از دوران رضاشاه وارد ساخت و مدعی بود آن سیستم آموزشی، نسل آینده را زبون و فاقد قدرت تحلیل بار می‌آورد (راستی، ۱۳۲۴، ش ۳۹۸، ص ۳؛ رنجبر، ۱۳۸۷، صص ۱۶۰-۱۶۹؛ راستی ۱۳۲۵، ش ۳۶۴، ص ۳؛ رهبر، ۱۳۲۴، شماره ۳۲۹، ص ۲؛ راستی، ۱۳۲۵، ش ۳۶۴، ص ۳؛ رهبر، ۱۳۲۴، ش ۳۳۹، ص ۲).

مهم‌ترین استراتژی حزب توده در کادرسازی، تمرکز بر دانش‌آموزان به‌عنوان نخبگان بالقوه و آینده‌ساز بود. دانش‌آموزان به دلیل داشتن آرمان‌گرایی، هیجان‌طلبی ناشی از پایان فضای اختناق رضاشاهی، فراغت بال، و توانایی انتقال سریع پیام‌ها با کمترین هزینه تبلیغاتی، بهترین طعمه برای فعالیت‌های حزبی بودند (لطف‌آبادی، ۱۳۷۹، ص ۱۶۵، نراقی، ۱۳۵۶، ص ۲۱۶؛ راستی، ۱۳۲۴، ش ۳۰۳، ص ۱؛ نورمحمدی، ۱۳۹۰، ص ۱۹۶؛ روزنامه راستی، ۱۳۲۵، ش ۳۸۱، ص ۴). حزب با تأسیس انجمن‌های ادبی، سخنرانی و برگزاری اردوهای ویژه در دبیرستان‌ها، مستعدترین، لایق‌ترین و باهوش‌ترین دانش‌آموزان را دست‌چین می‌کرد. اعضای حزب با عضوگیری از این دانش‌آموزان نخبه و تزریق مداوم آگاهی‌های سیاسی-تشکیلاتی، قشری جدید از نخبگان حزبی را پرورش دادند که بعدها به مغزهای متفکر دوره‌های بعدی حزب تبدیل شدند (نودهی ۱۳۹۸؛ راستی، ۱۳۲۳، ش ۱۸۸، ص ۲؛ راستی، ۱۳۲۵، ش ۳۶۹، ص ۲؛ راستی، ۱۳۲۲، ش ۱۴، ص ۲). سرنوشت افرادی چون محمدعلی عمویی، از اعضای برجسته این حزب که بخش عمده‌ای از عمر خود را در زندان‌های سیاسی گذراند، نشان‌دهنده عمق تأثیر این شیوه از پرورش نخبگان در مسیر پرتهاپ تاریخ معاصر ایران است. بدین‌گونه، مفهوم نخبگی که روزگاری در پی آرمان‌های مشروطه و سپس ترقی‌خواهی اقتدارگرایانه بود، در دهه‌های بعد به ابزاری در خدمت ایدئولوژی‌های حزبی و مبارزات سیاسی بدل گشت و استقلال تفکر، به‌عنوان یکی از عناصر بنیادین زیست‌انسان مدرن، از ساخت آن حذف شد.

#### ۴. تحولات گفتمانی مفهوم نخبگی و سبک‌ها و شیوه‌هایی که به حاشیه رانده شدند

تحولات گفتمانی مفهوم نخبگی در تاریخ آموزش و پرورش ایران، بیش از هر چیز حکایت از گذار «تجابت موروثی» به سمت «انضباط علمی» و در نهایت «گزینش آماری» دارد. دوران حکومت ۱۳۰ ساله پادشاهان قاجار، با وجود بی‌کفایتی‌های مشهود، جامعه ایرانی را با گونه‌های جدیدی از زیست اجتماعی آشنا کرد که نقطه عطف آن شکست در جنگ‌های ایران و روسیه بود. این شکست‌ها به روشنفکران گوشزد کرد که عقب‌ماندگی علمی و صنعتی تنها از طریق تربیت نخبگانی کارآمد جبران می‌شود. بدین ترتیب، گفتمان‌های متعددی شکل گرفت که هر یک با نفی سبک‌های پیشین، شیوه‌های

جدیدی از پذیرش و سرآمدی را جایگزین کردند (آقازاده و آرمند ۱۳۹۲). در گفتمان نخست که بر «نجیب‌زادگی» استوار بود، آموزش خصلتی کاملاً طبقاتی داشت و ریشه در ساختارهای اقتدارطلبانه ایران باستان داشت. در این دوران، آموزش خصوصی و خانگی مختص اشراف و نجبا بود و فرزندان طبقات پایین تنها از طریق شاگردی، حرفه پدران خود را می‌آموختند. حتی با رواج مکتب‌خانه‌ها، این مرزبندی از بین نرفت و مکاتب خصوصی اشراف از مکاتب عمومی متمایز ماند. در این سبک، «توصیه‌نامه» جایگزین هرگونه آزمون علمی بود و نخبگی نه یک دستاورد، بلکه یک دارایی موروثی و وابسته به نژاد و خون تلقی می‌شد. مکتب‌خانه به عنوان نهادی فاقد سطح‌بندی علمی، تمام محصلان را در یک فضا و به شیوه‌ای انفرادی و مبتنی بر حافظه آموزش می‌داد که در آن نمره و کارنامه محلی از اعراب نداشت (درانی ۱۳۷۸).

ظهور مدارس جدید به همت میرزا حسن رشیدی و انجمن معارف، انقلابی در این ساختار ایجاد کرد و گفتمان «امتحان‌محور» را جایگزین کرد. مدرسه در این دوره برخلاف مکتب‌خانه، به یک «نهاد انضباطی» تبدیل شد که قدرت بهنجارساز را بر بدن و ذهن دانش‌آموز اعمال می‌کرد. در این گفتمان، امتحان به برجسته‌ترین ویژگی تبدیل گشت؛ چراکه هم‌زمان وظیفه نظارت، قضاوت و طبقه‌بندی را بر عهده داشت. امتحان با ایجاد تمایز میان افراد، نخبگان را نه بر اساس نام خانوادگی، بلکه بر اساس جایگاهشان در سلسله‌مراتب کارنامه شناسایی می‌کرد. این فرآیند، «موردی» (Case) ساختن افراد را ممکن کرد تا بایگانی جامعی از توانمندی‌های آن‌ها در اختیار قدرت قرار گیرد (توحیدی ۱۳۹۰).

با روی کار آمدن پهلوی اول، این نظم انضباطی در خدمت دولت متمرکز قرار گرفت و گفتمان «تربیت دولتی» شکل گرفت. مدارس دولتی با استراتژی تربیت «نوکر آگاه»، نخبگان را به سمت بدنه بوروکراسی هدایت کردند. در این دوره، روشنفکران از یک قشر کوچک به یک طبقه اجتماعی گسترده تبدیل شدند که هویتشان با تخصص و جایگاه اداری گره خورده بود. اصلاحات آموزشی در این عصر، نخبگی را به ابزاری برای تثبیت قدرت شاهنشاهی و نوسازی آمرانه تبدیل کرد. در واقع، دولت با مدیریت صحیح آگاهی نخبگان، سعی داشت پتانسیل‌های اعتراضی آن‌ها را مهار کرده و در مسیر نوسازی اقتصادی و سیاسی به کار گیرد (آبراهامیان ۱۳۷۷).

در نهایت، از دهه ۴۰ خورشیدی با راه‌اندازی دبستان «هشدار» و سازمان ملی پرورش استعدادها درخشان، گفتمان «روان‌سنج‌محور» رسمیت یافت. نخبگی در این مرحله به یک عدد ریاضی و ضریب هوشی (IQ) تقلیل پیدا کرد و استعدادها برتر در محیط‌هایی ایزوله و جدا از نظام آموزش عمومی قرار گرفتند. سازمان‌هایی چون «پیشاهنگی» نیز با اجرای یک برنامه پنهان، مهارت‌های نخبگانی را در جهت اهداف حاکمیت سازمان‌دهی کردند. این فرآیند موجب شد تا نخبگان به جای کنشگری اجتماعی و نقد سیاست‌های غلط، به نیروهای کار پربازده و منقاد تبدیل شوند. در واقع، قدرت مدرن با پیوند دانش و قدرت، سوژه‌هایی را خلق کرد که هنجارها را ناخواسته پذیرفته و نخبگی خود را تنها در چارچوب‌های تعریف‌شده توسط نهادهای رسمی معنا می‌کردند (عبداللهی ۱۳۹۷).

مجموع این تحولات نشان می‌دهد که چگونه سبک‌های سنتی و مکتب‌خانه‌ای که فاقد زیرساخت‌های نظارتی و زمان‌بندی دقیق بودند، توسط قدرت مدرن به حاشیه رانده شدند. اعمال قدرت مدرن در نظام آموزشی ایران، اگرچه زمینه‌ساز شناسایی استعدادها و افزایش کارایی آموزشی شد، اما هم‌زمان نخبگی را به تابعی از سیاست‌گذاری‌های دولتی تبدیل کرد. امروز نیز طرح‌هایی مانند «شهاب» تلاش می‌کنند تا با بازگرداندن استعدادها برتر به بدنه مدارس عادی، عدالت

آموزشی را بازشناسی کنند، اما همچنان میراث گفتمان‌های انضباطی و روان‌سنجی بر ساختار ذهنی و عملی نظام نخبگانی ایران سایه افکنده است.

### نتیجه گیری :

پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی برساخت‌گرایانه و با بهره‌گیری از چارچوب تحلیل گفتمان فوکویی، کوشید نسبت میان تحولات نظام آموزشی مدرن در ایران و برساخت مفهوم «نخبگی» را مورد واکاوی قرار دهد. در این مسیر، با اتکا به مفاهیمی چون «گزاره» و «آرشیو»، الگوهای مسلط در ادوار مختلف تاریخی شناسایی شد و نحوه شکل‌گیری و دگرگونی معنای نخبگی در بستر تحولات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی ایران تحلیل گردید. هدف اصلی پژوهش آن بود که نشان دهد مفهوم نخبگی در آموزش و پرورش ایران نه امری ثابت و ذاتی، بلکه برساخته‌ای تاریخی و گفتمانی است که در تعامل با سازوکارهای قدرت، دانش و نهادهای آموزشی شکل گرفته است.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که صورت‌بندی مفهوم نخبگی در ایران مدرن به شدت متأثر از تحولات تاریخی و مواجهه جامعه ایرانی با مدرنیته بوده است. رخدادهایی نظیر جنگ‌ها، گسترش مناسبات با اروپا و تلاش برای نوسازی ساختارهای آموزشی، الگوهای جدیدی از فهم نخبگی را وارد فضای فکری و نهادی کشور کردند. با این حال، این انتقال غالباً بدون فرایند بومی‌سازی و گفت‌وگوی عمیق با سنت‌های فکری و فرهنگی جامعه ایرانی صورت گرفت. در نتیجه، به جای شکل‌گیری یک سنت فکری تلفیقی، نوعی دوگانگی پایدار میان گرایش‌های غرب‌گرایانه و سنت‌گرایانه پدید آمد که خود به حذف یا به حاشیه رفتن برخی شیوه‌های بدیل اندیشیدن درباره نخبگی انجامید.

تحلیل تاریخی اسناد و مطبوعات دوره‌های مختلف نشان می‌دهد که رسانه‌های فکری و فرهنگی، به‌ویژه نشریاتی چون حکمت، اختر و ثریا، نقشی مهم در شکل‌گیری گفتمان‌های اولیه درباره آموزش نوین و بازتعریف نخبگی ایفا کرده‌اند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، تحول مفهوم نخبگی در آموزش و پرورش ایران را می‌توان در قالب سه صورت‌بندی گفتمانی اصلی تبیین کرد. در نخستین صورت‌بندی، که می‌توان آن را «گفتمان نجیب‌زادگی» نامید، نخبگی اساساً بر پایه نسب خانوادگی و جایگاه طبقاتی تعریف می‌شد و آموزش بیشتر در چارچوب محافل خصوصی و نهادهای آموزشی وابسته به طبقات ممتاز جریان داشت. با گسترش آموزش مدرن و استقرار نظام‌های رسمی مدرسه‌ای، گفتمان «امتحان‌محوری» به تدریج جایگزین آن شد و معیار نخبگی از تبار و منزلت اجتماعی به دستاوردهای تحصیلی و عملکرد آموزشی انتقال یافت. در مرحله بعد، با نفوذ علوم روان‌شناختی و گسترش آزمون‌های استاندارد، گفتمان «روان‌سنجی‌محور» شکل گرفت که در آن نخبگی عمدتاً در قالب سنجش هوش و استعدادها شناختی تعریف و از طریق سازوکارهای آزمون‌محور شناسایی شد.

در چارچوب این تحولات، مدرسه مدرن به تدریج به نهادی انضباطی بدل شد که با سامان‌دهی زمان، فضا و شیوه‌های ارزیابی، به تولید سوژه‌های آموزشی خاصی می‌پردازد. با این حال، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که فرایند استقرار این الگوها در ایران با نوعی گسست فرهنگی همراه بوده است. به بیان دیگر، در حالی که نهاد مدرسه مدرن در پی شکل‌دهی به سوژه‌ای خودمختار و عقلانی بود، انتقال ناقص و غیر بومی این الگوها موجب شد که چنین سوژه‌ای به طور کامل تحقق نیابد و در بسیاری موارد دانش‌آموز نخبه در چارچوب ساختارهای انضباطی و سیاست‌های آموزشی مسلط تعریف شود.

از این منظر، می توان گفت که فرایند گذار آموزشی در ایران بیش از آنکه به شکل گیری نخبگانی با کنشگری اجتماعی و استقلال فکری بینجامد، در مواردی به نوعی ادغام نخبگان در ساختارهای قدرت و نظام های ارزشی مسلط منتهی شده است. غلبه رویکردهای روان سنجی و آزمون محور نیز در برخی مقاطع تاریخی سبب شده است که مفهوم نخبگی از یک ظرفیت اجتماعی و فرهنگی گسترده به شاخصی کمی و آماری تقلیل یابد. چنین روندی، در کنار ضعف در پیوند دادن نهادهای آموزشی با زمینه های فرهنگی و اجتماعی بومی، چالش هایی جدی در مسیر تحقق آرمان تربیت نخبگان در ایران ایجاد کرده است.

بر این اساس، یکی از مهم ترین دلالت های این پژوهش آن است که بازاندیشی در مفهوم نخبگی در آموزش و پرورش ایران مستلزم توجه همزمان به زمینه های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی جامعه ایرانی است. تربیت نخبگان زمانی می تواند به صورت پایدار و مؤثر تحقق یابد که از چارچوب های صرفاً آزمون محور و تقلیل گرایانه فراتر رفته و در پیوند با ارزش های فرهنگی، نیازهای اجتماعی و الگوهای بومی توسعه علمی بازتعریف شود. تنها در چنین صورتی است که می توان از بازتولید الگوهای تقلیدی فاصله گرفت و امکان شکل گیری نخبگانی خلاق، مسئول و ریشه دار در بستر جامعه ایرانی را فراهم ساخت

#### منابع

- آبراهامیان، پرواند (۱۳۷۶). مقالاتی در جامعه شناسی ایران. ترجمه: س. ترابی فارسانی. تهران: نشر پژوهش شیرازه.
- آبراهامیان، پرواند (۱۳۷۷). ایران بین دو انقلاب. مترجم: احمد گل محمدی. تهران: نشر نی.
- آجادانی، لطف الله (۱۳۹۹). روشنفکران ایران در عصر مشروطیت. تهران: انتشارات اختران.
- آقا بخشی، علی (۱۳۶۳). فرهنگ علوم سیاسی. تهران: تندر.
- آقازاده، احمد و آرمند، محمد (۱۳۹۲). تاریخ آموزش و پرورش ایران. انتشارات نگاه.
- ازغندی، علیرضا (۱۳۷۹). نخبگان سیاسی ایران بین دو انقلاب. تهران: نشر قومس.
- اژه ای، جواد (۱۳۷۵). انتخاب قبل و بعد از انقلاب.
- اژه ای، جواد (۱۳۸۰). تبارشناسی استعداد های درخشان.
- افروز، غلامعلی (۱۳۷۷). مقدمه ای بر روانشناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنایی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- اصغری، محمود (۱۳۷۹). تحلیلی از باورهای روشنفکران و پیامدهای اقتصادی آن «عصر قاجار و پهلوی». اندیشه حوزه، سال ششم، شماره ۳.
- استاپرد، میریام (۱۳۸۲). همه کودکان تیزهوش اند اگر... ترجمه: سهراب سوری و امیر صادقی بابلان. نشر دانش ایران.
- اسماعیلی، علی و گودرزی، شایسته (۱۳۸۶). مبانی روانشناسی عمومی. چاپ دوم. تهران: شلاک.
- اکبر، علی (۱۳۹۵). گفتمان عقب ماندگی نزد روشنفکران ایرانی. چاپ اول. تهران: نشر فروزان.

- اکرامی، موسی و اژدریان شاد، زلیخا (۱۳۹۱). تبارشناسی از نیچه تا فوکو. فصلنامه علمی- پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی.
- الهامی، داوود (۱۳۷۸). تاریخچه مدارس اسلامی. فصلنامه پیام حوزه. شماره ۲۲.
- الرجوب، محمدعلی (بی تا). الإدارة التربوية فی المدارس فی العصر العباسی. ص ۹۴.
- ایروانی، شهین (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزشی ایران از آغاز دوره مدرن‌سازی تا امروز. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت. شماره ۴.
- باتامور، بی تی (۱۳۶۹). نخبگان و جامعه. ترجمه‌ی طیب، علیرضا. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو و همکاران (۱۳۹۴). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باستان، نصرت‌الله (۱۳۴۴). افسانه زندگی. تهران: چاپ شرق.
- براون، ادوارد (۱۳۸۶). تاریخ مطبوعات و ادبیات ایران در دوره مشروطه. ترجمه‌ی عباسی، محمد. تهران: انتشارات علم.
- بزرگ امید، ابوالحسن (۱۳۳۵). از ماست که بر ماست. تهران: بینا.
- بشیریه، حسین (۱۳۷۴). جامعه‌شناسی سیاسی. تهران: نشر نی.
- بهنود، مسعود (۱۳۸۱). از سید ضیا تا بختیار. تهران: جاویدان.
- بیرو، آلن (۱۳۶۷). فرهنگ علوم اجتماعی. ترجمه‌ی ساروخانی، باقر. تهران: کیهان.
- پایا، علی (۱۳۷۵). جایگاه مفهوم صدق در آرای فوکو. نامه فرهنگ، ش ۲۲.
- پروین، ناصرالدین (۱۳۷۹). تاریخ روزنامه‌نگاری ایرانیان و دیگر پارسی‌نویسان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- پور احمدی، حسین (۱۳۸۱). گفتمان اصلاحات در ایران. تهران: موسسه فرهنگ دانش و اندیشه معاصر.
- پیغامی، صدیق (۱۳۸۹). درآمدی بر مفهوم نخبه. بازیابی از تارنمای سیاست ۶۴.
- توحیدی، زهره (۱۳۹۰). آموزش مدرن در ایران و مناسبات قدرت (با تأکید بر انجمن معارف). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- حاجعلی، علی (۱۳۹۵). فوکو، گفتمان، تحلیل گفتمان. فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات. سال دوازدهم، شماره ۴۲.
- جمال‌زاده، محمدعلی (۱۳۸۰). سروته یه کرباس. به کوشش دهباشی، علی. تهران: سخن.
- جهانبگلو، رامین (۱۳۷۹). گفتگوهایی با پژوهشگران ایرانی در زمینه رویارویی ایران با دستاوردهای جهان مدرن. ترجمه سامعی، حسین. تهران: نشر گفتار.
- خالقی، احمد (۱۳۸۲). قدرت زبان زندگی روزمره. تهران: گام نو.
- خرم رویی، سعید (۱۳۸۹). پیدایش و شکل‌گیری افکار نوین تعلیم و تربیت در ایران عصر مشروطیت. رساله دکتری. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- خلیلی خو، محمدرضا (۱۳۷۳). توسعه و نوسازی ایران در دوره رضاشاه. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

- خوشحال، امیر و عابدینی، صمد (۱۳۹۰). جایگاه و خاستگاه نخبگان سیاسی و فکری در ایران میان دو انقلاب. مطالعات جامعه‌شناسی، سال سوم، شماره ۹.
- دریفوس، هیوبرت و رابینو، پل (۱۳۷۶). میشل فوکو: ساخت‌گرایی و هرمنوتیک. ترجمه‌ی بشیریه، حسین. تهران: نشر نی.
- درانی، کمال (۱۳۷۸). تاریخ آموزش ایران (قبل و بعد از اسلام). تهران: سازمان سمت.
- دولت‌آبادی، یحیی (۱۳۶۲). تاریخ معاصر یا حیات یحیی. تهران: ابن‌سینا.
- دولت‌آبادی، یحیی (۱۳۲۵ ه.ق). علی (داستان). تهران: بینا.
- راوندی، مرتضی (۱۳۸۶). تاریخ اجتماعی ایران. جلد دهم. تهران: موسسه انتشارات نگاه.
- رشدیه، حسن (۱۳۲۱ ه.ق). هدایت‌التعلیم. تهران: بینا.
- رشدیه، حسن (۱۳۲۷ ه.ق). صد درس. تهران: بینا.
- رشدیه، فخرالدین (۱۳۷۰). زندگینامه پیر معارف. تهران: انتشارات هیرمند.
- رینگر، مونیکا ام (۱۳۸۱). دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار. ترجمه حقیقت‌خواه، مهدی. تهران: انتشارات ققنوس.
- روبرت، میشل (۱۳۶۸). احزاب سیاسی. ترجمه‌ی پویان، حسن. تهران: نشر نی.
- سادات بیگدلی، سید محمد (۱۳۹۶). تبعید؛ حقوق جزا در دوره پهلوی. فصلنامه گنجینه اسناد، سال بیست و هفتم، دفتر چهارم.
- سریع‌القوم، محمود (۱۳۸۴). عقلانیت و آینده توسعه‌یافتگی ایران. تهران: مرکز پژوهش‌های علمی و مطالعات استراتژیک خاورمیانه.
- سعید، ادوارد (۱۳۸۲). نقش روشنفکر. ترجمه‌ی عضدانلو، حمید. تهران: نشر نی.
- سلطان‌زاده، حسین (۱۳۶۴). تاریخ مدارس ایران از عهد باستان تا تأسیس دارالفنون. تهران: انتشارات آگاه.
- شبان‌پور، محمد (بی‌تا). شناخت نخبگان فکری و شیوه عمل آن‌ها در ایران بعد از انقلاب اسلامی. پژوهش در هنر و علوم انسانی.
- شرت، ایون (۱۳۸۷). فلسفه علوم اجتماعی قاره‌ای. ترجمه‌ی جلیلی، هادی. تهران: نشر نی.
- شهرام‌نیا، مسعود و اسکندری، مجید (۱۳۸۹). ناکارآمدی نخبگان سیاسی در عصر پهلوی. فصلنامه گنجینه اسناد، شماره ۷۷.
- شیخ‌الاسلامی، جواد (۱۳۷۸). صعود و سقوط تیمورتاش. تهران: توس.
- صافی، احمد (۱۳۷۳). سازمان و قوانین آموزش و پرورش در ایران. تهران: سمت.
- صدیق، عیسی (۱۳۳۸). تاریخ فرهنگ ایران از آغاز تا عصر حاضر. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- صدیق، عیسی (۱۳۴۰). یادگار عمر (خاطرات). تهران: دهخدا.
- صفا، ذبیح‌الله (۱۳۶۳). آموزش و دانش در ایران. تهران: نشر نوین.

- عباسزاده، محمد (۱۳۷۲). آشنایی با تعلیم و تربیت کودکان تیزهوش. تهران: جهاد دانشگاهی.
- عبداللهی، شهادت (۱۳۹۷). نقدی تبارشناسانه بر مفهوم دانش آموز نخبه در آموزش و پرورش معاصر ایران. مجله علوم تربیتی دانشگاه چمران اهواز.
- علوی، بزرگ (۱۳۸۳). ۵۳ نفر. تهران: انتشارات نگاه.
- عمویی، محمدعلی (۱۳۷۷). دُرد زمانه. تهران: آنگاه.
- فردید، احمد (۱۳۸۱). دیدار فرهنگی و فتوحات آخرازمان. تهران: مؤسسه فرهنگی پژوهشی چاپ و نشر.
- فوکو، میشل (۱۳۸۴). نظم گفتار. ترجمه ی پرهام، باقر. تهران: انتشارات آگه.
- فوکو، میشل (۱۳۷۸). دانش و قدرت. ترجمه ی ضمیران، محمد. تهران: هرمس.
- فوکو، میشل (۱۳۸۸). دیرینه شناسی. ترجمه ی سواری، عبدالقادر. تهران: گام نو.
- فوکو، میشل (۱۳۹۲). اراده به دانستن. ترجمه ی سرخوش، نیکو و جهاننیده، افشین. تهران: نشر نی.
- قاسمی پویا، اقبال (۱۳۷۷). مدارس جدید در دوره قاجاریه، بنیان و پیشروان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- قیصری، علی (۱۳۸۳). روشنفکران ایران در قرن بیستم. تهران: هرمس.
- کریم خان زند، مصطفی (۱۳۹۰). پیدایش مدارس جدید در ایران. رساله دکتری. دانشگاه تهران.
- کسروی، احمد (۱۳۸۵). تاریخ مشروطه ایران. تبریز: اختر.
- کوزر، لوئیس (۱۳۷۶). زندگی و اندیشه بزرگان جامعه شناسی. ترجمه ی ثلاثی، محسن. تهران: انتشارات علمی.
- محمدی، محمود (۱۳۹۳). بررسی ویژگی های روان سنجی سؤال های آزمون ورودی مدارس استعداد درخشان.
- موسوی نسب، محسن؛ منتظر، غلامعلی و ناظمی، امیر (۱۳۹۲). پیامدهای بازاندیشی در مفهوم نخبگی. فصلنامه سیاست های علم و فناوری.
- میرزایی، بیژن (۱۳۹۹). تحول هویت روشنفکری و تأثیر آن در سر کار آمدن رضاخان. فصلنامه توسعه اجتماعی.
  - Ball, S. J. (۲۰۱۳). *The education debate* (۲nd ed.). Policy Press. [https://doi.org/10.1332/policypress/9781847420671\\_001\\_0001](https://doi.org/10.1332/policypress/9781847420671_001_0001)
  - Bourdieu, P. (۱۹۸۶). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. ۲۴۱-۲۵۸). Greenwood Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5328-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5328-5_6)
  - Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (۱۹۹۰). *Reproduction in education, society and culture* (۲nd ed.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446221785>
  - Brown, P., & Tannock, S. (۲۰۰۹). Education, meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy*, 24(۴), ۳۷۷-۳۹۲. <https://doi.org/10.1080/02680930.902908411>
  - Gaztambide-Fernández, R. (۲۰۰۹). *The best of the best: Becoming elite at an American boarding school*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674038035>
  - Mills, C. W. (۱۹۵۶). *The power elite*. Oxford University Press.

- Van Zanten, A. (۲۰۱۵). Choosing elite education: Social and academic strategies in France. *British Journal of Sociology of Education*, 36(۵), ۷۶۸-۷۸۶.  
<https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1015403>