

بیشرفت تحصیلی افتراقی^۱

از دیدگاه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

معرفی مقاله

ترجمه: امان‌الله صفوی

بسیاری از پژوهش‌های جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت در راستای این پرسش قرار دارند که چرا اعضای برخی از گروه‌های اجتماعی در مقایسه با سایرین، به پیشرفتهای تحصیلی بالاتری نایل می‌شوند. شواهد آماری گسترده‌ای وجود دارند که نشان می‌دهد، به‌طور کلی، پیشرفت تحصیلی از پایین‌ترین هرم طبقات اجتماعی به سمت بالا سیر صعودی می‌یابد. به این ترتیب، فرزندان رؤسا و افراد متخصص معمولاً بیش از طبقات کارگر به موفقیت تحصیلی دست می‌یازند. همچنین نشان می‌دهند که پیشرفت تحصیلی برحسب گروه‌های نژادی نیز متفاوت است. به‌عنوان مثال، در ایالات متحده آمریکا، سیاهان نسبت به سفیدپوستان پیشرفت تحصیلی پایین‌تری دارند. در این مقاله، پیشرفت تحصیلی افتراقی از دیدگاه‌های مختلف مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد.

این مقاله توسط برادر امان‌الله صفوی ترجمه، و در اختیار فصلنامه قرار گرفته است. که بدینوسیله از ایشان قدردانی و تشکر می‌شود. امید است که درج اینگونه مقالات در بهبود کیفیت آموزش و پرورش موثر واقع شود.

فصلنامه

هوش و پیشرفت تحصیلی

هوشی که با آزمون سنجش هوش اندازه گیری می شود، به خوبی با پیشرفت تحصیلی تطبیق می کند. به طور کلی، کسانی که از شایستگیهای تحصیلی سطح بالا برخوردارند، در آزمون هوش نیز نمرات خوبی کسب می کنند. بر این بنیاد، می توان استدلال کرد که هوش در میزان پیشرفت تحصیلی مؤثر است.

با این استدلال چنین نتیجه گیری می شود که اعضای طبقه کارگر کم هوش تر از اعضای طبقه متوسط هستند. و اینکه به طور کلی، سفیدپوستان با هوش تر از سیاهان می باشند. با وجود این، دلایل بسیاری، حاکی از آن است که به سادگی نمی توان چنین نتیجه ای گرفت. «باولز» و «جین تیس»^۲ بر آنند که صرف ارتباط شایستگیهای تحصیلی به بالا بودن میزان هوش، الزاماً بدان معنی نیست که یکی از این دو عامل سبب دیگری می شود. پیش از هر نوع نتیجه گیری، لازم است که به سوالهایی از این قبیل پاسخ داده شود. هوش چیست؟ چگونه اندازه گیری می شود؟ از کجا سرچشمه می گیرد؟

«آرتور جنسن»^۳ روانشناس آمریکایی، هوش را «توانایی استدلال» تعریف می کند و بر آن است که این توانایی، تنها «گزیده ای از یک قسمت طیف کلی تواناییهای ذهنی انسان است». هوش توانایی کشف قواعد، الگوها و اصول منطقی حاکم بر اشیاء و پدیده ها و توانایی به کار بستن این کشفیات برای حل مسائل است. آزمونهایی که هوش را اندازه می گیرند، چنان طراحی می شوند که، توانایی استدلال تجربی را مورد سنجش قرار دهند. در این آزمونها، سوالهایی از این قبیل که «بلندترین قله جهان کدامست؟» که به جای توانایی تفکر تجربی، حافظه را می سنجد، وجود ندارد. علی رغم گستردگی کار سرد آزمونهای هوشی، شواهد فراوانی مبنی بر اینکه این آزمونها معیار معتبری از هوش نیست، وجود دارند، به ویژه هنگامی که از آنها برای مقایسه هوش اعضای گروههای اجتماعی مختلف استفاده می گردد، این عدم اعتبار بیشتر می شود.

بسیاری از پژوهشگران بر این باورند که آزمونهای هوشی به نفع طبقه متوسط سفیدپوست هستند، زیرا عمدتاً توسط اعضای این گروه ساخته و استاندارد می شوند. چنانچه بپذیریم که طبقات اجتماعی و گروههای قومی، فرهنگهای فرعی (خرده فرهنگ) خاص خود را دارند و این امر در پاسخ دادن آنها به آزمونهای هوشی اثر می گذارد، پس مقایسه چنین گروههایی بر حسب هوش اندازه گیری شده، فاقد اعتبار است. این استدلال با اندازه گیری هوش افراد غیر غربی به وسیله آزمونهای غربی، به خوبی معلوم می شود. «اتو کلابنبرگ»^۴ روانشناس کانادایی، آزمونی را برای اجرا به کودکانی از قبیله «سرخپوستان یاکیما»^۵ که در ایالت واشنگتن، ایالات متحده آمریکا، زندگی می کردند عرضه کرد. آزمون به گونه ای طراحی

شده بود که کودکان باید با سرعت هرچه تمامتر بلوکهای چوبی با شکلهای گوناگون را در جای مناسب خود، روی یک صفحه چوبی قرار می دادند. کودکان سرخپوست هیچ نوع مسئله ای در رابطه با این آزمون نداشتند. ولی نمره ای که به دست آوردند کم بود، زیرا نتوانستند طی زمان تعیین شده آن را انجام دهند. کلاینبرگ بر آن است که این امر نشانه هوش کم نیست، بلکه صرفاً انعکاسی از زمینه فرهنگی کودکان است. بر خلاف فرهنگ غربی، قوم یاکاما به سرعت عمل اهمیت زیادی نمی دهند. «اس، دی، پورتوس^۸» هنگام اجرای آزمون هوش در مورد بومیهای استرالیایی، نمونه مشابهی به دست می دهد. آنان از پاسخگویی به آزمونها اکراه داشتند و منظور مجری آزمون را که از آنها خواسته بود به طور فردی به سؤالات پاسخ دهند، درک نمی کردند. بومیهای استرالیایی عقیده دارند که مسائل نباید توسط فرد، بلکه باید به وسیله گروه حل شود. در این قوم، مسائل توسط بزرگان قبیله مورد بحث قرار می گیرند تا اینکه تصمیم واحدی اتخاذ گردد. این شواهد نشان می دهد که آزمونهای غربی برای افرادی غیر غربی، مناسب نیستند.

استدلال مشابهی برای استفاده آزمونهای هوشی در داخل جوامع غربی که شامل گروههایی با خرده فرهنگهای متفاوت هستند، اقامه شده است. ویلیام لایف عقیده دارد که ممکن است، پایین بودن نسبی بهره هوشی سیاهان آمریکایی تا حدی به علت لهجه خاص آنها باشد.

آزمونهایی که کلامی هستند ممکن است بر علیه سیاهان تعبیر شوند، زیرا معنی مورد نظر کلمات، مبتنی بر کاربرد آنها توسط طبقه متوسط سفیدان است. بنابراین، می توان استدلال کرد که لاقول، بخشی از تفاوت بین نمره هوشی گروههای اجتماعی ممکن است فقط انعکاسی از تفاوتهای خرده فرهنگی باشد. بسیاری از روانشناسان چنین استدلال می کنند که ساختن آزمونهای عاری از فرهنگ (فرهنگ نابسته^۹)، یعنی آزمونهایی که بتواند بدون دخالت سابقه فرهنگی هوش را اندازه بگیرد، غیر ممکن است. از این رو، فیلیپ ورنون، روانشناس بریتانیایی اظهار می دارد که چیزی تحت عنوان آزمونهای فرهنگ - نابسته - وجود ندارد و نمی تواند وجود داشته باشد. این بدان معنی است که نتایج مبتنی بر مقایسه های میانگین هوش گروههای مختلف اجتماعی، باید با احتیاط مورد توجه قرار گیرد.

به موجب توافقی عمومی، هوش، ناشی از هردو عوامل ژنتیکی و محیطی است. بخشی از هوش به ژنهایی که فرد از والدین به ارث می برد و بخشی دیگر به محیطی که در آن رشد و زندگی می کند، مربوط می شود. تأثیرات محیطی همه چیز را، از رژیم غذایی گرفته تا طبقه اجتماعی، از کیفیت مسکن تا تعداد افراد خانواده دربر می گیرد. برخی روان شناسان، مانند آرتور جنسن در آمریکا و «هنس آیزنک^{۱۰}» در بریتانیا بر آنند که هوش عمدتاً ارثی است. آن دو عقیده دارند که حدود ۸۰٪ هوش، ریشه ژنتیکی دارد. برآورد آنها از ارثی بودن هوش مبتنی بر شواهد زیر است: مطالعات انجام شده در مورد دو قلوهای یک تخمکی (همانند) که در محیطهای مختلف

تربیت یافته‌اند نشان می‌دهد که بهره‌هوشی آنان متفاوت است. از آنجایی که زمینه‌ارثی آنها یکسان است می‌توان نتیجه گرفت که عوامل محیطی موجب این تفاوت است. اما این امر، سبب می‌شود که سنجش دقیقی از اینکه چه مقدار از نمره‌هوشی هر دوقلو به علت عنصر محیطی هوش است، صورت نگیرد.

در آمریکا، شواهد آماری فراوانی نشان می‌دهد که به‌طور متوسط، سیاهان در آزمونهای هوشی حدود ۱۰ تا ۱۵ نمره کمتر از سفیدپوستان کسب می‌کنند. از این تفاوت قویاً می‌توان به تأثیر محیط در هوش پی‌برد، زیرا سیاهان بیش از سفیدپوستان در معرض فقر قرار می‌گیرند. با وجود این، جنس و آیزنک به این حقیقت اشاره می‌کنند که بسا یکسان نگاهداشتن محیط برای سیاهان و سفیدان، باز هم تفاوتی کمتر ولی معنی‌دار در نمره‌هوشی آنان باقی می‌ماند. هنگامی که سیاهان و سفیدان با سطح درآمد و موقعیتهای شغلی مشابه مورد مقایسه قرار می‌گیرند، به‌طور متوسط، سیاهان نمره هوشی کمتری دارند. اما اینکه تا چه حد با فاکتورهایی از قبیل درآمد و حرفه می‌توان محیط‌ها را مساوی دانست سوال برانگیز است. به عنوان مثال، «بادمر» بر آن است که اثر بیش از ۲۰۰ سال تعصب و تبعیض بر ضد سیاهان در آمریکا مانع از آن است که محیط‌هایی مشابه با سفیدپوستان داشته باشند.

علی‌رغم مخالفت‌هایی که با نظرات آیزنک و جنسن به عمل آمده است، آنان عقیده دارند که هوش مبتنی بر ژنتیک موجب بخش عمده‌ای از تفاوت‌های پیشرفت تحصیلی در میان گروه‌های اجتماعی می‌شود. آیزنک مدعی است که «آنچه کودکان از مدارس با خود می‌برند، متناسب با چیزی است که بر حسب هوش با خود به مدارس می‌آورند.» جنسن در مقابل این ادعا که «فاکتورهای ژنتیکی ممکن است در این میان نقشی داشته باشند» محتاط‌تر برخورد می‌کند. با وجود این، وی قویاً بر آن است که «توجه ژنتیکی در مورد وجود تفاوت بین پیشرفت تحصیلی گروه‌های نژادی و اجتماعی، در مقایسه با توجیه‌هایی که نبودن هر نوع تفاوت ژنتیکی در ویژگی‌های ذهنی را مسلم می‌دانند، و کلیه اختلاف‌های رفتاری بین گروه‌ها را به تفاوت‌های فرهنگی، تبعیض اجتماعی و نابرابری فرصتها نسبت می‌دهند.» قوی‌تر و معنی‌دارتر است. کسانی که می‌گویند تفاوت‌های بهره‌هوشی بین گروه‌های اجتماعی عمدتاً به علت عوامل محیطی است، نکات ذیل را خاطر نشان می‌سازند: برآورد میزان دخالت تأثیر عوامل ژنتیکی و محیطی در هوش، ممکن نیست. علی‌رغم این ادعا، شواهد قابل ملاحظه‌ای وجود دارند که نشان می‌دهد، عوامل محیطی تأثیر مهمی بر هوش دارند و در دوران جنگ جهانی اول، مجموعه آزمون‌هایی با معیار مشابه در مورد بیش از یک میلیون نظامیانی که به استخدام ارتش آمریکا درآمده بودند اجرا شد. به‌طور متوسط، سیاهان ایالت‌های شمالی بیش از سیاهان و سفیدان ایالت‌های جنوبی نمره کسب کرده بودند. در شمال آمریکا تعدادی از عوامل از قبیل تحصیل،

مسکن و درآمد، برتر از عواملی بود که در اختیار جنوبیها قرار داشت.

افزون بر آن، تبعیض سرکوبگرانه‌ای که علیه سیاهان در جنوب می‌شود، در ایالت‌های شمالی ملایم‌تر است. آزمون‌های مشابهی که در جنگ جهانی دوم توسط آمریکا در مورد نظامیان اجرا شد، نشان داد که بهره‌هوشی سفیدپوستان، به طور متوسط ۹ تا ۱۲ نمره افزایش یافته بود. در حقیقت ۸۳٪ نظامیان نمراتی بیش از نمره همقطاران خود در جنگ جهانی اول کسب کرده بودند. دلیل این امر را می‌توان در تعدادی از عوامل محیطی از قبیل معیارهای بالاتر زندگی و طولانی‌تر بودن دوره تحصیلات جستجو کرد. حتی افراطی‌ترین ژن‌شناس نمی‌تواند مدعی باشد که این افزایش در بهره‌هوشی ناشی از بهبود ژن‌های هوشی در جمعیت سفیدپوستان است. شواهد فوق نشان می‌دهند که بهره‌هوشی، چیزی ثابت و یا قطعی نیست، بلکه چیزی است همانند سایر مهارت‌ها که می‌توان آن را آموخت و توسعه داد. به ویژه، هوش در مقابل دگرگونی‌های محیط حساس است و نسبت به آنها واکنش نشان می‌دهد.

پژوهش نشان داده است که دامنه وسیعی از عوامل محیطی می‌تواند در اجرای آزمون‌های هوشی مؤثر واقع شود. اتوکلاینبرگ خلاصه‌ای از این عوامل را این چنین ارائه می‌دهد:

«حل موفقیت‌آمیز مسائلی که در آزمون‌های هوشی مطرح می‌شوند به عوامل متعددی بستگی دارد که عبارت است از: تجربه قبلی و تعلیم و تربیت شخصی که مورد آزمون قرار می‌گیرد، میزان آشنایی او با موضوع مندرج در آزمون، انگیزه و اشتیاق به کسب نمره خوب، حالت عاطفی او، رابطه وی با آزمون گیرنده، تسلط او به زبانی که در آزمون به کار رفته است و نیز سلامت جسمی و آسایش او و همچنین گنجایش بومی فرد آزمون شونده.» شواهدی که به دنبال خواهند آمد نشان می‌دهند که نمره‌های هوشی نسبتاً کم، در برخی گروه‌های اجتماعی، دست کم تا حدی به علت عواملی است که کلاینبرگ عنوان می‌کند.

اکنون بسیاری از پژوهشگران نتیجه می‌گیرند که با وضعیت دانش کنونی، تعیین سهم هوش از توارث و محیط غیرممکن است. اندازه‌گیری تفاوت‌های ژنتیکی احتمالی در هوش در میان گروه‌های اجتماعی، مستلزم آن است که عده زیادی از افراد تولد یافته در آن گروه‌ها در محیط‌های مشابه قرار گیرند. از آنجایی که چنین عملی هم از حیث اخلاقی و هم در عمل ناممکن است، این مجادله هرگز تمام نخواهد شد. «کریستوفر جنکز»^۱ که مطالعه آماری گسترده‌ای در مورد رابطه بین ضریب هوشی، سابقه خانوادگی و پیشرفت تحصیلی در آمریکا به عمل آورده است به این نتیجه رسیده است که: «راهی برای حل این تضاد در آینده‌ای قابل پیش‌بینی وجود ندارد. نمی‌توانیم سیاهان و سفیدان را در معرض یک محیط قرار دهیم، زیرا رنگ پوست، خود محیط فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین نمی‌توانیم نسمرات هوشی سیاهان و سفیدان را با پاسخ‌های ارثی مشابه مقایسه کنیم، زیرا نمی‌دانیم کدام ژن‌های ویژه، در

بهره‌هوشی اثر می‌گذارند. در نتیجه، هر کس بدون تردید تحت تأثیر تعصبات خود، باور خویش را دنبال خواهد کرد.»

بحث مربوط به بهره‌هوشی از این نظر حایز اهمیت است که مستقیماً بر پیشرفت تحصیلی و سطح درآمد اثر می‌گذارد. اما به نظر باولز و جین تیس این قضیه درست نیست. آنان دریافته‌اند که بهره‌هوشی تقریباً ارتباطی با موفقیت تحصیلی و اقتصادی ندارد. بدین ترتیب، تفاوت‌های هوشی در بین طبقات اجتماعی و گروه‌های قومی، خواه عمدتاً به دلیل فاکتورهای محیطی و یا ژنتیکی باشد، به خوبی می‌توانند کم اهمیت تلقی شوند.

خرده فرهنگ‌های طبقاتی و قومی و پیشرفت تحصیلی

مطالعات مختلف نشان داده‌اند که حتی هنگامی که عامل هوش ثابت نگاهداشته شود، بین اعضای گروه‌های اجتماعی مختلف از نظر پیشرفت تحصیلی اختلاف معنی‌دار وجود دارد. بر این بنیاد، محصلان سیاه‌پوست طبقه کارگر با ضریب هوشی مساوی یا شاگردان سفیدپوست، در نظام آموزشی آمریکا پیشرفت تحصیل کمتری دارند. بنابراین، گفته شده است که قشر بندی طبقاتی و قومی مستقیماً با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد.

به‌ویژه، چنین استدلال شده است که خرده فرهنگ‌ها، هنجارها و ارزش‌های متمایز طبقات اجتماعی و گروه‌های قومی بر عملکرد نظام آموزشی اثر می‌گذارند.

«هربرت هایمن^{۱۱}»، جامعه‌شناس آمریکایی، در مقاله‌ای با عنوان «نظام‌های ارزشی طبقات مختلف» به تفصیل از این قضیه سخن می‌گوید. وی بر آن است که نظام ارزشی طبقات پایین اجتماعی، یک مانع خود ساخته برای وضعیت مناسب ایجاد می‌کند. هایمن با استفاده از یافته‌های جامعه‌شناسان، تفاوت‌های زیر را میان نظام ارزشی طبقه کارگر و متوسط برمی‌شمارد:

۱ - اعضای طبقه کارگر ارزش پایین‌تری برای آموزش و پرورش قائلند. آنان، تأکید کمتری بر آموزش رسمی دارند و آن را وسیله‌ای برای پیشرفت شخصی قلمداد نمی‌کنند. آنها ارزش کمتری برای ادامه تحصیل پس از دوران سن قانونی مدرسه‌ای قائلند.

۲ - آنها برای موفقیت‌های شغلی سطح بالا ارزش کمتری در نظر می‌گیرند.

در ارزیابی مشاغل، آنها به ثبات، امنیت شغلی، و منافع آتی اقتصادی اهمیت می‌دهند، و تمایلی به مخاطره‌جویی و سرمایه‌گذاری که لازمه مشاغل سطح بالاست ندارند. بنابراین افق شغلی آنها به یک «شغل متوسط» محدود می‌شود.

۳ - اعضای طبقه کارگر در مقایسه با افراد طبقه متوسط عقیده دارند که فرصت کمتری برای پیشرفت شخصی وجود دارد.

این باور احتمالاً سبب می‌شود که برای تعلیم و تربیت و موفقیت‌های بالای شغلی ارزش

کمتری قائل شوند. هایمن چنین استدلال می کند که گرچه ممکن است نظر آنان درباره این وضع واقعیت داشته باشد، همین باور باز هم سبب تقلیل بیشتر فرصت می شود.

ارزشهایی که هایمن مطرح می کند جزء ویژگی تمام افراد طبقه کارگر نیست زیرا اقلیت قابل ملاحظه‌ای در آن سهمیم نیستند. این اقلیت بسیاری از کارگران ساده‌ای را شامل می شود که والدین آنها یقه سفید هستند و همین امر بر انتخاب آنها در «گروه مرجع»^{۱۲} تاثیر می گذارد. اینان با طبقه متوسط همانندی بیشتری دارند و در نتیجه سطح خواسته‌هایشان بالاتر است. با وجود این، به طور کلی هایمن نتیجه می گیرد: «فردی که به طبقه پایین اجتماعی تعلق دارد، موقعیت چندانی طلب نمی کند، می داند که اگر خواستار موفقیت باشد، نمی تواند بدان دست یابد و در جستجوی کمک برای دست‌یابی به موفقیت نیست.» از این رو، انگیزه موفقیت، خواه در مدرسه و یا خارج از آن باشد، عموماً برای اعضای طبقه کارگر ضعیف‌تر است.

«باری سوگارمن»^{۱۳}، جامعه‌شناس بریتانیایی، برخی جنبه‌های خرده فرهنگهای طبقه متوسط و کارگر را مستقیماً به پیشرفت تحصیلی افتراقی ربط می دهد. وی در مسورد وجود افتراق در نگرش و دیدگاه بین دو طبقه، تفسیری ارائه می دهد و بر آن است که ماهیت مشاغل بدی و غیر بدی، عمدتاً این تفاوتها را موجب می شود. بسیاری از شغل‌های مربوط به طبقه متوسط فرصتی برای پیشرفت مستمر در زمینه درآمد و مقام به همراه دارند. این امر، مشوق برنامه‌ریزی برای آینده می شود، به عنوان مثال، صرف وقت، انرژی و پول برای کارآموزی به منظور برخوردار شدن از موقعیتهای بالای شغلی از آن جمله است. همچنین بسیاری از مشاغل مربوط به افراد یقه سفید، درآمد کافی برای سرمایه‌گذاری در آینده فراهم می کنند. در مقایسه، مشاغل طبقه کارگری نسبتاً با سرعت به حد نهایی درآمد می رسند. در این مشاغل، انتظار برای ترقی کمتر است و درآمد کافی برای سرمایه‌گذاری وجود ندارد. افزون بر این، امنیت شغلی در این گونه مشاغل کم است. کارگران ساده در مقایسه با کارکنان یقه سفید، با احتمال بیشتری اخراج می شوند.

نبودن یک ساختار شغلی در بسیاری از مشاغل طبقه کارگر سبب می شود که کوشش فردی، شانس کمتری برای افزایش درآمد، بالا رفتن پایگاه و بهتر شدن شرایط کار داشته باشد. سوگارمن معتقد است که تفاوت‌های موجود در ماهیت مشاغل سبب تفاوت در نگرش و دیدگاه می شود. کارگران ساده از آنجایی که کنترل کمتری بر آینده دارند، کمتر می توانند موقعیت خود را بهبود بخشند و با درآمد کمتری که برای سرمایه‌گذاری دارند به سوی قدرگرایی و روزمرگی تمایل می شوند و به لذتهای آنی علاقه‌مند می گردند.

سوگارمن بر آن است که این نگرشها و سونمایها جزء جدایی‌ناپذیری از خرده فرهنگی طبقه کارگر است. بنابراین، محصلانی که به این طبقه تعلق دارند، برحسب همین نگرشها و

ارزشها، اجتماعی می‌شوند. این امر ممکن است دست کم تا حدی سبب پایین بودن پیشرفت تحصیلی آنان می‌گردد. قدرگرایی عبارت است از پذیرش موفقیت خود به جای کوشش برای بهبود آن. بدین منوال، قدرگرایی موفقیت با درجات بالا را در کلاس ترغیب نمی‌کند. رضایت آنی، لذت‌جویی در زمان حال را مورد تأکید قرار می‌دهد. بدین منوال به کوشش مستمر برای موفقیت حتمی در امتحان ترغیب نمی‌شود. همچنین رضایت آنی سبب ترغیب به: ترک تحصیل زودرس به منظور پادشاهی فوری بیشتر و کسب پول، مقام بزرگسالی و رهایی او از انضباط مدرسه می‌شود. توجه به زمان حال ممکن است انگیزه موفقیت تحصیلی را بیشتر کاهش دهد. تأکید بر هدفهای بلندمدت و برنامه‌ریزی برای آینده می‌تواند دانش‌آموزان را برای ادامه مستمرتر تحصیلات تمام وقت ترغیب کند. این امر می‌تواند با اقامه دلیل برای باقی ماندن در مدرسه صورت گیرد. سوگاری من نتیجه‌گیری می‌کند که خرده فرهنگ شاگردان طبقه کارگر، موجب محرومیت آنها در نظام آموزش و پرورش می‌شود.

پیش از ادامه بحث، انتقادهایی که در مورد مفهوم خرده فرهنگ طبقه اجتماعی و روشی که برای تثبیت موجودیت آن به کار رفته است در خور اهمیت اند: ۱- محتوای خرده فرهنگ طبقه کارگر در برخی موارد از طریق مشاهده مشتق می‌شود. در مقابل رفتار بسیاری از اعضای طبقه متوسطه و جوه رفتار طبقه کارگر را از طریق نگرشها، هنجارها و ارزشهای فوق‌الذکر رهنمون می‌شود. با وجود این، این رفتار ممکن است صرفاً واکنشی برحسب فرهنگ اصلی نسبت به مقتضیات زندگی طبقه کارگر باشد. از این رو، اعضای طبقه کارگر ممکن است واقع‌گرای باشند تا قدرگرای، آنان چنانچه منابع لازم را برای دگرگونی در اختیار داشتند می‌توانستند وضعیت خود را تغییر دهند، آنها در صورتی که فرصتهایی برای برنامه‌ریزی توفیق‌آمیز برای آینده داشتند می‌توانستند آینده‌نگر باشند.

از این دیدگاه، اعضای طبقه کارگر هنجارها و ارزشهای یکسانی با هر عضوی از دیگر اعضای جامعه دارند. رفتار آنان از طریق خرده فرهنگ مشخصی هدایت نمی‌شود. فقط موفقیت آنان مانع می‌شود که به شیوه‌ای مشابه با طبقه متوسط هنجارها و ارزشهای جامعه را جلوه دهند. ۲- محتوای خرده فرهنگ طبقه کارگر در برخی موارد از طریق مصاحبه و پرسشنامه استخراج می‌شود. اطلاعات هاین عمدتاً از این منابع گرفته شده بود. «بازی سوگاری» به ۴۵۰ نفر محصل پسر در چهار مدرسه انگلیسی پرسشنامه داد و نتایج او مبتنی بر این منبع است. با وجود این، آنچه که مردم در پاسخ به مصاحبه یا پرسشنامه‌ها اظهار می‌دارند، ممکن است نشانه دقیقی از چگونگی رفتار آنها در سایر موقعیتها نباشد. «رابرت کلکوهون» در انتقاد از سوگاری بر آن است که نمی‌توان به صرف پاسخ مندرج در یک پرسشنامه به زمینه موقعیتهای روزانه زندگی پی برد. بدین ترتیب تفاوت‌های طبقه اجتماعی در واکنش نسبت به مصاحبه‌ها و پرسشنامه‌ها، ممکن

است تفاوت‌هایی که رفتار را در حوزه وسیعی از زمینه‌ها هدایت می‌کند، نشان ندهد. سرانجام، «ترنر»^{۱۵} در انتقاد از مطالعات آمریکایی، خاطر نشان می‌سازد که تفاوت‌های طبقه اجتماعی که از صاحب‌ها و پرسشنامه‌ها اخذ و گزارش می‌شوند اغلب جزئی هستند. جامعه‌شناسان تعابیر بر آن دارند که مشابهت‌های میان طبقات را نادیده انگارند و بر تفاوت‌ها تاکید ورزند.

هشدارهایی که در انتقادهای فوق‌الذکر داده شده در بررسی مهم و درازمدتی که توسط «دوگلاس»^{۱۶} و یارانش در مورد یک گروه در طول زمان انجام شده است، کاربرد دارد. دوگلاس در مطالعه‌ای تحت عنوان «خانه و مدرسه»^{۱۷} پیشرفت تحصیلی را در دوره ابتدایی تا سن یازده سالگی در مورد ۵۳۶۲ کودک بریتانیایی که در هفته اول ماه مارس ۱۹۴۶ متولد شده بودند مورد بررسی قرار داد. وی در بررسی دوم خود، پیشرفت ۴۷۲۰ نفر از اعضای نمونه اصلی خود را در دوره دبیرستان تا شانزده و نیم سالگی در سال ۱۹۶۲ دنبال کرد. دوگلاس دانش‌آموزان را برحسب توانایی آنها که به وسیله مجموعه‌ای از آزمون‌ها، از جمله آزمون هوش اندازه‌گیری شده بود به دو گروه تقسیم کرد. وی همچنین دانش‌آموزان را به چهار گروه اجتماعی تقسیم کرد و بین دانش‌آموزانی که دارای توانایی هوشی مشابه بودند ولی به طبقات مختلف تعلق داشتند، تفاوت‌های معنی‌داری از حیث پیشرفت تحصیلی یافت. او با مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان قوی دریافت که ۷۷٪ از افراد طبقه بالای متوسط، ۶۰٪ از دانش‌آموزان طبقه پایین متوسط، ۵۳٪ طبقه بالای کارگر و ۲۷٪ از شاگردان طبقه پایین کارگر، با نمرات خوب در سطح «۱۸» قبول شدند. با مقایسه دانش‌آموزان ضعیف‌تر، وی در رابطه با طبقات اجتماعی تفاوت‌های بیشتری از لحاظ پیشرفت تحصیلی به دست آورد. دوگلاس همچنین دریافت که طول مدت توقف در دوران تحصیل به طبقات اجتماعی بستگی دارد. در میان دانش‌آموزان قوی ۵۰٪ از کسانی که به طبقه پایین کارگر تعلق داشتند، دبیرستان را در سال پنجم تحصیل رها کردند، در مقایسه ۲۳٪ از طبقه بالای کارگر، ۲۲٪ از طبقه پایین متوسط و ۱۰٪ از طبقه بالای متوسط در همان سال (سال پنجم) ترک تحصیل کرده بودند. تفاوت‌های طبقه اجتماعی برای محصلان ضعیف باز هم بیشتر بود.

دوگلاس پیشرفت تحصیلی را به چند عامل که عبارت بود از: سلامت دانش‌آموز، تعداد افراد خانواده و کیفیت مدرسه، ربط داد. چنین به نظر می‌رسید که مهم‌ترین عامل، تنها عبارت بود از میزان علاقه والدین به تربیت فرزندانشان. به‌طور کلی، والدین طبقه متوسط با مراجعه بیشتر به مدرسه و بحث درباره پیشرفت تحصیلی فرزندانشان، علاقه بیشتری از خود نشان دادند. آنان علاقه زیادی به ادامه تحصیل فرزندانشان تا بعد از دوره تعلیمات عمومی و اجباری داشتند و آنها را به این کار ترغیب می‌کردند. دوگلاس دریافت که علاقه والدین و تشویق آنان، در جریان رشد سنی کودکان، به‌طور فزاینده‌ای در کسب موفقیت تحصیلی اهمیت می‌یابد. وی

همچنین برای سالهای اولیه تحصیل کودک اهمیت قائل است، زیرا در بسیاری موارد، عملکرد سالهای نخستین تحصیل در سراسر دوره دبیرستان منعکس می‌شود. وی بر آن است که کودکان طبقه متوسط، هنگام اجتماعی شدن اولیه، توجه و تحرک بیشتری از سوی والدین دریافت می‌دارند. این عمل، پایه‌ای برای کسب موفقیت بیشتر در نظام تحصیلی بنا می‌کند. دوگلاس نتیجه‌گیری می‌کند که «ما بسیاری از تفاوت‌های عمده در عملکرد را به اثرات محیطی سالهای قبل از دبستان نسبت می‌دهیم.»

دوگلاس صرف‌نظر از این مشاهده کلی، اجتماعی شدن کودکان در سنین قبل از دبستان را به تفصیل بررسی نمی‌کند. تحقیقات عده‌ای که عمدتاً توسط روان‌شناسان صورت گرفته، روابط بین اعمال پرورش کودک، طبقه اجتماعی و پیشرفت تحصیلی را کشف کرده‌اند. با وجود اینکه نتایج حاصل از این تحقیق قطعی نیست، اما در مورد نکات ذیل نشانه‌هایی از اتفاق نظر وجود دارد:

۱ - الگوهای رفتاری که در دوره کودکی پایه‌گذاری می‌شود اثرات مهم و دیرپایی دارد. به ویژه شخصیت کودک عمدتاً در سالهای اولیه اجتماعی شدن شکل می‌گیرد.

۲ - در اعمال پرورش کودک، تفاوت‌هایی از حیث طبقه اجتماعی وجود دارد.

۳ - این تفاوت‌ها اثر مهمی بر سطح پیشرفت تحصیلی در نظام آموزشی دارد.

نحوه پرورش کودک در طبقه متوسط، در مقایسه با طبقه کارگر از ویژگیهای زیر برخوردار است: در طبقه متوسط بر موفقیت تحصیلی در سطح بالا تاکید می‌شود، والدین از فرزندان خود درخواست و انتظار بیشتری در این مورد دارند، آنان در سطحی وسیع فرزندان خود را به پیشرفت مستمر در تحصیل و آداب اجتماعی ترغیب می‌کنند. والدین با دادن پاداش، الگویی از انگیزه قوی برای موفقیت در کودکان خود به وجود می‌آورند.

والدین با بذل توجه فردی به کودکان خود و ترسیم معیارهای بالاتر، محیط انگیزاننده‌ای بجای آنان تدارک می‌بینند که موجب رشد عقلانی آنها می‌شود. به این ترتیب، اعمال کودک پروری طبقه متوسط، پیشرفت تحصیلی موفقیت آمیز را در نظام آموزشی بنیان‌گذاری می‌کند. دیدگاه‌های فوق قویاً مورد انتقاد قرار گرفته است. حتی اگر نحوه تربیت کودک در بین طبقات اجتماعی متفاوت باشد، این دیدگاه که الگوهای رفتاری دوران کودکی اثر دیرپایی دارند جای بحث داشته است. هوارد بکر در مقاله مهمی تحت عنوان «دگرگونی شخصی در دوران بزرگسالی»^{۱۹} نشان می‌دهد که رفتار با توجه به موقعیت، به گونه‌ای اساسی تغییر می‌کند. وی بر آن است که تغییر در الگوهای رفتاری در دوران بزرگسالی، به وضوح نشان می‌دهد که رفتار انسان صرفاً مبتنی بر الگوهای تثبیت شده مربوط به دوران کودکی نیست. چنانچه نظر بکر درست باشد، پیشرفت تحصیلی، بیشتر بازتابی از رویدادهای داخل کلاس است تا رخدادهای دوران

عامل دیگری که در رابطه با پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته، عبارت است از تفاوت در الگوهای کلامی. از آنجا که کلام وسیله مهمی از ارتباط و یادگیری است، سطح پیشرفت در مدارس می‌تواند به تفاوت‌های الگوهای کلامی مربوط باشد. بسیاری از بررسی‌های اولیه در این زمینه توسط «باسیل برنستاین»^{۲۰} انجام شده است. وی دو شکل از الگوهای کلامی به دست می‌دهد و آنها را «گسترده»^{۲۱} و «محدود»^{۲۲} می‌نامد. به‌طور کلی اعضای طبقه کارگر، کلام محدود به کار می‌برند، درحالی‌که افراد طبقه متوسط از هر دو نوع کلام استفاده می‌کنند. کلام محدود نوعی سخن کوتاه است. آثانی که در گفتگو با این نوع کلام سخن می‌گویند به قدری وجوه مشترک دارند که نیازی به شرح و تفصیل در کلام خود ندارند. زوج‌های همسر، اغلب کلام محدود به کار می‌برند زیرا تجارب و تفاهم مشترک، آنان را از دادن توضیح درباره منظور و مقصود بی‌نیاز می‌کند. برنستاین می‌گوید که ویژگی‌های کلام محدود عبارتند از: کوتاه بودن، سادگی دستوری و اغلب ناتمام بودن جملات. در کلام محدود از صفت و عبارات وصفی، از قید و عبارات قیدی به‌طور محدود استفاده می‌شود. در این کلام معنی و مقصود از طریق ایما و اشاره، لحن صدا و زمینه‌ای که در آن ارتباط صورت می‌گیرد، منتقل می‌شود. کلامهای محدود، برحسب معنای ویژه به کار می‌روند و از این جهت به موقعیتهای ویژه بستگی دارند. از آنجایی که در زبان محدود بسیاری چیزها مسلم فرض می‌شود و توضیح نسبتاً کم است، این نوع کلام عمدتاً به اشیاء، رویدادها، و روابطی که برای افراد آشنا می‌باشد محدود می‌گردد. بدین جهت، معنایی که از طریق کلام محدود منتقل می‌شوند به یک گروه اجتماعی ویژه محدود می‌گردند. این معانی، منحصر به زمینه اجتماعی ویژه‌ای است و افراد غیر خودی نمی‌توانند آن را به کار گیرند.

در مقابل، کلام گسترده بسیاری از معنی‌ها را که در کلام محدود مسلم فرض می‌شوند، به وضوح بر زبان می‌آورد. این کلام برخلاف کلام محدود جزئیات و روابط بین آنها را بیان می‌دارد و توضیحات لازم را ارائه می‌دهد. از این حیث معنی‌های کلام گسترده جنبه جهانی دارند و به زمینه خاصی محدود نمی‌شوند. به گفته برنستاین، معانی کلام گسترده اساساً همگانی است، زیرا اصول و کاربردهای آن صریح و عمومی شده‌اند. در کلام گسترده، شنونده نیازی به داشتن تجربه و تفاهم مشترک با گوینده ندارد، زیرا این مبادله به صورت کلامی برقرار می‌شود. برنستاین آزمایشی را که در مورد دو کودک پنج ساله یکی از طبقه کارگر و دیگری از طبقه متوسط انجام شده است برای اثبات ادعای خود، شاهد می‌آورد. چهار تصویر به این دو کودک داده شد تا براساس آنها یک داستان بسازند. در تصویر چند پسر در حال بازی فوتبال هستند. تصویر دوم نشان می‌دهد که توپ به پنجره اصابت کرده و شیشه آن را شکسته است. در تصویر

سوم یک زن از پنجره به بیرون نگاه می‌کند و مردی با حالت تهیدآمیز مشاهده می‌شود. چهارمین تصویر نشان می‌دهد که کودکان صحنه را ترک می‌گویند.

کودکی که به طبقه متوسط تعلق دارد با استفاده از کلام گسترده روابط بین اشیاء، حوادث و شرکت کنندگان را شرح می‌دهد و آنها را تجزیه و تحلیل می‌کند و شنونده بدون اینکه نیازی به تصاویر باشد داستان را متوجه می‌شود. اما کودک طبقه کارگر با استفاده از زبان محدود بسیاری از نکات را ناگفته رها می‌کند و شنونده برای پی بردن به ماجرا به تصاویر نیاز پیدا می‌کند. بنابراین، آنچه این کودک می‌گوید به زمینه‌ای ویژه وابسته است، درحالی که مورد اول، نیاز به زمینه (تصاویر) ندارد و بدون آگاهی از موقعیتی که این ماجرا به وجود آمده قابل درک است.

برنستاین ریشه‌های قواعد گفتاری طبقه اجتماعی را برحسب روابط خانوادگی و روشهای اجتماعی کردن و ماهیت مشغله‌های کارگری و غیر کارگری تشریح می‌کند. وی بر آن است که زندگی خانوادگی طبقه کارگر، پیدایش «کلام محدود» را تقویت می‌کند. در خانواده طبقه کارگر، پایگاه اعضای آن مشخص و محدود است.

مقام افراد برحسب سن، جنس و روابط خانوادگی تعریف می‌شود. بنابراین، با روشن بودن پایگاه و موقعیت، در برقراری روابط کلامی به بحث و تفصیل نیاز چندانی وجود ندارد. پدر می‌تواند با یک تهدید کوتاه «مثل ساکت شو» اعضای خانواده را به تسلیم و اداری سازد، زیرا قدرت وی بلامنازع است. در مقایسه، اعضای خانواده‌های طبقه متوسط به‌عنوان فرد با یکدیگر رابطه دارند تا برحسب موقعیتی که به‌عنوان پدر، مادر، پسر و دختر دارند. در این خانواده‌ها روابط آسان‌تر و مبتنی بر مذاکره و مباحثه است. در نتیجه باید منظور هر کس در گفتگو روشن شود، مقاصد تشریح شوند، قواعد مورد بحث قرار گیرند، و درباره تصمیمات مذاکره شود.

بنابراین روابط طبقه متوسط کاربرد کلام گسترده را ترغیب می‌کند. برنستاین همچنین رابطه‌ای بین ماهیت مشاغل طبقه متوسط و کارگر و کلام گفتاری مشاهده می‌کند. وی چنین استدلال می‌کند که مشاغل طبقه کارگر تنوع چندانی ندارد، فرصتهای کافی برای مشارکت در امر تصمیم‌گیری در اختیار وی قرار نمی‌دهد، و بیشتر به مهارتهای بدنی و کمتر به مهارتهای کلامی نیاز دارد. در یک شغل عادی در مراوده با کسانی که در یک موقعیت مشابه هستند، رشد کلام گسترده در کارگر مورد ترغیب قرار نمی‌گیرد. در مقابل، مشاغل مربوط به یقه سفیدان از تنوع زیاد برخوردار است، در اتخاذ تصمیمات بحثها و تبادل نظرهای زیادی می‌شود و از این جهت به الگوهای کلام گسترده نیاز دارد.

برنستاین تفاوت‌های طبقاتی در قواعد کلامی را تا حدی عامل پیشرفت تحصیلی قلمداد می‌کند. در وهله اول، آموزش رسمی بر اساس زبان گسترده صورت می‌گیرد. برنستاین بر این باور است که مدرسه الزاماً به انتقال و پیشرفت قواعد کلی زبان گسترده می‌پردازد. این امر

کودک طبقه کارگر را به حرمان دچار می‌سازد، زیرا توانایی او منحصر به کلام محدود است. دوم اینکه، کلام محدود، بنا به ماهیت آن، فرصتهایی که محصلان طبقه کارگر برای کسب موفقیت آمیز مهارتها از طریق نظام آموزشی دارند را کاهش می‌دهد. برنستاین الگوهای کلامی طبقه کارگر را «ناقص یا دون معیار»^{۲۳} قلمداد نمی‌کند.

وی این الگوها را به داشتن گرمی، سرزندگی، سادگی و جهت داری منتصف می‌سازد. با وجود این، به‌ویژه در نوشته‌های اولیه‌اش بر آن است که از پاره‌ای جهات پایین‌تر از کلام گسترده قرار دارند: برنستاین عقیده دارد که کلام گسترده به دلیل اینکه: رویدادها را به وضوح از یکدیگر تمیز می‌دهد و تمایز می‌سازد، روابط بین آنها را تحلیل می‌کند، استدلال منطقی و عقلانی برقرار می‌سازد، به تعمیم قواعد کلی می‌پردازد و با مفاهیم سطوح بالا سرو کار دارد برتر از کلام محدود می‌باشد. از آنجایی که این مهارتها و اعمال، بخش مهمی از آموزش و پرورش رسمی را تشکیل می‌دهند، تحدید محصلان طبقه کارگر به زبان محدود، ممکن است دلیلی هرچند جزئی، برای پایین بودن نسبی پیشرفت تحصیلی آنها باشد.

این دیدگاه از سوی روان‌شناسان تربیتی قویاً حمایت می‌شود. به‌ویژه روان‌شناسان آمریکایی از قبیل «مارتین دوج»، کارل بریتر و سیگفرید انگلن»^{۲۴} برآنند که الگوهای کلامی اعضای گروه‌های کم درآمد، در هر تبیین پیشرفت تحصیلی آنها محور قرار می‌گیرد. در جایی که برنستاین محتاطانه برخورد می‌کند، آنان جملگی اظهار می‌دارند که الگوهای کلامی سیاهان و سفیدپوستان کم درآمد در آمریکا عملاً از هر جهت پایین‌تر از گروه‌های پر درآمدتر می‌باشد. بدین ترتیب، بریتر می‌گوید که کلام بسیاری از کودکان کم درآمد، صرفاً مقوله کم رشدی زبان استاندارد نیست، بلکه حالتی است که بر غیر منطقی بودن رفتار، بیانگر دلالت دارد. وی چنین استدلال می‌کند که کلام محدود، به نحوی نومیدانه شرایط نظام آموزشی را تامین نمی‌کند، به‌ویژه این عدم توانایی در برخورد با مفاهیم سطح بالا بیشتر است. بریتر نتیجه می‌گیرد که الگوهای کلامی طبقه پایین اجتماعی رشد عقلی را به تاخیر می‌اندازد، مانع پیشرفت در مدرسه می‌شود و مستقیماً به شکست تحصیلی کمک می‌کند.

اندیشه‌های برنستاین و ادعاهای روان‌شناسان افراطی از قبیل بریتر، انتقادهای شدیدی را برانگیخته است. «هارولد روزن»^{۲۵} در انتقاد مشروحی که از دیدگاه‌های برنستاین به عمل آورده است، استدلال‌های او را مرحله به مرحله مورد حمله قرار می‌دهد. اولاً وی اظهار می‌دارد که نظر برنستاین در مورد طبقه اجتماعی مبهم است. گاهی اوقات وی درباره طبقه کارگر به‌طور اعم سخن می‌گوید، در مواردی دیگر وی طبقه پایین کارگری را مجزا می‌کند. او تمام کارکنان غیر یدی را در یک طبقه متوسط جای می‌دهد و بر آن است که اعضای آن از بالا تا پایین به‌طور مساوی در استفاده از کلام گسترده توانا هستند. بدین ترتیب، برنستاین وجود تفاوتها را در داخل

این طبقات نادیده می‌گیرد. روزن همچنین تقسیم‌بندی برنستاین را در مورد زندگی خانوادگی و موقعیتهای کاری طبقه کارگر و متوسط مورد انتقاد قرار می‌دهد و برای اثبات آن، گسواه می‌خواهد. وی همچنین به فقدان شواهد محکم برای قواعد کلامهای گسترده و محدود اشاره می‌کند و بر آن است که برنستاین دلایل اندکی مبنی بر وجود آنها ارائه می‌دهد. سرانجام، روزن، برنستاین را به نشر این باور که کلام گسترده طبقه متوسط از جنبه‌های مهم، برتر از الگوهای کلامی طبقه کارگر است، متهم می‌سازد.

«ویلیام لویف^{۲۶}» زبان‌شناس آمریکایی در مقاله‌ای تحت عنوان «منطق زبان انگلیسی غیر استاندارد» شدیداً به برنستاین و روان‌شناسان تربیتی از قبیل بریتر و انگلن حمله می‌کند. لویف مبنای کار خود را الگوهای کلامی نمونه کوچکی از کودکان سیاه پوست طبقه پایین در هارلم که زاغه اصلی در شهر نیویورک است، قرار می‌دهد. وی چنین استدلال می‌کند که الگوهای کلامی سیاهان، پست‌تر از انگلیسی استاندارد نیست، بلکه فقط متفاوت از آن است.

لویف چند جنبه از الگوهای کلامی سیاه‌پوستان را که غیر دستوری و غیر منطقی به نظر می‌آیند مورد بررسی قرار می‌دهد و به مواردی از قبیل منفی کردن مضاعف، مثل اشاره می‌کند. لویف بر آن است که کلام سیاه‌پوست آمریکایی همانند زبان استاندارد، از قواعد دستوری دقیق پیروی می‌کند. زبان سیاهان فقط شکل متفاوتی از انگلیسی است که قواعد و قراردادهای خاص خود را دارد. این زبان، همان گستردگی زبان گسترده طبقه متوسط را دارد و می‌تواند تمام کاربردهای زبان استاندارد را داشته باشد. آثانی که این زبان را دون معیار می‌دانند، فقط جهل خود را نشان می‌دهند، زیرا آن را درک نمی‌کنند. لویف عقیده دارد که کودکان سیاه‌پوستی که به طبقه کم درآمد تعلق دارند محرکات کلامی فراوانی دریافت می‌دارند، بیش از کودکان طبقه متوسط جملات مشترک می‌شنوند و با فرهنگ کلامی بالایی مشارکت می‌کنند. آنان وازگان پایه مشابه با سایرین دارند، توانایی مفهوم‌آموزی آنها با دیگران برابر است و همان منطقی را که هر فرد دیگری برای صحبت کردن و فهمیدن انگلیسی به‌کار می‌برد، دارا هستند.

محرومیت فرهنگی و تعلیمات جبرانی

تصویر خرده فرهنگ طبقه کارگری چهره جالبی نیست. این خرده فرهنگ، صورتی دون معیار از فرهنگ اصلی طبقه متوسط را به تصویر می‌کشد. معیارهای خرده فرهنگ طبقه کارگری در سطوح پایین این طبقه رو به وخامت می‌گذارد، به طوری که در پایین‌ترین طبقه، به صورت فرهنگ فقر درمی‌آید. از چنین دیدگاهی بود که ثوری محرومیت فرهنگی به وجود آمد. به موجب این ثوری، خرده فرهنگ گروههای کم درآمد از جنبه‌هایی دچار حرمان و نقصان

است و همین امر سبب می‌شود که اعضای این گروه به پیشرفت تحصیلی کم، نایل آیند. این تئوری، تقصیر شکست تحصیلی را بر عهدهٔ کودک، خانواده او، محله‌اش و خرده فرهنگ گروه اجتماعی او می‌گذارد. کودکی که اصطلاحاً از حیث فرهنگی محروم دانسته می‌شود به نقصان یا فقدان مهارت‌ها، نگرشها و ارزشهای مهم که لازمه پیشرفت تحصیلی عالی است دچار می‌باشد. محیط وی نه تنها از حیث اقتصادی، بلکه از لحاظ فرهنگی نیز فقر زده است. شرح زیر که برگرفته از نظرات «کارلوت بروکس»^{۲۸} می‌باشد، نمونه‌ای از کودکی که دچار فقر فرهنگی است و به کشورهای بریتانیا و ایالات متحده آمریکا در اوایل دهه ۱۹۶۰ مربوط می‌گردد، را ارائه می‌دهد:

«وی کودکی است که از تجاری غنی که می‌توانسته از آن برخوردار باشد، جدا گشته است. این جدایی ممکن است از طریق فقر، بی‌استعدادی، بی‌سوادی یا بی‌تفاوتی بزرگترهای او یا کل جامعه‌ای که بدان تعلق دارد به‌وجود آید. و ممکن است بدون شنیدن ترانه‌های مهرآمیز مادرانه و داستانهای کودکانه، با محرومیت از نوازشهای مهرآمیز، یا بدون آشنایی با فرهنگ عامیانه به مدرسه آمده باشد. چنین کودکی ممکن است چندان به مسافرت نرفته باشد و یا اگر هم به سفر رفته باشد به منطقه‌ای محروم و فقیر رفته است. وی احتمالاً از ادبیات، موسیقی، نقاشی و سایر امور چیزی نمی‌داند.»

فهرست کمبودهای کودکی که دچار فقر فرهنگی است عبارت است از فسقر زبانی، کمبودهای تجربی، شناختی و شخصیتی و دامنه وسیعی از نگرشها، هنجارها و ارزشهای دون معیار.

تئوری محرومیت فرهنگی مسائلی را برای آرمان آزاد اندیشانه برابری فرصت در آموزش و پرورش، مطرح می‌سازد. چنین استدلال شده است که تدارک فرصت‌های آموزشی مشابه برای همه، به هر دانش‌آموزی امکان می‌دهد که استعدادهای خود را پرورش دهد. در ایالات متحده آمریکا، دبیرستان، نظام آموزش متوسطهٔ یکسانی را فراهم می‌سازد. در بریتانیا، حامیان مدارس جامع برآنند که جایگزین ساختن نظام سه‌گانه آموزش متوسطه - مدارس گرامر، فنی و مدرن - با نظام جامع، در جهت ایجاد برابری فرصت‌های آموزشی است. به عبارت دیگر، وجود یک نوع نظام آموزشی متوسطه، موجبات برابری فرصت آموزشی برای همگان را فراهم می‌سازد. با وجود این، به نحو فزاینده‌ای معلوم شد که یک نظام آموزشی واحد، برای هر کس شانس مساوی در برخورداری از تعلیم و تربیت فراهم نمی‌کند، زیرا بسیاری از افراد وارد نظام می‌شوند ولی بار محرومیت فرهنگی، آهنگ برخورداری آنان را معین می‌کنند. درک این واقعیت، به آرامی مفهوم برابری فرصت را تغییر داد. پیش‌تر چنین استدلال می‌شد که دسترسی آزادانه و همگانی به کلیه سطوح آموزش و پرورش، برابری فرصت را به دنبال دارد. اما اکنون

عقیده بر این است که هنگامی برابری وجود دارد که سطوح پیشرفت کلیه گروه‌های اجتماعی، مشابه یکدیگر باشد. بدین جهت به جای برابری دسترسی به آموزش و پرورش، برابری نتایج مورد تاکید قرار گرفته است.

از دیدگاه تئوری محرومیت فرهنگی، برابری فرصت در برخورداری از آموزش و پرورش، فقط با جبران محرومیتها و نقصانهای گروههای کم درآمد، واقعیت می‌یابد. تنها در آن صورت است که محصلان کم درآمد، شانس مساوی برای به چنگ آوردن فرصتهایی که آزادانه برای همه اعضای جامعه فراهم شده است، دارند. استدلالهایی از این قبیل موجب شد که اندیشه «افتراق مثبت»^{۲۹}، به سود کودکانی که به محرومیت فرهنگی دچارند به وجود آید: باید دست یاری به سوی اینان دراز کرد تا در شرایط مساوی با سایر کودکان رقابت کنند. این اندیشه به آموزش و پرورش جبرانی مبدل شد. یعنی تهیه تدارکات آموزشی اضافی برای کودکان محروم. از آنجایی که به عقیده بسیاری از روان‌شناسان تربیتی بسیاری از خسارتهای مربوط به دوران اولیه اجتماعی شدن و هنگامی است که یک خرده فرهنگ دون معیار، در محیطی عمدتاً عاری از غنا و تحریک، درونی شده است، آموزش و پرورش جبرانی باید در سالهای قبل از دبستان متمرکز گردد.

این تفکر برنامه‌های بسیاری را به دنبال داشت. در زمان جانسون رئیس جمهور آمریکا، برنامه‌هایی برای مبارزه با فقر اجرا شد و میلیاردها دلار به این کار اختصاص یافت. برنامه گسترده‌ای برای آموزش و پرورش قبل از دبستان در محله هارلم به اجرا درآمد و سپس به مناطق کم درآمد در سراسر آمریکا گسترش یافت. این برنامه و سایر برنامه‌های برای تقویت انگیزش و پایه‌گذاری یادگیری مؤثر در نظام آموزشی آمریکا، طراحی شده بود. اما نتایج، نومید کننده بود. در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ برنامه دیگری در نظر گرفته شد که دانش‌آموزان به نسبت پیشرفت تحصیلی و طبق قرار داد پول، دریافت می‌کردند. اما باز هم نتیجه چندان حاصل نشد.

علی‌رغم چنین نتایج مبهمی، باز هم از نظریه آموزش و پرورش جبرانی جسانبنداری می‌شود. برخی برآنند که علت شکست آن بوده است که برنامه‌ها نامناسب بوده است یا مقیاس عمل ناکافی بوده است. مارتین دوج عقیده دارد که فقط غنی‌سازی طولانی از طریق معلمان تعلیم دیده، طراحی دقیق و نظارت و اختصاص بودجه کافی می‌تواند به نتایج مثبت منتهی شود. خانم «کادول»^{۳۰} معتقد است که برنامه‌ها نتوانسته است تأثیرات محیط خانواده را از بین ببرد و پیشنهاد می‌کند که کودکان از سن شش ماهگی تا سه سالگی باید به هنگام روز از والدین جدا شوند و به مؤسسه‌ای که جهت‌گیری تربیتی لازم را برای کودکان محروم دارد واگذار گردند. این رویه، به باور او، حلقه فرهنگی والدین را که کودکانی این چنین تربیت می‌کنند، خواهد شکست.

در بریتانیا آموزش و پرورش جبرانی در اواخر دهه ۱۹۶۰ آغاز شد و در طی آن دولت منابع فوق العاده‌ای برای ساختن مدرسه در مناطق کم‌درآمد و اضافه حقوق به معلمانی که در آن مناطق کار می‌کنند، اختصاص داد. چهار منطقه، زیر پوشش برنامه‌های تعلیمات جبرانی قرار گرفتند. برنامه‌های مزبور عمدتاً بر آموزش و پرورش قبل از دبستان و اقدامات اضافی و برای مدارس ابتدایی مبتنی بود، تا بدینوسیله معیارهای سواد بهبود یابد. گرچه ارزیابی نتایج مشکل است ولی گزارشهای ارائه شده کلاً نوید کننده است. «اریک میدویت»^{۳۱} که سرپرستی ناحیه لیورپول را برعهده داشت، بر آن است که آموزش و پرورش جبرانی، بیش از حد به کودک در داخل مدرسه اهمیت می‌دهد. وی بر این باور است که صرف نظر از کارهایی که در مدرسه صورت می‌گیرد، بدون حمایت آگاهانه خانواده، نتیجه‌ای حاصل نمی‌شود. وی به طور کلی، از نوعی «مکتب جامعه»^{۳۲} با ارتباطهای قوی بین مدرسه و جامعه، جانبداری می‌کند. به والدین بساید آموزش داده شود تا به کودکان خود کمک کنند، جامعه باید در رابطه با کودکان آموزش ببیند.

علی‌رغم حمایت مداومی که از آموزش و پرورش جبرانی به عمل می‌آید، انتقاد از این اندیشه و مبنای نظری آن مرتباً بالا گرفته است. تئوری محرومیت فرهنگی به عنوان پرده تاریکی که شکل عوامل واقعی را تغییر می‌دهد و مانع برابری فرصت، در برخورداری از تعلیم و تربیت می‌شود، قویاً مورد حمله واقع شده است. این تئوری با مقصر دانستن کودک و سوابق وی، توجه را از کمبودهای نظام آموزشی منحرف می‌سازد. ویلیام لویف بر آن است که برنامه‌های زمان جانشون برای اصلاح کودک طراحی شده بود نه برای اصلاح مدرسه، و تا زمانی که این منطق غلط حاکم باشد هر برنامه‌ای محکوم به شکست است. سایرین، مفهوم آموزش و پرورش جبرانی را به خاطر منحرف کردن توجه به نابرابریها در جامعه، مورد انتقاد قرار می‌دهند. «مورتون و واتسون»^{۳۳} عقیده دارند که برنامه‌های آموزش و پرورش جبرانی نمی‌تواند، نابرابری در برخورداری از فرصتها را که ریشه در نابرابری اجتماعی در جامعه کلی دارد، برطرف سازد. آنان مدعی‌اند که آموزش و پرورش جبراین سبب می‌شود که از دنبال کردن سیاست برابرنگر واقعی صرف نظر شود. به نظر آنان، برخورداری از برابری فرصتهای آموزش و پرورش فقط در جامعه‌ای که دارای برابری اجتماعی است امکان‌پذیر می‌باشد. آموزش و پرورش جبرانی صرفاً بخش کوچکی از نظام موجود را در برمی‌گیرد، در حالی که بساید تغییری اساسی در کل نظام اجتماعی صورت پذیرد.



پښتو پښتانه علمي او مطالعاتي مجلې
پښتانه علمي او مطالعاتي مجلې



زیر نویسها:

- 1 - Differential Educational Attainment
- 2 - Bowles, S. and Gintis, H., *Schooling in capitalist America* (Routledge & Kegan Paul, London, 1967).
- 3 - Jensen, A.R., *Educational differences* (Methuen London, 1973)
- 4 - Klinberg, Otto, *Race and IQ*, Courier, Vol 24, No 10, 1971.
- 5 - Yakima Indian.

- 6 – S.D. Porteus
- 7 – Culture – Free Tests
- 8 – Eysenck, Hans, Crime and Personality. (Routledge, London, 1964)
- 9 – Bodmer, W.F., Race and IQ: The Genetic Background (Penguin Books, 1962)
- 10 – Jenks, Christopher. Inequality (Penguin Books, 1975)
- 11 – Hyman, H.H., The Value systems of different classes in Bendix and Lipset, 1967.
- 12 – Reference Group
- 13 – Sugarman, Barry, Social Class, Values and Behaviour in school in Craft, 1970
- 14 – Colquhoun, Robert, Values, Socialization and Achievement in Beck, Keddie & Young 1976.
- 15 – R.H. Turner
- 16 – Douglas, J.W.B., All our Future (Peter Davies, London, 1968)
- 17 – The Home and The School
- 18 – O Level
- 19 – Personal Change in Adult Life
- 20 – Bernstein, Basil Social Class and Linguistic Development Floud and Anderson, 1961.
- 21 – Elaborated
- 22 – Restricted
- 23 – Substandard
- 24 – Martin Deutsch, Carl Bereiter and Siegfried Engelman, A Sociology of English Religion (Heineman, London, 1967.)
- 25 – Rosen, Harold, Language and Class (Falling Wall Press, Bristol, 1974.)
- 26 – Labov, William, The Logic of Nonstandard English, 1973.
- 27 – Labov, William,
- 28 – Charlotte K. Brooks
- 29 – Positive Discrimination
- 30 – M. Caldwell.
- 31 – The Community School in Education and deprivation. (University Press, 1975.) Midwinter, Eric.
- 32 – Community School.
- 33 – Morton, D.C. and Watson, Compensatory Education and Contemporary liberalism in IS, (Routledge & Kegan Paul, London, 1973).
- 34 – Education, Opportunity and Social Inequality.

منبع اصلی:

Haralambos, Sociology
Themes and Perspectives,
University Tutorial Press, Britaian 1984.