

تحولات آموزش متوسطه در دو قرن اخیر

در اروپای غربی و آمریکا

معرفی مقاله

نویسنده: دکتر بهرام محسن پور

تحولات آموزش متوسطه در دو قرن اخیر در کشورهای اروپای غربی و آمریکا، موضوعی است که در مقاله حاضر مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. در این نوشتار نخست به تاریخچه شکل‌گیری آموزش متوسطه در این کشورها اشاره شده است. آنگاه تأسیس رشته‌های فنی و حرفه‌ای در کنار رشته‌های نظری مطرح گردیده و سپس مسأله هدایت تحصیلی دانش‌آموزان و نیز استفاده از آزمونها برای تعیین رشته تحصیلی آنان، مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. در ادامه بحثها، تحول نیمه دوم قرن اخیر در آموزش متوسطه این کشورها، یعنی تأسیس دبیرستانهای جامع و نیز عملکرد این دبیرستانها از دیدگاه متخصصان آموزشی این ممالک به تفصیل بررسی شده است. سرانجام به مسأله برابری فرصتهای آموزشی به عنوان یک مسأله مهم در سیاستگذاری آموزشی و نیز به اقداماتی که این کشورها برای تحقق آن به عمل آورده‌اند، اشاراتی شده است. از آنجا که نظام آموزش متوسطه در کشور ما از نظامهای آموزشی کشورهای مذکور تأثیر فراوان پذیرفته و در گذشته نیز از تجارب آموزشی این ممالک سود جسته است، و همچنین از آنجا که بررسی تحولات عمده آموزش متوسطه در این کشورها و شناخت موفقیت و علل ناکامی سیاستهای آموزشی آنها می‌تواند حاوی درسهای سودمندی برای برنامه‌ریزان و سیاستگذاران آموزش متوسطه کشور

ما باشد، در پایان مقاله براساس تجارب کشورهای مورد نظر، چند پیشنهاد و رهنمود ارائه شده است که امید می‌رود این رهنمودها مورد توجه سیاستگذاران آموزش متوسطه کشور قرار گیرد.

مقاله حاضر را آقای دکتر بهرام محسن پور استادیار دانشگاه تربیت معلم تهیه نموده و در اختیار فصلنامه تعلیم و تربیت قرار داده‌اند که به این وسیله از ایشان تشکر می‌شود.

فصلنامه



مقدمه

سیاستگذاران و برنامه‌ریزان آموزشی کشورهای اروپایی و ایالات متحده آمریکا، آموزش متوسطه را یکی از سطوح تحصیلی حساس و با اهمیت تعلیم و تربیت تلقی کرده همواره اصلاح و بهبود آن را مدنظر قرار داده‌اند. آنها در اواخر قرن نوزدهم، به خارج کردن آموزش متوسطه از انحصار قشر مرفه و تعمیم آن در میان همگان می‌اندیشیدند. در جریان رویه تعمیم، در اوایل قرن حاضر هدایت تحصیلی و تأمین آموزش بر اساس استعدادها را نیز مورد توجه قرار دادند و بالاخره از نیمه دوم این قرن، شعار عدالت آموزشی و برابری فرصتهای تحصیلی را مطرح کردند. به علاوه در هر برهه‌ای از زمان، سیاستها و روشهای خاصی را متناسب با اهداف مورد نظر اتخاذ نمودند.

اینک که سالهای آخر قرن بیستم فرا می‌رسد و سیاستگذاران و برنامه‌ریزان آموزشی غرب تجربه و تلاشی طولانی را پشت سر گذاشته‌اند، این سؤال مطرح است که ثمره تلاش اینها چه بوده و بویژه در تحقق هدف اخیر یعنی تأمین فرصتهای آموزشی یکسان تا چه حد موفق بوده‌اند. از آنجا که دست‌یابی به پاسخ این سؤال می‌تواند برای برنامه‌ریزان و سیاستگذاران آموزشی کشورمان درسهای سودمندی دربر داشته باشد، در این نوشتار تلاش شده که با بررسی تحولات آموزشی کشورهای یاد شده یک جمع‌بندی روشن در خصوص پرسش فوق ارائه گردد.

۱- سابقه تاریخی

آموزش متوسطه در مغرب زمین از سابقه‌ای طولانی برخوردار است. در روم و یونان باستان که بعدها سایر ملل اروپایی وارث تمدن و فرهنگ آنها شدند، آموزش و پرورش رسمی شامل سه مرحله ابتدایی، متوسطه و عالی بود. (۱)

آموزش متوسطه از دیرباز تا سده‌های اخیر در اروپا و آمریکا به طور عمده در انحصار قشرهای مرفه بود. برای نمونه "در انگلستان دبیرستانی که در انحصار خانواده‌های مرفه قرار داشت" دبیرستان گرامر^۱ نامیده می‌شد. در فرانسه نیز تا قرن هجدهم تنها یک نوع دبیرستان وجود داشت که لیسه^۲ نامیده می‌شد. در این دبیرستان عمدتاً فرزندان طبقات ممتاز جامعه به تحصیل می‌پرداختند. چون پرداخت هزینه سنگین آموزشی یکی از شرایط ورود به این دبیرستان بود، ثبت نام در آن برای فرزندان قشر مجرّم دشوار می‌نمود. در آلمان نیز تا اوایل قرن بیستم دو نوع دبیرستان وجود داشت که گیمنازیوم^۳ و رتال شوله نامیده می‌شدند. اگر چه تحصیل در مدارس ابتدایی^۳ رایگان بود، اما ثبت نام در دبیرستانهای گیمنازیوم که شاگردان را برای ورود به دانشگاه آماده می‌کرد، مستلزم پرداخت هزینه‌هایی بود؛ در نتیجه

تنها فرزندان بازرگانان و توانگران می‌توانستند در دبیرستانهای گیمنازیوم به تحصیل بپردازند. (۲)

در آمریکا نیز تا اواخر قرن نوزدهم، تقاضا برای آموزش متوسطه خیلی زیاد نبود؛ به طوری که در سال ۱۸۷۰ میلادی تنها ۱۶۰۰۰ نفر از دبیرستانهای این کشور فارغ‌التحصیل شدند که این رقم تنها ۲ درصد کل جوانان هفده ساله آن زمان آمریکا را تشکیل می‌داد. نظام آموزش متوسطه آمریکا نیز در این عصر عمدتاً در انحصار طبقات متوسطه و بالای جامعه قرار داشت. معمولاً فرزندان قشر مرفه در دبیرستانهای گرامر که جوانان را برای ورود به آموزش عالی آماده می‌کرد و فرزندان طبقات متوسط سفیدپوست در دبیرستانهای نظری که به کمک مالی دولت اداره می‌شد، سرگرم تحصیل بودند. (۳)

در مجموع هدف آموزش متوسطه در اروپای غربی و آمریکا، آماده کردن جوانان برای ادامه تحصیل در دانشگاهها و تربیت اشخاص برای ادارهٔ امور جامعه بود. نظریه پردازان و سیاستگذاران آموزشی آن دوره نیز این اندیشه را تأیید و توصیه می‌کردند. برای مثال، کندرسه عالم و سیاستمدار فرانسوی (۱۷۹۴-۱۷۴۳) در طرحی که برای اصلاح نظام آموزش و پرورش فرانسه تهیه کرده بود، پیشنهاد نمود که نظام آموزشی این کشور باید فرزندان اشراف و دانش‌آموزان مستعد را انتخاب کند و آنها را تحت تعلیم قرار دهد تا برای ادارهٔ امور سیاسی جامعه آماده شوند. (۴)

۲- توجه به آموزشهای فنی و حرفه‌ای

با سپری شدن قرن هجدهم و گذشتن چند دهه از قرن نوزدهم، به تدریج فصل جدیدی در زندگی مردم اروپا و سپس آمریکا گشوده شد. بدین معنی که با اختراع ماشین و به کارگیری آن در فرآیند تولید، نظام اقتصاد جدیدی که بر صنعت استوار بود، جایگزین شیوهٔ معیشت مبتنی بر کشاورزی گذشته گردید. بدین ترتیب پیدایش صنعت نوین و استفادهٔ روز افزون از ماشین، تربیت نیروی انسانی تحصیل کرده‌ای را با حجم زیاد طلب می‌کرد. به دنبال چنین نیازی دولتهای وقت آن زمان تعمیم آموزش و پرورش را وجههٔ همت خویش قرار دادند و بدین سان زمینهٔ دست‌یابی همگان را به آموزش ابتدایی و متوسطه فراهم کردند. هربرت جیستیس در این زمینه چنین می‌گوید:

"تحقیقات وسیع تاریخی حاکی از آنند که گسترش نظام آموزش و پرورش همگانی و اجباری کمابیش و به‌طور مستقیم از تغییراتی که در روابط تولیدی ایجاد شده بود ناشی شد و این تغییر در روابط تولیدی به نوبهٔ خود از انقلاب صنعتی که به نیروی کار متخصص و اجتماعی شده نیازمند بود، نشأت گرفت." (۵)

همگام با گسترش آموزش متوسطه، گامهایی نیز جهت سوق دادن برنامه‌های درسی به سوی حرفه‌آموزی و تعلیمات فنی برداشته شد. در آغاز برخی از صاحبان صنایع، آموزشگاههای حرفه‌آموزی را در کنار مؤسسات صنعتی خود تأسیس کردند تا نیروی انسانی مورد نیاز را تربیت کنند. بعدها به تدریج دروس فنی در برنامه درسی متوسطه گنجانده شد و سرانجام دو نوع آموزش متوسطه (فنی و نظری) با دو هدف متفاوت به وجود آمد. هدف آموزش متوسطه فنی تربیت نیروی کار آزموده برای اشتغال در بخش صنعت بود و آموزش متوسطه نظری هدف آماده کردن افراد برای ورود به آموزش عالی را دنبال می‌کرد.

۳- اندیشه تأمین آموزش براساس استعداد

به موازات تأسیس دو رشته فنی و نظری، یک اندیشه تربیتی که ریشه در گذشته داشت، مطرح شد مبنی بر این که دانش آموزان نخبه و با استعداد را باید در دوره متوسطه که دوران بروز تفاوت استعدادهاست، از دیگر شاگردان جدا کرد و بر اساس استعدادهاشان برای آنها امکانات آموزشی فراهم نمود تا متناسب با توان خود پیشرفت کنند.

به تدریج اندیشه جانبداری از تفاوت‌های فردی و تأمین آموزش براساس تواناییها در نظام آموزشی آمریکا و اروپا به صورت کانالیزه کردن دانش آموزان به سوی دو رشته متوسطه فنی و نظری، طبقه‌بندی دانش آموزان و بالاخره رقم زدن آینده تحصیلی دانش آموزان تجلی نمود. برای مثال، در نظام آموزش و پرورش انگلستان سیاست کانالیزه کردن شاگردان به سوی رشته‌های مختلف تحصیلی تا نیمه دوم قرن بیستم راهی مناسب برای تأمین آموزش بر اساس استعداد تلقی می‌شد؛ بدین ترتیب شاگردان مستعد و فرزندان قشر مرفه را به دبیرستانهای گرامر هدایت می‌کردند. تحصیل در این دبیرستانها بیشتر به قصد ادامه تحصیل در دانشگاه بود.

دانش آموزانی که قصد ادامه تحصیلات عالی نداشتند، در دبیرستانهای فنی یا دبیرستانهای جدید^۴ ثبت نام می‌کردند تا پس از فراغت از تحصیل وارد بازار کار شوند. در آمریکا تقریباً همان سیاست کانالیزه کردن شاگردان به سوی رشته‌های مختلف متداول بود؛ البته به دلیل حاکمیت فلسفه اجتماعی خاص بر آمریکا بویژه در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم، وضع قدری تفاوت می‌کرد. در این جا به‌اختصار به تشریح فلسفه فکری خاصی که موجب طبقه بندی شاگردان در آمریکا بود می‌پردازیم.

۴- طبقه بندی دانش آموزان در آمریکا

در آغاز قرن بیستم کشور آمریکا دستخوش دگرگونیهای جدید شد؛ بدین معنی که هر ساله یک میلیون نفر از اروپای جنوبی و شرقی به آمریکا مهاجرت می‌کردند و در نواحی مختلف این کشور ساکن می‌شدند؛ به طوری که تا سال ۱۹۲۴ تعداد مهاجران آمریکا به ۱۵ میلیون نفر رسید. بسیاری از مهاجران سواد نداشتند و در پی یافتن کار بودند. به علاوه بسیاری از روستاییان آمریکا برای یافتن شغل مناسب و کسب درآمد بیشتر به شهرها روی می‌آوردند. محله‌های فقیرنشین بسیاری در اطراف شهرهای بزرگ ایجاد شده و بی‌نظمی و دزدی و جنایت فزونی گرفته بود. شهرها از جوانان بیکار موج می‌زد. عامل مهاجرت نیز ساختار جمعیت را تغییر داده بود. هم‌زمان با این اوضاع، تقاضا برای ثبت نام در دبیرستانها روز به روز در حال افزایش بود؛ به طوری که در فاصله سالهای ۱۸۰۰ تا ۱۹۱۸ میزان ثبت نام ۷۰۰ درصد افزایش پیدا کرده بود؛ یعنی تعداد دانش آموزان دبیرستانی از ۲۰۰ هزار به ۱/۵ میلیون نفر رسیده بود. تا سال ۱۹۲۰ بیش از ۶۰ درصد جوانان ۱۴ تا ۱۷ سال در دبیرستان مشغول تحصیل بودند. (۶)

همچنین در اوایل قرن بیستم دبیرستانها دچار بحران شده بودند؛ هم از لحاظ مدیریت و هم از لحاظ برنامه درسی. در خصوص این که دبیرستان برای چه کسی باشد و چه هدفی را دنبال کند، اتفاق نظر وجود نداشت. سفید پوستان آمریکایی خواستار سرمایه‌گذاری بیشتر دولت در آموزش و پرورش بودند. دانشگاهها بر وجود استانداردهای پیش دانشگاهی تأکید می‌ورزیدند. طبقه مهاجر به فرستادن فرزندانشان به دبیرستان فکر می‌کردند، زیرا معتقد بودند که تحصیل در دبیرستان در نهایت بازده اقتصادی بیشتری دارد. کارفرمایان می‌خواستند کارگرانی باسواد و مولد را به کار گیرند. پیشرفت گرایان^۵ خواستار حل مشکلات اجتماعی مهاجران بودند.

مشکلات مدارس به سهم خود رو به افزایش می‌گذاشت و ناگزیر می‌بایست به فشاری که از بیرون بر آنها وارد می‌شد، جواب بگویند. (۷)

درست در این زمان داروینیسیم اجتماعی به عنوان تفکری جدید در میان آمریکاییان جای خود را باز کرده بود. به علاوه جو حاکم این بود که فرهنگ انگلوساکسن فرهنگی برتر است و این مسأله با داروینیسیم اجتماعی هماهنگ بود. این اعتقادات به وضوح خط مشی اصلاحات آموزشی مدارس آمریکا را شکل و جهت می‌بخشید. تعمیم و کاربرد نظریه داروین در جامعه انسانی این تصور را ایجاد کرده بود که بعضی گروههای انسانی از لحاظ رشد اجتماعی و اخلاقی نسبت به گروههای دیگر برترند. همچنین تصور می‌شد که افراد اصلح از نظر اقتصادی و اجتماعی قدرتمندتر هستند و بقای آنها در یک میدان رقابت دلیل

بارزتری بر برتری تکاملی آنهاست. نیز گمان بر این بود که افراد فقیر و اقلیت‌های نژادی، به طور ارثی مسؤول وضعیت زندگی نامطلوب و ناگوار خود هستند، به علاوه از لحاظ ارثی از نژاد انگلوساکسن پایین ترند؛ یعنی به طور درونی و ذاتی توان لازم را برای ایجاد زندگی بهتر برای خود ندارند. (۸)

داروینیست‌های محافظه کار بر این عقیده بودند که مفاسد اجتماعی نشانه ضعف اخلاقی مردمی است که در سطوح پایین تر تکامل اجتماعی جای دارند و اصلاح این مفاسد مستلزم طی مرحله طولانی تکامل است. روی هم رفته داروینیست‌های محافظه کار امید اندکی به تأثیر آموزش و پرورش در تغییر موقعیت اجتماعی داشتند و معتقد بودند که برای اصلاح باید منتظر زمان طولانی و خسته کننده فرآیند تکاملی بود. در عوض داروینیست‌های مرفقی دیدگاهی غیر از دیدگاه محافظه کاران داشتند. آنها معتقد بودند اگرچه وراثت می تواند عامل تعیین کننده‌ای در اصلاح بودن فرد یا گروه باشد، اما این عامل به طور دائم در حال تغییر است. به عقیده آنان محیط می تواند به طور مؤثری شرایط تکامل انسانی را تغییر دهد. بدین ترتیب عوامل مناسب محیطی و افزایش فرصتها و امکانات، ظاهراً می تواند به مهاجران کمک کند تا خود را با شیوه زندگی آمریکایی تطبیق دهند. (۹)

روی هم رفته داروینیسم اجتماعی این باور را در آمریکاییها ایجاد کرده بود که کودکان طبقات مختلف تفاوت‌های بنیادی با هم دارند. همین امر موجب شده بود که مدارس با گروه‌های مختلف دانش آموزان برخوردهای متفاوتی داشته باشند و آنها را به طور صریح و بر حسب سوابق نژادی، قومی و اقتصادی طبقه بندی کنند و در رشته‌های تحصیلی نظری یا حرفه‌ای تقسیم نمایند.

۵- استفاده از آزمون‌ها به منظور تعیین رشته تحصیلی

دیری نگذشت که طبقه بندی شاگردان بر اساس موقعیت اجتماعی و خانوادگی آنها در آمریکا در ربع اول قرن بیستم مورد انتقاد واقع شد و مسأله راهنمایی تحصیلی جوانان در دوره متوسطه مورد توجه قرار گرفت. طرفداران نهضت راهنمایی تحصیلی برای تحقق خواست خود به سوی استفاده از آزمونهای هوش که در اوایل قرن بیستم توسط کسانی چون لوئیز ترمن و همکارانش تهیه گردیده بود، بلب شدند؛ زیرا ترمن طی گزارش خود درباره نتایج آزمون هوشی، ادعا کرده بود:

"در هر مرحله از پیشرفت کودک، مدرسه باید امکانات حرفه‌ای او را مورد توجه و رسیدگی قرار دهد. تحقیقات اولیه نشان می دهد افرادی که بهره هوشی آنها کمتر از ۷۰ است می توانند کارهایی را که از یک کارگر ساده برمی آید، انجام دهند. کسانی که بهره

هوشی آنها بین ۷۰ تا ۸۰ است، از عهده کارهایی که یک کارگر نیمه ماهر انجام می‌دهد، برمی‌آیند. افرادی که بهره هوشی آنها ۸۰ تا ۱۰۰ باشد، می‌توانند به کارهایی چون منشیگری بپردازند. اشخاصی که هوش بهره آنها حدود ۱۰۰ تا ۱۱۰ یا ۱۱۵ است، توان انجام کارهای نیمه تخصصی را دارند و بالاخره کسانی که بهره هوشی آنها بالاتر از این سطوح باشد، وارد مشاغل تخصصی می‌شوند. (۱۰)

نتایج ابزار سنجش هوش و دیگر انواع آزمونها که بعدها تهیه شد، مبنایی برای اظهارنظر درباره استعداد و شایستگی تحصیلی افراد تلقی گردید. این آزمونها مدتها در مدارس به عنوان وسیله‌ای برای هدایت تحصیلی دانش آموزان مورد استفاده قرار می‌گرفت؛ بویژه در آمریکا و انگلستان، بر اساس نتایج آزمونهای هوش، دانش آموزان را از آغاز دوره متوسطه به رشته‌های تحصیلی مختلف هدایت می‌کردند. (۱۱)

بولوی^۱ در مقاله‌ای تحت عنوان "مکانیسمهای گزینش در دوره متوسطه" در خصوص استفاده از آزمونها به منظور هدایت تحصیلی چنین می‌نویسد:

"بسیاری از کشورهای جهان در برهه‌هایی از زمان شیوه‌هایی را برای کنترل ورود به دوره متوسطه وضع کرده‌اند. در اروپا تا اوایل دهه ۱۹۶۰ از آزمونهای گزینش^۷ به منظور هدایت جوانان به شعب مختلف آموزش متوسطه استفاده می‌شد. دانش آموزانی که نمرات بالایی کسب می‌کردند، در رشته‌های نظری که به پذیرش در دانشگاه می‌انجامید، به تحصیل می‌پرداختند. دانش آموزان ضعیف هم به مدارس حرفه‌ای یا بازرگانی هدایت می‌شدند". (۱۲)

استفاده از آزمونهای تحصیلی^۸ در خلال دو دهه پس از جنگ اول جهانی به‌طور گسترده‌ای در نظام آموزشی آمریکا رواج پیدا کرد و در فاصله سالهای ۱۹۲۱ تا ۱۹۳۶ بیش از پنج هزار مقاله درباره آزمونها منتشر شد که از این میان ۴۲۷۹ مقاله به آزمونهای روانی مربوط بود. از این پس در هر منطقه آموزشی آمریکا یک برنامه تهیه آزمونهای هوش و پیشرفت تحصیلی به وجود آمد و به منظور اجرا و تفسیر آزمونها یک دفتر تحقیق و اجرای آزمون تأسیس شد و بالاخره روان‌شناسی آموزشی^۹ به عنوان یک حرفه فرعی جدید جایی در مدارس آمریکا پیدا کرد. (۱۳)

۶- تغییر در گرایشها و افول استفاده از آزمونهای هوش و استعداد

کاربرد آزمونهای هوش به قصد گزینش شاگردان و تعیین رشته تحصیلی آنها که در فاصله دهه ۱۹۳۰ تا دهه ۱۹۶۰ در اروپا و آمریکا گسترش روز افزونی پیدا کرده بود، در اواخر دهه ۱۹۶۰ کاهش چشمگیری یافت. پل گرینف^{۱۰} و وارن هاگن^{۱۱} در این باره

می‌نویسند: «افول استفاده از این نوع آزمونها دو دلیل داشت: دلیل نخست پرهیز از گروه‌بندی شاگردان همگن به منظور تعیین رشته تحصیلی بود؛ دلیل دوم آن که استفاده از آزمونهای پیشرفت تحصیلی نسبت به آزمونهای استعداد، به منظور ارزشیابی تحصیلی، در کشورهای مختلف متداول تر شد. یعنی بر خلاف گذشته که کودکان به دفعات در معرض اجرای آزمونهای استعداد قرار می‌گرفتند، از اوایل دهه ۱۹۷۰ شیوه استفاده از آزمونهای پیشرفت تحصیلی پایان سال به قصد ارزشیابی تحصیلی رواج بیشتری یافت. به‌علاوه چون تحقیقات بعدی نشان داد که آزمونهای پیشرفت تحصیلی، نسبت به آزمونهای هوش و استعداد، موفقیت‌های شاگردان را در سالهای آتی بهتر پیش بینی می‌کند، کاربرد آزمونهای هوش و استعداد محدودتر شد.» (۱۴)

۷- برابری فرصتهای آموزشی

پیش از این گفته شد که هم در اروپا و هم در آمریکا از اوایل قرن نوزدهم تلاش برای خارج کردن آموزش و پرورش از انحصار قشر مرفه و تعمیم آن در میان همگان آغاز شد؛ زیرا در آن زمان عقیده بر این بود که تأسیس مدارس دولتی به منزله ایجاد فرصتهای آموزشی یکسان است و نیز تصور می‌شد که با تأمین فرصتهای آموزشی یکسان می‌توان به برابری فرصتهای اجتماعی کمک کرد. به عنوان مثال، هوراس مان در گزارشی درباره آموزش و پرورش آمریکا در سال ۱۸۴۸ نوشت که آموزش دولتی رایگان بزرگترین عامل ایجاد برابری است. (۱۵)

همچنین این باور وجود داشت که اگر همه افراد به منابع آموزشی یکسان در مدارس دولتی دسترسی داشته باشند، برابری فرصتهای آموزشی محقق خواهد شد. در نتیجه چنین باوری، فرض بر این بود که اگر دانش‌آموزان مردود شوند، مردودی آنها نتیجه عملکرد و نیز محدودیت توانایی خود آنهاست. به عبارت دیگر، در آن زمان عدم موفقیت شاگردان را به نابرابریهای موجود در مدرسه یا جامعه نسبت نمی‌دادند.

باگذشت زمان و انجام تحقیقاتی درباره عملکرد آموزش و پرورش در اروپا و آمریکا، خوش بینی اولیه نسبت به وجود برابری فرصتهای آموزشی در این جوامع و نیز خوش بینی نسبت به نقش قاطع مدرسه در ایجاد فرصتهای اجتماعی یکسان، جای خود را به بدبینی داد. برای نمونه، ساموئل باولز در یکی از تحقیقات خود درباره نابرابری آموزشی و اجتماعی چنین نوشت:

«بررسی سوابق تاریخی آموزش و پرورش در ایالات متحده آمریکا و نیز بررسی دقیق وضع موجود دانشکده‌ها و مدارس نشان می‌دهد که وضع مدارس به گونه‌ای است که

خوش بینی‌های گذشته را نسبت به نقش مدرسه در ایجاد فرصتهای آموزشی تأیید نمی‌کند. داده‌های موجود حاکی از آن است که باید تعبیر دیگری از آنها داشته باشیم. ظاهراً مدارس ما تکامل پیدا کرده‌اند، اما نه در جهت ایجاد برابری بلکه برای آن که پاسخگوی نیازهای سرمایه داران کارفرما باشند؛ زیرا آنها خواهان کارگرانی ماهر و با انضباط هستند تا به مدد آن بتوانند روشهایی را برای کنترل اجتماعی و به نفع ثبات سیاسی اتخاذ کنند» (۱۶)

کوین تین در سال ۱۹۶۵ در دفاع از تساوی فرصتهای آموزشی و در نقد سیاستهای آموزشی حزب کارگر انگلیس چنین نوشت:

"خط مشی آموزشی که تاکنون به منظور تأمین فرصتهای آموزشی یکسان دنبال شده است، عمدتاً بر اصلاح ساختار تأکید می‌کند و هرگز به برنامهٔ درسی و محتوا و آنچه که تدریس می‌شود و مرکز حیات نظام آموزشی است، توجهی ندارد" (۱۷)

توجه به مسألهٔ برابری فرصتهای آموزشی و دفاع از آن موجب شد که تحقیقات گسترده‌ای دربارهٔ عملکرد مدارس به وسیلهٔ کسانی چون جیتیس^{۱۲} در آمریکا، فلود^{۱۳} هلسی^{۱۴} و مارتین^{۱۵} در انگلستان، جیرارد در فرانسه^{۱۶} و هوزن^{۱۷} در کشورهای اسکانندیناوی در نیمهٔ دوم قرن بیستم صورت گیرد. (۱۸)

نتیجهٔ این تحقیقات باعث شد لبهٔ تیغ تیز انتقاد تحلیلگران آموزشی چپ‌گرا متوجه نظامهای آموزشی در این کشورها گردد و چنین نتیجه‌گیری شود که فرزندان طبقات ثروتمند بیش از فرزندان خانواده‌های فقیر به آموزش و پرورش نخبگان یعنی آموزش عالی دسترسی پیدا می‌کنند. همچنین استدلال می‌شد که تفاوت در دسترسی به امکانات آموزشی، به‌طور مستقیم موجب تفاوت در دست‌یابی به مشاغل با منزلت و پردرآمد می‌شود و در نتیجه تفاوت طبقات اصلی از نسلی به نسل دیگر همچنان حفظ می‌گردد. (۱۹)

برخی از جامعه‌شناسان نیز در پژوهشهای خود رابطهٔ بین موقعیت اجتماعی شاگردان و نحوهٔ گزینش رشتهٔ تحصیلی آنان را مورد توجه قرار دادند و مدعی شدند که فرزندان طبقات پایین در جریان انتخاب رشتهٔ تحصیلی از امتیازات کمتری برخوردار هستند. (۲۰)

طرح داعیه‌های بحث انگیز دربارهٔ نابرابریهای آموزشی در نشریات و مجلات مغرب زمین، مسؤولان سیاسی و آموزشی این کشورها را بر آن داشت تا کوششهایی به منظور ایجاد فرصتهای آموزشی یکسان به عمل آورند. یکی از اقداماتی که در اواسط قرن بیستم در ایالات متحده آمریکا در جهت کاهش نابرابریهای اجتماعی و آموزشی صورت گرفت، لغو قانون جدایی سیاهان از سفید پوستان بود؛ قانونی که طبق آن فرزندان سیاه پوست مجاز به تحصیل در مدارس سفید پوست نبودند. پس از لغو قانون مذکور به فرزندان سیاه پوست اجازه داده شد که در کنار دانش‌آموزان سفید پوست مشغول تحصیل شوند و از همان

امکانات آموزشی که در اختیار سفیدپوستان قرار داشت، بهره برند. علاوه بر اقدام فوق، سه گام دیگر جهت تأمین فرصتهای آموزشی یکسان در آمریکا برداشته شد که عبارتند از: تأمین منابع مالی برای مدارس توسط ایالتها و دولت مرکزی، ایجاد فرصتهای مساوی به منظور کسب مهارتهای شناختی^{۱۸} از طریق اصلاح برنامه‌های درسی و بالاخره تأمین آموزشهای جبرانی^{۱۹} برای کودکان خانواده‌های محروم و کم درآمد^{۲۰} (۲۱).
افزون بر اقدامات اصلاحی فوق که آموزش ابتدایی آمریکا را هم شامل می‌شد، اصلاح دیگری نیز به‌طور اخص در ساختار آموزش متوسطه آمریکا و برخی از کشورهای اروپایی صورت گرفت که از آن به عنوان تأسیس و گسترش دبیرستانهای جامع یاد می‌کنند. در بخش پایانی این نوشتار تأثیر و عملکرد این نوع دبیرستانها در ایجاد فرصتهای آموزشی یکسان در جوامع مذکور بررسی می‌شود.

۸- تأسیس دبیرستانهای جامع

اگر چه تأسیس دبیرستانهای جامع در آمریکا و در کشورهای مختلف اروپایی اهداف متفاوتی را دنبال می‌کرد، اما وجه اشتراک همه آنها این بود که فرصت دستیابی آموزشی را برای تعداد بیشتری از جوانان فراهم کنند و تا حد ممکن فشار سنگین نابرابریهای آموزشی را کاهش دهند.

تأسیس دبیرستانهای جامع در اروپا موجب شد که میزان ثبت نام دانش‌آموزان در این دبیرستانها که شاگردان را در سالهای نخست تحصیلات دبیرستانی براساس رشته تحصیلی از یکدیگر تفکیک نمی‌کرد، افزایش پیدا کند. برای نمونه، در سوئد دبیرستانهای جامع جایگزین همه دبیرستانهای این کشور شد. اگر چه در برخی کشورها همچون آلمان کوشش زیادی برای تبدیل دبیرستانهای سنتی به دبیرستان جامع صورت نگرفت، اما در بعضی دیگر از کشورهای اروپایی دبیرستانهای جامع به‌طور چشمگیری رشد نمود؛ مثلاً در انگلستان از سال ۱۹۶۵ میلادی به بعد، مقامات محلی آموزشی بنا به تشویق دولت در ساختار نظام آموزش متوسطه تجدیدنظر به عمل آوردند و شیوه‌گزینش رشته تحصیلی بر اساس آزمونها را حذف نمودند و از دانش‌آموزانی که دارای استعدادها متفاوت بودند، در دبیرستانهای جامع ثبت نام کردند. بدین ترتیب که در اوایل دهه ۱۹۸۰ نزدیک به ۷۰ درصد جوانان یازده تا شانزده ساله انگلیسی در دبیرستانهای جامع به تحصیل اشتغال داشتند. (۲۲)

برخلاف دبیرستانهای معمولی که در آنها دانش‌آموزان در سنین پایین به رشته‌های تحصیلی مختلف هدایت می‌شوند و احتمالاً آینده تحصیلی آنها از همان آغاز تعیین

می‌شود، در دبیرستان جامع، طبقه‌بندی شاگردان با تفکیک رشته در سالهای اول تحصیلی صورت نمی‌گیرد و در هر واحد آموزشی، برنامه‌های درسی مختلف ارائه می‌گردد.

۸-۱- تگاهی مدرا به عملکرد دبیرستانهای جامع: اینکه که چند دهه از تأسیس دبیرستانهای جامع در آمریکا و اروپا می‌گذرد، می‌توان درباره موفقیت این دبیرستانها در تحقق اهدافی که در ورای تأسیس آنها وجود داشته است، اظهار نظر نمود.

از آنجا که هدف عمده این دبیرستانها تأمین فرصتهای آموزشی بیشتر برای فرزندان خانواده‌های طبقات پایین و به تبع این اقدام، فراهم آوردن زمینه ایجاد فرصتهای شغلی مساوی برای فارغ التحصیلان وابسته به قشرهای کم درآمد بوده است، باید دید که این نوع دبیرستانها تا چه حد در تحقق دو هدف فوق موثر بوده‌اند.

۸-۲- نقش دبیرستانهای جامع در تأمین فرصتهای آموزشی: هوزن در جمع‌بندی نتایج تحقیقات خود می‌نویسد: "تأسیس دبیرستانهای جامع به دلیل نداشتن نظام امتحانات غربال کننده، در مرحله ابتدایی و دوره اول دبیرستان، می‌تواند یک استراتژی موفق برای نگهداری دانش آموزانی که دارای استعدادهای متفاوت هستند به حساب آید." (۲۳)

لوین معتقد است که تأسیس دبیرستانهای جامع شانس دست‌یابی جوانان به آموزش عالی را افزایش داده است؛ به طوری که در فاصله سالهای ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ نسبت ثبت نام در دانشگاههای اروپا دو برابر شده است. وی دلیل این افزایش را چنین توجیه می‌کند که حضور در دبیرستانهای جامع انتظار دانش‌آموزان را برای تکمیل تحصیلات دبیرستانی و ورود به آموزش عالی بالا برده است؛ دیگر آن که چون تعداد فارغ التحصیلان دبیرستانهای جامع و واجد شرایط برای ورود به آموزش عالی افزایش پیدا کرده، دولتها با اتخاذ شیوه‌های خاص کوشیده‌اند آموزش عالی را گسترش دهند. (۲۴)

۸-۳- انتقال مسأله نابرابریها از دوره متوسطه به دوره آموزش عالی: لوین اعتقاد دارد که اگرچه دبیرستانهای جامع با حذف امتحانات غربال کننده و دیگر موانع تحصیلی شانس دست‌یابی فرزندان طبقات پایین را به آموزش متوسطه افزایش داده‌اند و بدین سان تعداد بیشتری را برای ورود به آموزش متوسطه آماده کرده‌اند و نیز هر چند که دولتها در پاسخ به تقاضای مردم برای آموزش عالی، این سطح از آموزش را به شیوه‌هایی خاص از قبیل آموزش از راه دور، تأسیس دانشگاههای باز و غیره گسترش بخشیده‌اند، اما مشکل نابرابری فرصتهای آموزشی که قبلاً در دوره متوسطه وجود داشت، به آموزش عالی منتقل شده است. بدین معنی که فرزندان طبقات پایین به اندازه فرزندان قشر مرفه از فرصتهای تحصیلی یکسان در سطح آموزش عالی برخوردار نیستند و رشته‌های با منزلت و نیز دانشگاههای معتبر در انحصار گروههای ممتاز^{۲۱} جامعه قرار دادند. او این سه مسأله یعنی گزینش دانشجو،

سرشکن شدن^{۲۲} منابع و نیز کاهش کیفیت آموزش عالی را از نشانه‌های نابرابری فرصتهای آموزشی می‌داند و برای تأیید نظریات خود شواهد آماری ارائه می‌دهد.

۸-۳-۱ پذیرش دانشجو براساس کمربند: لوین می‌نویسد: "در سالهای اخیر ورود به رشته‌هایی مانند پزشکی، دام‌پزشکی، مهندسی، علوم و در بعضی موارد حقوق بر اساس امتحان یا بر مبنای معدل دورهٔ دبیرستان داوطلبان صورت می‌گیرد. به عنوان مثال، در سال ۱۹۷۷ حدود ۱۵۰/۰۰۰ جوان آلمانی به دلیل پایین بودن معدل نتوانستند در رشته‌های دانشگاهی مورد نظر خود ثبت نام کنند." (۲۵)

وی در ادامه این بحث می‌افزاید: "حتی موقعی که جوانان وابسته به طبقات پایین اجتماعی موفق به ورود به دانشگاه می‌شوند، سهم آنها در دست‌یابی به رشته‌های با منزلت اجتماعی خیلی چشمگیر نیست؛ به عنوان مثال، از میان ۲۵ درصد داوطلب مرد که در سال ۷۳-۱۹۷۲ از میان طبقهٔ کارگر در سوئد به دانشگاه راه یافتند، تنها ۴/۴ درصد آنها در رشتهٔ حقوق و ۱/۵ درصد در رشتهٔ طب پذیرفته شدند. در عوض از میان پذیرفته شدگان طبقات اجتماعی بالا ۷/۳ درصد آنها در رشتهٔ حقوق و ۷/۷ درصد آنها در رشتهٔ طب به تحصیل پرداختند." (۲۶)

۸-۳-۲ سرشکن شدن منابع: از آنجا که منابع اختصاص یافته به آموزش عالی متناسب با رشد این بخش در سالهای اخیر افزایش پیدا نکرده است، یعنی همان منابع انسانی و مالی سابق به این بخش اختصاص دارد، این امر موجب کاهش نسبی منابع مالی و انسانی در بخش آموزش عالی گردیده است. به عنوان مثال، دانشگاه رم که در آغاز برای پذیرش ۲۰/۰۰۰ دانشجو ساخته شده بود، در حال حاضر پذیرای ۲۰۰/۰۰۰ دانشجو است.

نسبت دانشجو به کادر دانشگاهی در بخش وینسن دانشگاه پاریس که به سوی پذیرش دانشجو از میان طبقهٔ کارگر گرایش دارد، هشتاد به یک است که این نسبت چهار برابر متوسط نسبت دانشجو به کادر دانشگاهی در فرانسه می‌باشد. (۲۷)

۸-۳-۳ اتلاف و ترک تحصیل: پایین آمدن کیفیت آموزش در دانشگاهها در سالهای اخیر موجب ترک تحصیل دانشجویان بویژه فرزندان طبقات پایین اجتماعی شده است. این قبیل دانشجویان چون به دلیل مشکلات مالی نمی‌توانند از معلم خصوصی و سایر منابع آموزشی جهت جبران عقب‌ماندگی‌های تحصیلی خود استفاده کنند، به‌خوبی از عهدهٔ امتحانات بر نمی‌آیند و ناگزیر می‌شوند دانشگاه را ترک کنند. به عنوان مثال، نسبت ترک تحصیل در فرانسه نسبت به گذشته ۵۰ درصد و در دانشگاههای رم، میلان و ناپل بیش از ۵۰ درصد افزایش پیدا کرده است. در مناطق محرومی چون بالرمو نیز فقط ۳۰ درصد از دانشجویان رشتهٔ اقتصاد موفق به اتمام تحصیلات می‌شوند. (۲۸)

۹- نقش دبیرستانهای جامع در افزایش فرصتهای شغلی: درخصوص نقش غیر مستقیم دبیرستانهای جامع در افزایش شانس دست‌یابی جوانان طبقات پایین به مشاغل بامنزله، لوین می‌نویسد: "زمانی که تعداد معدودی جوان نخبه و وابسته به طبقه ممتاز جامعه متقاضی ورود به آموزش عالی باشند، ثبت نام در دانشگاه براساس گزینش صورت نمی‌گیرد؛ اما وقتی تقاضا برای ورود به دانشگاه افزایش پیدامی‌کند، محدودیتهایی هم در سر راه پذیرش دانشجو ایجاد می‌شود. در این میان جوانان نخبه و وابسته به خانواده‌های ممتاز در رشته‌های با منزلت به تحصیل می‌پردازند و مشاغل مناسبی هم احراز می‌کنند. اما جوانان وابسته به طبقه کارگر ناگزیرند که در رشته‌های تحصیلی و نیز در مؤسسات آموزش عالی کم منزلت به تحصیل مشغول شوند." لوین در ادامه این بحث می‌افزاید که: "بالا رفتن شمار فارغ‌التحصیلان دانشگاهها در برخی از کشورهای اروپایی نه تنها شانس دست‌یابی جوانان وابسته به طبقات پایین را به رشته‌های بامنزله افزایش نداده، بلکه موجب بیکاری پنهان فارغ‌التحصیلان هم شده است. وانگهی نمی‌توان تأثیر ساختار موقعیت اقتصادی جامعه را در اشتغال فارغ‌التحصیلان نادیده گرفت. اضافه بر آن که دست‌یابی به برخی مشاغل، بیشتر به پایگاه اجتماعی افراد بستگی دارد تا به سطح تحصیلات آنان." (۲۹)

۱۰- خلاصه و نتیجه‌گیری

آموزش متوسطه در خلال دو قرن اخیر در کشورهای اروپای غربی و آمریکا بنا به ضرورت‌های زمان، تحولات گوناگونی را به خود دیده و مراحلی را پشت سر گذاشته است که در صفحات پیشین به اهم این تحولات اشاره شد. اکنون که این نوشتار به پایان می‌رسد، وقت آن رسیده است که برای دست‌یابی به یک جمع‌بندی و نتیجه‌گیری کلی، تحولات مذکور به اختصار مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. باشد که به مدد این تجزیه و تحلیل، به درسها و نکته‌هایی برای کمک به سیاست‌گذارهای نظام آموزش کشورمان دست یابیم.

تقریباً از اواسط قرن نوزدهم در اروپا و سپس در آمریکا تلاشهایی برای خارج کردن آموزش متوسطه از انحصار قشر مرفه و تعمیم آن در میان همگان صورت گرفت و به تدریج زمینه برای گسترش آن در میان عامه مردم فراهم آمد. عامل عمده این گسترش را نیاز بخش تولیدی و صنعتی اروپا و آمریکا به نیروی انسانی تحصیل‌کرده ذکر کرده‌اند. هم‌زمان با گسترش آموزش متوسطه نظری، به آموزشهای فنی نیز توجه خاص مبذول گردید و دروس فنی در برنامه‌های تحصیلی دوره متوسطه گنجانده شد؛ اما دیری نگذشت که شیوه آموزش دروس فنی در دبیرستانهای نظری کنار گذاشته شد و سیاست تاسیس دبیرستانهای فنی مستقل از دبیرستانهای نظری در کشورهای اروپایی و آمریکا حاکم گردید. بعدها هم

سیاست تفکیک رشته‌های نظری از رشته‌های فنی در سایر کشورهایی که به توسعه آموزش متوسطه توجه داشته‌اند، از جمله کشور ما، مقبولیت عام یافت.

پس از تفکیک رشته‌های تحصیلی دوره متوسطه، ضرورت هدایت دانش‌آموزان به یکی از این دو رشته اصلی، براساس ضوابط و معیارهای قابل قبول، در عرصه سیاست‌گذاری و برنامه ریزی آموزش متوسطه احساس گردید. بروز تحولات آموزشی، اجتماعی و اقتصادی در اوایل قرن بیستم، ضرورت این نیاز را تشدید می‌نمود. به‌علاوه با چرخش قرن و ابداع آزمونهای مختلف روانی، استفاده از این آزمونها جهت تعیین رشته تحصیلی دانش‌آموزان رواج چشمگیری پیدا کرد. بعدها دامنه استفاده از این آزمونها به کشورهای دیگر از جمله کشور ما کشانده شد و استفاده از آنها برای کمک به تعیین رشته تحصیلی در بسیاری از کشورهای جهان رونق به‌سزایی پیدا کرد.

جدا از انتقادهایی که بعدها از جهات مختلف به این آزمونها وارد آمد و در نتیجه دامنه کاربرد این آزمونها را در خصوص تعیین رشته تحصیلی محدود کرد، تفکر دیگری نیز تحت عنوان برابری فرصتهای آموزشی هم در آمریکا و هم در اروپا مطرح شد که اتخاذ سیاستهای خاصی را از سوی سیاستگذاران و برنامه‌ریزان آموزشی طلب می‌نمود. از این رو تأسیس دبیرستانهای جامع تصمیمی بود که سیاستگذاران آموزشی برای تأمین فرصتهای آموزشی یکسان از نیمه دوم قرن بیستم به آن دست یازیدند. اکنون که قرن بیستم پایان می‌گیرد و قریب نیم قرن از اتخاذ سیاست فوق می‌گذرد، همان‌طور که در بخشهای پیشین گفته شد، شواهد نشان می‌دهد که شعار برابری فرصتهای آموزشی در جوامع سرمایه داری غرب با اقتصاد مبتنی بر رقابت و کسب سود بیشتر هنوز محقق نشده است. البته آنچه که در کشورهای مورد نظر صورت پذیرفته، این است که شمار فارغ‌التحصیلان دوره متوسطه در این کشورها افزایش یافته است. به‌علاوه اتخاذ سیاستهای پذیرش باز در خصوص دانشگاهها موجب شده که فرصتهای تحصیلی بیشتری در قلمرو آموزش عالی برای جوانان این کشورها فراهم شود. اما شاید بتوان نتیجه گرفت که نابرابری فرصتهای آموزشی هنوز برای غربیان به عنوان یک مسأله حل‌نشده همچنان خودنمایی می‌کند.

۱۱- چه درسهایی از تجارب کشورهای یاد شده به سود سیاستگذاری در آموزش متوسطه کشورمان می‌توان آموخت؟

دوره متوسطه نظری در کشور ما قریب هفتاد سال پیش به دنبال نیاز جامعه به نیروی انسانی جهت کار در بخش خدماتی و اداری دولت بنیانگذاری شد. در کنار آن، رشته متوسطه فنی و حرفه‌ای نیز جهت تربیت نیرو به منظور فعالیت در بخش صنعت پای به عرصه

وجود گذاشت. مجموع این دو رشته که نظام آموزش متوسطهٔ کشور ما را تشکیل می‌دهند، در خلال هفتاد سال اخیر برخی از تحولات و تغییراتی را که در نظامهای آموزش متوسطهٔ غرب رخ داده، تجربه کرده است. از آن جمله می‌توان تلاش برای تعمیم این دوره در میان جوانان، افزایش طول دوره از سه سال به شش سال، تشعب و ایجاد تنوع در رشته‌های تحصیلی، استفاده از آزمونها جهت کمک به تعیین رشتهٔ تحصیلی و بالاخره استفاده از مشاوران برای کمک به فرآیند هدایت تحصیلی را بر شمرد. آنچه که در آینده می‌توان از تجارب کشورهای یاد شده آموخت این است که:

۱- ساختار آموزش متوسطهٔ کشور ما خواه به صورت جامع^{۲۳} در آید خواه متنوع^{۲۴} باشد، تفاوت استعدادها واقعیتی است که در سنین تحصیلات متوسطه تجلی و ظهور مشهودتری خواهد یافت. بر این اساس، برنامه‌ریزان و سیاستگذاران نظام آموزش متوسطهٔ ما باید زمینه‌های لازم را برای توجه هر چه بیشتر به تفاوت استعدادهای دانش‌آموزان فراهم سازند. در برخی از نظامهای آموزشی تشعب برنامه‌ها و ارائه دروسها به صورت نظام واحدی و تا حدودی بازگذاشتن دست شاگردان در انتخاب دروس، هم از لحاظ تنوع و هم از سطح (از مقدماتی تا پیشرفته)، راهی برای توجه به تفاوت استعدادهای تلقی می‌شود. خوشبختانه در نظام جدید آموزش متوسطه، مسأله ارائه دروس به صورت واحدی که تا حدودی زمینه‌ساز توجه به تفاوت استعدادهاست مورد توجه قرار گرفته است. اما چون این شیوه در حال حاضر جنبهٔ آزمایشی دارد و موانع و مشکلات اجرایی گوناگونی بر سر راه آن خودنمایی می‌کند، ممکن است مقبولیت خود را از دست بدهد. به همین سبب باید نظام واحدی مبتنی بر ارائه دروس به صورت اختیاری مورد حمایت قرار گیرد و برای رفع موانع اجرایی آن تلاش بیشتری انجام شود تا شاگردان بتوانند با توجه به فرصتی که برای آنها در خصوص انتخاب دروس فراهم می‌گردد، توان و استعداد خود را به محک برنند و براساس قوه و استعدادشان مسیر آیندهٔ خویش را تعیین کنند.

۲- صرف‌نظر از فوایدی که بر استفاده از آزمونها در تعلیم و تربیت مترتب است، و بحث دربارهٔ این فواید خارج از حوصله این نوشتار است، از تجارب کشورهای یاد شده و تجاربی هم که خود در گذشته داشته‌ایم، این نتیجه را می‌توان گرفت که تکیهٔ زیاد بر استفاده از آزمونها در تعیین رشتهٔ تحصیلی نتایج چندان ثمربخشی در بر نداشته است. به همین جهت سرمایه‌گذاری وسیع در زمینهٔ تهیه و کاربرد آزمونها برای منظور فوق چندان به سود و صلاح نظام آموزشی ما نیست. اما اگر معلمان را با شیوه‌های مطلوب ارزشیابی تحصیلی آشنا کنیم و کیفیت ارزشیابی تحصیلی را به‌طور بنیادی بهبود بخشیم، می‌توان کماکان از عملکرد تحصیلی شاگردان به عنوان شاخص قابل قبول برای تعیین رشتهٔ تحصیلی سود

جست. برای مثال، برگزاری کارگاههای آموزشی برای معلمان و آشنا کردن آنها با شیوه‌های کارآمد ارزشیابی گامی مثبت و سازنده در این راه تلقی می‌شود.

۳- روان‌شناسی آموزشی در کشور آمریکا و مشاوران راهنمایی در مدارس ما توفیق چشمگیری در گشودن گره هدایت تحصیلی دانش‌آموزان نداشته‌اند. البته این سخن به معنی بی‌توجهی به امر راهنمایی تحصیلی نیست؛ زیرا راهنمایی تحصیلی در دوره متوسطه یک ضرورت است و باید جدی تلقی شود. اما این‌که با اتخاذ چه تدابیری می‌توان به یک فرآیند راهنمایی کارآمد دست یافت، خود موضوعی است که بحث جداگانه‌ای را می‌طلبد.

۴- گروهی از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در اروپا و آمریکا وجود نابرابری فرصتهای آموزشی را مطرح ساختند و ادعا کردند که نظامهای آموزشی در این کشورها به استمرار تفاوت‌های طبقاتی کمک می‌کند.

اساساً مطرح کردن مسأله نابرابریهای آموزشی به‌طور مجرد و منفک از مسأله نابرابریهای اقتصادی - اجتماعی به مثابه مطرح کردن ناقص یک مسأله کلی و پیچیده است؛ زیرا ارتباط مسائل آموزشی با مسائل اقتصادی - اجتماعی موضوعی انکارناپذیر است و نمی‌توان آنها را جدا از هم مطرح کرد. به همین سبب اگر قرار باشد در سیاستگذاریهای آموزشی از تأثیر نابرابریهای اقتصادی - اجتماعی بر عملکرد تحصیلی کاسته شود، باید در سیاستهای جاری امتحانات و ارزشیابی مانند امتحانات متمرکز، هماهنگ، امتحانات نهایی، کشوری و آزمونهای سراسری تجدید نظر به عمل آید. براین اساس، شاگردانی که در مناطق محروم تحصیل می‌کنند با شاگردانی که از امکانات آموزشی برتر برخوردارند، نباید از یک غربال عبور کنند. به همین جهت تا محو استضعاف آموزشی باید سیاست منطقه‌ای کردن امتحان و گزینش پی‌گیری شود.



پی‌نوشت‌ها

- 1- Secondary Grammer School
- 2- Lycee
- 3- Grund Schule
- 4- Secondary Modern School
- 5- Progressives
- 6- Yoloye
- 7- Selection Tests
- 8- Scholastic Tests
- 9- School Psychology
- 10- J.W.Pellegrino
- 11- Varnhagen
- 12- Gintis
- 13- Floud
- 14- Halsey
- 15- Martin
- 16- Girard
- 17- Husen
- 18- Equalizing The Attainment Of Cognitive Skills
- 19- Compensatory Education



۲۰- هنری لوین و مارتین کارنوی در کتابی تحت عنوان *The Limits Of Educational Reform* "محدودیت‌های اصطلاحات آموزشی" استدلال می‌کنند که تامین منابع مالی برای مدارس توسط ایالتها و دولت مرکزی، ایجاد فرصتهای مساوی به منظور کسب مهارتهای شناختی و بالاخره تامین آموزشهای جبرانی نتوانسته است به تحقق تامین فرصتهای آموزشی یکسان کمک کند. آنان براین عقیده‌اند که تامین امکانات آموزشی بیشتر و بهتر برای مردم فقیر منجر به تحول اجتماعی نخواهد شد. آنها ریشه

نابرابریهای آموزشی را در نابرابریهای موجود در نظام تولیدی، کار و اقتصاد جامعه جستجو می‌کنند.

- 21- Advantaged
- 22- Dilution Of Resources
- 23- Comprehensive
- 24- Diversified



منابع

- ۱- صدیق، عیسی: تاریخ فرهنگ اروپا، انتشارات دهخدا، تهران، چاپ سوم ۱۳۴۷، صفحه ۱۲.
- ۲- همان اثر، صفحه ۲۴۲.
- 3- Martin Trow, *The Second Transformation of American Secondary Education* in Jerome Karabel and A.H. Halsey, (Editors) *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press 1977; P.107.
- 4- Brian Holmes, and Martin Mclean, *The Curriculum, A Comparative Perspective*, Unwin Hyman Ltd. London . Uk. 1989; P. 12.
- 5- Herbert Gintis, *Toward a Political Economy of Education, A Radical Critique of Ivan Illich's et al. De Schooling Society*. In Ivan Illich, et al. *After De Schooling what?* percnial Library Harper and Row Publisher, New York 1973; P 60.
- 6- Martin Trow, *Ibid*. P. 107.
- 7- Jeannie Oakes, *keeping Track, How School Structure Inequality*. Yale University Press, 1986; PP. 15 -39.
- 8- *Ibid*. P. 17.
- 9- *Ibid*. P. 18.
- 10- Lewis Terman, *Intelligence Tests and School Reorganization*, 1923, Cited in Jeannie Oakes, *Keeping track, How schools structure Inequality*. P.36.
- 11- Z. A.Malkova and. B. L. vulfson, *International Yearbook of Education*, vol.39, *Secondry Education in the world today*, UNESCO, Geneva, 1982; P.58.
- 12- E.A. Yoloye, *Selection Mechanisms in secondary Education*. In Torsten, Husen and Neville postlethwaite (Editors) *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon

- Press, Oxford. 1995; P. 5386.
- 13- David K.Cohen, and Marvin Lazerson, **Education and the Corporate Order**, in Jerome Karabel and A.S.Halsey (Editors) **Power and Ideology in Education**, P.375.
- 14- J.W.Pellegrino C.K. Varnhagen. **Intelligence Theories and Tests** in George Psacharopoulos.(Editor) **Economics of Education Research and Studies**, Pergamon, Press, Oxford.1987;P.277.
- 15- Charles A.Tesconi, Jr. and Emanuel Harwitz Jr, **Education for Whom? The Question of Equal Educational Opportunity**. Harper and Row, Publishers, Inc. 1974; P.45.
- 16- Ibid p.133.
- 17- Jerome Karabel and A.H.Halsey, **Educational Research, A Review and Interpretation**. IN **Power, and Ideology in Education**. Oxford University Press, 1977; PP.19-21.
- 18- Henry M.Levin, the Dilema of **Comprehensive Secondary School Reform in Western Europe**. in Philip G.Altabach, Robert F.Arnove, Gail P.Kelly (Editors) **Comparative Education**, New York. Mcmillan, Publishing Co. Inc.1982;P.320.
- 19- Torsten Husen, **Comprehensive Verses Selective Education**. in Torsten Husen and Neville Postlethwaite.(Editors) **the International Encyclopedia of Education and National Systems of Education**. Pergamon Press, Oxford 1986; P 922.
- 20- Martin Carnoy, Henry M.Levin **The Limits of Educational Reform**.Longman Inc. NewYork. 1976; PP.1-16
- 21- C.Booth, **Education in United Kingdom**, in Neville, Postlethwaite, (Editor) **The Encyclopedia, of Comparative Education and National Systems of Education**. Pergamon Press, Oxford, 1988;P.693.
- 22- Torsten Husen, **Academic Performance in Selective and Comprehensive School**. in Jerome Karabel and A.H.Halsey, (Editors) in **Power and Ideology**. P.282.
- 23- Henry Levin, Ibid.P.324.
- 24- Ibid P.523.
- 25- Ibid P.328.
- 26- Ibid P.328.
- 27- Ibid P.329.
- 28- Ibid P.330.
- 29- Ibid, P.330.