
تبارشناسی تحولات گفتمانی مفهوم نخبگی در آموزش و پرورش مدرن ایران (واکاوی اسناد و مطبوعات)

فاطمه زارع

کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه تهران

چکیده

پژوهش حاضر با رویکردی تبارشناسانه به بررسی تحول مفهوم نخبگی از آغاز شکل‌گیری آموزش و پرورش مدرن در ایران می‌پردازد. در این راستا، با بهره‌گیری از تحلیل گفتمانی به‌عنوان چارچوب روش‌شناختی، تلاش شده است تحولات تاریخی و اجتماعی هر دوره به‌صورت افقی مورد واکاوی قرار گیرد تا سازوکارهای شکل‌گیری و بازتولید گفتمان‌های نخبگی شناسایی شود. مسئله اصلی پژوهش، تبیین نحوه مواجهه گفتمان‌های حاکم بر نظام آموزشی ایران با مفهوم نخبگی در مقاطع مختلف تاریخی و شناسایی مؤلفه‌های برساخته این مفهوم در بستر کنش‌های آموزشی و اجتماعی است. نقطه آغاز این سیر تاریخی، دوره قاجار در نظر گرفته شده است؛ دوره‌ای که به‌واسطه شکل‌گیری آموزش و پرورش نوین و تأسیس مدرسه رشدیه توسط میرزا احسن تبریزی، زمینه‌های تحول در تعریف نخبگی فراهم شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که مفهوم نخبگی در طول زمان، تحت تأثیر تحولات گفتمانی، از الگوهای سنتی مبتنی بر نجابت و منزلت اجتماعی به سوی الگوهای مدرن‌تر مبتنی بر سنجش‌پذیری آموزشی و معیارهای روان‌سنجی حرکت کرده است. در این چارچوب، سه گفتمان غالب شامل «نجیب‌زادگی»، «امتحان‌محوری» و «روان‌سنجی‌محوری» شناسایی شد که هر یک متناسب با شرایط تاریخی و اجتماعی، نقش تعیین‌کننده‌ای در بازتعریف نخبگی ایفا کرده‌اند. همچنین نتایج حاکی از آن است که با ورود آموزش رسمی به عرصه تربیت نخبگان و غلبه معیارهای نهادی‌شده آموزشی، شکافی معنادار میان تلقی اجتماعی از نخبگی و تعریف رسمی آن در نظام آموزشی پدید آمده است. در این میان، «دانش» به‌عنوان شاخص غالب نخبگی تثبیت شده و به‌تدریج سایر ابعاد مانند «تأثیرگذاری اجتماعی» با نوساناتی همراه و حتی در دوره‌های متأخر تضعیف شده است. به‌طور کلی، این پژوهش نشان می‌دهد که مفهوم نخبگی نه یک امر ثابت، بلکه برساخته‌ای تاریخی-گفتمانی است که در تعامل با ساختارهای آموزشی و تحولات اجتماعی، دچار دگرگونی مستمر شده است.

کلیدواژه‌ها: تبارشناسی، نخبگی، گفتمان، آموزش و پرورش نوین، اسناد تاریخی.

مقدمه

امروزه آرمان تربیت «دانش آموز نخبه» نظام آموزشی را با چالش‌هایی چون طبقاتی شدن آموزش و تجاری‌سازی مفاهیم تربیتی روبه‌رو کرده است. نمود بارز این نگاه در دهه‌های اخیر، گسترش مدارس سمپاد و طرح شهاب بوده که نخبگی را به گروهی خاص محدود کرده است. در مقابل، نظریه‌پردازی چون گاردنر (۲۰۰۹) با تبیین هوش‌های چندگانه، بر لزوم بازتعریف ذهن و ظرفیت‌های انسانی تأکید دارند. همچنین از منظر جامعه‌شناختی، نخبگان فکری برخلاف نخبگان ابزاری، بر دوراندیشی و روش‌های عقلایی متمرکزند (سریع‌القلم ۱۳۸۴). پاره‌تو نیز نخبگان را سرآمدان هر شاخه از فعالیت‌های بشری می‌داند (پیغامی ۱۳۸۹).

ریشه‌های این تفکر در ایران به عصر مشروطه و تأسیس دارالفنون بازمی‌گردد که «تربیت نخبگان مدرن» را پلی برای ترقی‌خواهی می‌دانست. فرضیه پژوهش حاضر این است که مفهوم تاریخی نخبه با تعریف کنونی آن در نظام آموزشی متفاوت است. این مطالعه با رویکردی تبارشناسانه، تحولات مفهومی نخبگی را در اسناد و مطبوعات بررسی می‌کند؛ چراکه مطبوعات نقشی کلیدی در شکل‌دهی به افکار عمومی و ذائقه آموزشی والدین داشته‌اند (عباس‌زاده ۱۳۸۷). تفاوت این تحقیق با پژوهش‌های مشابه نظیر مطالعه عبداللهی (۱۳۹۷)، در تمرکز بر بستر اجتماعی-تاریخی و چگونگی ورود این مفاهیم از فضای جامعه به متون آموزشی است.

ضرورت این واکاوی در آسیب‌شناسی وضعیت کنونی نهفته است؛ جایی که نخبگی به جای شایستگی، در سایه ثروت و طبقه اجتماعی قرار گرفته و اصل «برابری در فرصت‌های آموزشی» را به حاشیه برده است. بر اساس مفروضه‌های تبارشناسی، تحول مفاهیم حاصل پیشرفت علمی صرف نیست، بلکه ریشه در وقایع خرد تاریخی دارد (عبداللهی ۱۳۹۷). این پژوهش در پی آن است تا نشان دهد چگونه سیاست‌های دوره‌های مختلف، از عصر امیرکبیر و رشدیه تا امروز، باعث حذف برخی الگوهای نخبگی شده است.

هدف کلی این مطالعه، بررسی سبک‌های نخبگی است که در سیر تحول آموزش و پرورش مدرن ایران به حاشیه رانده شده‌اند. در این راستا، پژوهش به دنبال پاسخ به این پرسش است که چه عواملی بر تغییر گفتمان نخبگی تأثیر گذاشته و کدام شیوه‌های تفکر درباره این موضوع از زیست انسان مدرن ایرانی حذف شده است؟

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۱-۲. تبارشناسی و مفهوم قدرت

تبارشناسی فوکو، هرچند متأثر از نیچه است، اما با هدف واسازی توهم ثبات در تاریخ به کار گرفته می‌شود. فوکو مانند نیچه، قائل به جوهر بنیادین در تاریخ نیست و تبارشناسی را برای نشان دادن ناهمگونی پدیده‌هایی که همگن به نظر می‌رسند، به کار می‌برد (شرت ۱۳۸۷). تبارشناسی به جای ارائه جایگزین، قدرت نهفته در پس نقاب مشروعیت را آشکار کرده و چگونگی شکل‌گیری علوم انسانی را نقد می‌کند (پایا ۱۳۷۵).

فوکو در تحلیل خود از قدرت، پنج ویژگی محوری را برمی‌شمرد:

۱. قدرت تصاحب‌شدنی نیست، بلکه در روابطی نابرابر و متکثر «اعمال» می‌شود.

۲. قدرت امری درون ماندگار است و در تمامی روابط (اقتصادی، معرفتی و...) نقشی مولد و مثبت دارد.
 ۳. قدرت از «پابین» اعمال می شود و محصول تقابل دوتایی حاکم/اتباع نیست.
 ۴. روابط قدرت نیت مند اما «غیرسوپرکتیو» هستند؛ یعنی هدفمندند اما محصول تصمیم فرد یا گروهی خاص نیستند.
 ۵. مقاومت، همزاد و درونی خود قدرت است (فوکو ۱۳۹۲).
 این نگاه تبارشناسانه، امکانی نو برای محققان تربیتی فراهم می کند تا پیوند قدرت و دانش را در نظام های آموزشی بازنمایی کنند (بیوتین ۲۰۰۶).

۲-۲. رویکرد و تحلیل گفتمان

از نظر فوکو، گفتمان نه امری دستوری است و نه منبع معانی نهفته؛ بلکه مجموعه ای از کنش های مشخص در چارچوب یک «آرشیو» است (فوکو ۱۳۸۸). در این میان، «دیرینه شناسی» روشی برای تحلیل نظام قانون های نانوشته ای است که گزاره ها را تولید و توزیع می کند (میلز ۱۳۸۹). مفهوم کلیدی دیگر، «پیستمه» یا صورت بندی دانایی است که مجموع روابط و قواعد حاکم بر دانش یک دوران را یکپارچه می کند (فوکو ۱۳۸۸).
 گفتمان ها بیانگر ارتباطات اجتماعی و تجسم معنا در ورای کلمات هستند. فوکو گفتمان را در پیوند با قدرت می سنجد و معتقد است که آن ها موقعیت هایی را می سازند که پدیده ها در آن زاده می شوند. در تحلیل گفتمان فوکویی، چهار فعالیت اصلی ضرورت دارد:

۱. شناخت قواعد صورت بندی (ظهور).

۲. شناخت ماهیت متغیر (گسست ها).

۳. شناخت روابط گفتمانی و غیرگفتمانی (حذف ها و پیوستگی ها).

۴. ردیابی شرایط وجود گفتمان در گذشته برای درک استراتژی های کنونی (حاجعلی ۱۳۹۵).

هدف نهایی این روش، نشان دادن بی ثباتی معنا و افشای رابطه میان متن و ایدئولوژی است. فوکو برای مقابله با توهم «عاملیت سوژه»، چهار اصل عملی را پیشنهاد می دهد: «برگرداندن معنا»، «گسست» (دیدن گفتمان به مثابه کنشی منقطع)، «خودویژگی» (تحمیل معنا بر جهان توسط گفتمان) و «قاعده برونیت» (تمرکز بر ظاهر و شرایط ظهور گفتمان به جای هسته پنهان آن) (فوکو ۱۳۷۸).

۲-۳. نخبه در علوم اجتماعی

مفهوم نخبه در قرن نوزدهم با نگاهی پویا و فرایندی وارد علوم اجتماعی شد. برخلاف دیدگاه های سنتی که تک بعدی بودند، الگوهای جدید میان «ساختار» و «عاملیت» پیوند برقرار می کنند. در تبیین چگونگی خلق نخبه، رویکردهای متفاوتی وجود دارد؛ بوردیو بر انواع سرمایه، لاچمن بر نگاه طبقاتی و کارکردگرایان بر شایستگی و عملکرد تأکید دارند (یزدانی نسب ۱۳۹۴).

نخبه در دیدگاه کلاسیک:

موسکا (۱۸۹۶): جامعه را به دو گروه «اقلیت سازمان یافته» (نخبه) و «اکثریت سازمان نیافته» تقسیم کرد. نقد اصلی به او، تعریف نخبه صرفاً در قالب یک طبقه منسجم و نادیده گرفتن استقلال سایر حوزه ها است (میلز ۱۹۵۸).

پاره تو (۱۹۱۶): نخبه را فردی با استعدادهای استثنایی می دانست و میان نخبگان «حکومتی» و «غیرحکومتی» تفکیک قائل شد. او به قانون تغییرناپذیر «چرخش نخبگان» معتقد بود (کوزر ۱۳۷۶).
میشلز (۱۹۱۱): با طرح «قانون آهن اولیگارش» معتقد بود هر تشکلی در نهایت به حاکمیت نخبگان منتهی می شود و ساختار سازمانی را منبع قدرت نخبه می دانست (لاچمن ۱۹۹۰).

۴-۲. سیر مفهوم نخبگی در ایران

نظام نخبگانی در ایران یک «ساخت اجتماعی» است که با نظام های سیاسی، اقتصادی و آموزشی هماهنگ شده است. برای مثال، جداسازی استعدادهای درخشان در مدارس خاص، منجر به بازتولید طبقه ای می شود که خود را متمایز از توده می بیند (موسوی نسب ۱۳۹۱). نخبه در این نگاه، ترکیبی از «استعداد درخشان»، «تخصص» و «تأثیرگذاری» است. در عصر قاجار و مشروطه، نخبگی با مفهوم «روشنفکری» گره خورده بود. نسل اول روشنفکران (مانند ملکم خان و آخوندزاده) دغدغه نوسازی و قانون خواهی داشتند (بیل ۱۹۷۲). با این حال، این جریان به دلیل اقتباس غیرانتقادی از غرب، چالش در تعریف مفاهیم و فاصله گرفتن از توده مردم، در ایجاد تحول پایدار ناکام ماند (ایمانی ۱۳۸۳).

سیر نخبگی در آموزش و پرورش:

اعزام محصل و دارالفنون: آغاز توجه رسمی به نخبگان با اعزام دانشجو به خارج (زمان عباس میرزا) و تأسیس دارالفنون توسط امیرکبیر رقم خورد. دارالفنون مبدأ آموزش نوین و تربیت نخبگان در داخل کشور بود (حاضری ۱۳۷۲).
تغییر در شیوهی تدریس: میرزا حسن رشیدی با نقد مکتب خانه ها و الگوبرداری از مدارس نوین بیروت و استانبول، سوادآموزی را پایه آگاهی اجتماعی قرار داد و روش های نوین تدریس را جایگزین کرد (روا ۱۳۹۹).
نهادسازی برای استعدادهای درخشان:

پیش از انقلاب: تأسیس دبستان «هشدار» (۱۳۴۶) و تشکیل «سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان» (۱۳۵۵) رسمیت بیشتری به جداسازی دانش آموزان تیزهوش داد.
پس از انقلاب (سمپاد): پس از یک دوره انحلال موقت، «سمپاد» در سال ۱۳۶۶ مجدداً احیا شد. این سازمان یافتگی، نخبگان را به سمت تبدیل شدن به نیروهای کار متخصص برای سیستم هدایت کرد.
طرح شهاب (۱۳۸۶): این طرح با رویکردی جدید، شناسایی استعدادها را از مدارس خاص به مدارس عادی منتقل کرد. هدف «شهاب»، شناسایی استعدادهای متنوع (کلامی، ریاضی، هنری و...) در بستر آموزش عمومی و پرهیز از برجسب زنی طبقاتی است (عبداللهی ۱۳۹۷).

۲.۵- پیشینه پژوهش

اصطلاح «نخبه» در ریشه شناسی فرانسوی به معنای «گل سرسبد» و در کاربرد انگلیسی قرن ۱۸ به گروه های برتر سیاسی اشاره داشته است. در اندیشه کلاسیک، ریشه های نخبه گرایی به «آریستوکراسی» افلاطون و ارسطو بازمی گردد که حکومت را حق اقلیت خردمند می دانستند. در قرون جدید، ماکیاولی الیت را گروهی با اراده تصاحب قدرت تعریف کرد (بشیریه ۱۳۷۴).

نظریه پردازان مدرن این مفهوم را بسط دادند؛ پاره تو نخبگان را افرادی با استعدادهای استثنایی در هر حوزه می نامید (کوزر ۲۰۰۱) و لاسول نخبگان را کسانی می دانست که بیشترین دسترسی را به ارزش هایی چون ثروت، احترام و ایمنی

دارند (لاسلو ۱۹۵۰). ویلیام جیمز تکامل جامعه را در گرو رهبری نوانی می‌دید و ماکس وبر سلطه نخبگان بر دولت را امری اجتناب‌ناپذیر می‌دانست (بشیریه ۱۳۷۴). همچنین رابرت میشلز با طرح «قانون آهن اولیگارشسی»، تسلیم توده‌ها در برابر اقلیت حاکم را الزامی تاریخی تلقی می‌کرد (پویان ۱۳۶۷).

در تاریخ معاصر ایران، جابجایی نخبگان همواره با تحولات سیاسی گره خورده است. فردید انقلاب را «ظهور و غیاب اسما» و جابجایی نخبگان قدیمی با جدید تعریف می‌کند (فردید ۱۳۸۱). در دوران پهلوی اول، نخبگان نظامی و زمین‌داران اولویت داشتند (اتابکی ۱۳۸۵)، در حالی که در پهلوی دوم، تکنوکرات‌ها و دیوان‌سالاران تحصیل کرده وارد عرصه شدند (فیوضات ۱۳۷۵). با این حال، استبداد حاکم همواره نخبگان فکری را منزوی کرده و آن‌ها را به سمتی سوق داده که در خدمت بقای قدرت باشند (آبراهامیان ۱۳۷۶). پس از انقلاب اسلامی نیز، نخبگان فکری و سیاسی دچار شکاف شدند و به تدریج الگوی جدیدی از نخبه‌سالاری با حضور پررنگ نهادهای دینی و نظامی شکل گرفت (شعبان پور ۱۳۹۶).

الف) دیدگاه‌های خارجی:

افلاطون در «جمهور»، پرورش نخبگان را هدف اصلی تربیت می‌داند و معتقد است خداوند نهاد حاکمان را با «طلا» سرشته است (شوارتس‌منتل ۱۹۸۷). در دوران مدرن، تربیت نخبگی با عقلانیت لیبرال پیوند خورد تا شهروندانی مسئول و کارآمد برای نیازهای اقتصادی تولید شوند (عبداللهی ۱۳۹۷).

ب) دیدگاه‌های داخلی:

پژوهش‌های اخیر در ایران به نقدهای جدی بر نظام تربیت نخبگان پرداخته‌اند. نیک‌نشان (۱۳۹۵) آسیب‌هایی چون بازاری شدن آموزش و افزایش نابرابری را نتیجه نخبه‌گرایی افراطی می‌داند. محمدی (۱۳۹۴) نیز با تحلیل آزمون‌های ورودی مدارس استعدادهای درخشان، نشان داد که این آزمون‌ها بیش از آنکه هوش را بسنجند، منعکس‌کننده برخورداری از کلاس‌های فوق‌برنامه و نابرابری آموزشی هستند.

آنچه از مرور پیشینه به دست می‌آید این است که نخبگی مفهومی ایستا نیست. در حالی که تعاریف کلاسیک بر «تملک منابع» تأکید داشتند، رویکردهای نوین نخبگی را یک «فرآیند پویا» و ناشی از «ظرفیت به‌کارگیری منابع» توسط ساختار می‌دانند. در تمامی این پژوهش‌ها، گزاره «اثرگذاری» (چه در حوزه فکر و چه در سیاست) عنصر کلیدی در تعریف فرد نخبه محسوب می‌شود.

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

جریان تاریخی و اجتماعی ایران در سده اخیر به‌گونه‌ای 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، به ویژه در بخش نظامی کرد و به اعزام دانشجویان سرآمد به اروپا برای فراگیری فناوری های جدید منجر شد (پیتر آوری ۱۹۶۷؛ آوری {بی تا}؛ خرم رویی، ۱۳۹۱).

با شکل گیری انقلاب مشروطه، نخستین نسل از روشنفکران، نظیر علیقلی خان سردار اسعد بختیاری که با اندیشه های 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 عقب ماندگی می دانستند. 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 آزمایشگاه ها و تغییر سیستم ارزیابی مبتنی بر حافظه، منشأ تحولات عظیمی شد (همان ص ۲۸۴). هم زمان، روشنفکرانی چون تقی زاده، مصدق و مستوفی الممالک که از هرج و مرج و ناکارآمدی اواخر قاجار سرخورده شده بودند، آرمان های مشروطه خواهی نظیر آزادی را رها کرده و برای پیشبرد سریع تجدد و ناسیونالیسم، به حمایت از حکومت مستبدانه و اقتدارگرای 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 تربیت معلم 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).

بحران های ناشی از جنگ های جهانی نقش شگرفی در تغییر ساختارهای اجتماعی و مفهوم نخبگی در ایران ایفا کردند. در طول جنگ جهانی اول، با وجود اعلام بی طرفی، ایران عرصه تاخت و تاز متفقین و متحدین شد. دولت مشروطه در ضعیف ترین حالت خود قرار داشت و قحطی بزرگ و بیماری های ناشی از سیاست های بریتانیا جان میلیون ها ایرانی را گرفت (میروشنکیف ۱۳۵۷؛ عباسی عزیزلو ۱۳۹۰؛ مجد ص ۵۱). در این شرایط تلخ، نخبگانی چون احتشام السلطنه که سابقه دیپلماتیک در اروپا داشتند، ریشه بدبختی ها را در «جهل و بی سوادی عمومی» یافتند. وی با انتقاد شدید از ناکارآمدی و بی برنامه گی هشت سال تحصیل خود در دارالفنون (موسوی ۱۳۶۷ ص ۲۸)، با همراهی چهره هایی چون یحیی دولت آبادی و میرزا حسن رشیدی، «انجمن معارف» را تأسیس کرد. شکل گیری اولین مدارس ملی، کلاس های 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 گرایش های مارکسیستی، لیبرال و التقاطی وارد میدان شدند. احزاب سیاسی متعددی شکل گرفتند که برجسته ترین آن ها «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 {بی تا}؛ 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 معلمان و کارمندان فرهنگ»، هجمه سنگینی علیه محتوای آموزشی به جامانده از دوران رضاشاه وارد ساخت و مدعی بود آن سیستم آموزشی، نسل آینده را زبون و فاقد قدرت تحلیل بار

می آورد (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).

مهم ترین استراتژی حزب توده در کادرسازی، تمرکز بر دانش آموزان به عنوان نخبگان بالقوه و آینده ساز بود. دانش آموزان به دلیل داشتن آرمان گرایی، هیجان طلبی ناشی از پایان فضای اختناق رضاشاهی، فراغت بال، و توانایی انتقال سریع پیام ها با کمترین هزینه تبلیغاتی، بهترین طعمه برای فعالیت های حزبی بودند (لطف آبادی، 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 انجمن های ادبی، سخنرانی و برگزاری اردوهای ویژه در دبیرستان ها، مستعدترین، لایق ترین و باهوش ترین دانش آموزان را دست چین می کرد. اعضای حزب با عضوگیری از این دانش آموزان نخبه و تزریق مداوم آگاهی های سیاسی-تشکیلاتی، قشری جدید از نخبگان حزبی را پرورش دادند که بعدها به مغزهای متفکر دوره های 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 عمده ای از عمر خود را در زندان های سیاسی گذراند، نشان دهنده عمق تأثیر این شیوه از پرورش نخبگان در مسیر پرتلهاب تاریخ معاصر ایران است. بدین گونه، مفهوم نخبگی که روزگاری در پی آرمان های مشروطه و سپس ترقی خواهی اقتدارگرایانه بود، در دهه های بعد به ابزاری در خدمت ایدئولوژی های حزبی و مبارزات سیاسی بدل گشت و استقلال تفکر، به عنوان یکی از عناصر بنیادین زیست انسان مدرن، از ساحت آن حذف شد.

۴. تحولات گفتمانی مفهوم نخبگی و سبک ها و شیوه هایی که به حاشیه رانده شدند

تحولات گفتمانی مفهوم نخبگی در تاریخ آموزش و پرورش ایران، بیش از هر چیز حکایت از گذار تبارشناسانه از «نجابت موروثی» به سمت «انضباط علمی» و در نهایت «گزینش آماری» دارد. دوران حکومت ۱۳۰ ساله پادشاهان قاجار، با وجود بی کفایتی های مشهود، جامعه ایرانی را با گونه های جدیدی از زیست اجتماعی آشنا کرد که نقطه عطف آن شکست در جنگ های ایران و روسیه بود. این شکست ها به روشنفکران گوشزد کرد که عقب ماندگی علمی و صنعتی تنها از طریق تربیت نخبگانی کارآمد جبران می شود. بدین ترتیب، گفتمان های متعددی شکل گرفت که هر یک با نفی سبک های پیشین، شیوه های جدیدی از پذیرش و سرآمدی را جایگزین کردند (آقازاده و آرمند ۱۳۹۲).

در گفتمان نخست که بر «نجیب زادگی» 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 می آموختند. حتی با رواج مکتب خانه ها، این مرزبندی از بین نرفت و مکاتب خصوصی اشراف از مکاتب عمومی متمایز ماند. در این سبک، «توصیه نامه» جایگزین هرگونه آزمون علمی بود و نخبگی نه یک دستاورد، بلکه یک دارایی موروثی و وابسته به نژاد و خون تلقی می شد. مکتب خانه به عنوان نهادی فاقد سطح بندی علمی، تمام محصلان را در یک فضا و به شیوه ای انفرادی و مبتنی بر حافظه آموزش می داد 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 «امتحان محور» را جایگزین کرد. مدرسه در این دوره برخلاف مکتب خانه، به یک «نهاد انضباطی» تبدیل شد که قدرت بهنجارساز را بر بدن و ذهن دانش آموز اعمال می کرد. در این گفتمان، امتحان به برجسته ترین ویژگی تبدیل گشت؛ چراکه هم زمان وظیفه نظارت، قضاوت و طبقه بندی را بر عهده داشت. امتحان با ایجاد تمایز میان افراد، نخبگان را نه بر اساس نام خانوادگی، بلکه بر اساس جایگاهشان در سلسله مراتب کارنامه شناسایی می کرد. این فرآیند، «موردی» (Case) ساختن افراد را ممکن کرد تا بایگانی جامعی از توانمندی های آن ها 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 پتانسیل های اعتراضی آن ها را مهار کرده و در مسیر نوسازی اقتصادی و سیاسی به کار گیرد (آبراهامیان ۱۳۷۷).

در نهایت، از دهه ۴۰ خورشیدی با راه اندازی دبستان «هشدار» و سازمان ملی پرورش استعداد های درخشان، گفتمان «روان سنج محور» رسمیت یافت. نخبگی در این مرحله به یک عدد ریاضی و ضریب هوشی (IQ) تقلیل پیدا کرد و استعداد های برتر در محیط هایی ایزوله و جدا از نظام آموزش عمومی قرار گرفتند. سازمان هایی چون «پیشاهنگی» نیز با اجرای یک برنامه پنهان، مهارت های نخبگانی را در جهت اهداف حاکمیت سازمان دهی کردند. این فرآیند موجب شد تا نخبگان به جای کنشگری اجتماعی و نقد سیاست های غلط، به نیروهای کار پربازده و منقاد تبدیل شوند. در واقع، قدرت مدرن با پیوند دانش و قدرت، سوژه هایی را خلق کرد که هنجارها را ناخواسته پذیرفته و نخبگی خود را تنها در چارچوب های تعریف شده توسط نهادهای رسمی معنا می کردند (عبداللهی ۱۳۹۷).

مجموع این تحولات نشان می دهد که چگونه سبک های سنتی و مکتب خانه ای که فاقد زیرساخت های نظارتی و زمان بندی دقیق بودند، توسط قدرت مدرن به حاشیه رانده شدند. اعمال قدرت مدرن در نظام آموزشی ایران، اگرچه زمینه ساز شناسایی استعدادها و افزایش کارایی آموزشی شد، اما هم زمان نخبگی را به تابعی از سیاست گذاری های دولتی تبدیل کرد. امروز نیز طرح هایی مانند «شهاب» تلاش می کنند تا با بازگرداندن استعداد های برتر به بدنه مدارس عادی، عدالت آموزشی را بازشناسی کنند، اما همچنان میراث گفتمان های انضباطی و روان سنجی بر ساختار ذهنی و عملی نظام نخبگانی ایران سایه افکنده است.

۵. نتیجه گیری

این پژوهش با رویکردی تبارشناسانه، به دنبال کشف نسبت نظام های آموزشی با مفهوم «نخبگی» و شناسایی شیوه های رانده شده در این مسیر بود. در بخش سوم، با بهره گیری از مفاهیم «گزاره» و «آرشیو» فوکویی، ویژگی های حاکم بر ادوار تاریخی تحلیل شد و تعاریف علوم اجتماعی از مفهوم کلان نخبه مورد واکاوی قرار گرفت. خلاصه نتایج حاصل از پرسش های اصلی پژوهش به شرح زیر است:

چه عواملی بر مفهوم نخبگی تأثیر گذاشته است و چه شیوه‌های از تفکر و پرداخت به موضوع نخبگی از زیست انسان مدرن در ایران حذف شده است؟

عوامل تاریخی نظیر جنگ‌ها و مناسبات با اروپا، الگوهای غربی را بدون بومی‌سازی به ساختار سنتی ایران تحمیل کردند. استبداد رضاشاهی با سوق دادن نخبگان به حزب توده، آموزش را به فضای مبارزاتی کشاند؛ در حالی که بسیج دانش‌آموزی پس از جنگ تحمیلی، تعاریف جدیدی از نخبگی بر پایه ارزش‌های انقلابی ارائه داد. در این میان، تفکر بومی و توازن میان سنت و مدرنیته حذف شد و تقابلی دائمی میان «غرب‌گرایی مطلق» و «سنت‌گرایی متعصبانه» جایگزین آن گشت. در سیر تحول مفهوم نخبه در آموزش و پرورش ایران چه سبک‌ها و شیوه‌های نخبگی به حاشیه رانده شده است؟ تحولات گفتمانی مفهوم نخبگی از دوره آموزش و پرورش مدرن ایران تاکنون چگونه بوده است؟ بررسی مطبوعات اثرگذاری چون حکمت، اختر و ثریا نشان داد که رسانه‌ها زمینه‌ساز اصلی تولد مدارس جدید و تحول مفهوم نخبگی بوده‌اند. سیر تحول این مفهوم را می‌توان در سه گفتمان کلان دسته‌بندی کرد:

گفتمان	معیار نخبگی	ویژگی اصلی	وضعیت نخبگان
نجیب‌زادگی	خون و نژاد	موروثی و طبقاتی	آموزش در مکاتب خصوصی اشرافی
امتحان‌محور	تلاش و نمره	دستاورد فردی و علمی	شناسایی در خلال آموزش عمومی
روان‌سنج‌محور	هوش و IQ	آزمون‌های استاندارد	جداسازی و ایزوله‌سازی از جامعه

در گفتمان مدرن، مدرسه به یک نهاد انضباطی تبدیل شد که با مدیریت «زمان و مکان»، سوژه‌هایی منضبط و فایده‌مند تولید کرد. با این حال، به دلیل عدم بومی‌سازی، سوژه مدرن (خودمختار) شکل نگرفت و دانش‌آموز نخبه به جزئی از یک ساختار منقاد تبدیل شد که تحت استراتژی‌های تحمیلی قرار می‌گیرد. فرایند گذر از سنت به مدرنیته در ایران، به جای خلق سوژه «خودسالار»، به انقیاد نخبگان در ساختار قدرت منجر شد. حاکم شدن گفتمان روان‌سنجی در بستری سیاسی، نخبگی را از یک «کنشگری اجتماعی» به یک «برچسب آماری» تقلیل داد. فقدان روح بومی در کالبد مدرنیته آموزشی باعث شده است که تربیت نخبگان در حد یک آرمان باقی بماند و نتیجه عملی آن، مهاجرت گسترده استعدادهای علمی به خارج از کشور باشد. پاشنه آشیل این مسیر، تکرار آرمان‌های مدرنیته بدون در نظر گرفتن مذهب، سبک زندگی و فرهنگ ایرانی بوده است.

منابع

- آبراهامیان، پروانه (۱۳۷۶). مقالاتی در جامعه‌شناسی ایران. ترجمه: س. ترابی فارسانی. تهران: نشر پژوهش شیرازه.
- آبراهامیان، پروانه (۱۳۷۷). ایران بین دو انقلاب. مترجم: احمد گل محمدی. تهران: نشر نی.
- آجادانی، لطف‌الله (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.

- اژه‌ای، جواد (۱۳۷۵). انتخاب قیل و بعد از انقلاب.
- اژه‌ای، جواد (۱۳۸۰). تبارشناسی استعدادهای درخشان.
- افروز، غلامعلی (۱۳۷۷). مقدمه‌ای 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 عقب‌ماندگی 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. بازبایی 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.

- جهاننگلو، 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 شکل گیری 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.
- سریع‌القلم، 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 قاره‌های. 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، شهرداد (۱۳۹۷). نقدی تبارشناسانه بر مفهوم دانش‌آموز 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: آنزان.
- فردید، احمد (۱۳۸۱). دیدار فرهی و فتوحات آخرالزمان. تهران: مؤسسه فرهنگی پژوهشی چاپ و نشر.
- فوکو، میشل (۱۳۸۴). نظم گفتار. ترجمه‌ی پرهام، باقر. تهران: انتشارات آگه.
- فوکو، میشل (۱۳۷۸). دانش و قدرت. ترجمه‌ی ضمیران، محمد. تهران: هرمس.
- فوکو، میشل (۱۳۸۸). دیرینه‌شناسی. ترجمه‌ی سواری، عبدالقادر. تهران: گام نو.
- فوکو، میشل (۱۳۹۲). اراده به دانستن. ترجمه‌ی سرخوش، نیکو و جهان‌نیده، افشین. تهران: نشر نی.
- قاسمی پویا، اقبال (۱۳۷۷). مدارس جدید در دوره قاجاریه، بانیان و پیشروان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- قیصری، علی (۱۳۸۳). روشنفکران ایران در قرن بیستم. تهران: هرمس.
- کریم‌خان 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 جامعه‌شناسی. ترجمه‌ی ثلاثی، محسن. تهران: انتشارات علمی.
- محمدی، محمود (۱۳۹۳). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی سؤال‌های آزمون ورودی مدارس استعداد درخشان.
- موسوی‌نسب، محسن؛ منتظر، غلامعلی و ناظمی، امیر (۱۳۹۲). پیامدهای بازاندیشی در مفهوم نخبگی. فصلنامه سیاست‌های علم و فناوری.
- میرزایی، بیژن (۱۳۹۹). تحول هویت روشنفکری و تأثیر آن در سر کار آمدن رضاخان. فصلنامه توسعه اجتماعی.