



سلبریتی سرگردان از پداگوژی چه می‌داند؟

اشاره‌ای به توییت‌پرانی‌های اخیر شاهین نجفی

رها اسدزاده^۱

Shahin Najafi
@shahinnajafi80

این خبر مهم و مفیدیست. کودکان را باید از آموزش‌های مضر سیاسی خصوصا ایده‌ی خطرناک سرنگونی سرمایه‌داری محافظت کرد. کودکان نیازمند محیطی امن و سالم برای پرسش‌گری و فهم‌اند و ایده‌هایی ضدبقا و آینده همچون ادیان و مارکسیسم برای ذهن کودکان زهر است.

Translate Tweet

Leili Bazargan @Leilibazargan · Oct 16, 2020

طبق بخشنامه‌ای جدید در بریتانیا از این بس تبلیغ و تدریس «ضدیت با سرمایه‌داری» در مدارس، غیرقانونی و برابر با بیهودستیزی و مخالفت با دموکراسی و آزادی بیان، شمرده می‌شود.

Schools in England told not to use material from anti-capitalist groups
theguardian.com/education/2020...

Show this thread

6:47 PM · Oct 16, 2020 · Twitter for iPhone



^۱ پژوهشگر علوم کودک و نوجوان / دانشگاه استکهلم

چندی پیش شخصی به نام لیلی بازرگان [لینکی از یک گزارش گاردین](#) را در توییتر خود منتشر کرد که حاوی هشدارهایی جهت جلوگیری از تأثیرپذیری محتوای آموزشی مدارس انگلیس از تفکرات «رادیکال» بود که منظور هم تفکرات و گرایشات «ضد سرمایه‌داری» و مذهبی عنوان شده بود. شاهین نجفی (خواننده) هم این توییت را ری‌توییت کرده و به روال ناخونک‌زنی‌های ابلهانه‌ای که مدتی‌ست به حوزه‌های فلسفه و علوم اجتماعی می‌زند، مارکسیسم را در کنار مذاهب به عنوان اندیشه‌ای خطرناک توصیف کرده که از حیث تمایل برای براندازی سرمایه‌داری به خصوص برای کودکان خطرناک است و کودکان باید از «شر» شان در امان باشند.

جای تعجب نیست صدور چنین بخشنامه‌هایی در کشوری همچون انگلستان که نخستین گام‌ها را در پیشبرد سیاست‌های نئولیبرالیستی در راستای خصوصی‌سازی و مقررات‌زدایی برداشته است، اما اینکه چطور و چرا چنین اخباری دستمایه‌ی سلبریتی‌های رنگارنگ ایرانی برای حمله‌ی هماهنگ با گرایشات دست‌راستی به جنبش سوسیالیستی و مبارزاتی در ایران و جهان می‌شود خود جای بررسی جداگانه دارد و با توجه به میزان مخاطبان عمدتاً جوان این افراد که در غیاب نهادهای اجتماعی و سیاسی قدرتمند و رسانه‌هایی معتبر برای خود موقعیتی دست‌وپا کرده‌اند، واکنش انتقادی به این قشر هم شاید در چهارچوب یک نبرد هژمونیک ضروری باشد.

«عصر تاجریسم» در انگلستان که با شاخصه‌هایی همچون کمتر کردن بودجه‌های آموزشی؛ بهداشتی و رفاهی منجر به افزایش بیکاری و فقیر تر شدن میلیون‌ها نفر شد- از دل همین کشوری پدیدار شد که اینک برای محتویات کتب آموزشی کودکان نسخه پیچیده است. اجبار و اصرار بر حذف «نقد سرمایه‌داری» در کتب درسی که با ژست انسانی دفاع از آزادی بیان توجیه شده است خود نقض کننده‌ی آشکار آزادی بیان است. باید به شاهین نجفی و همتایانش که برای چند صباحی در غرب زیسته‌اند و با گرایشات دست‌راستی همراه و همصدا شده‌اند و طوطی‌وار و بدون مطالعه و بدون تفکر انتقادی سخنان آن‌ها را تکرار می‌کنند یادآور شد که در همین غرب سال‌های سال و تقریباً از عصر روشنگری تا کنون بحث درباره‌ی فاعلیت، سوژگی و کنشگری کودک به طور جدی وارد عرصه‌ی آکادمیک و متعاقب آن فضای عمومی جامعه شده است. کودک کاسه‌ای خالی نیست که با تجربه و دانش و گفته‌های من و شما پر شود بلکه کودک متناسب با مکان و زمانی که در آن

زیست می‌کند با محیط پیرامون خود وارد تعامل می‌شود، می‌آموزد و می‌آموزاند؛ تاثیر می‌گیرد و تاثیر می‌گذارد. تحت تأثیر گفتمان‌های هژمونیک قرار می‌گیرد اما از طرف دیگر ضد گفتمان می‌سازد. کودک سوژه است و کنش‌گری می‌کند؛ پرس‌وجو و اعتراض می‌کند و قدرت و موقعیت بزرگسال و هر آنکه در سلسله مراتب قدرت جایگاه بالاتری دارد را به چالش می‌کشد. البته این آشکار است که در جوامعی که زیرساخت‌های اقتصادی، فرهنگی و آموزشی فراهم نیست و آزادی مطبوعات، آزادی فعالیت تشکل‌های سیاسی و اجتماعی، دستگاه قضایی مستقل موجود نیست و مرکزگرایی اقتدارگرا و مردسالاری بر جامعه مسلط شده، ایجاد مکانیسم‌هایی برای مشارکت پایدار و معنادار بزرگسالان هم دشوار است و البته موانع برای کودکان بسیار بیشتر است.

بسیاری از منتقدان نظام آموزشی و جامعه‌شناسان و پژوهشگران در امور کودک و نوجوان، متأثر از آرا و اندیشه‌های مارکسیستی بوده‌اند و به نقد جدی کاپیتالیسم و نقش آن در بازتولید نابرابری‌های فرهنگی؛ اجتماعی و اقتصادی بین کودکان و نوجوانان پرداخته‌اند. افزایش خشونت علیه کودکان؛ بهره‌کشی جنسی و جسمی از آن‌ها؛ ازدواج اجباری؛ کار کودک؛ دیگری‌ستیزی؛ نژادپرستی؛ مهاجرستیزی؛ ظهور گرایش‌های راست و مذهبی افراطی و شکاف عمیق طبقاتی را ماحصل دنبال کردن سیاست‌های بازار آزاد؛ خصوصی‌سازی؛ حذف منابع مالی و تسلط گفتارها و سیاست‌های جریان‌های دست‌راستی در دهه‌های اخیر دانسته‌اند. به عنوان یه مثال؛ پائول ویلیس (Paul Willis) از چهره‌های معروف مدرسه‌ی بیرمینگهام؛ پیربردیو؛ ایوان ایلچ (Ivan Illich)، دونالد برودی (Donald Broady)، اسوین اریک لدمن (Sven-Eric Liedman) و باسیل برنشتاین (Basil Bernstein) به نقش سیستم آموزشی و محتوای کتاب‌های درسی در بازتولید طبقه و انواع نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی از منظری مارکسیستی پرداخته‌اند. به طور مثال و به طور خیلی مختصر؛ پائول ویلیس² در کتاب معروف خود «تربیت تا کار مزدی» با استفاده از روش اتنوگرافی به بررسی رفتارهای پسران جوان دبیرستانی و تحلیل این گفتمان که «آن‌ها شرور و درس‌نخوان و دعوایی و سکسیست هستند و تنها به درد کار مزدی می‌خورند» پرداخته است. در این مطالعه، ویلیس بعد از مشاهدات و مطالعات و گفت‌وگوهای بسیار نشان می‌دهد که چگونه برخی از پسران طبقه کارگر انگلیس در برخورد با مدرسه فرهنگ مقاومت در برابر هنجارها و ارزش‌های طبقه متوسط را -که مدرسه آن را نمایندگی می‌کند-

² Willis, P. (1983). *Fostran till lönearbete*. Stockholm: Bokförlaget Daidalos

ایجاد می‌کنند. در واقع آن‌ها احساس خشم و نارضایتی خود را از مسلط بودن نژادها؛ کُدها و ارزش‌های طبقه‌ی متوسط در مدرسه به این شکل بروز می‌دهند و آن‌ها اذعان کردند که احساس تعلق خاطر به مدرسه ندارند و خود را کاملاً غریبه با مدرسه و محتوای کتب درسی آن می‌بینند. و یا باز هم اگر به صورت خیلی خلاصه بخواهیم شرح دهیم پیر بورديو و آنت لاریو³ هر دو عوامل موفقیت‌های تحصیلی و حرفه‌ای کودکان را به پیشینه و سوابق خانوادگی آنان و میزان دسترسی آن‌ها به منابع اقتصادی اجتماعی و فرهنگی و سمبولیک دانسته‌اند. یعنی کودکان در خانواده‌های مرفه و با والدین تحصیل کرده بسیار راحت‌تر می‌توانند تاثیر ساختارهای اجتماعی و سیاسی را به خاطر دسترسی‌شان به منابع سرمایه مختلف را کم‌رنگ کنند و به پیشرفت‌های تحصیلی و کاری چشمگیر نایل شوند. لاریو به روش مشابه در کتاب «کودکی نابرابر»؛ دلایل اینکه کودکان و نوجوانان طبقه‌ی کارگر در مقایسه با کودکان طبقه‌ی متوسط در مدرسه، در کار گروهی و در مواجهه با موسسات و نهادهای عمومی کمتر می‌توانند حرف و اراده‌ی خود را به کرسی بنشانند و کمتر می‌توانند منافع طبقاتی خود را ارتقا بدهند و یا اینکه نمی‌توانند با مذاکره شرایط و قواعد بازی را به نفع خود برگردانند را ناشی از تاثیر طبقه‌ی اجتماعی والدین بر روی زندگی کودک می‌داند. او در کتاب خود به روشنی اعلام می‌کند که این مشکلات نباید به معنای پایین دست بودن کودکان طبقه‌ی کارگر و یا بی‌کفایتی والدین آن‌ها تعبیر شود بلکه ریشه در جامعه ای دارد که بر طبل فردگرایی می‌کوبد و با وجود نابرابری‌های ساختاری و زندگی بسیار سخت طبقات فرودست، امکان تمرین برای کسب توانایی‌های زبانی و یادگیری «کدهای اجتماعی» از آن‌ها سلب شده است.

سوژگی کودک و نوجوان

اصولاً چون کودک در سلسله مراتب قدرت جایگاهی ندارد و به دلیل اقتصادی وابسته به بزرگسالان است، در مواقع بحرانی جزو اولین‌ها هستند که بیشترین آسیب را می‌بینند. ازین رو با صرف نظر از بخش بسیار کوچکی از کودکان در سطح جهان؛ بیشتر کودکان در دنیای امروزی و واقعی طعم خشونت؛ فقر؛ تبعیض؛ جنگ؛ بهره‌کشی جنسی و جسمی؛ کار اجباری و ازدواج

³ Lareau, A. (2003). Unequal childhoods: Race, class, and family life (kap 1). Berkeley: University of California Press.

اجباری را چشیده‌اند و لمس کرده‌اند پس چطور می‌شود انتظار نداشت سیاسی بشوند و وضعیت موجود را نقد نکنند و در پی علل و ریشه‌های مشکلاتی که گریبانگیرشان شده و اتفاقا به تبع وجود قوانین نابرابر و تبعیض‌آمیز که کودکی‌شان را ربوده مداخله‌گری و کنشگری نکنند. اصولا کودک را جدا و دور از سیاست نباید دید. آشنایی مختصر با جامعه‌شناسی کودکی شاید برای فهم این مطلب پر بدک نباشد.

پیدایش علم جامعه‌شناسی کودکی (childhood sociology) به تحولی رادیکال در درک مفهوم کودک و کودکی منجر شد. جامعه‌شناسی کودکی، بر خلاف نظریه‌های سنتی جامعه‌پذیری، کودک و کودکی را یک ساخت اجتماعی فرهنگی و حتی سیاسی می‌داند که از زمان به زمان و مکان به مکان متغیر است و یک شکل ثابت و ایستا از کودکی وجود ندارد و مفهوم کودک و کودکی متغیر است. به عنوان مثال مفهوم کودکی در یک کانتکس اروپایی (حالا که مدعیان از آموزه‌های خود در دنیای غرب دم می‌زنند) تغییرات رادیکالی را از سر گذرانده است. معنای کودکی در عصر حاضر با مفهوم کودکی در عصر فئودالیت یا قرون وسطی و یا در گفتمان‌های مدرنیسم و پست‌مدرنیسم متفاوت هستند. در هر دوران و با توجه به کانتکست مشخص و گفتارهای مسلط و سیاست‌های حاکم، مفهوم کودک و کودکی به طور متفاوتی تعریف شده‌اند. به طور عمومی کودک و کودکی بر اساس چهار دیدگاه تعریف شده‌اند:

(۱) کودک به عنوان ابرّه.

(۲) کودک به عنوان فاعل؛ فاعلی که فاعلیت ندارد و به دلیل سن و تجربه‌ی کم بایستی با کمک تجربه و علم بزرگسالان پخته و بالغ شود.

(۳) کودک به عنوان سوژه که تاثیر می‌گذارد و تاثیر می‌گیرد.

(۴) و در نهایت کودک به عنوان سوژه‌ای که مداخله‌گری می‌کند و به فعالیت‌ها و تحقیقاتی که برای او انجام می‌شود با مشارکت و مداخله‌گری خود معنا می‌بخشد. بر اساس این دیدگاه، کودکان دارای فاعلیت و قدرت تاثیر گذاری هستند و افرادی لایق، دانا و با صلاحیت محسوب می‌شوند پس باید در فرآیند تصمیم‌گیری در اموری که بر زندگی آن‌ها تاثیر می‌گذارد (معماری و طراحی فضاهای عمومی شهری خاص کودکان مثل پارک‌ها، مراکز تفریحی، طراحی حیات مدرسه، استخدام کادر جدید در مدرسه و چگونگی حمل و نقل و تردد ...) مشارکت داده شوند. /اینجا و همین حالا باید آرا و نظرات کودکان جدی

گرفته شود و شرایط را برای دخالت‌گری هر چه بیشتر کودکان در امور مربوط به خود هموار کرد. در واقع در سال‌های اخیر پژوهشگران و متخصصین امور کودک و نوجوان یکی از دلایل عدم موفقیت مشارکت هرچه بیشتر کودکان در مسائل اجتماعی را نداشتن قدرت سیاسی کودکان بر می‌شمارند. برای نمونه جان وال⁴ در مقاله‌ی خود در مورد حاشیه‌نشینی زنان، برده‌ها و کودکان در دوران گذشته نشان می‌دهد که چگونه طی دو قرن و در اثر شکوفایی دموکراسی، گروه‌هایی که قبلاً مطرود و در حاشیه بودند - همچون زنان، بردگان و رنگین پوستان - به مرور زمان و با شکل‌گیری جنبش‌های اعتراضی تا حد زیادی به رسمیت شناخته شدند. اما با وجود این که کودکان زیر ۱۸ سال یک سوم کل بشریت را تشکیل می‌دهند، این گسترش دایره‌ی شمولیت دموکراسی به طور عموم کودکان را در بر نگرفت. کودکان و نوجوانان تأثیری بر روی تصمیم‌گیری‌های سیاسی ندارند چون کودکان همواره قطب مخالف بزرگسالان تعریف شده‌اند، پس از این رو «دموکراسی» فقط شامل حال بزرگسالان می‌شود. برای اینکه دموکراسی بتواند حقوق کودکان را نمایندگی کند لازمه‌اش تعریف مجدد از مفهوم شهروندی است. اعطای حقوقی ناچیز به کودکان هم راهی به سمت شمولیت کودکان نیست بلکه کودکان همانند بزرگسالان باید حقوق مخصوص به خود را داشته باشند حتی با وجود تفاوت‌های کودکان با بزرگسالان. مشارکت دادن کودکان و وسعت یافتن دامنه‌ی دخالت‌گری‌شان نه تنها راهی برای تمرین دموکراسی است بلکه این رویکرد کودک را فردی مقتدر و دارای عاملیت و حق و حقوق مربوط به خود می‌داند.

کافی است مروی کوتاه به جنبش‌های اجتماعی سال‌های گذشته در اقصی نقاط دنیا بکنیم - از تظاهرات در شیلی و آمریکا تا عراق و ایران - تا شاید متوجه کنش‌گری و مداخله‌گری کودک و نوجوانان بشویم. کودکان و نوجوانان قیام آبان‌ماه ۱۳۹۸ را کسی به خیابان‌ها نکشاند، همچنان که دانش‌آموزان و محصلین شیلی که در اعتراض به افزایش قیمت بلیط تظاهرات گسترده‌ای برگزار کردند را کسی شست‌وشوی مغزی نداده بود؛ جوانان و بچه‌های مدرسه‌ای که به همراه دوستان و معلمین و والدین خود در جنبش black lives matters شرکت کردند را کسی با اهداف ایدئولوژیکی به عرصه‌ی نبرد نیاورد؛ هرگز چنین نبود؛ آن‌ها سوژه‌هایی بودند و هستند که تجربه‌ی زیسته‌ی زندگی عینی و واقعی‌شان تحت سیستم سرمایه‌داری و بازار آزاد به همراه «اصلاحات احزاب دست راستی» و پیامدهایش بر نظام آموزشی و کیفیت زیست و زندگی و سلامت

⁴ Wall, J. (2011). Can democracy represent children? Toward a politics of difference, *Childhood*, 19(1), 86-100

روانشان آن‌ها را در خیابان گرد هم آورده است. اعتراض به گتو شدن مناطق مسکونی؛ خشونت پلیس؛ تبعیض در بازار کار؛ گسترش روز افزون فقر؛ خصوصی‌سازی بخش‌های عمومی و حاشیه‌نشینی تم‌های مشترک تمامی این اعتراضات بودند. در واقع به واسطه‌ی آسیب و ضرری که سیستم سرمایه‌داری به محیط زیست، بدن، سلامت روان و زندگی آن‌ها وارد می‌کند و تمامی عوامل پیش‌گفته انگیزه و محرک ورود آن‌ها به میدان نبرد و مقاومت خیابانی بوده است و نه «شست‌وشوی مغزی» آن‌ها توسط مارکسیسم و جریان‌ات سیاسی! جنبش محیط زیستی که از سال‌ها قبل شروع شده بود با درخشش نوجوانی سوئدی به نام **گرتا تونبری** به موضوعی داغ در سطح جهان تبدیل شد و این هم مثال دیگری هست از کنشگری کودکان و نوجوانان. بی‌جهت نیست که شاهین نجفی در **یکی** از برنامه‌های به اصطلاح «فلسفی-تحلیلی» خود، گرتا تونبری و لحن‌اش را مسخره می‌کند و دغدغه‌ی او را به عنوان «رمانتیزم» معرفی می‌کند! گرمایش زمین و تغییرات محیط زیستی و خشکسالی و بالا آمدن آب دریاها، آتش گرفتن جنگل‌ها و غارت منابع طبیعی زندگی بسیاری از کودکان و نوجوانان را در معرض خطر قرار داده به صورتی که امروزه مهاجرت به دلیل تغییرات اقلیمی یکی از پیامدهای اصلی این وضعیت محسوب می‌شود.

علت این توییت‌پراکنی‌های بی‌محابا در مورد موضوعی مربوط به «کودکان» و ریتوییت کردن‌های هیجانی افرادی همچون **شاهین نجفی**، ریشه در یک رویکرد «چایلدیستی» دارد. **الیزابت یانگ برول**⁵ در کتاب «چایلدیسم، مقابله با تعصب علیه کودکان»⁶ از مفهوم چایلدیسم برای روشن کردن تعصبات و پیش‌داوری‌های موجود علیه کودکان بهره می‌گیرد و توضیح می‌دهد چگونه کودکان به دلیل موقعیت وابسته‌ای که به بزرگسالان دارند روزانه در معرض سو استفاده قرار می‌گیرند بی‌آنکه بزرگسالان و محیط پیرامونی کودک بخواهد کوچک‌ترین تامل و بازنگری در نحوه‌ی صحبت کردن و رفتار خود با کودک داشته باشند بلکه بالعکس همه چیز طبیعی و عادی به نظر می‌رسد. **الیزابت** این مفهوم را مترادف با آنتی‌سمیتیزم (یهودستیزی)، راسیسم (نژادپرستی) و سکسیسم (جنسیت‌زدگی) می‌داند بدین منظور که کودک‌ستیزی و تحقیر و تمسخر کودک و جایگاه پایین‌تری را برای کودک و کودکی در نظر گرفتن و شرکت ندادن کودک در امور مربوط به او منوط به تعصبات و

⁵ Elisabeth Young-Bruehl

⁶ Young-Bruehl, E. (2012). *Childism: Confronting Prejudice Against Children*. New Haven, London: Yale University Press

پیش‌داوری‌های ما راجع به آن‌ها است، یعنی بزرگسالان همواره در مورد کودک در حال قضاوت هستند. به کودک و افکارش و نظراتش به دیده‌ی ظن نگریسته‌اند، حرف‌ها و گفته‌هایش را یا گوش نمی‌دهند یا سرسری رد می‌شوند چون به نظرشان «قاعدتا» حاوی نکته‌ی بدیع و تازه و جالبی نخواهد بود. چایلدیسم را می‌توان این گونه تعریف کرد: تعصب علیه کودکان بر این اساس که آن‌ها املاک و دارایی بزرگسالان هستند و می‌توانند (یا حتی باید) برای تأمین نیازهای بزرگسالان کنترل شوند، به بردگی کشانده و یا حذف شوند. در یک جامعه‌ی چایلدیستی، کودکان زبردست و فرمانبر بزرگسالان و -هر آنچه برایشان تصمیم گرفته می‌شود- هستند، چون آن‌ها «نادان و احمق و نابالغ» محسوب می‌شوند و نمی‌دانند چه چیزی برای آن‌ها مفید است و این وظیفه‌ی بزرگسالان است که با دانش و علم و تجربه‌ی خود آن‌ها را کمک کنند.

طبق کنوانسیون حقوق کودک، «کودکان حق شرکت در فرایند تصمیم‌گیری و همچنین حق آزادی فکر و بیان را دارند»، یعنی کودکان حق دارند نظراتشان را آزادانه ابراز کنند. در تمام اموری که مربوط به کودکان و زندگانی آن‌هاست نه تنها باید مورد سوال قرار بگیرند بلکه باید نظراتشان را جدی تلقی کرد و در عرصه‌ی عمل از افکار و عقاید آن‌ها در بهتر شدن شرایط زندگی‌شان بهره جست. از ابراز عقاید آزادانه‌ی کودکان اغلب جلوگیری می‌شود. تغییر این رویه نیاز به یک تحول اجتماعی و فرهنگی و سیاسی دارد.

حتما شاهین نجفی آزاد است هر طور می‌خواهد بیندیشد و می‌بینیم که ایشان هنوز چند سالی نیست که شهروند آلمان شده ولی قدم‌هایی بلندی به سمت جریان‌اتی برداشته که اتفاقاً هدفشان محدود کردن آزادی اندیشه‌ی دیگران است. در اروپا هم داریم جریان‌اتی آشنا که کمونیسم را با نازیسم یکی فرض می‌کنند و با استفاده‌ی ابزاری از «حقوق کودک و شنیدن صدا و نظرات کودکان» برای دریافت بودجه‌های مالی برای پیش‌بردن پروژه‌های بی‌محتوایی که از زندگی واقعی کودکان به دور است بهره می‌برند و یا از آن به عنوان ابزاری سیاسی برای بالا بردن درصد رای دهندگان انتخاباتی بهره می‌جویند. اما صرف نظر از این جریان‌ات، در مورد حقوق کودکان همان‌طور که در بالا قید شد در اروپا قدم‌های بزرگی در این زمینه برداشته شده است. حداقل از دهه‌ی هفتاد آنچه در سطح آکادمی برای آموزش کودکان مطرح بوده تاکید بر روش‌های مشارکتی و بر پایه‌ی محوریت سوژگی کودکان در جریان آموزش بوده است. اما دیدیم که تحولات سرمایه‌داری از دهه‌ی هشتاد به بعد چه بلایی بر سر محیط‌های آموزشی آورده است. مطالعات بین‌المللی بسیاری نتیجه‌ی اسفناک اصلاحات آموزشی احزاب

دست‌راستی در اروپا را به کرات نشان داده اند. به طور مثال⁷ Wiborg (2009) در مقاله‌ی خود خاطر نشان می‌کند در انگلیس و با ظهور تاچریسم از اوایل دهه ی ۱۹۸۰ چگونه تغییرات اساسی متناسب با بازار در بخش دولتی و در سیستم مدرسه آغاز شد. خصوصی‌سازی، تأسیس مدارس خصوصی، حق انتخاب مدرسه و حاکم شدن ارزش‌ها و معیارهای بازار در رقابت تنگاتنگ مدارس برای جذب دانش‌آموزان از طبقات مرفه و با بهانه‌های واهی و با سرباز زدن از ثبت نام دانش‌آموزان مناطق حاشیه ای و کم درآمد - که از ویژگی های متمایز تغییرات جدید بود- منجر به افزایش تفکیک مدارس، تفکیک بیشتر مسکن (گتو سازی) ، کاهش برابری در ارایه‌ی یک آموزش با کیفیت به تمام شهروندان کشور و شکاف عمیق بین نتایج درسی و سطح علمی و کیفیت دانش شد. در مورد کشوری دیگر همچون سوئد، ماتیاس نی لوند⁸ (2018) در مقاله‌ی خود نشان می‌دهد که از نظر تاریخی، سیاست آموزش سوئد بر یک مدرسه ناهمگن (بچه ها با پیشینه‌های مختلف طبقاتی و زبانی و مذهبی) و منسجم متمرکز بوده است. به منظور ایجاد یکپارچگی و برابری و کمتر کردن هر چه بیشتر شکاف اجتماعی و اقتصادی، تأسیس مدارس منسجم و ناهمگن از اهمیت والایی در سوئد برخوردار بود. چرا که مدرسه را در جایگاه نقشی جبرانی برای کمتر کردن شکاف طبقاتی و اجتماعی محسوب می‌کردند و هم اینکه اینگونه مدارس به عنوان مکان تعامل دموکراتیک برای ملاقات تمامی شهروندان از نواحی مختلف، امکان شناخت و بالا بردن فهم از شرایط زندگی افراد مختلف را فراهم می‌کرد. اما این روند در نتیجه سیاست‌های نئولیبرالی از دهه ۱۹۹۰ شکسته شد و فردیت، رقابت، تقاضا و قابلیت اشتغال جایگزین آن شده است. او در ادامه اضافه نشان می‌دهد که چطور این تغییرات قانونی که از سال ۲۰۱۱ توسط احزاب لیبرالی در آموزش متوسطه اعمال شد، بر مبنای یک دوگانه‌سازی بین کار فکری و کار یدی به پیش رفت و برنامه‌های آموزشی مدارس مقطع متوسطه به برنامه‌هایی برای آمادگی برای تحصیلات عالی/نظری و آمادگی شغلی/فنی تقسیم شد. به موجب تغییر سیاست‌های آموزشی، تغییراتی در مفاهیم کتاب‌های درسی ایجاد شد و پیش‌نیاز خواندن و درک کردن مباحث نظری و توانایی تحلیل مسایل اجتماعی و سیاسی از کتب درسی دوره‌های فنی و حرفه‌ای حذف شد. در عمل این بدان معنی بود که این «اصلاحات» قانونی برای آماده سازی دانشجویان برای زندگی حرفه ای یا تحصیلات دانشگاهی انجام شده است.

⁷ Wiborg, Susanne (2009). Education and social integration: Comprehensive schooling in Europe, Springer, s. 1–19 & 211–233

⁸ Nylund, Mattias, (2018). "Gymnasieskolan som parallellskola?", i Dahlstedt, Magnus & Fejes, Andreas (red), Skolan, marknaden och framtiden, Lund: Studentlitteratur, s. 151–167.

مدافعان «اصلاحات» معتقد بودند که دانش‌آموزان علایق متفاوتی دارند، برخی علاقه زیادی به کار دستی دارند و برخی دیگر به کار فکری! یا به عبارت دیگر از نظر آنان همه به یک اندازه برای «آموزش عالی» مناسب نیستند. منتقدین اما در مقابل استدلال می‌کردند که سیستم آموزشی با محوریت وابستگی طبقاتی دانش‌آموزان، دانش‌آموزان را برای نقش‌های مختلف اجتماعی تربیت می‌کند و عمدتاً دانش‌آموزان از طبقات کارگر به این دلیل که انتخاب دوره‌های فنی و حرفه‌ای نیازی به خواندن مفاهیم نظری، اجتماعی و فرهنگی ندارد و توانایی نوشتن متون علمی و ادبی هم لازمه‌ی آن نیست این دوره‌ها را انتخاب می‌کنند. به این ترتیب و با توجه به دانش سطحی و نمرات پایین آن‌ها بلافاصله و بعد از اتمام دوره‌های فنی و حرفه‌ای وارد بازار کار می‌شوند و در اختیار کارفرمایان قرار می‌گیرند. از طرفی دیگر کودکان طبقات متوسط و بالا بیشتر به آموزش عالی/نظری گرایش پیدا می‌کنند و با دسترسی به اشکال مختلف سرمایه موقعت خود را در یک جامعه‌ی طبقاتی مستحکم‌تر می‌کنند و در یک موقعیت برتر قدرت در تقسیم کار اجتماعی قرار می‌گیرند. آن‌ها در آینده با اشغال پست‌های کلیدی در هماهنگی کامل با منافع طبقاتی‌شان عمل می‌کنند.

در سوئد روزی نیست که گزارشی از مشکلات آموزشی در سطح مهدکودک‌ها و مدارس منتشر نشود. به علت تعدیل نیروی کار در مدارس مهدکودک‌ها طی چند دهه‌ی گذشته، دستمزد پایین، استفاده از مربیان آموزش ندیده و فشار کاری شدید، عملاً در درصد قابل توجهی از مهدکودک‌ها و مدارس به خصوص در مناطق حاشیه‌ای‌تر تقریباً کمتر اثری از پداگوژیکی و آموزش با کیفیت مشاهده می‌شود.

برای جمع‌بندی باید تاکید کنم که اینجا بحث این است که چه گرایشاتی بر روش آموزش مشارکتی و مداخله‌گر کودکان یا بر تامین امکانات گسترده‌تر برای آموزش کودکان تاکید داشتند و چه جریاناتی دقیقاً خلاف آن حرکت می‌کنند. حداقل می‌دانیم که مارکسیست‌ها جزو دسته‌ی اول بودند و دست‌راستی‌هایی که اکنون شاهین نجفی با آنان هم‌صدا شده همگی برنامه‌هایی را در سر پروراندند و اجرا کردند که هم اکنون معضلات بزرگی را ایجاد کرده است اما آنان برای پنهان‌کاری، خود را پشت شعارهایی آبی‌علیه مارکسیسم و مذهب (تازه آن هم با استدلال‌های نخ‌نمایی منظورشان فقط اسلام است و گرنه اغلب این جریان‌ها به احیای ارزش‌های مسیحی تاکید پر رنگی دارند) قایم کرده‌اند. اتفاقاً از این زاویه باید به امثال شاهین نجفی برخورد کرد که مگر نه اینکه شما طرفدار انتخاب آزاد کودکان هستی، خوب در چه وضعیتی کودک می‌تواند انتخاب بکند و احساس

راحتی بکند؟ در مهدکودکی ۶۰ نفره که مربی وقت نمی‌کند پوشاک بچه را هم عوض کند و لای پای بچه می‌سوزد، یا مهدکودکی که هر مربی بتواند حداقل زمانی مناسب را برای هر کودک اختصاص دهد و در همان زمان بلایی سر کودکان دیگر نیاید؟ امثال شاهین نجفی آدرس غلط می‌دهند، اندیشه‌ی ضدسرمایه‌داری که اوراد مذهبی نیست که بخواهند در مغز بچه فرو بکنند که حالا ایشان نگران شده است، اتفاقاً نقد مارکسیست‌ها به وضعیت آموزش، زمینه‌ی عینی و واقعی آزاداندیشی را فراهم می‌کند. رویکرد مارکسیست‌ها در نقد سرمایه‌داری محدود به یک دغدغه‌ی هویتی و ایدئولوژیک نیست بلکه نقد سرمایه‌داری از این منظر معطوف به احیای امکانات واقعی و فراگیر آموزش برای همه‌ی کودکان است.

منابع:

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Race, class, and family life* (kap 1). Berkeley: University of California Press.

Willis, P. (1983). *Fostran till lönearbete*. Stockholm: Bokförlaget Daidalos

Young-Bruehl, E. (2012). *Childism: Confronting Prejudice Against Children*. New Haven, London: Yale University Press

Wall, J. (2011). Can democracy represent children? *Toward a politics of difference*, *Childhood*, 19(1), 86–100

Wiborg, Susanne (2009). *Education and social integration: Comprehensive schooling in Europe*, Springer, s. 1–19 & 211–233

Nylund, Mattias, (2018). "Gymnasieskolan som parallellskola?", i Dahlstedt, Magnus & Fejes, Andreas (red), *Skolan, marknaden och framtiden*, Lund: Studentlitteratur, s. 151–167.