

به نام او



گاهنامهٔ سره هفتگی | شمارهٔ ۳۰ | ۱۶ مرداد ۱۳۹۶
ویژه‌نامهٔ روز دوم مدرسهٔ تابستانی علوم اجتماعی
«نظام آموزشی و بحران‌های آن»

صاحب‌امتیاز: انجمن علمی دانشجویی جامعه‌شناسی دانشگاه تهران

دبیر این شماره: حسام حسین‌زاده



فهرست

- ۳ مقدمه: نگاهی به جامعه‌شناسی آموزش
- ۵ زندگی‌آزمون‌زده
- ۹ علیه آموزش خصوصی؛ چرا مدرسه‌های عمومی بهتر است؟
- ۱۳ خصوصی‌سازی دوران کودکی
- ۱۸ برنده‌ها و بازنده‌های کالایی‌سازی آموزش عالی در ایران چه کسانی‌اند؟

مقدمه: نگاهی به جامعه‌شناسی آموزش

حسام حسین‌زاده

جامعه‌شناسی آموزش (Sociology of Education) که به اشتباه در ایران از آن با عنوان جامعه‌شناسی آموزش و «پرورش» یاد می‌شود، تقریباً قدمتی به اندازه خود علم جامعه‌شناسی دارد. آموزش یکی از موضوعات مورد مطالعه و پژوهش امیل دورکیم (بنیان‌گذار جامعه‌شناسی به عنوان یک رشته دانشگاهی) بوده است و متون تأثیرگذاری در این باره به رشته تحریر درآورده که مهم‌ترین آن‌ها کتاب تربیت و جامعه‌شناسی است که دو ترجمه متفاوت از آن در فارسی وجود دارد.^۱ ماکس وبر نیز به عنوان یکی دیگر از کلاسیک‌های جامعه‌شناسی، بواسطه مطالعاتی که روی فرهنگ چین انجام داده، نقش قابل توجهی در تأسیس حوزه جامعه‌شناسی آموزش دارد، هرچند این دسته از آثار او به فارسی ترجمه نشده‌اند. شایان ذکر است که این دسته از فعالیت‌های علمی در ابتدای قرن بیستم در حوزه جامعه‌شناسی آموزش دسته‌بندی نمی‌شدند، چراکه در آن زمان حوزه‌های جامعه‌شناسی به شکل امروزی آن تفکیک‌شده نبودند و همگی ذیل عنوان کلی «جامعه‌شناسی» تعریف می‌شدند. اما از اواسط قرن بیستم با تفکیک حوزه‌های جامعه‌شناسی، متفکران هر حوزه تلاش کردند تاریخ آن حوزه را از خلال آثار کلاسیک‌ها بازخوانی کنند. تقریباً از همان زمان که جامعه‌شناسی آموزش به عنوان یک حوزه علمی در محافل دانشگاهی به رسمیت شناخته شد، شاهد تسلط سنت جامعه‌شناختی امریکایی بر فضاهاى دانشگاهی شناخته‌شده در

^۱ ترجمه نخست در سال ۱۳۷۶ توسط علی محمد کاردان انجام شده و در انتشارات دانشگاه تهران؛ ترجمه دوم در سال ۱۳۹۰ توسط فریدون سرمدی و در انتشارات کندوکاو منتشر شده است.

دنيا بوديم كه منجر به تمرکز پژوهشگران اين حوزه بر مطالعه كمی مسائل مربوط به آن بر محور سنت عقلانی و ابزارى شد. اما دو دهه بعد، از ابتدای دهه ۱۹۷۰، قوت گيری دوباره سنت های انتقادی در جامعه شناسی كه بنيانشان بیشتر در آلمان و فرانسه بود منجر به خلق عبارت «جامعه شناسی آموزش نوین» شد. اين جريان محور انتقادات خود را نابسندگی روش های تحقيق كمی برای دست دادن تبیینی دقيق از وضعیت آموزش در جامعه مدرن می دانست و تلاش می کرد بواسطه مطالعات کیفی به جای تأکید بر وفاق ها درون نهادها و فعالیت های آموزشی، به کشمکش ها و تضادها اشاره کند. یکی از جدی ترین متفکران اين جريان كه می توان انتشار كتاب مشهور او تحت عنوان *بازتولید در آموزش، جامعه و فرهنگ* در سال ۱۹۷۰ به زبان فرانسوی را آغازی برای اين موج انتقادی دانست، پیر بوردیو است. از دهه ۱۹۷۰ تا پایان قرن بیستم، با ظهور متفکران تأثیر گذاری چون رندال کالینز، ساموئل بولز، هربرت جینتیس، بازل برنشتاین، جان میر، ری ریست و... در اين حوزه، سیطره رویکردهای انتقادی و چپ گرا بر جامعه شناسی آموزش آنقدر زیاد شد كه امروزه دیگر برای اشاره به اين رویکردها از عبارت «جامعه شناسی آموزش نوین» استفاده نمی شود و همان عبارت کلی «جامعه شناسی آموزش» بیشتر اين دست رویکردها را به ذهن متبادر می کند.

۱۱ مرداد ۱۳۹۶

زندگی آزمون زده^۱

مدرسه ایدئال جایی است که در آن اجباری به شنیدن جوابی ناخواسته به سؤالی نپرسیده نباشد!

جان تیلور، ترجمه علی امیری

ایان — بیایید با هم کلاس درس ایدئال من را تصور کنیم. وارد که می‌شوید، اولین چیزی که توجه شما را جلب می‌کند چیدمان کلاس است. خبری از ردیف میز و نیمکت‌ها در مقابل یک تخته سیاه نیست و، به جای آن، صندلی‌هایی راحت به شکل دایره‌ای بزرگ چیده شده‌اند. این چیدمان پیامی در خود دارد: اینجا فضایی برای بحث و تبادل آزاد آراست. روی دیوار پوستری از برتراند راسل و این نقل قول از او وجود دارد: «اکثر مردم ترجیح می‌دهند بمیرند تا اینکه بیندیشند و اکثرشان هم می‌میرند و نمی‌اندیشند.» قفسه‌ای شیشه‌ای وجود دارد که مقالات دانش‌آموزان، ردیف روی ردیف، در آن چیده شده است، مقالاتی دربارهٔ موضوعات متنوعی چون اخلاقیات، تجارت، مهندسی، معماری، تاریخ سیاسی، زبان‌شناسی و فلسفه علم.

دانش‌آموزان وارد می‌شوند، سر جای خود در آن دایره می‌نشینند و منتظر آغاز سمینار می‌شوند. معلم در کنار آن‌ها درون دایره می‌نشیند و یک‌راست سراغ اصل مطلب می‌رود. می‌پرسد: «آیا من امروز همان آدمی هستم که دیروز بودم؟» مناظره بلافاصله در می‌گیرد. معلم کم حرف می‌زند. تنها گاهی، برای درخواست توضیح بیشتر یک نکته یا جلب توجه کلاس به استدلال یکی از دانش‌آموزان، مداخله می‌کند.

^۱ این متن خلاصه‌ای است از مقاله‌ای با همین عنوان که ترجمه فارسی و کامل آن در دسترس است:

<https://goo.gl/gPpDJV>

پس از تبادل پرهیجان و اولیه آرا، همه چیز اندکی آرام تر می شود و معلم درباره تمایز میان خاصیت های ماهوی و غیرماهوی نکاتی ذکر می کند. سپس پیشنهاد می کند که شاگردان قسمتی از نوشته های جان لاک فیلسوف را بخوانند. این امر به بحث و مناظره بیشتر دامن می زند.

جو کلاس آرام، مشارکتی و پرسش گرانه است؛ موتور محرکه یادگیری کنجکاوی و علاقه شخصی است. معلم هیچ جوابی برای پرسش ها ارائه نمی دهد و به جای آن در هنگام بحث های کلاس، نظراتی را بر روی فلیپ چارت یادداشت می کند. جلسه درس نیز با هیچ جوابی به پایان نمی رسد. در واقع حتی با به صدا درآمدن زنگ نیز به پایان نمی رسد؛ دانش آموزان در حال خروج از کلاس کماکان در حال بحث اند.

این کلاس درس ایدئال من است. در واقع، این چیزی بیش از یک رؤیاست. کلاس واقعی من نیز، دست کم هرازگاهی، شبیه به همین است. زمانی که آغاز به تدریس کردم، آموختم که جلسات درسی که در آن شاگردان در بحث و مناظره و پرسشگری مشارکت فعال دارند، هم برای خودشان و هم برای معلم لذت بخش تر و به یادماندنی تر هستند. بنابراین هرگاه که ممکن باشد امور را این گونه سامان می دهم.

اما حقیقت تلخ این است که اکثریت بزرگی از جلسات درس با هدف دیگری تشکیل می شوند. ریزترین جزئیات کلاس درس برای اغلب معلمان و شاگردان را ملزومات آمادگی برای امتحانات شکل می دهد. هنگامی که دانش آموزان وارد چنین کلاس هایی می شوند، تمرکز بر بحث و پرسشگری نامحدود نیست، بلکه بر آموختن هر چیزی است که برای موفقیت در امتحان بعدی «باید دانست». به احتمال زیاد، جلسه درس دارای «نتیجه ای آموزشی» خواهد بود که مستقیماً از برنامه امتحان اخذ شده است. کتاب های درسی با نظرات

مُمتحنین، بانک‌های سؤال محتمل امتحانی و مجموعه خلاصه‌هایی حاوی «جواب‌های الگو» در دسترس است. کلاس‌های درس امروزی، بسیار به دور از محیط‌هایی برای پرسشگری آزاد، شبیه به پادگان‌های تمرین نظامی هستند که در آن‌ها شاگردان به دنبال فراهم کردن جواب‌های بی‌نقص به پرسش‌های بالقوه امتحانی هستند.

«تدریس برای امتحان»، که غلبه‌ای روزافزون بر کلاس‌های درس مدارس عمومی دارد، انفعال دانش‌آموز و روزمرگی معلم را در پی دارد. خلاقیت و فردیت، که معرف بهترین خصایص تعلیم و تربیت انسان‌گرایانه هستند، به سختی مجالی برای رشد می‌یابند. در یک نظرسنجی از دانشگاهیان، ۸۷ درصد استادها گفتند که به‌نظرشان تمرکز بیش از اندازه بر «تدریس برای امتحان»، عمده‌ترین دلیل ناآمادگی دانش‌آموزان مدارس برای تحصیلات دانشگاهی است. دانش‌آموزان نیز در مواجهه با این پرسش همین نظر را تأیید می‌کنند. دانش‌آموزی هنگ‌کنگ در مصاحبه‌ای برای مناظرات داوس ۲۰۱۶ درباره آینده آموزش، معتقد بود رویکرد فعلی در مدارس «به تولید انبوه نوابغ امتحانی منجر شده که در امتحانات سربلند بوده» اما «در رویارویی با چالش‌ها به آسانی در هم می‌شکنند».

مدارس اگر بخواهند اهدافشان را محقق سازند، نمی‌توانند این بُعد فلسفی آموزش را نادیده بگیرند. مدارس نباید خود را تنها توزیع‌کننده دانش لازم برای موفقیت در جهان کار ببینند، آن‌ها باید خود را اجتماعی برای تأمل فیلسوفانه نیز تصور کنند، فضایی که در آن دانش‌آموزان می‌توانند آموخته‌هایشان را به‌دقت واری کرده و، درباره معنای خوب‌زیستن، خودشان بیندیشند. چنانچه آموزش فلسفی با این تعاریف فهمیده شود، دیگر تنها موضوعی منفصل از موضوعات دیگر نیست، بلکه رویکردی به یادگیری است که می‌توان کاربردی برای آن در تمام جوانب برنامه تحصیلی یافت.

نتایج تدریس به این شیوه می‌تواند چشمگیر و شگفت‌انگیز باشد. من یک بار یک سال را صرف تدریس در کلاس اختیاری فلسفه برای هفده‌ساله‌ها کردم. هیچ درس‌نامه رسمی و امتحانی در کار نبود. تنها درباره چند سؤال جذاب فلسفی حرف زدیم، مثل این سؤال که زبان معنای خود را از کجا می‌گیرد و آیا ما اصلاً چیزی می‌دانیم یا خیر. روش ادره آن کلاس سقراطی بود. ما درباره هر سؤال بدون رسیدن به نتایجی مشخص بحث کردیم. مباحثات آرام، شاد و غیررسمی بودند، آن قدر که باعث شد بعدها از خود پیرسم که چقدر یادگیری واقعی صورت پذیرفته است.

هستند کسانی که امکان «آموزش اندیشیدن به دیگری» را زیر سؤال می‌برند. باین حال در شرایط مناسب این اتفاق به صورت طبیعی می‌افتد. مگر هر چیز دیگری را چگونه می‌آموزیم؟ ارسطو می‌گفت ما با انجام دادن می‌آموزیم. آموختن فقط جذب منفعلانه اطلاعات نیست؛ یادگیری زمانی رخ می‌دهد که بکوشیم کاری را انجام دهیم. آنچه ارسطو به آن اشاره نکرده نیاز به نظارت است. ما به کسی نیاز داریم که خطاها را گوشزد کند و به ما بگوید چگونه پیشرفت کنیم. یادگیری کوشش تحت نظارت است.

علیه آموزش خصوصی؛ چرا مدرسه‌های عمومی بهتر است؟^۱

لازم نیست کودکان به سرعت پله‌های ترقی را طی کنند

جسیکا گرگ، ترجمهٔ پوپک محبعلی

سالون — تقریباً دو سال پیش بود که من و همسر من فرزندانمان را از مدرسه‌ای خصوصی درآوردیم و به جنگل آموزش عمومی فرستادیم. اکنون که وارد سومین سال تحصیلشان در مدارس محلی می‌شوند، با اطمینان می‌توانیم بگوییم که: (۱) مدارس عمومی، نسبت به مدرسه خصوصی کوچکی که قبلاً بچه‌ها در آن درس می‌خواندند، هرج و مرج بیشتر، بوروکراسی سفت و سخت‌تر و آموزش خلاقانهٔ به مراتب کمتری دارند؛ (۲) فرزندان ما نسبت به مدارس خصوصی با چالش‌های آکادمیک کمتری مواجه‌اند. و (۳) علیرغم نکات ۱ و ۲، قرار است بچه‌ها را در همین مدرسه‌های عمومی نگاه‌داریم.

ما نظام آموزش خصوصی را کنار گذاشتیم، چون به دلایل بسیاری برایمان تنش‌زا بود. به محض اینکه دیگر دو شهریه مدرسه خصوصی را پرداخت نکردیم، من توانستم شغل دوم خودم را رها کنم و نگرانی مداوم ما دربارهٔ پول رفع شد. ما از نیم ساعت رانندگی، آن‌هم دو بار در روز، برای رساندن بچه‌ها به مدرسه و لعنت فرستادن به ساعات اوج ترافیک خلاص شدیم. مدارس محله ما فقط چند دقیقه از خانه فاصله دارند. به علاوه، توانستیم از فعالیت‌های رقابتی‌ای دور بمانیم که گویا بخشی از بافت مدارس خصوصی است، و واژگان مخصوص خود را برای موفقیت دارد: سوزوکی، کومور، پارکور، پرستار بچه.

مدرسه عمومی یعنی اینکه ما به مثابهٔ خانواده، می‌توانیم آرامش داشته باشیم.

¹ <https://goo.gl/Aa1kPp>

با این حال، گذار از مدرسه خصوصی به عمومی برای همه ما، والدین و فرزندان، به یک اندازه دشوار بود. مدرسه خصوصی به طرز خوشایندی با گرایش من به ناز پرورده کردن بچه‌هایم هماهنگ بود. تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌ها بیش از ۱۶ نفر نبود. اگر بچه‌ها مشکل درسی داشتند، معلم با ارایه کمک‌های فوق‌العاده و تشویق در ساعات قبل از مدرسه، بعد از مدرسه و در ساعات تفریح به دانش‌آموزان کمک می‌کرد. من این چیزها را دوست داشتم (در واقع عاشقش بودم) که فرزندانم پیشرفت می‌کردند، و آموزشی بهتر، سریع‌تر و قوی‌تر از دیگر بچه‌ها دریافت می‌کردند. علاوه بر آموزش منحصر به فرد زبان‌های خارجی، آنها آموزش عالی هنر و موسیقی نیز دریافت می‌کردند. آموزش خصوصی داشتند و در باغچه مدرسه نیز کار می‌کردند. به واسطه سخت‌کوشی در مدرسه، هر دانش‌آموز نتایج فوق‌العاده‌ای در زمینه‌های گوناگون می‌گرفت از جمله: دو زبانه بودن، شطرنج، و مهارت در باغبانی ارگانیک.

با ورود به مدارس جدید، تعداد دانش‌آموزان در کلاس بچه‌هایم از ۱۰ نفر به ۳۰ نفر رسید. هیچ‌کس اسم آنها را نمی‌دانست، هیچ‌کس هر روز صبح با ذوق و شوق و آغوش باز از آنها استقبال نمی‌کرد. در عوض آنها برای ورود به مدرسه صف می‌کشیدند و برای رفتن به کلاس، برای ناهار و زنگ تفریح نیز در صف می‌ایستادند. بچه‌هایم در ساختمان‌های مدرسه خود گم می‌شدند. در نیمه اول کلاس ششم، به نظر می‌رسید پسر ما، سث ۱ (برای حفاظت از حریم خصوصی ام نام‌ها را تغییر داده‌ام) در سیستم آموزشی جدید سر در گم شده است. اینجا تاکید فراوانی برای اطاعت از رویه‌ها و تأکید کمی بر تفکر می‌شد. به نظر او کار کلاس بسیار آسان بود، اما در درس‌ها مردود می‌شد.

اما بعدها بچه‌ها راه خود را پیدا کردند. مری که عاشق این است که همیشه سرش شلوغ باشد، بعد از ساعت‌های مدرسه، به یک میلیون کلوپ پیوست -از جمله رباتیک، دو میدانی و خوشنویسی. سث در سازگاری کامل با شخصیت خود، تقریباً به هیچ چیز علاقه پرشور و حرارتی ندارد. او دوست دارد ناظر اتفاقات باشد و حواشی مسائل را تفسیر کند و افراد بسیاری را یافت که به این کار علاقه‌مند بودند. آن‌ها با همدیگر، اتحادیه خوبی از مفسران فکور را در مدرسه راهنمایی‌شان تشکیل دادند.

به نظر می‌رسد لازم نیست فرزندان ما یکی از انگشت‌شمار دانش‌آموزان فوق‌العاده کلاس باشند. آن‌ها می‌توانند از پس کلاس‌های بزرگتر و ده‌ها دانش‌آموز از سوابق یا طبقات اجتماعی مختلف برآیند. می‌توانند خوب، و حتی گاهی عالی باشند. ما یاد گرفتیم که فرزندانمان آنقدرها شکننده نیستند که نیاز داشته باشند پیش از ورود به جهان به دست ما، در حباب محبوس شوند.

از آن گذشته، یاد گرفتیم که بچه‌هایم لزوماً فوق‌العاده نیستند. یا به عبارت دقیق‌تر، اگر می‌خواهند در سیستم آموزشی مدرسه عمومی به عنوان دانش‌آموزی فوق‌العاده شناخته شوند، بهتر است که خود فوق‌العاده باشند. مدرسه نمی‌تواند از آن‌ها آدم فوق‌العاده‌ای بسازد.

ما خوش‌شانس هستیم: فرزندانمان یک سیستم آموزشی بنیادی و قوی را در مدارس محلی دریافت خواهند کرد. و می‌توانند در همان سطح بنیادی بمانند، یا اینکه سطح خود را بهبود ببخشند. اما تصمیم با خود آنهاست تا از منابع فوق‌العاده بهره ببرند یا اینکه خود آن منابع را ایجاد کنند. آنها باید بخشی از برابری آموزشی خود باشند.

سث وارد دبیرستانی عمومی با برنامه دیپلم بین‌المللی خواهد شد که کلاس‌های زبان چینی دارد و در صورتی که به اندازه کافی نخواهد چالش کند، از گزینه ورود به کلاس‌های دانشگاه محلی برخوردار است. اما او باید به دنبال این تجارب بوده و واجد شرایط باشد. توانایی او در استفاده از این فرصت‌ها به خودش بستگی دارد، و نه به توانایی ما در پرداخت شهریه مدرسه‌ای که این فرصت‌ها را به طور خودکار برای او فراهم می‌کند.

البته در طول مسیر ممکن است ما از این تصمیم خود پشیمان شویم. ما باید با این احتمال دست و پنجه نرم کنیم که فرزندانمان از مزایای فوق‌العاده‌ای که مدرسه خصوصی برایشان فراهم می‌کند، برخوردار نخواهند بود، ممکن است دیگر فرزندانمان به عنوان دانش‌آموزانی فوق‌العاده خاص، با تحصیلات خاص، و کودکانی خاص با توجه به دیدگاه ما نسبت به موفقیت آن‌ها تلقی نشوند. (بله، دخترم سال آینده به دانشگاه ییل وارد خواهد شد. این گزینه کمی مناسب‌تر از هاروارد به نظر می‌رسد.)

حداقل در حال حاضر، با نگره داشتن فرزندانمان در مدرسه عمومی، تصمیم گرفتیم که آن‌ها لازم نیست به سرعت پله‌های ترقی را طی کنند. و ما این باور را در آنها پرورش دادیم که برای رقم‌زدن آینده خود به ما و یا به مدرسه نیازی ندارند. این بهتر است. این مدرسه عادلانه است. و فرزندان من فقط بچه‌هایی هستند که سهم کوچک خود از دنیا را دریافت می‌کنند.

خصوصی سازی دوران کودکی^۱

دوران کودکی به دوران پرمخاطرهٔ آمادگی برای زندگی در اقتصاد طبقاتی تبدیل شده است

مگان اریکسون، ترجمهٔ نجمه موسوی

ژاکوبن — امروزه، حدود نیمی از کودکان امریکایی که والدینی کم‌درآمد دارند، در بزرگ‌سالی درآمدکی خواهند داشت و چهل درصد از کودکانی که والدینی پردرآمد دارند، در بزرگ‌سالی درآمد زیادی کسب خواهند کرد. ایالات متحده کشور است که بخش چشمگیری از هزینهٔ خالص تأمین اجتماعی‌اش را برای آسانی و پویایی آموزش گذاشته است. در این کشور، بین سال‌های ۱۹۴۷ تا ۱۹۷۷، توانایی فرزندان برای کسب درآمدی بیشتر از والدین، بر اثر تکمیل سال‌های تحصیلی بیشتر رشد کرد؛ ولی پس از آن به سرعت کاهش یافت.

هم‌بستگی بین سطح تحصیلات والدین و فرزندان هم‌اکنون در امریکا بیشتر از کشورهای اروپایی است؛ مخصوصاً کشورهای شمال اروپا که در آن، کسر کوچکی از فرزندان والدین کم‌درآمد، بزرگ‌سالانی کم‌درآمد می‌شوند. به گفتهٔ ریچارد ویلکینسون، از نویسندگان کتاب *سطح روح*، «چنانچه امریکایی‌ها بخواهند رؤیای امریکایی‌شان برآورده شود، باید به دانمارک بروند».

^۱ این متن خلاصه‌ای است از مقاله‌ای با همین عنوان که ترجمهٔ فارسی و کامل آن در دسترس است:

<https://goo.gl/MZQNhb>

البته رشد صعودی درآمد همیشه استثنایی است بر این قاعده: فرزندان خانواده‌هایی که در یک پنجم پایین درآمدی قرار دارند، حدوداً شش درصد شانس ارتقاء به یک پنجم بالای درآمد را در طول زندگی خود دارند. این قاعده داستانی تخیلی است که متأسفانه برنامه‌های رفاه ایالات متحده امروزه بر اساس آن طراحی می‌شوند.

تعداد محدودی از افراد ثروتمند، متوجه می‌شوند که در بخت آزمایی تولد برنده شده‌اند. در عوض، به گفته جان گرینگ، کارشناس علوم سیاسی، «فقر» بحرانی ملی و بیماری محسوب می‌شود.

این در حالی است که ما خود را در جنگی طبقاتی می‌بینیم که فقط مردان و زنان را در بر نمی‌گیرد و شامل کودکان نیز می‌شود. بر اساس تحقیق اقتصاددانان نیروی کار، جوزف جی. آلتونجی و ریچارد منزفیلد، توزیع کودکان در مدارس بر اساس طبقه اجتماعی، در دهه هشتاد میلادی اوج گرفت. در عین حال، خانواده‌هایی که در یک پنجم بالای درآمد قرار داشتند، برای محصولات و خدمات مربوط به پرورش فرزندان، بسیار بیشتر هزینه کرده‌اند. به گفته نیراج کاشال، کاترین مگنوسان، جین والدفوگل، گرگ دانکن و ریچارد مارنین: «خانواده‌های پردرآمد، بین سال‌های ۱۹۷۲ و ۱۹۷۳، سالانه حدود ۲،۷۰۰ دلار بیشتر از خانواده‌های کم‌درآمد در زمینه پرورش فرزندان هزینه کردند»؛ ولی در سال ۲۰۰۵ و ۲۰۰۶، «این فاصله تقریباً به سه برابر یعنی ۷،۵۰۰ دلار رسید».

مردیث فیلیپس تخمین می‌زند که فرزندان خانواده‌های ثروتمند نسبت به فرزندان خانواده‌های کم‌درآمد، از تولد تا شش سالگی، ۱،۳۰۰ ساعت بیشتر در محیط‌هایی غیر از منزل، مثل مدرسه یا مهد کودک بوده‌اند. انتقال اطلاعات لازم برای درک علوم و مطالعات اجتماعی به

فرزندان از سنین کودکی، با چنین فعالیت‌هایی صورت می‌پذیرد: مسافرت، بازدید از موزه و حتی رفتن به خرید دسته‌جمعی یا اداره پست. باید گفت خانواده‌های ثروتمند وقت بیشتری برای چنین کارهایی دارند.

با این داده‌ها، جای تعجب نیست که برای اولین بار اصطلاح «والدین هلیکوپتری» در سال ۱۹۸۹ به کار برده شود. ترس والدین همه طبقات، حتی طبقه‌های متوسط و بالا از طبقه اجتماعی فرزندانشان در آینده، یک واقعیت است. «خانواده» هنوز مفهومی احساسی است که پناهگاهی از دنیای استبدادی کار تصور می‌شود؛ ولی نقش آن به حمایت از فرزندان و آماده کردن ایشان برای اقتصاد بی‌رحم جهانی تغییر یافته است.

خانواده معاصر به واحد اقتصاد رقابتی، نه فقط مجزا از، بلکه متضاد با جامعه بزرگ‌تر تبدیل شده است. از زمان رشد روان‌شناسی و فرهنگ مشتری‌مداری، ایده یافتن خود، یافتن شغل و یافتن روان‌کاو بیش از پیش در جامعه امریکایی مهم شده است. هم‌اکنون از لازمه‌های موفقیت یک بزرگ‌سال، پرورش هویت شخصی فرزندان و انتقال امتیازات از نسلی به نسل دیگر است.

در نتیجه، دوران کودکی دوران پرهزینه‌ای است و باید برای گذر موفق از آن سرمایه‌گذاری شود. از سال ۱۹۶۰، وزارت کشاورزی امریکا هزینه سالانه پرورش یک فرزند را تخمین زده است. مطابق آخرین گزارش، از والدین انتظار می‌رود برای پرورش فرزندی که در سال ۲۰۱۳ متولد شده است، [تا سن هجده سالگی] ۲۴۵، ۳۴۰ دلار هزینه کنند. این وزارتخانه بروشوری منتشر کرد که در آن یک وب‌سایت فرضی خرید اینترنتی با الگوبرداری از سایت

آمازون به تصویر کشیده شده بود. در آن بروشور، تصویر کودکی با قیمت خرید ۲۴۵، ۳۴۰ دلار قرار داشت و در کنار آن کلیدی بود.

از آن سو، هر مهد کودک با هزینه کمی می تواند به بلوک های پلاستیکی با رنگ و حالت های مختلف مجهز شود و همچنین جغجغه های خانگی یا خریداری شده، مدادشمعی، گچ، خمیربازی، ماژیک، ماسه و کاموا. پاره کردن کاغذ کاردستی کار هیجان انگیزی برای کودک دوساله است و باعث رشد مهارت های حرکتی می شود. همچنین، جمع آوری برگ و برش با قیچی، هماهنگی چشم و دست را تقویت می کند. لازم نیست که اطفال به رشد تحریک شوند؛ بلکه آن ها خودشان رشد می کنند. آنچه کودک انسان بیش از هر چیز به آن نیاز دارد، به سادگی، همان چیزی است که سایر پستانداران به آن نیاز دارند: آرامش.

در حال حاضر فرهنگ کاملاً جدیدی به وجود آمده است که فرزند را در اقتصادی جهانی، با هدف تجهیز برای بزرگسالی موفقیت آمیز پرورش می دهد. از سوی دیگر، فرزندان طبقه کارگر، در چنین مواردی در معرض سوءظن هستند: کسب نمرات امتحانی مناسب، اعتماد به نفس و تسلط بر رفتار خود. کودکی، در حال حاضر برای خانواده های ثروتمند، تجربه ای روح بخش است؛ ولی برای خانواده های طبقه متوسط و طبقه کارگر که مایل به صعود و پیشرفت هستند، چالشی است پرخطر. برای این دو طبقه، کودکی دیگر تجربه ای خاص و لذت بخش نیست.

امروزه مفهوم کودکی عوض شده است: کودکی به معنای زمانی است برای آمادگی جهت زندگی در بزرگسالی. رشد روزافزون طبقه بندی اجتماعی نه تنها میان ثروتمندان و فقرا در امریکا، بلکه حتی بین یک درصد بالا، به این معنی است که خانواده های طبقه بالا و متوسط

به‌خوبی درک می‌کنند که پرورش فرزندان‌شان و جست‌وجوی پیوسته برای یافتن مزیت رقابتی در راستای تضمین موفقیت ایشان و دسترسی آن‌ها به موقعیت‌های علمی در بزرگ‌سالی به‌جای شغل‌های رده پایین، ضروری است. گفتنی است که درآمد یک‌صدم‌درصدِ بالا بیش از بقیه یک‌درصدِ بالا بوده است و این بر دیدگاه خانواده‌های طبقه متوسط و ثروتمند به فرزندان‌شان و رفتار با آن‌ها تأثیر ملموسی دارد.

این مطلب بخشی از کتاب *جنگ طبقاتی: خصوصی‌سازی دوران کودکی* است که در سپتامبر ۲۰۱۵ منتشر شده است.

برنده‌ها و بازنده‌های کالایی‌سازی آموزش عالی در ایران چه کسانی‌اند؟^۱

محمد مالجو

از معنای کالایی‌شدن آموزش عالی شروع می‌کنم. خدمت آموزش عالی، مثل هر محصول یا خدمت دیگری، اگر به حد اعلا به کالا بدل شود، نوعی دگرگونی گسترده در رفتار تقاضا کنندگان و عرضه کنندگان‌اش پدید می‌آورد. اگر آموزش عالی تماماً کالایی شود، در سمت تقاضا فقط کسانی می‌توانند تصاحب‌اش کنند که، علاوه بر تمایل و نیاز به تصاحب این خدمت، از توانایی تأمین مالی‌اش نیز برخوردار باشند. یعنی به صرف این که کسی نیاز و تمایل به برخورداری از خدمت آموزش داشته باشد کفایت نخواهد کرد تا به این خدمت دسترسی یابد. بنابراین در بازار خدمت آموزش عالی کالایی شده، مانند بازار هر کالای دیگری، نه نیاز بلکه تقاضاست که اهمیت دارد. تقاضا آن بخش از نیاز است که پشتوانه‌ی مالی دارد. در سمت عرضه نیز اگر خدمت آموزش عالی به حد اعلا به کالا تبدیل شده باشد، یگانه قطب‌نمای رفتار عرضه کنندگان و تولید کنندگان این خدمت عبارت خواهد بود از انگیزه‌ی سودآوری اقتصادی. یعنی فقط سنجه‌ی سود اقتصادی است که تعیین می‌کند مثلاً چه سطحی از خدمت آموزش عالی و با چه کیفیتی ارائه شود.

یکی از گام‌های هر چه کالایی‌ترسازی خدمت آموزش عالی عبارت است از وارد کردن عنصر شهریه. چنانچه پرداخت شهریه برای دریافت خدمت آموزش عالی را سنجه‌ای برای کالایی‌شدن آموزش عالی در نظر بگیریم می‌توانیم ساختار کنونی آموزش عالی را به دو

^۱ این متن خلاصه‌ای است از سخنرانی محمد مالجو با همین عنوان در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی

تهران که نسخه کامل آن در دسترس است: <https://goo.gl/Vpznm3>

بخش تقسیم کنیم: بخش رایگان که متشکل است از دوره‌های روزانه که زیر نظر وزارت علوم یا وزارت بهداشت یا وزارت آموزش و پرورش یا برخی دیگر از دستگاه‌های اجرایی اند. دومین بخش عبارت است از بخش شهریه‌ای که متشکل است از دوره‌های شبانه در دانشگاه‌های دولتی و نیز دانشگاه آزاد و دانشگاه پیام نور و دانشگاه‌های جامع علمی کاربردی و مؤسسات آموزش عالی دولتی غیرانتفاعی و پردیس‌های دانشگاه‌ها. تا جایی که می‌دانم، آمارهای وزارت علوم نمی‌توانند مستقیماً تصویری از اندازه‌ی این دو بخش به دست دهند. اما من، در جایی دیگر، آمارهای وزارت علوم در خصوص ثبت‌نام دانشجویان در دانشگاه‌های مختلف برای دوره‌ی حدفاصل سالیان هشتاد تا هشتادوهفت خورشیدی را بر اساس همین تقسیم‌بندی دوگانه پردازش کرده‌ام. در سال ۸۰ نسبت بخش رایگان به بخش شهریه‌ای چهل و یک صدم بود. در سال ۸۷ این نسبت به بیست و دو صدم کاهش پیدا کرد. گمان نمی‌کنم تحقیق دیگری درباره‌ی سری زمانی این آمار در مقاطع تحصیلی گوناگون در دانشگاه‌های گوناگون و جغرافیاهای گوناگون درون ایران به عمل آمده باشد اما، بنا بر قرائن و مشاهده‌های فراوان، می‌توان گفت سرعت کالایی‌شدن آموزش عالی بعد از سال هشتادوهفت رشد به مراتب شتاب‌ناک‌تری داشته است.

از بازنده‌ها شروع می‌کنم. دست کم شش لایه از بازنده‌ها را می‌شود از هم تمیز داد. اولین لایه که مرئی‌ترین لایه‌ی بازندگان کالایی‌سازی آموزش عالی است آن دسته از دانشجویان و خانواده‌های دارای عضو دانشجو در بخش شهریه‌ای آموزش عالی‌اند که بابت آن حقی که قانون اساسی به آنان اعطا کرده است و دولت‌ها از آنان ستانده‌اند، یعنی برخورداری از خدمت آموزش عالی رایگان، باید مبالغی بپردازند. لایه‌ی دوم از بازنده‌ها اما دانشجویان بخش رایگان آموزش عالی‌اند که بابت خدمات پایین‌دستی آموزش عالی، مثلاً استفاده از

خوابگاه و بوفه و سرویس حمل و نقل و غیره، ناگزیر از پرداخت‌های پولی‌اند و اینان نیز چیزی را از کف می‌دهند، گیرم به درجات کمتر. سابقاً حجم زیادی از خدمات در جنب آموزش عالی ارائه می‌شد که امروز گرچه کماکان عرضه می‌شوند اما هزینه‌شان باید از جیب خود دانشجویان و خانواده‌هاشان پرداخت شود. در این هر دو لایه از بازنده‌ها فرض کرده‌ام که نابرابری طبقاتی وجود ندارد. می‌دانیم که این فرض هیچ اعتبار ندارد. دانشجویان بخش‌های شهریه‌ای و رایگان از لحاظ جایگاه طبقاتی با یکدیگر فرق دارند و در اثر کالایی سازی آموزش عالی به یک‌سان پاک‌باخته نیستند. اگر عامل طبقه و نابرابری طبقاتی را به بحث وارد کنیم به سومین لایه از بازندگان می‌رسیم. هر قدر جایگاه طبقاتی دانشجو به رأس هرم سلسله‌مراتب طبقاتی نزدیک‌تر باشد، شهریه‌ای که برای دریافت آموزش عالی می‌پردازد یا مبالغی که برای خدمات پایین‌دستی آموزش عالی پرداخت می‌کند درصد کوچک‌تری از کل هزینه‌های سبد مصرفی خودش یا خانواده‌اش را تشکیل می‌دهد و حساسیت کمتری به این رقم دارد. برعکس، هر چه پایگاه طبقاتی دانشجو به قاعده‌ی هرم سلسله‌مراتب طبقاتی در جامعه نزدیک‌تر باشد این درصد نیز بزرگ‌تر است و برای دانشجو یا خانواده‌ی مربوطه حساسیت‌زاتر خواهد بود. کالایی‌سازی آموزش عالی چه‌بسا به یکسان شامل حال همه‌ی طبقات شود اما باخت اعضای طبقات اجتماعی گوناگون به یکسان نیست. سومین لایه از بازندگان آموزش عالی را در طبقات فرودست‌تر به میزان بیش‌تری می‌توان یافت. اما چهارمین لایه از بازندگان را باید در بیرون از دایره‌ی جمعیت دانشجویی و خانواده‌هاشان جست‌وجو کرد. اشاره‌ام به همه‌ی کسانی است که اگر با سد سکندر پرداخت شهریه مواجه نمی‌شدند و می‌توانستند از آموزش عالی رایگان برخوردار باشند دانشجو می‌شدند اما اکنون در اثر همین موانع عملاً یا به دانشگاه راه نیافته‌اند یا از ادامه‌ی تحصیلات تکمیلی بازمانده‌اند.

اما بازماندن از تحصیل در آموزش عالی به هیچ وجه پدیده‌ای مطلقاً طبقاتی نیست. در کنار عامل طبقه، سایر عوامل طبقاتی نیز در این زمینه نقش آفرین‌اند. اگر تعامل سایر انواع سلطه‌ی غیرطبقاتی با سلطه‌ی طبقاتی را توأمان در نظر بگیریم به پنجمین لایه از بازندگان کالایی سازی آموزش عالی خواهیم رسید. مهم‌ترین انواع روابط سلطه‌ی غیرطبقاتی در زمینه‌ی کالایی‌سازی آموزش عالی در ایران احتمالاً سلطه‌های جنسیتی و قومیتی و مذهبی و ملیتی‌اند. به نسبتی که این انواع مناسبات نابرابر قدرت غیرطبقاتی در واحدهای خانواده و شهر و کشور پررنگ‌تر باشند، دختران از پسران در خانواده‌ای واحد، اقلیت‌های قومی در قیاس با دیگران در شهر یا استانی واحد، اقلیت‌های مذهبی در قیاس با صاحبان مذهب رسمی در سطح کشور، و مهاجران فقرزده‌ی ساکن در ایران در قیاس با هم طبقه‌ای‌های ایرانی‌شان احتمالاً به میزان بیش‌تری از کالایی‌سازی آموزش عالی از حیث نابرخورداری از تحصیلات دانشگاهی متضرر می‌شوند. برای شناسایی ششمین لایه از بازندگان کالایی‌سازی آموزش عالی باید کاملاً از سپهر آموزش عالی خارج شویم. وقتی خدمت آموزش عالی هر چه بیشتر به کالا تبدیل می‌شود و دولت از تأمین مالی آموزش عالی عقب می‌نشیند و بار این هزینه‌ها را به دوش خانواده‌ها می‌اندازد، آن بخش از منابع مالی دولت که طبق توافق جمهور مردم با دولت، یعنی اصل سی‌ام قانون اساسی، می‌بایست برای تأمین مالی خدمات آموزش عالی صرف می‌شد آزاد می‌شود. به خاطر داشته باشیم که بحث فقط بر سر آموزش عالی نیست. بحث آموزش عمومی هم هست، همین‌طور بهداشت و درمان و سلامت و مسکن و بهزیستی و تربیت بدنی و اوقات فراغت و همه‌ی خدمات اجتماعی‌ای که ارائه‌شان بر طبق قانون اساسی به درجات گوناگون بر عهده دولت گذاشته شده است. حال کل این مجموعه را با هم نگاه کنیم. به میزانی که دولت از این زمینه‌ها عقب‌نشینی اقتصادی می‌کند، بار مالی همه‌ی این

خدمات از روی دوش دولت برداشته می‌شود. اکنون دست دولت باز است تا این وجوه آزادشده را برای انواع دیگری از قلمروها هزینه کند. یکی از مهم‌ترین این قلمروها عبارت است از تحکیم سازو برگ‌های ایدئولوژیک دولت به گونه‌ای که، چه با اقتناع و چه با اجبار، سلیقه‌ی اقلیت حکومت‌کنندگان را در زمینه‌های گوناگون فرهنگی و اجتماعی و سیاسی به اکثریت حکومت‌شوندگان تزریق کند.

برنده‌های کالایی‌سازی آموزش عالی را نیز می‌توان دست‌کم به سه لایه تفکیک کرد. نخستین دو لایه را باید در خود سازمان تولید آموزش عالی جست‌وجو کرد و سومین لایه را در بیرون از سپهر آموزش عالی. ابتدا به خود سازمان تولید آموزش عالی می‌پردازم. این‌جا نیز می‌توان جانب عرضه را از جانب تقاضای آموزش عالی تفکیک کرد. نخستین لایه از برندگان کالایی‌سازی آموزش عالی در جانب عرضه قرار دارند. وقتی دولت از اجرای وظیفه‌ای که اصل سی‌ام قانون اساسی بر عهده‌اش نهاده است عقب‌نشینی می‌کند، کسانی باید جای دولت را بگیرند. این جای‌گزینی در ایران با خصوصی‌سازی آموزش عالی رخ نداده است. در حد اطلاعات من، دست‌کم تا این اواخر حتا اجرای از بخش دولتی آموزش عالی به بخش خصوصی واگذار نشده است. در عوض، اولاً به بخش خصوصی اجازه‌ی کار در قلمرو آموزش عالی داده شده و ثانیاً بخش‌های پایین‌دستی، خصوصاً خدماتی چون خوابگاه‌ها و بوفه‌ها و حمل‌ونقل و امثالهم، مشمول برون‌سپاری به رده‌های گوناگون پیمانکاران بخش خصوصی شده است. اما این‌ها هیچ‌کدام خصوصی‌سازی نیست. گرچه خصوصی‌سازی در قلمرو آموزش عالی به وقوع نپیوسته است، اما بازیگران بخش خصوصی در حوزه آموزش عالی، اعم از پیمان‌کاران بخش خصوصی که در فرآیند برون‌سپاری‌ها مداخلت یافته‌اند یا مالکان حقیقی و حقوقی مؤسسات غیردولتی، نقش بسیار پررنگی در

جانب عرضه‌ی آموزش عالی پیدا کرده‌اند. این نخستین لایه از برندگان در واقع مرئی‌ترین برندگان کالایی‌سازی آموزش عالی‌اند، کسانی که در پیوند وثیق با بدنه‌ی تکنوکراتیک دولت و اصلی‌ترین هسته‌های قدرت سیاسی‌اند، اقلیتی که ثروت‌اش به‌یمن قدرت سیاسی‌اش حاصل شده است. دومین لایه از برندگان را باید در جانب تقاضای آموزش عالی جست‌وجو کرد. این لایه مشخصاً متشکل از همه‌ی کسانی است که چنانچه ملاک برخورداری از آموزش عالی به ملاک‌هایی غیر از توانایی مالی برای خرید آموزش عالی منحصر می‌شد نمی‌توانستند به جرگه‌ی دانشجویان بپیوندند. سد سکندری که مسیر ورود چهارمین و پنجمین لایه از بازندگان را به جرگه‌ی دانشجویان مسدود کرده است عملاً تخته‌ی پرش این دومین لایه از برندگان در دست‌یابی به آموزش عالی، به‌یمن توانایی مالی‌شان، شده است. این لایه از برندگان را میان طبقات فرادست‌تر اجتماعی و میان مردان و میان مرکز‌نشینان و میان نیروی انسانی شاغل در بدنه‌ی دولت و میان رده‌های سنی بالاتر به میزان بیشتری می‌توان یافت. برای شناسایی لایه‌ی سوم از برندگان که عبارت‌اند از رده‌های گوناگون نیروهای سیاسی و اجتماعی محافظه‌کار، همان‌طور که لحظاتی پیش گفتم، باید دوباره از حوزه‌ی آموزش عالی کاملاً خارج شویم و به کلیت سپهر سیاسی و اجتماعی بازگردیم. محافظه‌کاران چه کسانی‌اند؟ محافظه‌کاران کسانی نیستند که ضرورتاً مدافع وضع موجود باشند. اتفاقاً در بسیاری از نمونه‌ها محافظه‌کاران به‌دنبال بیش‌ترین تغییر در وضع موجودند، اما نه در جهتی که ترقی‌خواهان می‌طلبند. محافظه‌کاران در واقع طالبان تغییرند و تغییر را از مسیر تحکیم و تثبیت انواع سلسله‌مراتب طبقاتی و جنسیتی و قومیتی و سبک زندگی و مذهبی و غیره جست‌وجو می‌کنند. یعنی اگر از وضع موجود رضایت ندارند به این علت است که روابط سلطه چنان که باید و شاید برقرار نیست. اینان برای تثبیت هر چه بیشتر

انواع روابط سلطه به تحکیم انواع سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولت و از این رو به منابع مالی نیاز دارند. این نیروهای محافظه کار، هم در حوزه سیاست و هم پایگاه‌های اجتماعی‌شان، از برندگان کالایی‌سازی آموزش عالی و بهداشت و درمان و سلامت و غیره‌اند. بار مالی اجرای این وظایف اجتماعی که از دوش دولت‌ها برداشته شود، مجال مالی برای تحکیم انواع سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولت نیز فراهم‌تر می‌شود. پیروزی این برندگان بیش از هر چیز محصول یک ائتلاف نامیمون بین نولیبرالیسم و محافظه‌کاری در سال‌های پس از جنگ هشت‌ساله بوده است. محافظه‌کاران به دلایلی که برشمردم خواهان منابع مالی بیش‌تر برای تثبیت انواع مناسبات سلطه‌اند. نولیبرال‌ها اما راهی برای تأمین منابع مالی محافظه‌کاران نشان می‌دهند: کوچک‌سازی دولت. در عین حال، ما می‌دانیم که کوچک‌سازی دولت در ایران فقط در بازوهای دولتی ارائه‌دهنده‌ی خدمات اجتماعی اتفاق افتاده است. اما همین نوع کوچک‌سازی دولت به موتور محرکه‌ی رشد سرطانی ابعاد سایر بازوهای دولت منجر شده است، بازوهایی که وظیفه‌ی تحمیل سلیقه‌ی اقلیت حکومت‌کنندگان به اکثریت حکومت‌شوندگان را بر عهده دارند. این وضعیت محصول ائتلاف نولیبرالیسم و محافظه‌کاری است. محافظه‌کاران و نولیبرال‌ها در تمام سال‌های پس از جنگ هشت‌ساله با نفرتی متقابل، اما لذتی متزاید، هم‌راه هم‌آغوش یکدیگر بوده‌اند. ماهیت بُرد نیروهای محافظه‌کار از کالایی‌سازی آموزش عالی گرچه از قابلیت ترجمه به نمودهای اقتصادی نیز برخوردار است اما عمدتاً خصلت فرهنگی و سیاسی دارد: لبخند رضایتی که بر لبان‌شان می‌نشیند وقتی می‌بینند حتی المقدور همان‌گونه که خود می‌پسندند شهروندان می‌نویسند و می‌خوانند و می‌پوشند و می‌نوشند و می‌خورند و می‌زی‌ند و می‌شوند.