

## **Gender Analysis of Education Policy Making in Post- Revolutionary Iran**

**Ali Akbar Tajmazinani\***

**Maryam Ebrahimi\*\***

### **Abstract**

This paper aims to explore the dominant gender discourses in education policies after Islamic Revolution of Iran using a gender analysis approach and qualitative content analysis method. The results shows that, different gender approaches in the field of education can be identified from the difference-oriented and family-friendly approach to the similarity approach in empowerment, or the gender-friendly approach of women in politics. In public education policies and under the influence of the prevailing discourse in society, policies have shifted from a maximum differentiation approach to a maximum similarity. But in higher education, due to the relationship between education and employment, gender management of disciplines has been done, But this approach has also been modified by the prevailing discourse in society.

**Keywords:** Gender Analysis, Educational Policy, Gender Discourses, General Education, Higher Education.

\* Associate Professor (Social Policy), Allameh Tabataba'i University (Corresponding Author),  
tajmazinani@atu.ac.ir

\*\* PhD Candidate (Social Welfare), Allameh Tabataba'i University, ebrahimi.m95@yahoo.com

Date received: 09/04/2021, Date of acceptance: 29/08/2021

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## تحلیل جنسیتی سیاست‌گذاری آموزش در ایران پس‌انقلاب

علی اکبر تاج‌مزینانی\*

مریم ابراهیمی\*\*

### چکیده

هدف این مقاله شناسایی رویکردهای جنسیتی حاکم بر مجموعه سیاست‌های آموزش عمومی و عالی بعد از انقلاب اسلامی با استفاده از رویکرد تحلیل جنسیتی و روش تحلیل محتوای کیفی است. نتایج مطالعه نشان می‌دهد که رویکردهای جنسیتی مختلفی در حوزه آموزش از رویکرد تفاوت محور و دوست‌دار خانواده تا رویکرد تشابه در قدرت‌بخشی و به عبارتی رویکرد جنسیتی دوست‌دار زنان در سیاست‌ها قابل شناسایی است. در سیاست‌گذاری آموزش عمومی جریان رویکردها از تمایز حداکثر به تشابه حداکثری و تمایز کمتر تحت تأثیر گفتمان حاکم بر جامعه و برآیند آن در گفتمان حاکم بر سیاست‌گذاری بوده است. اما در حوزه آموزش عالی به سبب ارتباط آن با اشتغال و تقسیم‌بندی‌های تمایز محور جنسیتی این حوزه، رویکرد جنسیتی بر مدیریت جنسیتی فضای آموزشی مبتنی بوده است، اما این رویکرد نیز تحت تأثیر تحولات گفتمان حاکم بر جامعه تعدیل یافته است.

**کلیدواژه‌ها:** تحلیل جنسیتی، سیاست‌گذاری آموزشی، گفتمان‌های جنسیتی، آموزش عمومی، آموزش عالی.

\* دانشیار سیاست‌گذاری اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول)، tajmazinani@atu.ac.ir  
\*\* دانشجوی دکتری رفاه اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی (مقاله برگرفته از رساله دوره دکتری است)، ebrahimi.m95@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۲۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۰۷

Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

## ۱. مقدمه

### ۱.۱ بیان مسئله

حق آموزش از مطالبات اولیه جنبش‌های حقوق زنان بوده است. ولستونکرافت (Wollstonecraft) معتقد بود اگر زنان متفاوت یا نادرست خردورزی می‌کنند، به‌خاطر فقدان آموزش است (دانون، ۱۳۹۷: ۲۳). اما به نظر می‌رسد این تصور که صرفاً آموزش می‌تواند موجب بهبود شرایط زنان شود تصویری ساده‌اندیشانه است. چرا که محتوای آموزش و رویکرد جنسیتی موجود در سیاست‌های آموزش می‌تواند تأثیرات متفاوتی بر وضعیت زنان و شکل‌گیری روابط دو جنس بگذارد. به‌عبارت دیگر محتوای آموزش می‌تواند به مهارت و تخصص زنان بیافزاید و امکان توانمندسازی و قدرت‌بخشی آنان را فراهم کند و یا زنان را در نقش‌های خانگی نگه‌داشته و محدود به نقش‌های بازتولیدی و بدون درآمد کند. رویکرد جنسیتی سیاست‌های آموزش می‌تواند در جهت حذف باورهای تضعیف‌کننده زنان و افزایش استقلال آنان برای مدیریت زندگی خود و یا افزایش وابستگی زنان به خانواده و دولت باشد. سیاست‌های آموزش گاه با بی‌توجهی به تفاوت‌های دوجنس و اتخاذ استاندارد مردانه نقش‌های فیزیولوژیک زنان را نادیده انگاشته و به‌رغم تشابه‌صوری می‌تواند منجر به فشارهای نقشی چندجانبه و تضعیف بیشتر زنان شود. بنابراین شناسایی این رویکردها و تأمل در آن به تجزیه و تحلیل وضعیت زنان در جامعه کمک می‌کند.

حوزه‌هایی چون آموزش بدنبال ورود دولت‌ها به این حوزه و شکل‌گیری آموزش رسمی بعد از گذر از موانع اولیه برای هر دو جنس گسترش یافته‌اند و تعداد دانش‌آموزان و دانشجویان زن در نیم قرن اخیر رشد قابل توجهی داشته‌اند. آمار تعداد دانشجویان در عصر پهلوی دوم ۱۶۹۴۹ نفر بوده که ۴۲ سال بعد به ۲۱۹۱۴۰۹ نفر رسیده است این تحول چیزی فراتر از یک جهش معمولی است. ۱۲۹ برابر شدن جمعیت دانشجویان زن به همراه خود تحول عظیمی را در ساختارها و رفتارهای مدیریتی طلب می‌کند. اما به‌رغم این جهش کمی، در سطح کیفی چنین تحولی در درون نظام آموزش عالی رخ نداده است (ذاکر حسینی، ۱۳۹۷: ۲۳۹). افزایش فارغ‌التحصیلان زن اگر با تغییر نگرش کلی جامعه به ویژه نقش‌ها و انتظارات مردان از زنان همراه باشد می‌تواند به پذیرش شرایط جدید کمک کند اما اگر این تحولات با تغییرات نگرشی مردان همراه نباشد و یا جهت سیاست‌گذاری با تحولات گفتمان جامعه همراه نباشد موانع چندگانه‌ای برای قدرت‌بخشی

زنان ایجاد می‌کند. مطالعات در خصوص نگرش ایرانیان نشان می‌دهد که در گفتمان مربوط به جامعه این تغییرات به نوعی اتفاق افتاده است در پیمایشی که در خصوص نگرش‌ها و ارزش‌های ایرانیان در سال ۱۳۸۲ انجام شده بود، در پاسخ به سؤالی با این مضمون که آیا وظیفه زن‌ها خانه‌داری است و نباید بیرون از منزل کار کنند حدود ۷۲ درصد مخالفت می‌شود، در مورد سؤالات دیگری چون دخیل بودن زنان در امر تأمین مخارج خانواده نیز حدود ۵۹ درصد موافق بوده و در مورد حق طلاق، اکثریت موافق حق طلاق برای زن‌ها بوده‌اند (پیمایش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان، ۱۳۸۲)؛ اما اینکه نگرش سیاست‌گذار چه موضعی دارد در تقویت یا تضعیف این گفتمان و تحقق تغییرات تأثیرگذار است. در واقع در سطح کیفی نگرش جنسیتی سیاست‌گذار می‌تواند آموزش را در جهات متفاوتی سوق دهد.

واقعیت این است که زنان به میزان گسترده‌ای دوره‌های آموزش عمومی و تخصصی را طی کرده‌اند و یکی از مهم‌ترین پیامدهای کسب تخصص انتظار کسب درآمد است. به گفته کشاورز (۱۳۹۷)، بازخوانی روایت‌های دختران دانشجو در رشته‌های مختلف نشان می‌دهد که شکاف عمیقی میان تحصیل و اشتغال زنان وجود دارد؛ این شکاف در زمینه‌ای سوق داده می‌شود که درصد زیادی از دختران عملاً به رشته‌هایی سوق داده می‌شوند که بازار کار مناسبی ندارد. شاید بتوان گفت که دختران الگویی را دنبال می‌کنند که بیشتر بر فایده مصرفی پایدار یا ناپایدار برای بهبود رضایت از زندگی تکیه دارد؛ آنها کمتر بدنبال سرمایه‌گذاری در رشته‌هایی هستند که کاری درآمدزا در آینده را برایشان رقم زند (کشاورز، ۱۳۹۷). به نظر می‌رسد تحلیل نگرش جنسیتی سیاست‌گذار و شناخت ایدئولوژی‌های جنسیتی حاکم بر فضای سیاست‌گذاری در شناخت علل این نوع انتخاب‌ها اثرگذار باشد.

## ۲. سؤالات تحقیق

- رویکرد سیاست‌گذار از منظر تشابه و تمایز محوری در سیاست‌های آموزش چگونه است؟
- رویکرد سیاست‌گذار به حضور زن در حوزه عمومی و خصوصی چگونه است؟
- حقوق و تکالیف دو جنس در سیاست‌های آموزش چگونه تعریف شده است؟

### ۳. چهارچوب مفهومی

هسته اولیه شکل‌گیری رویکردهای جنسیتی مختلف در حوزه سیاست‌گذاری اجتماعی برای زنان را عملاً تفاوت‌های فیزیولوژیک شکل داده‌اند. در یک تقسیم‌بندی کلی دوطیف تشابه‌محور و تمایزمحور قابل‌شناسایی است. در طیف تشابه‌محور که ریشه‌های فمینیسم لیبرالی دارد آموزش برابر با مردان را حق زنان می‌داند در نگاه لیبرال افراد را نه بر اساس عضویت و تعلق آن‌ها به گروه خاص بلکه بر اساس شایستگی‌های آن‌ها مورد قضاوت قرار می‌دهند. بنابراین فرصت دسترسی به آموزش برای همگان فارغ از جنسیت مطرح می‌شود.

فارغ از حق بهره‌مندی از آموزش، محتوای آموزش به عنوان موضوعی مناقشه‌برانگیز مطرح است. به بیان وست (West) در محتوای آموزش است که روابط جنسیتی تعریف می‌شود و جایگاه زنان (یا مردان) در روند کار از طریق همین روابط فارغ از نقش زنان در تولید مثل، شکل می‌گیرد (وست، ۱۹۹۰: ۲۴۴). طیفی از مدافعان حقوق زنان آموزش آگاهی بخش را مطالبه می‌کنند. اگرچه ولستنکرافت و مدافعان اولیه حق آموزش نیز هدف دستیابی به تفکر انتقادی از طریق آموزش را دنبال کردند به عنوان مثال ولستون کرافت آموزش مطلوب و تربیت مناسب برای اندیشه انتقادی را مهم‌ترین موضوع دستور کار فمینیستی معرفی می‌کند (دانون، ۱۳۹۷: ۲۲) با این وجود رویکردهای بعدی فمینیستی آگاهی بخشی زنان از طریق آموزش در مورد موضوعاتی چون مردسالاری و سرمایه‌داری را دنبال می‌کنند. نقطه مرکزی دیدگاه این نظریه‌پردازان اهمیت بررسی محتوای آموزشی است. مطالبه آنان در حوزه سیاست‌گذاری بررسی محتوای آموزشی و حذف آموزش‌های بازتولیدکننده مردسالاری مبنی بر ترویج بی‌قدرتی زنان و اتخاذ سیاست‌هایی برای تغییر نگرش جامعه مبنی بر ناتوانی زنان به دلایل فیزیولوژیک است. در انتهای طیف تشابه‌محور؛ دیدگاه رادیکال قرار دارد که در واقع ضد لیبرال است و عوامل ریشه‌ای تری را نسبت به رویکردهای آندروژنی نگرش لیبرالیستی جستجو می‌کند.

واکنش مدافعان داخلی رویکرد تمایزمحور به نظام آموزش آندروژنی که در رویکرد تشابه‌محور دنبال می‌شود در دو سطح قابل‌طبقه‌بندی است. سطح اول شک و تردید نسبت به فلسفه وجودی و درستی چنین نظامی، مطهری در انتقاد به رویکرد حقوق بشری این نهادها را دارای صلاحیت تصمیم‌گیری نمی‌داند و استعداد متفاوت زن و مرد را مولد حقوق

طبیعی متفاوت و تصمیم‌گیری در خصوص آن را شایسته فلاسفه هر فرهنگی می‌داند (مطهری، ۱۳۷۴: ۱۴۴). در تردید نسبت به مقیاس‌های جهانشمول، زیبایی‌نژاد شاخص‌های توسعه جنسیتی و معیارهای جهانی در حوزه آموزش که بدنبال جنسیت‌زدایی از نظام آموزش و پرورش است را مورد انتقاد قرار می‌دهد. به اعتقاد وی، تفاوت‌های تکوینی زن و مرد شاخص‌های متفاوتی را طلب می‌کند و یکسانی شاخص‌ها عملاً به‌طور ضمنی تفاوت‌های زنان و مردان را نادیده می‌گیرد. (زیبایی‌نژاد، ۱۳۹۰: ۴۱۵). دوم انتقاد به آثار رویکرد آندروژنی در آموزش، علاسوند در انتقاد به برابری در آموزش و پرورش بین دو جنس، آن را مولد چرخه‌ای معیوب می‌داند به این معنا که معتقد است که آموزش دیدگان چنان نظامی خود در آینده مناصب مختلفی تصدی کرده و می‌توانند مفهوم برابری را در جامعه نهادینه کنند (علاسوند، ۱۳۸۲: ۱۶۴). زیبایی‌نژاد، رویکرد آندروژنی را مولد افت تحصیلی پسران، تحول در هویت جنسی و تغییر الگوی مشارکت اجتماعی زنان، کاهش کارآمدی خانواده، افزایش تعارضات ساختاری بدلیل رویکرد متفاوت نسبت به حضور زن در توسعه، تقدیس مادری و ایجاد بحران هویت در زنان و تقویت شبهه ناکارآمدی دین و کشانده شدن آن به حوزه فردی و کاهش جمعیت می‌داند (زیبایی‌نژاد، ۱۳۹۰: ۴۲۷).

حساس به جنسیت در جهت تفاوت	کور جنس*	بی تفاوت به جنسیت*	حساس به جنسیت در جهت تشابه
محتوای آموزش در جهت تقویت تفاوت‌های دو جنس حوزه عمومی مردانه و خصوصی زنانه حقوق و تکالیف متفاوت	سیاست‌ها بی‌توجه به جنسیت و بر مبنای استاندارد مردانه	تفاوت‌ها مورد پذیرش قرار گرفته اما در جهت تسهیل انجام نقش و افزایش کارایی سیاست‌گذاری می‌شود	محتوای آموزش در جهت حذف باورهای غیرقدرت-بخش حوزه عمومی و خصوصی مشترک، بازتعریف حقوق و مسئولیت و قدرت-بخشی برابر

نمودار ۱. مدل مفهومی

بنابراین با چند نوع مفهوم در رویکردهای جنسیتی مختلف نسبت به موضوع آموزش مواجه هستیم. مفهوم اول "آموزش آندروژنی" است که محتوای یکسان برای دو جنس و فرصت دسترسی به آموزش یکسان مورد مطالبه قرار می‌گیرد. مفهوم دیگر "آموزش آگاهی بخش و انتقادی" است به این معنا که آموزش و محتوای آن باید موجب آگاهی زنان به مسئله ستم شود و زنان باید از این طریق قادر به شناسایی مفاهیمی شوند که موجب بی‌قدرتی آنان می‌شود. مفهوم دیگر آموزش متفاوت است به این معنا که از آنجائیکه زنان و مردان در نظام هستی هدفمند خلق شده‌اند تفاوت‌های میان دو جنس باید در محتوای آموزش در نظر گرفته شود تا آموزش در جهت نقش‌های متفاوت زنان صورت گیرد. طیفی از مفاهیم بر این اساس قابل دسته‌بندی است. به عبارتی در یک سوی طیف دیدگاه تفاوت قرار می‌گیرد که آموزش متفاوت را بر مبنای جنسیت دنبال می‌کند. بر این اساس زنان و مردان آموزش‌های متناسب با نقش‌های مبتنی بر جنسیت می‌یابند که این نقش‌های برای زنان عمدتاً در حوزه خصوصی تعریف می‌شود. نقش‌های بازتولید کننده و مراقبتی برای زنان تعریف می‌شود و در مقابل برای مردان نقش‌های تولیدی و در حوزه عمومی تعریف می‌شود. در سر دیگر طیف دیدگاه حساس به جنسیت و در جهت عدالت جنسیتی به معنای قدرت‌بخشی برابر زنان و مردان قرار می‌گیرد. بنابراین سیاست‌ها در مراحل مختلف طراحی و اجرا از منظر ایجاد قدرت برابر میان دو جنس تحلیل می‌شوند. در میانه این طیف از دیدگاه آندروژن تا بی‌تفاوت نسبت به جنس قرار می‌گیرد.

#### ۴. روش تحقیق

تحلیل جنسیتی در پارادایم انتقادی قرار می‌گیرد. تحلیل جنسیتی در خصوص روابط بین زنان و مردان و نابرابری در قدرت و تفاوت‌های آنهاست در تحلیل جنسیتی ما درباره این‌که چه کسی چه کاری انجام می‌دهد چه کسی مالک چه چیزی است و چه کسی تصمیم می‌گیرد و چرا اینگونه است صحبت می‌کنیم (Leach, 2003: 19). به بیان آموه ابزاری برای فهم روابط قدرت، موانع و فرصت‌ها و تأثیر تفاوت‌های زن و مرد بر زندگی آنان است (Amoah, 2016) و منظور از تحلیل جنسیتی در این مقاله کشف این مفاهیم در سیاست‌های حوزه آموزش است. بدین منظور اسناد این حوزه در نهادهای اصلی سیاست‌گذار در حوزه زنان شامل: مجلس شورای اسلامی، مجمع تشخیص مصلحت نظام،



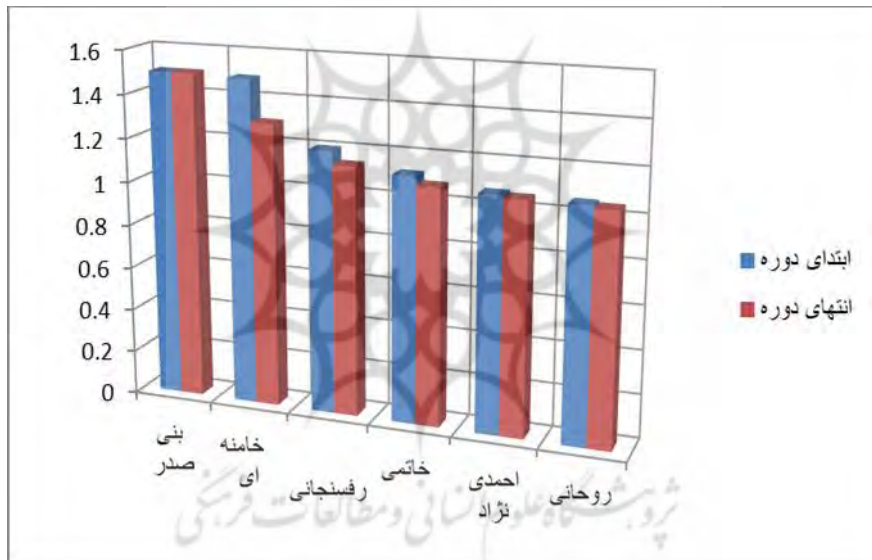
شورای عالی انقلاب فرهنگی، دولت‌های پسانقلاب بررسی شد. همچنین مشروح جلسات مجلس شورای اسلامی مورد بررسی قرار گرفت. در راستایی شناسایی بیشتر مشکلات سیاست‌گذاری و روند سیاست‌گذاری در این حوزه با ده نفر از صاحب‌نظران این حوزه شامل، اساتید دانشگاه، اساتید پژوهشگاه آموزش و پرورش، اساتید مرکز تحقیقات زن و خانواده وابسته به حوزه علمیه، اساتید موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، مدیران ارشد معاونت زنان ریاست جمهوری، معاونان زنان ریاست جمهوری مصاحبه انجام شد. محورهای اصلی سوالات از متخصصین در خصوص روند تحولات دیدگاه‌ها در حوزه سیاست‌گذاری آموزش، مشکلات و آسیب‌های رویکردهای مختلف جنسیتی در حوزه آموزش است.

## ۵. یافته‌ها

حوزه آموزش در این مطالعه شامل آموزش عمومی و آموزش عالی می‌شود. درخصوص آموزش عمومی از دو منظر می‌توان وضعیت زنان را تحلیل کرد. (۱) گسترش کمی آموزش عمومی (۲) ایجاد تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش. آمارها در حوزه آموزش از منظر کمی نشان‌دهنده کاهش گسترده تفاوت میان دو جنس در این حوزه است. در ادامه آمارهای مربوط به تفکیک جنسیت و در دولت‌های مختلف آمده است.

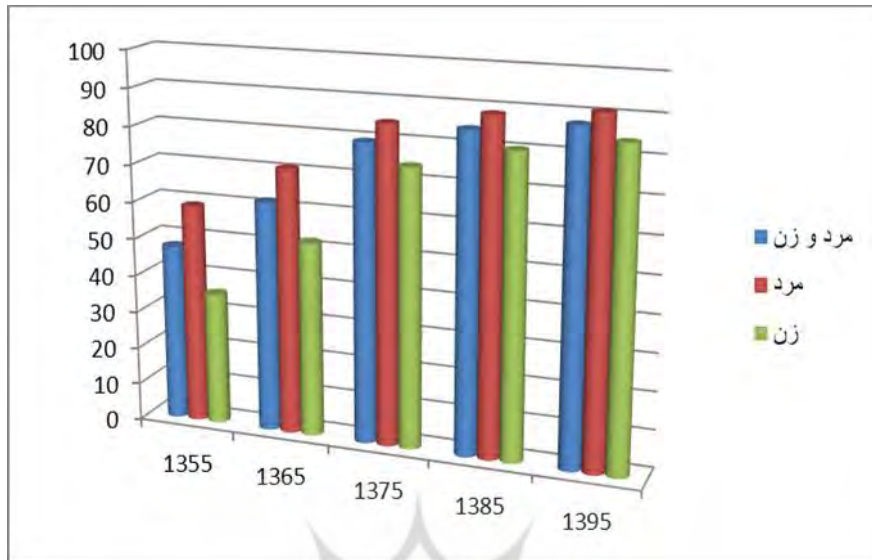
مطابق آمار، تعداد دانش‌آموزان دختر و پسر در دولت‌های مختلف پسانقلاب نشان می‌دهد که تعداد دانش‌آموزان دختر طی این سال‌ها ۲۰۰۸ برابر شده‌اند و درحالی‌که در سال ۱۳۵۸ به ازای ۱۵۰ دانش‌آموز پسر، ۱۰۰ دانش‌آموز دختر وجود داشت در سال ۱۳۹۵ به ازای هر ۱۰۵ دانش‌آموز پسر، ۱۰۰ دانش‌آموز دختر وجود دارد که نشان‌دهنده کاهش شکاف جنسیتی در میان دانش‌آموزان حاضر در مدارس است. براین اساس فارغ از جمعیت کلی دختران و پسران در میان جمعیت تحت‌تعلیم، می‌توان چنین استنباط کرد که دختران و پسران با تفاوت کمی در فضاهای آموزشی حضور دارند. این نسبت در مقاطع تحصیلی مختلف متفاوت است. در مقطع پیش‌دبستانی درحالی‌که در سال ۱۳۵۸ به ازای ۱۱۶ پسر، ۱۰۰ دختر حضور داشته‌اند این نسبت در سال ۱۳۹۵، به ۱۰۳ نفر پسر و ۱۰۰ دختر تغییر کرده است. در مقطع ابتدایی، در سال ۱۳۵۸ به ازای هر ۱۵۸ پسر، ۱۰۰ دختر در این مقطع بوده‌اند و این نسبت نیز روند نزولی به سمت افزایش حضور دختران داشته‌است. در

دوره راهنمایی، از ۱۶۸ نفر پسر به ۱۰۰ نفر دختر در سال ۱۳۵۸ به ۱۰۸ پسر به ازای هر ۱۰۰ دختر رسیده است و دوره دبیرستان نیز، افزایش حضور دختران در مجموع محصلین این مقطع تحصیلی را نشان می‌دهد. می‌توان چنین استنباط کرد که در دوران پساانقلاب از منظر کمی حضور دختران در مقاطع مختلف تحصیلی روند روبه رشدی را طی کرده‌است که به نظر تمایل به حضور در این عرصه از جانب جامعه و سیاست‌های مبتنی بر گسترش کمی آموزش از جانب دولت‌ها اثرگذار بوده‌اند. گرچه روند افزایش حضور دختران در آموزش عمومی در همه دوره‌ها رو به رشد بوده‌است، آن‌گونه که نمودار زیر نشان می‌دهد صرف نظر از عوامل تاثیرگذار، این حضور در دوران جنگ و در سال‌های ۱۳۶۰ تا ۱۳۶۸ بیشتر بوده‌است.



نمودار ۲. حضور دختران در آموزش عمومی در دولت‌های پساانقلاب (نسبت جنسیتی)

منبع: محاسبات شخصی بر اساس آمار مرکز آمار ایران



نمودار ۲. میزان باسوادی جمعیت ۶ ساله و بیشتر طی سال‌های ۱۳۵۵ تا ۱۳۹۵ به تفکیک جنسیت  
منبع: مرکز آمار ایران (۱۳۹۵)

نرخ باسوادی (گروه جمعیتی ۶ ساله و بیشتر) در دوره‌های ده‌ساله پسا انقلاب هم نشان‌دهنده گسترش کمی نرخ سواد در این دوره و تفاوت میان دو جنس از منظر گسترش نرخ سواد است. در مجموع نرخ باسوادی مردان نسبت به سال ۱۳۵۵، ۱.۵ برابر و نرخ باسوادی زنان در این بازه زمانی ۲.۴ برابر شده است. اگرچه به نسبت مردان درصد بیشتری از زنان باسواد شده‌اند اما همچنان درصد مردان باسواد نسبت به زنان بیشتر است. به عبارت دیگر، نرخ بی‌سوادی زنان همواره بیشتر از مردان بوده است، اما این نرخ در طی این سال‌ها در جهت تعدیل بیشتر تبعیض جنسیتی است. چنین استنباط می‌شود که سیاست‌های مبتنی بر گسترش کمی آموزش عمومی در سال‌های پسا انقلاب توانسته است در میزان دسترسی بیشتر زنان به آموزش عمومی و تعدیل شکاف جنسیتی در این حوزه اثرگذار باشد. می‌توان چنین استدلال کرد که در سطح سیاست‌گذاری گفتمان حاکم رویکردی موافق با گسترش آموزش عمومی داشته است.

گسترش کمی آموزش اگرچه در افزایش دسترسی به آموزش اثرگذار است اما نگرش کلان جنسیتی سیاست‌گذار به این آموزش وضعیت متفاوتی را برای زنان رقم می‌زند. به بیان دیگر زن‌ها آموزش می‌بینند اما این آموزش کارکرد دیگری می‌یابد. جهت شناخت این

وضعیت لازم است محتوای سیاست‌های آموزش عمومی از منظر نگاه و رویکرد به زن بررسی شود.

همان‌گونه که در ابتدای بحث آمد تحول و تغییر بنیادین در نظام آموزش و پرورش از ابتدای انقلاب مورد نظر رهبران و سیاست‌گذاران در سطح کلان بوده است. سخنان رهبران انقلاب در این خصوص منشاء تدوین ساختاری متفاوت و متناسب با دوران جدید بوده است. رهبر انقلاب، مجلس و ملت و متفکران متعهد را به اصلاح فرهنگ و از آن جمله مدارس از دبستان تا دانشگاه فرا می‌خواند و قضیه آموزش و پرورش و دانشگاه و تعلیم و تربیت را در درجه بالایی نیاز به اصلاح می‌داند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۷۸). گرچه از ابتدا لزوم تحول در این حوزه مطرح می‌شود اما تدوین اسناد مربوط و ورود به فاز اجرا با تأخیراتی همراه بوده است که انتقادات گسترده به لزوم تدوین مبانی مشخص در حوزه آموزش و پرورش را در دوره ۴۰ ساله به همراه داشته است.

مقدمات تغییر بنیادین از اوایل انقلاب در قالب ارائه طرح‌ها و پیشنهادات مختلف به شورای انقلاب صورت می‌گیرد تا جاییکه شورایی تشکیل می‌شود، کار این شورا بعد از تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش متوقف می‌شود. همچنین ۱۴ گروه مختلف به صورت خودجوش در زمینه مطالعه و ارائه طرح پیرامون تحول نظام آموزش و پرورش فعالیت داشتند که به برگزاری گردهمایی در ۱۳۵۹ می‌انجامد (کلیات نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۸: ۲۸). بنابراین اتفاق مهم این دوره شکل‌گیری نهادی که طبق ماده ۵ لایحه قانونی راجع به تشکیلات شورای عالی آموزش و پرورش (مصوب ۱۳۵۸/۱۱/۲۷) کلیه مصوبات شورا در حدود قانون معتبر بوده و این مصوبات توسط وزیر آموزش و پرورش به موسسات مربوط ابلاغ می‌شود. به عبارتی مطابق این قانون شورای انقلاب، مجلس اختیار قانون‌گذاری خود را به این شورا تفویض می‌کند که خود بنا به نظر کارشناسان «از حیث تنوع آراء سیاست‌گذاران، یک‌دستی بیشتری ایجاد می‌کند». و مصوبات آموزش عمومی را از مناقشات مجالس دور می‌کند.

چنان‌که در سند کلیات نظام آموزش و پرورش آمده است، در فرمان تشکیل ستاد انقلاب فرهنگی، علاوه بر برنامه‌ریزی برای رشته‌های مختلف و خط مشی فرهنگی آینده دانشگاه‌ها، دستور رسیدگی به دبیرستان‌ها و سایر مراکز آموزشی نیز لحاظ شد (کلیات نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۸: ۲۹).

بدنبال تأکیدات رهبران نظام بر اهمیت تحول در آموزش و پرورش، اکر می‌به‌هنگام گرفتن رای اعتماد از مجلس تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش کشور را از اهم برنامه‌های دوره تصدی خود مطرح نمود و با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای تغییر بنیادی نظام، مسئولیت تدوین نظام تعلیم و تربیت اسلامی را به عهده می‌گیرد (کلیات نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۸).

بنا به گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس (۱۳۹۷)، شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش از سال ۱۳۶۵ فعالیت خود را آغاز کرد و دو سال بعد طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران را ارائه داد. این طرح حاوی اهداف، اصول، روش‌ها و محتوای تربیتی با صبغه اسلامی بود. این شورا در مرداد ۱۳۶۸ پس از تصویب طرح کلیات نظام آموزش و پرورش با ترکیب جدید از مهرماه ۶۸ به فعالیت ادامه داد. حدود یک‌سال طول کشید تا کمیسیون‌های تخصصی و شرح وظایف و اعضای کمیسیون‌ها مشخص شدند و ۸ کمیسیون شکل گرفت که هر کدام کمیته‌هایی در زیر مجموعه خود شکل دادند. کمیسیون‌ها از مهرماه ۱۳۶۹ فعالیت خود را آغاز کردند و مهرماه ۱۳۷۰ با ارائه نتایج مطالعات و گزارش‌هایی در حوزه شرح وظایف‌شان، به کار خود پایان دادند.

نتیجه فعالیت‌های چندساله، تدوین سندی با عنوان «کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران»، مصوب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش است که در برگ نخست این سند نیز با استناد به سخن آیت‌الله خمینی به مناسبت آغاز سال تحصیلی ۱۳۵۸، «تغییرات بنیادی در برنامه‌ها، خصوصاً برنامه‌های تحصیلی و روش آموزش و پرورش را یکی از مسائل بسیار مهم» معرفی می‌کند.

در تشکیل شورای تغییر مصوب ۱۳۶۴/۱۲/۱۳ شورای عالی انقلاب فرهنگی، لزوم حضور دو تن از معلمان در ترکیب اعضاء، که الزاماً حداقل یکی از آنان باید از میان خواهران باشند مطرح می‌شود، که تا حدود ۱۱ ماه بعد نیز به دو نفر ارتقاء می‌یابد (کلیات نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۸: ۱۴). در واقع ۲ زن در این جلسات حضور پیدا می‌کنند و حضور زنان در جایگاه سیاست‌گذاری مورد پذیرش و اجبار قرار می‌گیرد.

این سند فارغ از نگاه تفاوت محور آن، که مضمون تناسب در آن بارها تکرار می‌شود و نقش زنان در نقش‌های خانگی و خصوصی و تناسب نوع شغل و لحاظ قوانینی چون کار نیمه‌وقت زنان که در بخش مربوط مورد بررسی قرار می‌گیرد، ساختار متفاوتی را

پیشنهاد می‌دهد و دوره آموزش و پرورش عمومی را به مرحله اساس، ارکان و ارشاد، تقسیم می‌کند. این تغییرات ساختاری گسترده بنا به نظر کارشناسان؛

با تغییر وزیر و مسائل موجود در آن دوره در خصوص کنکور و تعداد زیاد پشت کنکوری‌ها و بحث اهمیت مهارت محوری، تغییرات بجای تحول از مراحل اولیه آموزش، به تحول در مراحل پایانی آموزش عمومی و پیدایش ساختار نظام جدید آموزش و پرورش در مقطع متوسطه، منجر می‌شود.

سند بعدی که رویکرد متفاوتی با سند قبلی دارد، پیش‌نویس دوم سند منشور اصلاح در نظام آموزش و پرورش در دوران وزارت حاجی در دوران اصلاحات است. این سند مصوب مرجع عالی تصمیم‌گیری خاصی نیست و از منظر جنسیتی با رویکرد تشابه محور قرابت‌های بیشتری دارد و بدنبال حذف تصورات قالبی جنسیتی و حذف نابرابری جنسیتی است که ذیل اصل عدالت آموزشی مطرح می‌شود (حسنی، ۱۳۹۴: ۵۰). در دوران احمدی‌نژاد مجدداً بحث تدوین سند مورد توجه جدی قرار می‌گیرد. به گزارش یکی از کارشناسان؛

اتفاق مهم از منظر جنسیتی، رویکرد خاص وزیر وقت بود. در یکی از جلسات مربوط ایشان به لزوم تدوین برنامه‌های جنسیتی تأکید می‌کنند بدین مضمون که آموزش دختران و پسران متفاوت باشد، این اظهار نظر منجر به شکل‌گیری جنجال‌های مطبوعاتی و مخالفت کارشناسان حاضر در جلسه می‌شود و در نهایت انجام مطالعه‌ای در خصوص ملاحظات جنسیتی در نظام تربیت رسمی و عمومی در دستور کار قرار می‌گیرد.

این مطالعه در تدوین مبانی نظری سند تحول نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد. که رویکرد جنسیتی مورد نظر این مطالعه، تأکید بر تشابهات حداکثری و تفاوت‌های حداقلی دو جنس است.

در ادامه تحولات مربوط به تدوین سندی مادر و مبتنی بر فرهنگ اسلامی و ایرانی، طبق گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس، بخش دیگری از تلاش‌ها برای تغییر و تحول در نظام آموزشی، متوجه تدوین سند برنامه درسی ملی بود که سومین نگاهت آن در اردیبهشت ۱۳۸۹ ارائه شد و سه سال بعد از آن رونمایی شد. آنچه در نهایت اتفاق می‌افتد تدوین سند تحول است که به‌کرات از سوی مسئولین به‌عنوان قانون‌اساسی نظام آموزش و

پرورش ایران یاد می‌شود (مددی، ۱۳۹۸). بنابراین رویکرد جنسیتی این سند می‌تواند در وضعیت موجود و آینده زنان تعیین‌کننده باشد.

می‌توان چنین نوشت که در حوزه آموزش عمومی در کنار گسترش کمی و رفع بی‌سوادی، افت‌وخیزهایی در تدوین سندی مبتنی بر اصول اسلامی وجود داشته‌است. بدین ترتیب که دهه اول انقلاب تدوین سند بنیادین مبتنی بر مفاهیم دینی در اولویت قرار می‌گیرد. همراه با آن گسترش کمی آموزش نیز مورد توجه قرار می‌گیرد بطوریکه در دهه دوم یعنی بین سالهای ۷۰ تا ۸۰ با انبوهی از جمعیت پشت‌کنکوری ضرورت رسیدگی به وضعیت در اولویت قرار گرفته و تدوین سندی با مقتضات مذکور از اولویت خارج می‌شود و در عوض افزایش تعداد دانشجویان و گسترش آموزش عالی هدف قرار گرفته و در ده سوم یعنی سال‌های ۸۰ تا ۹۰ مجدداً بحث تدوین سند بنیادین با ویژگی‌های اسلامی در اولویت قرار و در نهایت تدوین می‌شود. اما فارغ از این بحث، مصوبات شورا در طی این سال‌ها حاوی مضامینی است که می‌تواند از منظر جنسیتی محل بحث باشد که در ادامه به مقولات برآمده از آن می‌پردازیم.

## ۱.۵ توسعه کمی مشابه

مطابق آمار، گسترش کمی آموزش عمومی و امکان باسواد شدن افراد فارغ از جنسیت مدنظر سیاست‌گذار بوده‌است و در مواردی نوعی تبعیض مثبت‌وار به قضیه توجه شده‌است. برخی از مصادیق این مقوله عبارت از: برنامه اول توسعه (ب.ا.ت) بند ۶-۳ امکانات آموزشی برای تمام کودکان لازم‌التعلیم و تحت پوشش آموزشی قرار دادن کلیه افراد واجب‌التعلیم در بخشهای محروم توسعه فضای آموزشی متناسب با رشد دانش‌آموز و ایجاد امکانات آموزشی و پرورشی لازم و تربیت نیروهای کافی برای تمامی مقاطع به ویژه کودکان لازم‌التعلیم با اولویت روستاها. تبصره ۲ برنامه دوم، دولت را موظف به تدوین تمهیداتی برای اجباری کردن شرکت کودکان لازم‌التعلیم و بی‌سوادان کمتر از ۴۰ سال در دوره‌های آموزش سوادآموزی می‌کند و تحت پوشش قرار دادن کلیه کودکان و نوجوانان لازم‌التعلیم و تقویت آموزش عمومی را در دستور کار قرار می‌دهد. همچنین بند دوم سند نقشه جامع علمی کشور پوشش کامل دوره آموزش عمومی را مورد توجه قرار می‌دهد.

## ۲.۵ تفکیک فضا

مدارس تک‌جنسیتی از ابتدای شکل‌گیری مدارس مدرن در ایران با توجه به باورهای فرهنگی و دینی رایج وجود داشته است. در دومین کنفرانس نسوان شرق هم «تاسیس اکابر نسوان در نقاط مختلف مملکت» از درخواستها و مصوبات این کنگره بود (سلامی، نجم‌آبادی، ۱۳۸۹: ۲۸۰). بنا به مطالعه حسنی (۱۳۹۴)، نظام تربیت رسمی و عمومی ایران عمدتاً از منظر جنسیت نظام تک‌جنسی بوده و اگر هم مدارس برای دوجنس هم وجود داشته بسیار محدود و اندک بوده است. در هر حال مصوبه جلسه ۳۳۴ شورای عالی معارف (۱۳۱۵) با عنوان برنامه کاردستی دبستان‌های مختلط، نشان‌دهنده پذیرش این سبک مدرسه در نزد سیاست‌گذار است. اما در دوران پسا انقلاب تفکیک فضا اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. چنانکه مطرح شد دغدغه تغییر نظام آموزش و پرورش متناسب با فرهنگ دینی از ابتدای دوران پسا انقلاب بعنوان دغدغه‌ای جدی مطرح بوده است. جلوگیری از اختلاط دوجنس و لحاظ قواعد دینی در آموزش دختران و پسران از موضوعات مهمی بوده است که در کلیه قوانین مربوط لحاظ شده است. تفکیک مدارس دخترانه از پسرانه و تا مقاطع بالاتر مورد نظر سیاست‌گذار بوده و در دوره‌ای این تفکیک در مقطع آموزش عالی نیز مطرح می‌شود. بنابراین تفکیک فضا از اولویت‌های اساسی و مرتبط با ارزش‌های دینی در نظر گرفته می‌شود. بنابه نظر بُستان؛

در حوزه آموزش دو بحث مطرح است یکی آموزش برای اشتغال و دیگری آموزش برای ارزش‌های دینی و یکی از ارزش‌های دینی، عفاف‌گرایی است که خود شامل عفاف‌گرایی جسمی و روحی است، علاوه بر ویژگی‌های فیزیکی محیط آموزشی، جنبه‌های روحی و روانی هم مطرح است در نگاه گفتمانی ما بر طهارت قلب و طهارت روح هم تأکید شده که اینها باید لحاظ شود.

یکی از انتقاداتی این گفتمان به وضعیت موجود حذف اولویت تفکیک است چرا که معتقد است تاجاییکه امکانات فراهم باشد بهتر است که تفکیک فضا صورت بگیرد. این مقوله از جهات بسیار مورد انتقاد و مناقشه بوده است و هردو گروه با انتقاد از وضعیت موجود تفکیک فضا را زیاده از حد و یا ناکافی می‌دانند.

با این پیش‌فرض از مواردی که در اساسنامه‌های مدارس و مقاطع و دولت‌های مختلف همواره مورد توجه سیاست‌گذار بوده است، تفکیک فضای فیزیکی است. برخی از مصادیق



این مقوله عبارتند از: ماده ۴ اساسنامه دبیرستان تربیت بدنی و علوم ورزشی ۱۳۷۲/۷/۱۵، دبیرستان برای خواهران و برادران به صورت جداگانه تأسیس خواهد شد. ماده ۱۷ اساس‌نامه دبیرستان‌های کارودانش رشته بهیاری (۱۳۷۵/۱۰/۹) که تأسیس مدارس پسرانه و دخترانه بصورت مجزا را مطرح می‌سازد. اساسنامه مدارس ورزش ۱۳۸۴/۴/۲۵ که طبق ماده ۷، تأسیس مدارس را برای دختران و پسران بصورت جداگانه در نظر می‌گیرد. در سند تحول بنیادین نیز متناسب‌سازی فضای فیزیکی، آموزشی و تربیتی با نیازها و تفاوت‌های جنسیتی آمده است و سیاست‌گذار در فضای فیزیکی بر الزامات نهادینه‌سازی فرهنگ ایمانی و عفاف و حجاب و رعایت احکام محرمیت در محیط تأکید دارد. بنابراین می‌توان چنین تحلیل کرد که تفکیک فضا در سندهای متأخر هم مؤکد مورد نظر سیاست‌گذار است و حساسیت در جدایی فضا بر مبنای جنسیت همواره وجود داشته است.

### ۳.۵ تفکیک محتوا

در حوزه آموزش عمومی در اسناد اولیه تفکیک محتوا مورد نظر بوده است. حتی در سند کلیات نظام آموزش و پرورش در اصل سی‌وپنجم، هدایت تحصیلی دختران به سمت رشته‌هایی متفاوت که یا جامعه زنان به آن نیاز دارند و زنان در تصدی آن صلاحیت بیشتری دارند و با وظایف خانوادگی تطابق دارد مورد نظر سیاست‌گذار بوده است. در اهداف دوره‌ها نیز وقتی به مقطع راهنمایی می‌رسد عملاً برای دوجنس دوهدف متمایز مطرح می‌شود. مطابق اهداف دوره راهنمایی مصوب ۷۹/۲/۲۹ در حوزه اخلاقی تربیت دخترتری عقیف و باحیا و پسری شجاع و غیور عنوان می‌شود. اما از منظر محتوای کتب، آموزش عمومی از چند منظر تفکیک محتوا را دربر گرفته است. به نظر می‌رسد بخشی از سمت و سوی محتوای کتب به دلیل تأثیرات فرهنگی حاکم بر گفتمان جامعه مبنی بر اهمیت نقش‌های مادرانه و زنانه برای زنان باشد که تأثیرات خود را بر ذهن مؤلفین گذاشته است، اما حساسیت بر این موضوع در گفتمان حاکم بر سیاست‌گذاری نیز بر افزایش تعمق در محتوای کتب جهت بازتعریف نقش‌ها و به عبارتی کلیشه‌های جنسیتی افزوده است. بنا به نظر کارشناسان، از سال ۹۲ مباحثی چون حذف کلیشه‌های جنسیتی هم مطرح شده است. دوم برخی محتوای آموزشی و رشته‌ها در آموزش عمومی برای

دو جنس است که مسائل مربوط به بلوغ هر جنس، آموزش داده می‌شود. به بیان یکی از کارشناسان؛

این آموزش در درس تفکر و سبک زندگی در پایه هفتم و هشتم آموزش داده می‌شود. در رشته‌های نظری هم تفاوتی میان دو جنس از نظر محتوا نیست اما در برخی رشته‌های فنی و حرفه‌ای مانند ریخته‌گری یا مکانیک ماشین کشاورزی دختران امکان تحصیل ندارند. بنابراین حساسیت به جنسیت جهت هدایت دو جنس برای نقش‌های تعریف شده از موارد مورد نظر سیاست‌گذار است که هم ناشی از نگرش سیاست‌گذار و هم تحت تأثیر رویکرد فرهنگی مؤلفین بوده است. اما در سال‌های اخیر با برجسته شدن مفهوم کلیشه‌های جنسیتی در هر دو گفتمان جامعه و سیاست‌گذار حساسیت بر قدرت‌بخش بودن و یا کلیشه‌آمیز بودن مفاهیم بیشتر مورد توجه قرار گرفته است.

#### ۴.۵ تفکیک معلمان و پرسنل

تناسب جنسیت پرسنل و معلمان با دانش‌آموزان از موضوعاتی است که در اساسنامه‌های مختلف در مقاطع مختلف بجز پیش‌دبستانی آمده است و تنها در مورد برخی مشاغل در مدارس دخترانه مجوز استفاده از پرسنل مرد داده شده است که این رده‌های شغلی در نظر سیاست‌گذار مردانه تلقی شده‌اند. به‌عنوان مثال در اساسنامه مدارس شبانه‌روزی مصوب ۱۳۷۸/۱/۱۹ در ماده ۱۰ الزام انتخاب کارکنان مدارس دخترانه از میان زنان و پسرانه از میانه مردان متأهل را مطرح می‌کند و در تبصره آن استفاده از کادر نگهبانی، تأسیسات، آشپزخانه، راننده و باغبان مرد متأهل را بلامانع اعلام می‌کند. می‌توان چنین نتیجه گرفت که سیاست‌گذار بر جداسازی دو جنس و جلوگیری از اختلاط دو جنس تأکید داشته است. سیاست‌گذار این پیش‌فرض را داشته است که نزدیک بودن دو جنس احتمال ایجاد آسیب را بیش‌تر می‌کند و با تفکیک سعی در پیشگیری داشته است.

سند تحول که از اسناد متأخر و اساسی در حوزه آموزش عمومی است دارای سه ویژگی عمده است. نخست اینکه تکلیف خود را بر مبنای جهان‌بینی مورد نظر سند روشن کرده است. چنانکه در متن آن آمده است در تدوین فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران برای شناخت و تنظیم مبانی اساسی باید بر دیدگاه‌های مبتنی بر جهان‌بینی و نظام ارزشی اسلام تکیه کرد و کسب حیات طیبه را مطلوب زندگی بشر معرفی می‌کند

(وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۴۷). دومین خصیصه این سند بیان آشکار متغیر جنسیت و لحاظ آن در کلیه سیاست‌گذاری‌های مربوط به این حوزه است. تدوین‌کنندگان سند معتقد به تفاوت افراد بر اساس ویژگی‌های جسمی، فکری، جنسی/جنسیتی هستند (همان: ۶۷). بنابراین در این سند توجه به جنسیت و حساسیت بر مبنای جنسیت به‌طور مشخص آمده است که در سند‌های پیشین به این شکل مطرح نبوده است. ویژگی سوم این سند تلاش برای تلفیق تشابه و تمایز است به این معنا که سیاست‌گذاری در عین حساسیت به جنسیت و حفظ تفاوت، به ویژگی‌های مشترک دو جنس نیز توجه کند. به بیان دیگر نویسندگان سند در باب هویت نه آن را آنقدر ثابت و از پیش تعیین شده و نه آنقدر متغیر و فاقد مبنای تکوینی و تابع محیط می‌دانند و معتقدند اگر بر وجوه متشابه افراد هم تأکیدی شود نباید تفاوت‌ها نادیده گرفته شوند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۳۲).

## ۵.۵ مکمل محوری

براین مبنا تفاوت‌های بین زن و مرد بر اساس حکمت بالغه الهی تعریف می‌شود و زن و مرد مکمل همدیگر قرار و در کنار هم به تکامل می‌رسند. نویسندگان معتقدند افراد بر مبنای هویت انسانی/اسلامی/ایرانی یکسری مهارت‌های پایه جهت تقویت و دستیابی به کمال کسب می‌کنند.

به‌طور کلی می‌توان چنین نوشت که مبنا در کل مبانی نظام معیار اسلامی است. و هویت جنسی از مهم‌ترین لایه‌های هویتی تعریف شده است که باید بدان توجه شود. در واقع نگارندگان خانواده را در تحقق جامعه صالح صاحب نقش عظیمی می‌دانند که توجه به نقش‌های جنسیتی برای تشکیل خانواده را مهم می‌سازد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۲۶۹).

## ۶.۵ مهارت محوری کورجنس

بحث مهارت محوری بطور جدی در نظام جدید آموزشی مطرح شد که به زعم کارشناسان «تنها چیزی که مطرح بود نوع رشته‌های دختران بود که دختران در رشته‌های محدودتری امکان تحصیل داشتند» و این رشته‌ها با نقش‌های خانگی و مادرانه تناسب داشت. اما بحث

مهارت محوری و اینکه افراد بعد از اتمام دوره آموزش متوسطه قادر به کسب درآمد از طریق مهارت برای خود و خانواده باشند فارغ از جنسیت در اهداف عملیاتی سند تحول آمده است. در سند مهندسی علمی کشور در فصل اول به تلفیق آموزش با تربیت و پژوهش و مهارت و تبدیل سیستم حافظه محوری به مهارت و پژوهش محوری تأکید شده است.

به نظر می‌رسد در حوزه آموزش عمومی سیاست‌گذار با توجه به باورهای دینی مربوط به تحصیل علم و حق انسانی زنان و مردان در کسب علم بدنبال پوشش حداکثری سطح سواد زنان و مردان بوده است اما در کنار آموزش‌های پایه مشترک همواره از منظر تکوینی خصوصیات متفاوتی را میان دو جنس قائل بوده است و عدالت را هم در این حوزه توجه به تفاوت‌ها و نه تشابه و برابری توصیف می‌کند. در نتیجه در جهت گسترش کمی آموزش اقدامات گسترده‌ای را انجام داده است. اما اگرچه تفاوت‌های تکوینی همواره مدنظر بوده است و در برهه‌هایی موجب تمایز در رشته و ایجاد رشته‌های خاص جنسیتی شده است در دوره‌ای اسناد تشابه محوری نیز تدوین شده‌اند که به فاز اجرایی نرسیده‌اند و در نهایت نظام معیار اسلامی در تدوین سند مبنا قرار گرفته است و آموزش و پرورش دولت اسلامی به عنوان عاملی در کسب حیات طیبه در نظر گرفته شده است. بنابراین هر جا از موضع تمایز محورانه فاصله گرفته است سندی در جهت بازگشت به موضع تمایز نگرانه تصویب می‌شود. اما از آنجائیکه آموزش عمومی مانند آموزش عالی به واقع دروازه ورود به اشتغال در نظر گرفته نشده است وقتی به سطح آموزش عالی و تخصصی می‌رسیم با مواضع جنسیتی مشخص تری روبرو می‌شویم. در طیف مورد نظر این مطالعه نوعی سوق رویکرد جنسیتی از حساسیت بیشتر به جنسیت در جهت تقویت تمایز به حساسیت به جنسیت در جهت قدرت بخشی بیشتر مشاهده می‌شود که به نظر می‌رسد تحولات جامعه و گفتمان حاکم بر جامعه در این تغییرات تأثیرگذار بوده است.

آموزش عالی از حیث دسترسی و گسترش کمی برای زنان ضمن یک وقفه کوتاه مدت، روند روبه‌رشدی داشته است. پس از انقلاب پیش‌فرض سیاست‌گذاران مبنی بر رابطه جنسیت و نوع شغل و بازتعریف مشاغل و مهارت‌های افراد بر مبنای جنسیت و به تعبیری تناسب جنسیت و آموزش و به تبع آن نقش‌ها و وظایف دو جنس موجب نوعی مدیریت جنسیتی ورود به حوزه آموزش عالی شد. بر این اساس رشته‌ها فنی و مهندسی مردانه تعبیر می‌شوند و ورود زنان به این رشته‌ها کاهش می‌یابد. و برخی رشته‌های تحصیلی برای

هر دو جنس غیرضروری تعبیر و حذف می‌شوند. مطابق سرمدی (۱۳۹۷) از سال ۱۳۵۹ به دلیل انقلاب فرهنگی دانشگاه‌ها به مدت دو سال تعطیل می‌شوند و بعد از بازگشایی برای سال تحصیلی ۱۳۶۴-۱۳۶۳ تغییراتی اتفاق می‌افتد، در این سال حدود ۱۶۹ رشته دانشگاهی تعریف می‌شود که دختران امکان انتخاب ۹۱ رشته را نمی‌یابند و حدود ۴۶ درصد رشته‌ها را می‌توانند انتخاب کنند. بدین ترتیب در گروه علوم ریاضی و فنی، زنان امکان انتخاب ۵۵ رشته از ۸۴ رشته را نمی‌یابند. در گروه آزمایشی علوم تجربی از میان ۴۰ رشته زنان امکان شرکت در ۷ رشته را می‌یابند و برخی رشته‌ها از جمله دامپزشکی برای زنان نامناسب تلقی می‌شود. و در ۱۸ رشته از ۳۳ رشته باقی‌مانده نیز، محدودیت حداکثر برای داوطلبان زن مطرح می‌شود. رشته‌های حوزه علوم تجربی نیز با این پیش‌فرض که نیمی از جامعه را زنان تشکیل می‌دهند و لازم است به اندازه این جمعیت نیروی متخصص هم جنس تربیت شود سهمیه بندی جنسیتی می‌شوند و رشته‌های خاص زنان چون مامایی منحصر به زنان می‌شود.

سیاست‌گذار در حوزه پزشکی معتقد است که کمبود زیادی در تعداد پزشکان زن وجود دارد و پیش‌فرض او این است که امور مربوط به زنان در پزشکی می‌بایست کاملاً در دست زنان باشد و یا با افزایش پزشکان زن، جامعه زنان تنها به آنان مراجعه می‌کنند. این پیش‌فرض در جلسات مختلف مجلس نیز از سوی نمایندگان به کرات تکرار می‌شود. در سال ۱۳۶۱ قانونی تصویب می‌شود که طبق آن تعداد ۵۰ نفر از فارغ‌التحصیلان پزشکی که دارای شرایط تعیین شده توسط وزارت فرهنگ و آموزش عالی هستند قبل از انجام خدمت خارج از مرکز وارد دوره تخصص در رشته زنان و مامایی می‌شوند. اعتبار این قانون یک سال بود. بحثی در مجلس در خصوص حذف تعداد صورت می‌گیرد و مخالفین و موافقین صحبت می‌کنند. استدلال موافقین مبتنی بر نیاز همیشگی جامعه زنان به پزشک زن و اهمیت آن در نظام اسلامی است به این معنا که نظام اسلامی باید به تعداد کافی پزشک زن برای جامعه زنان داشته باشد تا آنان از مراجعه به پزشک غیر هم‌جنس بی‌نیاز شوند. و استدلال مخالفان نیز در خصوص محدود تعداد افراد متعهد است. به عبارتی هر دو گروه موافق و مخالف در خصوص لزوم حساسیت جنسیتی برای تفکیک بیشتر هم عقیده هستند (مجلس شورای اسلامی، ۱۳۶۱).

در سال ۷۲ که قانون سهمیه دستیاری برای زنان تصویب می‌شود همچنان این مباحث در مجلس جریان دارد که تعداد پزشکان زن با توجه به جمعیت زنان کافی نیست. مباحثی درخصوص موقت بودن و یا دائمی بودن این سیاست مطرح می‌شود که در نهایت رفع نیاز رأی نمی‌آورد. (مجلس شورای اسلامی، ۱۳۷۲). بنابراین این سیاست به عنوان سیاستی دائمی برای حفظ تناسب جنسیت و پزشک ابقاء می‌شود. از آنجاییکه هدف از آموزش به نوعی مدیریت جنسیتی فضای شغلی نیز بوده است در سایر رشته‌ها که مخاطبین از هر دو جنس وجود دارند سیاست‌گذار به دنبال سهمیه‌بندی ورود بر مبنای جنسیت است.

مدیریت ورود افراد بر مبنای جنسیت منجر به کاهش سهم کلی زنان از جمعیت دانشجویی در آن سال‌ها می‌شود. بنا به فراستخواه (۱۳۸۳) سهم زنان از جمعیت دانشجویی از حد ۳۲ درصد در سال ۵۷ به ۲۸.۶ درصد در سال ۶۸ می‌رسد. سهم زنان در گروه فنی و مهندسی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی از ۹.۲ درصد در سال ۱۳۵۷ به ۴.۶ درصد در ۱۳۶۸ و در گروه کشاورزی و دامپزشکی از ۱۸.۴ درصد در سال ۱۳۵۷ به ۴.۱ درصد در سال ۶۸ کاهش می‌یابد. سهم زنان در گروه پزشکی از ۵۳.۸ درصد به ۴۲.۵ درصد در سال ۱۳۶۸ تنزل می‌یابد (فراستخواه به نقل از سرمدی، ۱۳۹۷: ۴۳). به عبارت دیگر، در دهه اول کاهش تنوع در رشته‌های دانشگاهی اتفاق می‌افتد. در سال ۵۸-۵۹ مجموعاً ۵۲۵ رشته وجود دارد که در سال ۶۱-۶۲ به ۴۳۵ رشته رسید تا پایان دهه اول هم ۴۷۹ رشته بود (فراستخواه، ۱۳۸۷: ۶۳۹) اما این وضعیت پایدار نمی‌ماند و در سال‌های بعد حضور زنان در آموزش عالی (بجز دانشگاه آزاد اسلامی) افزایش می‌یابد و حتی در دو مقطع تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰ و ۹۱-۱۳۹۰ از سهم پسران بیشتر می‌شود. اگر به روند تحولات حضور زنان در آموزش عالی بپردازیم براساس آمارها سهم دختران در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی روند سینوسی را پیموده است و علی‌رغم نبودن برخی آمارها می‌توان چنین استنباط کرد که در دوره‌هایی تعداد دختران از پسران بیشتر و در دوره‌هایی کم‌تر شده است.

در دهه دوم انقلاب همزمان با اجرای برنامه‌های توسعه و با افزایش تعداد فارغ‌التحصیلان آموزش عمومی و فضای موافق فرهنگی در گفتمان حاکم بر جامعه مبنی بر حضور زنان در آموزش عالی، حضور زنان و تنوع رشته‌ها در آموزش عالی برای زنان

تحلیل جنسیتی سیاست‌گذاری ... (علی‌اکبر تاج‌مزینانی و مریم ابراهیمی) ۶۱

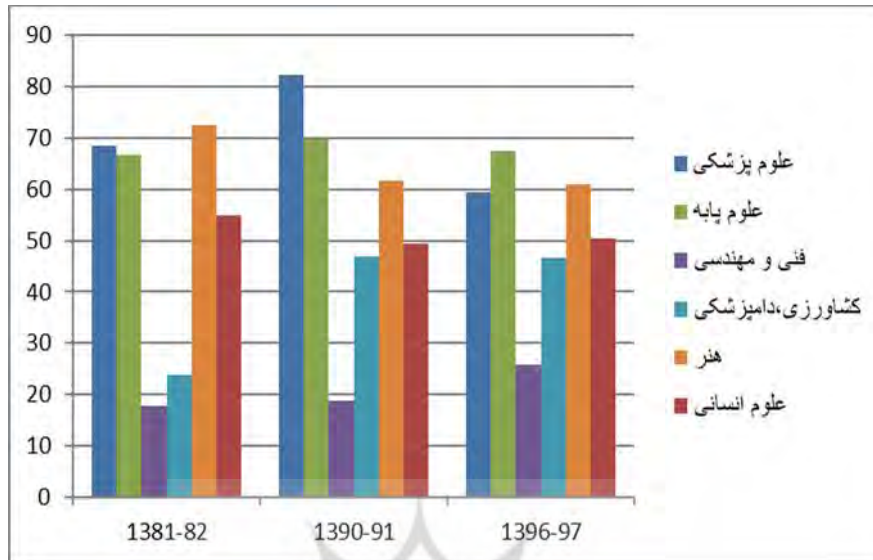
افزایش می‌یابد. در این دوره سیاست‌ها از فاز حساسیت جنسیتی در جهت افزایش تمایز به رویکرد کورجنس و بی‌تفاوت به جنسیت سوق می‌یابد.

جدول ۱. ثبت‌نام‌شدگان دوره‌های مختلف آموزش عالی<sup>۲</sup>  
منبع: محاسبات شخصی بر مبنای داده‌های برگرفته از مرکز آمار ایران، ۱۳۸۵، ۱۳۹۶، ۱۳۹۲

روحانی		احمدی‌نژاد		خاتمی		رفسنجانی		دولت‌ها
۱۳۹۶	۱۳۹۲	۱۳۹۱	۱۳۸۵	۱۳۸۳	۱۳۷۷	۱۳۷۵	۱۳۷۰	سال
۱۳۹۷	۱۳۹۳	۱۳۹۲	۱۳۸۶	۱۳۸۴	۱۳۷۸ <sup>۳</sup>	۱۳۷۶	۱۳۷۱	تعداد
۱۰۰۲۱۱۵	۱۱۵۵۶۲۰	۱۳۷۶۰۸۶	۵۴۷۵۱۰	۵۶۴۱۰۷		۳۰۶۸۰۱	۴۱۸۷۲۷	تعداد کل
۴۴۰۷۷۳	۵۱۵۱۱۱	۷۴۰۴۶۷	۱۱۷۴۸۳ <sup>۴</sup>	۲۸۶۲۷۹		۱۳۳۳۵۶	۱۲۷۶۴۲	تعداد دختران
۴۳.۹۸	۴۴.۵۷	۵۳.۸۰	۵ <sup>۵</sup>	۵۰.۷۴		۴۳.۴۶	۳۰.۴۵	سهم دختران

آمارهای فوق‌مجموع دانشگاه آزاد و سایر مراکز آموزش عالی است. در حالی که سهم دختران در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به نسبت روند صعودی داشته‌است این سهم در خصوص دانشگاه آزاد بالعکس بوده است بطوریکه سهم ۴۴.۳ درصدی دختران در دانشگاه آزاد در سال ۷۶-۱۳۷۵ به ۳۷.۱۲ درصد در سال ۹۲-۱۳۹۱ می‌رسد. بنابه استدلال مدنی (۱۳۹۵)، شاید این تفاوت بین دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی دولتی و دانشگاه آزاد را بتوان با تفاوت در پرداخت شهریه بین دانشگاه آزاد و دولتی توضیح داد. در واقع خانواده‌ها تمایل کمتری دارند تا بخشی از بودجه خانواده را صرف آموزش دختران در دانشگاه آزاد نمایند و ترجیح می‌دهند اگر قرار است سرمایه‌گذاری در این زمینه انجام شود منابع به تحصیلات عالی پسران اختصاص داده شود. به نظر می‌رسد مشکلات مربوط به حضور زنان در حوزه اشتغال در این تصمیم‌گیرنده‌ها باشد.

نکته قابل توجه این است که علی‌رغم افزایش نسبت حضور زنان در آموزش عالی، به نظر می‌رسد پیش‌فرض‌های جنسیتی حاکم در خصوص نوع رشته و نوع شغل زنان در گرایش آنان به رشته‌های خاص اثرگذار بوده‌است و همواره سهم زنان در رشته‌های مهندسی پایین‌تر از مردان بوده‌است.



نمودار ۳. سهم زنان در گروه‌های مختلف تحصیلی در آموزش عالی

منبع: سالنامه آماری، ۱۳۹۶، ۱۳۹۰، ۱۳۸۱

چنان‌که نمودار شماره ۳ نشان می‌دهد زنان در رشته‌های هنر، علوم پزشکی و علوم پایه بیش‌ترین سهم و در رشته‌های مهندسی و کشاورزی و دامپزشکی کمترین سهم را داشته‌اند و سهم زنان در دو رشته مذکور افزایش یافته‌است. تحلیل محتوای سیاست‌ها در کنار روند تحولات حضور زنان در آموزش عالی به ارائه تصویر بهتری از وضعیت زنان می‌انجامد. آموزش عالی به دلیل پیوند بیشتر با موضوع اشتغال از منظر جنسیتی دارای حساسیت بیش‌تری بوده است تا اهداف جنسیتی مورد نظر سیاست‌های کلان را تحقق بخشد. تحلیل جنسیتی سیاست‌های آموزش عالی نشان می‌دهد که برآیند سیاست‌ها در جهت حساسیت بیش‌تر بر موضوع جنسیت در راستای حفظ تفاوت دو جنس است. مقولات برآمده از محتوای سیاست‌ها به شرح زیر است.

### ۷.۵ جلوگیری از اختلاط دو جنس

چنان‌که پیش از این گفته شد، گفتمان مدافع تفاوت و تمایز و بدن‌بال تفکیک بیش‌تر فضا جهت جلوگیری از اختلاط دو جنس است. توسعه دانشگاه‌ها و مراکز زنان از برنامه‌های دولت‌ها بوده‌است. جدا نشستن دو جنس در کلاس‌های مختلط نیز مورد نظر سیاست‌گذار



بوده است. مطابق آیین‌نامه حفظ حدود آداب اسلامی در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی مصوب یکصد و بیست و یکمین جلسه مورخ ۱۳۶۶/۵/۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی، دانشجویان زن و مرد لازم است در کلاسهای درس در دو ردیف جداگانه بنشینند و در صورت امکان جداکردن کلاسها از نظر بودجه و کیفیت، باید جدا شود. بر این اساس در دهه اول انقلاب ضمن حساسیت بیشتر بر مدیریت جنسیت ورود به رشته‌های مختلف تفکیک بیشتر فضا نیز مورد نظر بوده است.

در ادامه این سند آمده است که دانشجویان زن و مرد از آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها در نوبت‌های جداگانه استفاده کنند و طبق ماده ۸، دانشگاه‌ها باید تدابیری اتخاذ کنند که از اختلاط غیرضروری زن و مرد اجایی که منجر به اختلال و تعطیل کارها نشود جلوگیری کرد و طبق ماده ۱۱ اماکن عمومی مانند کتابخانه‌ها و خوابگاه‌ها و اتاق‌های غذاخوری باید برای زنان و مردان جدا باشد. جلوگیری از اختلاط دو جنس در دوره‌های مختلف مورد نظر سیاست‌گذار بوده است و در برخی دولت‌ها بیشتر مورد تأکید قرار می‌گیرد. به عنوان مثال در دولت اصلاحات نیز جدایی اردوهای دانشجویی مطرح می‌شود. طبق ماده واحده مقررات سفرهای دانشجویی مصوب سال ۱۳۸۲ در شورای عالی انقلاب فرهنگی برگزاری اردوهای دانشگاهی مختلط غیرمجاز اعلام می‌شود. و در همان سال طی آیین‌نامه الحاقی برگزاری اردوهای مختلط را صرفاً با تأیید مکتوب مرجع صادر کننده قابل اجرا می‌داند. و در دولت اصول‌گرای بعدی نیز ضمن تأکید بیشتر بر جداسازی و تفکیک فضا، تناسب نوع اردو با جنسیت و ذائقه شرکت‌کنندگان و جنسیت سرپرست اردو و یا متأهل بودن او با شرکت‌کنندگان نیز در دستورالعمل اردوهای دانشجویی مصوب ۱۳۸۶ لحاظ شده است. علاوه بر تفکیک فضاهای آموزشی مشترک تا حد ممکن گسترش مراکز خاص زنانه هم در دستور کار بوده است. در سند سیاست‌های ارتقای مشارکت زنان در آموزش عالی مصوب ۱۳۸۴ نیز گسترش مراکز زنانه مدنظر سیاست‌گذار بوده است.

در حالی که تفکیک جنسیتی در آموزش عمومی به نسبت بدون حاشیه پذیرفته شده است، تفکیک جنسیتی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی با مناقشاتی همراه بوده است. مناسبات میان دو جنس و به بیان بستان "عفاف‌گرایی جسمی و روحی"، و اجرای آن مورد موافقت و مخالفت قرار گرفته است. در دهه سوم و با حاکمیت گفتمان اصولگرا مجدداً این

رویکرد اهمیت بیشتری می‌یابد. به زعم انتظاری این طرح نه لزوماً براساس سیاست‌گذاری دولت بلکه براساس تصمیمات شورای عالی انقلاب فرهنگی اتخاذ شده است (انتظاری، ۱۳۹۶). دانشجو، وزیر وقت نیز این طرح را مربوط به مصوبه یکصدمین جلسه شورای عالی انقلاب فرهنگی و نه مربوط به دولت احمدی‌نژاد معرفی می‌کند<sup>۷</sup> در واقع در این دوره به‌نوعی حساسیت روی اجرای مفاد قانونی این‌چنینی بیش‌تر می‌شود.

### ۸.۵ بومی‌گزینی

بومی‌گزینی در قالب طرحی در سال ۶۹ از طرف سازمان سنجش آموزش کشور در شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رسید (جمالی، باقی، ۱۳۹۵). اما از منظر جنسیتی تدوین سیاستی برای جلوگیری از دوری دختران از خانواده مورد نظر سیاست‌گذار بوده‌است. در سیاست‌های ارتقاء مشارکت زنان در آموزش عالی، در بند ۵ فصل دوم، جهت جلوگیری از دور شدن دختران از خانواده اتخاذ تدابیر قانونی لازم آمده است و آیین‌نامه‌هایی جهت تسهیل انتقال دانشجویان دختر به محل زندگی خانواده و یا نزدیکی دانشگاه به محل زندگی افراد تصویب شده‌است. به‌عنوان مثال در آیین‌نامه مهمانی و انتقال دانشجویان دوره‌های کاردانی و کارشناسی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی دولتی و غیردولتی مصوب ۱۳۸۹، در مقدمه آن آیین‌نامه را جهت تسهیل در میهمانی و انتقال دانشجویان دختر به محل زندگی خانواده مطرح می‌کند و در ماده ۱۷ در تمامی موارد میهمانی اولویت را به دانشجویان دختر می‌دهد. اما مطابق درمورد قانون اصلاح موادی از قانون خدمت پزشکان و پیراپزشکان، زنانی که در مقطع تخصص از سهمیه‌های مناطق محروم استفاده می‌کنند، می‌بایست رضایت همسر از اشتغال به‌کار در مناطق محروم را داشته باشند.

### ۹.۵ تفکیک رشته

چنانکه در مقدمه آمد در دهه اول پس از انقلاب تفکیک رشته‌ها صورت گرفت اگرچه پس از آن تغییراتی ایجاد شد اما آنچه در مضمون اسناد و مشروحات و مصاحبه‌ها قابل ملاحظه است، تناسب نوع رشته با جنسیت زنان است. به بیان مهدوی کنی «زنان وارد رشته‌هایی می‌شوند که پس از فارغ‌التحصیلی خودشان هم تمایل به کار در آن ندارند، مثلاً

مهندسی معدن، هرچند از نظر تکنولوژی شرایط تغییر کرده‌است، اینها فقط هزینه‌است، زنان درجایی وارد شوند که جامعه نیاز دارد» و یا به تعبیر بستان «زن‌ها توانایی‌ها و علایقی دارند و آموزش باید درجهتی باشد که خانواده نقض نشود». تناسب جنسیت و رشته و در نهایت نوع شغل در نظر افراد با گرایش‌های تفاوت‌محور دینی پررنگ‌تر است و اثرات آن در سیاست‌گذاری و در عمل نیز نمایان است. از مصادیق آن در سند ارتقاء آموزش عالی، هماهنگی بین فرصت آموزشی و شغلی است (زن‌ها در مشاغل آموزش بینند که فرصت شغلی برای آنها هست).

## ۱۰.۵ آشتی نقش

مدیریت هم‌زمان نقش‌های مختلف در حوزه آموزش عالی به‌نوعی مدنظر سیاست‌گذار است هرچند با کلیت سیاست‌های این حوزه در تضاد و عملاً در بخش‌های ناچیزی قابلیت اجرا می‌یابد. در این حوزه سیاست‌گذار به دنبال انعطاف بیشتر فضای آموزشی جهت افزایش امکان اداره هم‌زمان نقش‌های مادری و دانشجویی است. به‌عنوان مثال طبق سند سیاست‌های ارتقاء مشارکت زنان در آموزش عالی بند ۵ فصل خدمات رفاهی مرخصی‌های بدون احتساب سنوات برای مادران دانشجو و حمایت‌هایی چون مهدکودک‌ها، ساعات شیردهی و انعطاف در برنامه درسی در نظر گرفته شده‌است که با قوانین بعدی مبنی بر تعطیلی مهدهای دولتی در آیین‌نامه اجرایی مصوب در هیأت وزیران دولت نهم و دستورالعمل مربوط، در تضاد است مثال‌هایی از تلاش سیاست‌گذار در حوزه آشتی نقش است.

در نظر سیاست‌گذار جهت گسترش آموزش عالی تناسب رشته دانشگاهی با نقش‌آفرینی زنان در عرصه‌های مختلف زندگی آمده است. در واقع، از منظر تدوین‌کنندگان اسناد اگر زنان قصد حضور در عرصه اجتماع را دارند، این حضور در کنار ایفای سایر نقش‌ها خواهد بود.

## ۱۱.۵ تبعیت از همسر

در آموزش عالی باتوجه به اقتضای سن و امکان ورود زنان به مرحله تأهل در زندگی، سیاست‌ها مواضع جنسیتی مشخصی مبنی بر رویکرد مردسرپرست می‌گیرند. این جریان از دهه اول انقلاب وجود داشته‌است و مولد مناقشاتی در صحن مجالس مختلف نیز بوده است.

در سال ۶۴ قانون اعزام به خارج تصویب می‌شود که طبق آن اولویت با مردان لیسانسیه متأهل و بانوان متأهل و در معیت همسر است. در جریان تصویب آن در مجلس بحث‌های مفصلی صورت می‌گیرد. جریان دو گانه‌ای که بر مبنای تفاسیر متفاوت از متون یک‌سان شکل گرفته بود در دهه اول انقلاب نیز وجود داشته است و در دهه دوم وجه پررنگ‌تری می‌یابد. اشتراکات انسانی و تأکید بر تشابه حداکثری و تفاوت حداقلی بر مبنای تفاسیر مربوط و در مقابل تفسیر مبتنی بر تفاوت حداکثری و تشابه حداقلی میان دو جنس مطالبات متفاوتی را ایجاد کرد. در میان نمایندگان مجلس این تقابل‌ها که ناشی از تفاوت تفاسیر بود جریان دو گانه‌ای را ایجاد کرد. در یک جریان تفسیری، شرط شایستگی در کسب تحصیلات و لزوم تربیت نیروی متخصص با هدف تأمین نیروی مورد نیاز برای جامعه زنان به‌ویژه حوزه پزشکی مطرح می‌شود و جریان تفسیری مقابل بر اهمیت توجه به تفاوت و معنای متفاوت تبعیض و تفاوت تأکید دارد. همچنین جریان مدافع حفظ تفاوت بر اهمیت تحت سرپرستی بودن زنان و احتمال آسیب در صورت فقدان سرپرست می‌پردازد (مجلس شورای اسلامی، ۱۳۶۴). بنابراین جریان تفاسیر دو گانه مبنی بر تشابه حداکثری و تفاوت حداقلی و در مقابل تفاوت حداکثری و تشابه حداقلی شکل گرفت و در دوره‌های بعد با گفتمان سیاسی اصلاح‌طلب و اصولگرا تقویت شد.

این موضوع در مجلس ششم در سال ۷۹ مجدداً مورد بررسی قرار می‌گیرد، در ماده ۳ قانون قبلی اعزام دانشجویان پسر و اولویت با متأهلین ذکر شده بود و در تبصره به موضوع زنان پرداخته بود در این سال عنوان پسر حذف می‌شود که شورای نگهبان آن را رد و حذف کلمه پسر را موجب جواز خروج دختران مجرد و زنان بی‌شوهر و یا شوهردار به‌تنهایی و در معرض فساد قرار گرفتن آنها و خلاف شرع می‌داند. که در مجلس دو نوع مواجهه از سوی نمایندگان با این موضوع شکل می‌گیرد. جریان اول: پیشنهاد کمیسیون آموزش وقت مبنی بر اصلاح ماده مربوط و جریان دوم عدم پذیرش و ارجاع به مجمع تشخیص

تحلیل جنسیتی سیاست‌گذاری ... (علی‌اکبر تاج‌مزینانی و مریم ابراهیمی) ۶۷

مصلحت است (مجلس شورای اسلامی، ۱۳۷۹). و در نهایت اصلاح ماده ۳ امینی بر اولویت با داوطلبان متأهل تصویب می‌شود. در واقع به نوعی شرط ازدواج برداشته شده اما متأهلین در اولویت قرار می‌گیرند.

## ۱۲.۵ حضور در توسعه

از دوران سازندگی به‌نوعی افزایش حضور زنان در حوزه عمومی با هدف کمک به توسعه کشور مطرح می‌شود و آموزش به‌عنوان ابزاری جهت توانمندسازی و ایجاد قابلیت حضور موثر و تخصصی در عرصه عمومی مطرح بوده‌است. در سند گسترش آموزش عالی زنان در فصل ۷، زنان آموزش دیده و فارغ‌التحصیل به‌عنوان سرمایه‌های ملی جهت کمک به توسعه متوازن فرض شده‌اند. علاوه بر این در برنامه‌های توسعه نیز مصادیقی از این نگرش موجود است از جمله: در برنامه اول اعتلاء موقعیت زنان از طریق تعمیم آموزش و افزایش زمینه‌های مشارکت در امور اقتصادی اجتماعی، در برنامه سوم ماده ۷۱ و ۱۵۸ مشارکت زنان در امر توسعه. بنابراین به منظور اجرای فرآیند توسعه حساسیت بر موضوع جنسیت جهت افزایش نقش زنان در حوزه عمومی و قدرت‌بخشی بیشتر مورد نظر قرار می‌گیرد.

## ۱۳.۵ جهانی شدن

در حوزه آموزش نوعی تمایل به سمت ارتقاء در سطح جهانی وجود دارد. در بند ۵ نقشه جامع علمی کشور، کسب رتبه نخست بین دانشگاه‌های جهان اسلام و شاخص بین دانشگاه‌های دنیا و یا پیش‌تر از آن در سند ارتقاء آموزش عالی بند ۴ فصل سوم، توسعه ارتباط علمی اعضای هیأت‌علمی و محققین و دانشجویان تحصیلات تکمیلی زن به دانشگاه‌ها و مجامع علمی خارج از کشور. علاوه بر جایگاه علمی در سند منشور حقوق و مسئولیت‌های زنان، در بند ۸۸، مسئولیت ارائه دیدگاه و تبیین دستاوردهای مثبت دینی و ملی در زمینه مسائل زنان به جهانیان را به عهده زنان پژوهشگر نهاده‌است.

#### ۱۴.۵ محدودیت تنوع و ایجاد تورم در برخی رشته‌ها

صاحب‌نظران حوزه آموزش اتخاذ رویکرد تمایزگرایانه که از ابتدا در حوزه آموزش وجود داشته‌است را به ضرر زنان می‌دانند. تفاوت‌گرایی منجر به انتخاب رشته‌های خاص برای زنان و تورم تعداد فارغ‌التحصیلان آن رشته‌ها و افزایش بیکاری می‌شود. به عبارت دیگر زنان به تعداد زیاد در رشته‌هایی تحصیل می‌کنند که افزایش تعداد فارغ‌التحصیلان در این رشته‌ها موجب کاهش امکان تنوع شغلی برای زنان و افزایش رقابت میان زنان در کسب جایگاه‌های شغلی می‌شود. این وضعیت به ویژه با تحصیل زنان در رشته‌های کمتر درآمدزا وضعیت اشتغال زنان را بحرانی‌تر می‌کند.

مقولات برآمده از تحلیل محتوای سیاست‌ها نشان می‌دهد برآیند رویکرد جنسیتی در حوزه آموزش به نفع ارجحیت رویکرد تمایز محور است. هرچند در دولت‌ها و دوره‌های مختلف میزان تأکید بر این وجه شدت کمتر و بیشتری داشته‌است.

#### ۶. بحث و نتیجه‌گیری

چنانکه چارچوب مفهومی تحقیق نشان می‌دهد در حوزه آموزش با طیفی از رویکردهای آموزشی مواجه هستیم که از حساسیت به جنسیت در جهت حفظ تمایز تا حساسیت بر موضوع جنسیت در جهت تشابه بیشتر متفاوت است. به عبارت دیگر مقولات برآمده از تحلیل اسناد و مصاحبه‌ها نشان می‌دهد این طیف در دوره‌های مختلف در سیاست‌گذاری آموزش قابل مشاهده است. با وقوع انقلاب و هژمونی گفتمان اسلامی جهت طیف سیاست‌گذاری آموزش به سمت حساسیت بیشتر بر موضوع جنسیت جهت تقویت تفاوت‌ها به عنوان حق انسانی مطرح است. به عبارت دیگر در حوزه آموزش عمومی و عالی سیاست‌گذار نقش‌های متفاوتی برای زنان قائل است و آموزش را در جهت تقویت این تفاوت‌ها سوق می‌دهد در عین حال نگرش مبتنی بر تفسیر تشابه بیشتر و تمایز کم‌تر در سطح سیاست‌گذاری وجود دارد که به دلیل هژمونی تفاسیر تمایز محور این نگرش مجال تحقق کمتری در سیاست‌ها می‌یابد. بنابراین در دهه اول انقلاب با تفکیک بیش‌تر فضا و محتوا و مدیریت جنسیتی ورود به حوزه آموزش در جهت تحقق نقش‌های متفاوت زنان و مردان مواجه هستیم.

در دهه دوم انقلاب با طرح مباحث توسعه‌ای و جهانی شدن و گذر از دوران جنگ فراخوان حضور بیشتر زنان در حوزه عمومی و کمک به توسعه کشور تأثیرات خود را بر سیاست‌های آموزش می‌گذارد و سیاست‌ها موضعی کورجنس و بی‌تفاوت به جنسیت پیدا می‌کند. به عبارت دیگر علی‌رغم ابقاء تفکیک‌های اولیه این موضوع به نسبت موضوع توسعه از اهمیت کمتری برخوردار است. افزایش مهارت زنان و مردان جهت ورود به اشتغال، گسترش آموزش عالی و تخصص‌محوری و اتخاذ سیاست‌هایی جهت آشتی نقش‌های مختلف در دهه دوم و سوم انقلاب نشان‌دهنده تأثیرات این نگرش است. روند تحولات در جهت افزایش حساسیت و تشابه قدرت و یا قدرت‌بخشی بیشتر و حذف کلیشه‌های جنسیتی سوق می‌یابد. اما با هژمونی مجدد گفتمان تمایزمحور اولیه طیف به سمت حساسیت بیشتر در جهت تفاوت سوق می‌یابد. با این تفاوت که در گفتمان حاکم بر جامعه تغییرات نگرشی مبنی بر قدرت‌بخشی و توانمندی برابر زنان و مردان رخ داده است. بنابراین سیاست‌هایی چون بومی‌گزینی و تفکیک بیشتر فضا و مدیریت جنسیتی ورود به رشته‌های تحصیلی با وضعیت متفاوتی روبه‌رو می‌شود و مقاومت‌هایی در خصوص اجرای این سیاست‌ها در گفتمان حاکم بر جامعه پدیدار می‌گردد. حتی دختران در رشته‌هایی که به‌طور سنتی مردانه تلقی می‌شود حضور پررنگ‌تری می‌یابند. بطوریکه مطابق کشاورز در سال تحصیلی ۹۱-۹۲، ۳۰ درصد از کل پذیرفته‌شدگان رشته‌های فنی مهندسی در دانشگاه‌های دولتی را زنان تشکیل می‌دهند (کشاورز، ۱۳۹۷: ۱۵)

در حوزه آموزش عمومی در دهه چهارم انقلاب سیاست‌ها تحت تأثیر مطالبات جامعه و رویکرد سیاست‌گذاران در واکنش به تحولات در جهت حساسیت به جنسیت در جهت تشابه بیشتر و تمایز کمتر سوق می‌یابد. به عبارت دیگر چنانکه مطالعه رستگار (۱۳۸۹) نیز نشان می‌دهد تحولات کمی گسترده در آموزش عالی تحولات کیفی ایجاد کرده است و دختران انگیزه و توان لازم برای ادامه تحصیل را یافته‌اند. از طرفی مطابق تحولات فرهنگی جامعه مؤلفین کتاب‌ها مواضعی در جهت حذف کلیشه‌های جنسیتی به منظور افزایش عدالت جنسیتی می‌یابند. و موضوعاتی چون عدالت جنسیتی در فضای گفتمانی سیاست‌گذاری اولویت می‌یابد. بنابراین در حوزه آموزش عمومی علی‌رغم هژمونی دیدگاه تفاوت‌محور، در پاسخ به مطالبات و تحولات جامعه به نظر می‌رسد برخی مفاهیم بازتولیدکننده نابرابری مورد بازاندیشی قرار گرفته است. در حوزه آموزش عالی نیز علی‌رغم این‌که مجموعه مقولات غلبه رویکرد تمایزمحور را نشان می‌دهد به نظر می‌رسد گفتمان

حاکم بر جامعه مبنی بر تشابه حقوق قراردادی زنان و مردان و قدرت‌بخشی مشابه تأثیرات خود را برگرایش جامعه زنان به انتخاب رشته‌های متنوع و درآمدزا گذاشته است. اما در مجموع هنوز فاصله زیادی میان همراهی گفتمان جنسیتی سیاست‌گذار با تحولات موجود در جامعه وجود دارد که تأثیرات کلان خود را در میزان اشتغال زنان و اثربخشی آموزش تخصصی بر وضعیت زنان گذاشته است. مطالعه ظهره‌وند (۱۳۸۵) نیز نشان می‌دهد که نه تنها در فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی، اهداف، اولویت‌ها موارد مشخصی در زمینه دستیابی به برابری فرصت و رفع نابرابری‌های معطوف به جنسیت وجود ندارد، بلکه در برخی موارد کلیشه‌های جنسیتی نیز مشاهده می‌شود. مطالعه چابکی (۱۳۸۲) در زمینه آموزش و جنسیت در ایران نشان می‌دهد که نابرابری فرصت‌های آموزشی، از نظر کمی و از نظر کیفی به معنای شرکت در رشته‌هایی که در بازار کار از درجه دوم اهمیت برخوردارند وجود دارد که به نظر می‌رسد تحت تأثیر رویکرد کلان جنسیتی حاکم است.

## پی‌نوشت‌ها

۱. نجابت مخبر کمیسیون بهداری و بهزیستی می‌گوید «طبق فتوای امام و مقام رهبری مسائل شرعی باید در طب و درمان رعایت شود، زمانیکه مقام رهبری رییس جمهور بودند یک بخش‌نامه‌ای در همان زمان هم آقای مرندی وزیر بودند راجع به بخش زنان سفارشات اکیدی فرمودند که در بیمارستان‌ها و بخش‌های مختلف رعایت این نکات بشود». عباسپور تهرانی پیشنهاد اضافه کردن تا رفع نیاز را می‌دهد و اولین مخالف دستجردی چنین می‌گوید که «تا رفع نیاز کلمه بی‌معنایی است چراکه خانمها ۵۰ درصد کل جمعیت هستند و تازمانیکه خانم‌ها و آقایون هستند باید همین سهمیه و همین ظرفیت برای خانمها اعمال بشود». عباس عباسی پیشنهاد حذف تبصره را می‌دهد که زنان چه مجرد چه متأهل باید در نقاط محروم خدمت کنند که رد می‌شود.

۲. شامل آمار دانشگاه آزاد نیز می‌شود.

۳. آمارهای این سال موجود نیست.

۴. آمارهای مربوط به تعداد دختران در دانشگاه آزاد در این سال موجود نبود.

۵. امکان محاسبه به دلیل نقص داده‌ها مقدور نبود.

۶. داده‌ها بر مبنای آمار موجود است و سعی شده نزدیکترین داده‌های موجود به دولت‌ها استفاده شود.



تحلیل جنسیتی سیاست‌گذاری ... (علی‌اکبر تاج‌مزی‌نایی و مریم ابراهیمی) ۷۱

۷. وزیر علوم: تفکیک جنسیتی در دانشگاه‌ها مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی است  
(۱۹ بهمن ۱۳۸۹)، قابل دسترس در: <https://www.isna.ir/news/8911-11704/>

## کتاب‌نامه

انتظاری، علی (۱۳۹۷). آثار و پیامدهای تفکیک جنسی در دانشگاه علامه طباطبایی در مقایسه با دانشگاه‌های دیگر. *فصلنامه علوم اجتماعی*، سال ۲۷، شماره ۸۱، ص: ۲۱۲-۲۴۶.  
مددی: سند تحول بنیادین قانون اساسی آموزش و پرورش است. تی‌نیوز (۱۳۹۸/۶/۲).  
قابل دسترس: <https://tnews.ir/news/7885138876752.html>

حسنی، محمد. (۱۳۹۴)، ملاحظات جنسیتی در نظام تربیت رسمی و عمومی، تهران: مدرسه.  
دانون، جوزفین (۱۳۹۷) نظریه‌ی فمینیستی. ترجمه فرزانه راجی چاپ دوم. تهران: چشمه  
سلامی، غلامرضا. نجم‌آبادی، افسانه (۱۳۸۹). نهضت نسوان شرق. تهران: شیرازه  
سرمدی، پرستو (۱۳۹۷). زنان و دولت، پس از انقلاب. تهران: کویر  
سیگر، جون. مدنی قهفرخی، سعید (۱۳۹۵). *زنان در جهان و ایران*، ترجمه سید مهدی خدایی،  
تهران: روزنه

ذاکر حسینی، غلامرضا (۱۳۹۷) مسائل آموزش عالی ایران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی  
و اجتماعی

رستگار خالد، امیر (۱۳۸۹). تفاوت‌های جنسیتی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان.  
مطالعات راهبردی زنان. ۱۳ (۵۰). ۸۰-۱۲۴

زیبایی نژاد، محمدرضا (۱۳۹۰) مجموعه مقالات و گفتگوها. مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه  
خواران: دفتر مطالعات و تحقیقات

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷) سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران بررسی تاریخی آموزش عالی و  
تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی موثر بر آن، تهران: رسا

ظهره‌وند، راضیه (۱۳۸۵) تحقق آموزش و پرورش حساس به جنسیت در برنامه‌ریزی آموزشی دوره  
آموزش عمومی، *تعلیم و تربیت*، سال ۲۲ شماره ۳، صص: ۱۴۸-۱۷۴

جمالی، احسان. باقی یزدل، رقیه (۱۳۹۵) چالش‌های بومی‌گزینی در آزمون سراسری آموزش عالی  
ایران. *آموزش عالی ایران*، سال هشتم، شماره دوم. ص: ۲-۳۰

چابکی، ام‌البنین (۱۳۸۲). آموزش و جنسیت در ایران. *مطالعات زنان*. سال اول شماره ۲. صص: ۷۰-

مطهری، مرتضی (۱۳۷۴). نظام حقوق زن در اسلام. تهران: صدرا

علاسوند، فریبا (۱۳۸۲) زنان و حقوق برابر، نقد و بررسی کنوانسیون رفع تبعیض علیه زنان و سند پکن، تهران: شورای فرهنگی اجتماعی زنان

کشاوری، خدیجه (۱۳۹۷) رویای ناتمام تجربه زیسته دختران در دانشگاه‌های ایران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران مصوب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش (۱۳۶۸) قابل دسترس در: <https://ganj-old.irandoc.ac.ir/articles/345287>

مجلس شورای اسلامی (۱۳۶۱)، مشروح مذاکرات مجلس شورای اسلامی مورخ دوم شهریور ۱۳۶۱، قابل دسترسی از: <https://www.ical.ir/UploadedData/284/Contents/636471510272655510.pdf>

مجلس شورای اسلامی (۱۳۶۴). مشروح مذاکرات مجلس شورای اسلامی، مورخ هجدهم فروردین ۱۳۶۴. قابل دسترسی از: <https://www.ical.ir/UploadedData/284/Contents/636479847627688585.pdf>

مجلس شورای اسلامی (۱۳۷۲) مشروح مذاکرات مجلس شورای اسلامی مورخ هفت مهر ۱۳۷۲، قابل دسترسی از: <https://www.ical.ir/UploadedData/284/Contents/636522109257654655.pdf>

مجلس شورای اسلامی (۱۳۷۹). مشروح مذاکرات مجلس شورای اسلامی، مورخ دوم اسفند ۱۳۷۹. قابل دسترسی از: <https://www.ical.ir/UploadedData/284/Contents/636776109273710827.pdf>

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰) مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، قابل دسترسی در: <http://www.medu.ir/fa/news/item/759255>

وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی (۱۳۸۲). ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان (موج دوم)، تهران: دفتر طرح‌های ملی.

Amoah, J. (2016) Gender Analytical frameworks and tools, PhD fellow, Kassel Germany

Leach, F. (2003) Practicing Gender Analysis in Education, UK: Oxfam

West J. (1990) Gender and the Labour Process: A Reassessment. In: Knights D., Willmott H. (eds) Labour Process Theory. Studies in the Labour Process. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-20466-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-349-20466-3_8)