

ضرورت و اهمیت

بدون در نظر گرفتن جنسیت، پایگاه اجتماعی، اقلیت یا اکثریت بودن، نژاد و مانند آن، بتوانند به صورت مساوی از امکان دستیابی به یک پایگاه اقتصادی - اجتماعی بالا در جامعه برخوردار باشند. این امر در وهله اول نیازمند رفع موانع پیشرفت شخصی افراد جامعه است. یکی از موانع جدی، کمبود امکانات مادی پیشرفت در بعد تحصیلی است که کلمن از آن با تعبیر «فراهم کردن امکان آموزش یکسان برای کودکان، فارغ از سوابق خانوادگی» یاد می کند.

در سطحی وسیع تر، ابعاد غیرمادی امکانات و تسهیلات آموزشی برابر را می توان به حیطه های مانند ارزش ها، انگیزه ها و رغبت های تحصیلی برابر نیز تسری داد. واقعیت این است که در بسیاری از جوامع و از جمله جامعه خودمان، انگیزه ها، رغبت ها، و ارزش ها به مثابه فرصتی برابر، بین همه مردم یکسان توزیع نشده اند. پائین بودن انگیزه ها و رغبت ها را شاید بتوان بسیار

نابرابری های آموزشی و عدالت آموزشی، مفاهیمی هستند که همانند دوروی یک سکه، واقعیتهای ناممیزان دسترسی دانش آموزان و لازم التعلیمان طبقات، جنسیت ها، نژادها، فرهنگ ها و مناطق متفاوت را به تحصیل، تعریف می کنند. به عبارت دیگر، افزایش هر روی سکه، موجب کاهش روی دیگر آن خواهد شد. با این وصف، چنانچه جامعه ای بخواهد در جهت بسط عدالت آموزشی حرکت کند، ناگزیر است نابرابری فرصت های آموزشی را کاهش دهد. این ضرورت، به عنوان یک حرکت اصلاحی، همواره مورد توجه صاحب نظران و دست اندرکاران آموزشی کشورهای گوناگون بوده است. چرا که نابرابری فرصت های آموزشی، از یک سو می تواند موجب ایجاد زیان های درون سیستمی، مانند افزایش افت تحصیلی شود و از سوی دیگر، نظام اجتماعی را دچار بحران کند.

مقدمه

«نابرابری فرصت های آموزشی» مفهومی است که به ویژه در دهه های هفتاد و هشتاد قرن بیستم، توجه پژوهشگران زیادی را به خود معطوف داشته است؛ پژوهشگرانی که با سلیقه ها و زمینه های عمدتاً انتقادی، دنبال کشف روابط آشکار و نهان دو متغیر کلان اجتماعی، یعنی نابرابری ها و آموزش و پرورش بودند. با وجود این که این واژه در شکل ها و صورت های متفاوت، از نظر مفهومی پرداخت شده است، اما همچنان حدود و ثغور آن به روشنی و وضوح برای همه دست اندرکاران و به ویژه آموزشگران

انواع

نابرابری های آموزشی

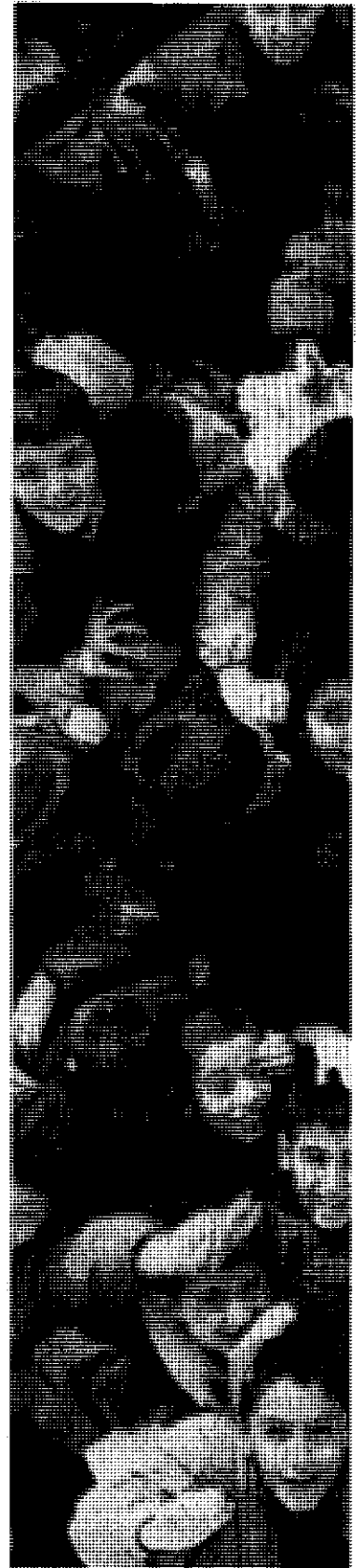
حسین دهقان

عضو هیأت رئیسه انجمن جامعه شناسی آموزش و پرورش ایران

مهم تر از تسهیلات مادی تحصیلی تلقی کرد؛ چرا که کمبود و کاهش آن ها، بر یادگیری و نهایتاً موفقیت تحصیلی تأثیر منفی دارد. همان طور که میل به یادگیری را از بین می برد، مانع تحقق آن می شود و یا به فراموش کردن آنچه که یاد گرفته شده است، کمک می کند. این عاملی است که

اما فرصت مساوی برای آموزش، با چه تعریفی به کار می رود؟ این واژه به موقعیتی اطلاق می شود که در آن، حتی افراد فاقد پایگاه مناسب و ثروت، و یا عضو گروه هایی که از امکانات و امتیازات ویژه برخوردار نیستند، امکان تحرک اجتماعی با توسل به تحصیل را داشته باشند. به عبارت دیگر،

حوزه تعلیم و تربیت شناخته شده نیست. نوشته حاضر در پی این هدف شکل گرفته است که با نگاهی نظری، پهنه مفهومی نابرابری فرصت های آموزشی را بازنگری کند و تعریف و تحدیدی مختصر و تا حد امکان مفید، از آن ارائه دهد.



به سادگی نمی توان جایگزینی برای آن پیدا کرد.

شایان ذکر است، فراهم کردن فرصت های ترغیبی و انگیزشی مساوی مشکل است و برای تعدیل آن ها باید ساختار پیچیده تری از متغیرهای تأثیرگذار را جست و جو کرد. در بسیاری از مطالعات معتبر، از جمله طرح «ویسکانسین»، یکی از عوامل مؤثر بر رغبت آموزشی و افزایش انگیزه محصلان، نقش تعیین کننده «دیگران مهم» عنوان شده است.^۲ بنابراین تعریف، چنانچه دیگران مهم دانش آموز را، پدر، مادر، برادر، خواهر بزرگ تر و اقوام و نزدیکان هنجار فرست وی در نظر بگیریم، سطح تحصیلات آن ها در بین دو جنس، طبقات، نژادها و گروه های قومی متفاوت یکسان نیست و همین عدم همسانی فرهنگی، الگوهای متفاوتی را برای کودکان ترسیم می کند و سطوح انگیزشی (خصوصاً انگیزه مبتنی بر هدف) و رغبتی آن ها را نامتوازن می سازد.

در مجموع باید گفت، آموزش در شکل جدید به عنوان یک فرایند فراکار کردی، از یک سو تأثیر غیرقابل انکاری بر جامعه پذیری افراد دارد و از سوی دیگر، یکی از ابزارهای مهم توزیع امکانات و فرصت ها محسوب می شود و نهایتاً تحرک اجتماعی را مسدود یا تسهیل می سازد. کیفیت آموزش و عملکرد تحصیلی، طی یک فرایند زنجیره ای، از انواع نابرابری های اجتماعی متأثر می شود و با توسل به تحرک اجتماعی، بر کاهش یا افزایش و یا بازتولید نابرابری مؤثر است.

در دسته بندی و تشخیص انواع نابرابری های آموزشی، با انواع گوناگون نابرابری ها مواجه خواهیم شد. گو این که تفکیک انواع نابرابری های آموزشی، بیش تر مبتنی بر تبیین مفهومی است و در عمل، بسیاری از این نابرابری ها، حوزه های متداخل زیادی با هم دارند، اما برای توضیح

دقیق آن ها و تبیین عوامل مؤثر بر افزایش یا کاهش آن ها، گریزی از دسته بندی های متداول نیز وجود ندارد. در هر حال به نظر می رسد، در جامعه ما مهم ترین انواع نابرابری های آموزشی عبارتند از نابرابری های آموزشی مبتنی بر تفاوت های:

الف) طبقاتی

ب) جنسیتی

ج) فرهنگی

د) قومی

هـ) فضایی (منطقه ای)

الف) نابرابری های آموزشی

مبتنی بر تفاوت طبقاتی

فارغ از دیدگاه های نظری متنوع و گاه پیچیده طبقه اجتماعی که عمدتاً در محدوده دیدگاه های مارکسی و وبری جمع بندی می شوند، و همچنین مباحث مربوط به قشر بندی اجتماعی که سایه مکتب ساخت گرای کارکردی در آن مشهود است، طبقه اجتماعی در مباحث نابرابری آموزشی، بیش تر در چارچوب پایگاه طبقاتی یا پایگاه اقتصادی-اجتماعی مفهوم سازی شده است.

واژه پایگاه، در جامعه شناسی با معانی متفاوتی به کار رفته است. برخی همانند رالف لینتن، آن را موقعیتی در ساخت اجتماعی تعریف کرده و خصلت ساختی آن را بیش تر مدنظر قرار داده اند و کم تر به صورت فردی به آن پرداخته اند. در حالی که بعضی دیگر، همانند هارولد کارفینگل، در آثار خود پایگاه را بیش تر نسبی و روابطی تعریف کرده اند؛ به گونه ای که حتی یک مخاطب گذرا نیز می تواند در سرنوشت فردی که مدعی احراز پایگاه معنی است، تأثیر بگذارد و رتبه پایگاهی وی را تغییر دهد.^۴ به نظر می رسد که تعاریف عمدتاً ساختی بیش تر مورد توجه بوده و فضای نابرابری طبقاتی را بیشتر توضیح می دهد. بر همین اساس می توان گفت،

پایگاه موقعیتی است که هر فرد در ساخت سلسله مراتب برخورداری در یک جامعه و در زمان معین، اشغال می‌کند و در آن، بخشی از منابع ارزشمند را داراست. عمده‌ترین منابع ارزشمند را در ثروت، مهارت، منزلت و کنترل نیروی کار می‌توان یافت. این منابع در رتبه‌های پایگاهی متفاوت، به صورت‌های گوناگون و حجم‌های متفاوت تقسیم شده‌اند که در مجموع نشان‌دهنده طبقه اجتماعی فرد نیز خواهند بود.

بنابراین، جامعه‌شناسان برای سنجش عینی طبقه اجتماعی یا پایگاه اقتصادی اجتماعی، افراد را از نظر درآمد و دارایی، منزلت شغلی و تحصیلات مورد بررسی قرار می‌دهند. گو این که طبقه اجتماعی در برخی از مفهومی‌سازی‌ها، فراتر از این مؤلفه‌ها دیده می‌شود. به نوعی که مجموعه فراگیری از رفتارها، انتظارات و دیدگاه‌ها را نیز دربر می‌گیرد.^۵

ادبیات موضوع حکایت از آن دارد که رابطه بین نابرابری اقتصادی - اجتماعی با آموزش و پرورش رسمی، بیش‌تر نوعی سابقه و دیرینه تجربی دارد. بدین معنی که عمده کارهای انجام شده و مباحث منتشر شده، بر پژوهش‌های وسیع میدانی و تجربی ناظر است که ارتباط بین نابرابری‌های متفاوت و از جمله نابرابری‌های طبقاتی و آموزش و پرورش را مورد مطالعه قرار داده‌اند. هالسی این روند پژوهشی را تحت نام تجربی‌گرایی روش شناختی^۶ دسته‌بندی می‌کند و در ذیل آن، به کارهای کلمن، دانکن و بلاو و همچنین جنکس به عنوان کارهای برجسته، اشاره دارد.^۷ اما در کنار این حجم کارهای تجربی که خود مولد برخی از دیدگاه‌ها بوده‌اند، حوزه‌های نظری نیز، کاملاً از این موضوع غافل نبوده‌اند.

نظریه کارکرد گرایانه

کارکرد گرایان استدلال می‌کنند،

نابرابری مسأله کارآمد و مفیدی برای جامعه است، چرا که تضمین‌کننده این امر است که افراد مستعد، با امید به کسب درآمد مکفی در آینده، تشویق می‌شوند که با صرف زمان طولانی در تحصیل و آموزش، استعداد خود را رشد و پرورش دهند. برای برآورده شدن قطعی نیازهای کارکردی و مورد لزوم، جامعه باید نهایت استفاده افراد از استعدادهایشان را تضمین کند.^۸ بنابراین، نابرابری‌ها بازتابی از تفاوت‌های موجود در استعدادها و ارزش‌های متفاوتی هستند که جامعه برای مشاغل و نقش‌های خاصی قائل است. با توجه به این که در جهان معاصر نقش‌ها و شغل‌های مختلفی وجود دارند، نابرابری نیز جزو اجتناب‌ناپذیر جامعه مدرن محسوب می‌شود.^۹ از همین نقطه آغاز، نظریه پردازان کارکردگرا، اجتناب‌ناپذیر بودن نابرابری اجتماعی و نقشی را که تحصیلات در قشربندی اجتماعی ایفا می‌کند، توضیح می‌دهند. بنابراین، یکی از نقش‌های کارکردی مدرسه‌ها این است که با استفاده از سطح توانایی افراد برای احراز پست‌های سلسله‌مراتبی، به دسته‌بندی و گزینش آنان می‌پردازد. کارکردگرایان می‌گویند، این نقش منطقی است و بر اساس ارزش افراد انجام می‌گیرد. با نگاهی به بحث دیویس و مور در یک مقاله کلاسیک درباره قشربندی، نقش تحصیلات در مراحل قشربندی روشن‌تر می‌شود:

۱. مردم ناچار می‌شوند کارهایی را انجام دهند که جامعه نیاز دارد. لذا آن‌ها برای گرفتن مزد برانگیخته می‌شوند.

۲. اهمیت و نقش ویژه افراد از یک سو و کمبود افراد واجد شرایط از سوی دیگر باعث می‌شود، منزلت اجتماعی رتبه‌بندی شود؛ همانند پزشکی که از مهم‌ترین شغل‌ها به‌محسوب می‌شود، چرا که پزشکان اعتبار و حقوق بالاتری دارند.

۳. مشاغلی که پیچیده‌تر و مهم‌تر

هستند، به هوش و مهارت بیش‌تری احتیاج دارند که در واقع همان تحصیلات بالاتر است. این مشاغل بیش‌ترین حقوق را نیز دارا هستند. در نتیجه، هرچه تحصیلات کامل‌تر باشد، شخص برای اجتماع ارزشمندتر و مفیدتر خواهد بود. با این توصیف، نظام قشربندی باعث می‌شود، پست‌ها و مشاغل بالاتر به افراد تحصیل‌کرده‌تر تعلق یابد.^{۱۰} در این حالت، مراحل گزینش که نهایتاً به پایگاه اجتماعی منتهی می‌شوند، از مدرسه شروع می‌شوند. کارکردگرایان در این مورد عقیده دارند که دانش‌آموزان، بیش‌تر با توجه به توانایی‌های فردی خود پیشرفت می‌کنند تا تفاوت‌های گروهی و اجتماعی مانند نژاد و جنسیت. برخی از کارکردگرایان، ضمن اشاره به فرصت‌هایی که نظام آموزشی برای دانش‌آموزان طبقه کارگر به وجود می‌آورد، معتقدند، برای رسیدن به رفاه بیش‌تر، تحصیلات می‌تواند نقش قابل توجهی ایفا کند. بدین ترتیب آن‌ها می‌خواهند بگویند، مدرسه‌ها نه تنها نقش تشدیدکننده فاصله طبقاتی را ندارند، بلکه به نوعی در جهت تعدیل آن نیز حرکت می‌کنند؛ هرچند که پارسنز، دیویس و مور به صراحت از ضرورت وجود نابرابری در جامعه صحبت و نقش‌گزینی و متمایزکننده تحصیلات و نظام آموزشی را نیز تأیید می‌کنند. این نگاه و تحلیل کارکردگرایانه، انتقادهای فراوانی را به همراه داشته است که عمده‌ترین گروه منتقدان، از تضادگرایان هستند.



اهمیت و نقش ویژه افراد از یک سو و کمبود افراد واجد شرایط از سوی دیگر باعث می‌شود، ساختار طبقاتی و اجتماعی موجود

نظریه‌های تضاد

نظریه پردازان تضاد، نظام قشر بندی و برابری فرصت را از زاویه دیگری می‌نگرند. آن‌ها معتقدند، مشکلات نظام آموزش و پرورش، به طور کلی از تضادهای اجتماعی برمی‌خیزد. آموزش و پرورش نیز بخشی از نظامی مبتنی بر اساس داشتن‌ها و نداشتن‌ها است. مارکس، پدر نظریه تضاد معتقد بود، نظام‌های آموزشی، ساختار طبقاتی موجود را متأثر می‌سازند و با کنترل نوع آموزش و دانش، توانایی گروه‌های متفاوت مردم را، برای رسیدن به موقعیت‌ها در جامعه کنترل می‌کنند. بنابراین، نظام آموزشی نقش ویژه‌ای در بقای نظام طبقاتی موجود ایفا می‌کند، تا بدین ترتیب، بچه‌ها را برای نقش‌هایشان در جامعه سرمایه‌داری و صنعتی آماده سازد. از این روست که نظام آموزشی، توسط گروه‌های حاکم بر جامعه کنترل می‌شود^{۱۱}. آلتوسر (۱۹۷۱) می‌گوید، باز تولید طبقه کارگر، وظیفه اصلی مدرسه‌ها در جوامع سرمایه‌داری است و دو مؤلفه دارد. آموزش مهارت‌های حرفه‌ای و مهارت‌های لازم برای توسعه، گرایش‌ها و خواست‌های مناسب (مهم‌ترین آن‌ها پذیرش یک نقش طبقاتی به عنوان یک امر مطلوب یا حداقل یک امر غیر قابل اجتناب). در این جوامع، دانش‌آموزان طبقه کارگر، آموزش در حد عادی و عمدتاً مهارت‌های کاری معمولی را دریافت می‌کنند؛ آن‌هم در قالب زمینه‌ای از یک ساختار روابط مبتنی بر اقتدار، اطاعت و قواعد خشک در کلاس درس که آن‌ها را برای

نقش‌های آینده‌شان، به عنوان کارگران تحت امر در یک نظام صنعتی، آماده می‌سازد. در مقابل، دانش‌آموزان طبقات بالا، آموزشی دریافت می‌کنند که مبتنی است بر استقلال اعتماد به نفس و خلاقیت.^{۱۲}

ساموئل بولز نیز در همین راستا به نقش آموزش و پرورش از زاویه تضاد می‌نگرد. او معتقد است، مدرسه‌ها، به عنوان بخشی برای دستیابی به مساوات تکوین نیافته‌اند، بلکه بیش‌تر برای تأمین نیازهای کارفرمایان سرمایه‌دار در رسیدن به نیروی کار ورزیده و با انضباط و ایجاد مکانیزمی برای کنترل اجتماعی در جهت ثبات سیاسی پیشرفت کرده‌اند. چون اهمیت اقتصادی کارگران تحصیل‌کرده و با مهارت بیش‌تر شده است، نابرابری در نظام آموزشی به طور فزاینده‌ای در بهبود ساختار طبقاتی از نسلی به نسل دیگر، مهم ارزیابی می‌شود. او می‌افزاید، ریشه‌های نابرابری در ساختار طبقاتی است و این آموزش و پرورش است که ساختار مذکور را حفظ می‌کند.^{۱۳}

شواهد تجربی

از بین دو دیدگاه یاد شده، عمدتاً دیدگاه تضاد را شواهد تجربی تأیید می‌کنند. یکی از معروف‌ترین پژوهش‌های کلاسیک را در این زمینه، کلمن در دهه ۱۹۶۰ در آمریکا انجام داد. قانون حقوق مدنی سال ۱۹۶۴، وزیر آموزش و پرورش ایالات متحده را ملزم کرد که درباره نابرابری‌های آموزشی ناشی از اختلافات مربوط به زمینه‌های قومی، مذهبی و ملی گزارش بدهد. بدین منظور، جیمز کلمن که یک جامعه‌شناس بود، به سمت مدیر برنامه تحقیق منصوب شد. نتایج تحقیقات وی که حاصل گسترده‌ترین مطالعه پژوهشی در جامعه‌شناسی تا آن زمان بود، با اطلاعاتی درباره نزدیک به نیم میلیون دانش‌آموز، در سال ۱۹۶۶ منتشر شد.^{۱۴} کلمن اطلاعات مذکور را از بیش از

چهل هزار مدرسه، شصت هزار معلم و پانصد و هفتاد هزار دانش‌آموز جمع‌آوری کرد. او و همکارانش که در پی علل عدم دسترسی دانش‌آموزان به فرصت‌های آموزشی بودند، نتوانستند نشان دهند که به دانش‌آموزان موفق‌تر، بهتر از بقیه آموزش داده می‌شود. به علاوه، آن‌ها به این نتیجه نیز دست یافتند که ویژگی‌های مدرسه، اثر مثبت و قابل‌سنجشی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نداشته است. تنها خصوصیتی که ارتباط پایداری با عملکرد تحصیلی داشت، طبقه اجتماعی دانش‌آموزان بود. یعنی کودکان طبقه متوسط و بالاتر، موفق‌تر از کودکان طبقه محروم بودند. به عبارت دیگر، طبقه اجتماعی کودک، مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در پیشرفت تحصیلی او بود. پژوهش کلمن بحث بسیاری برانگیخت و به وسیله محققان بسیاری نقد و بررسی شد. یکی از مهم‌ترین تحقیقاتی که در مورد نتایج پژوهش کلمن به عمل آمد، تحلیل‌های ماستر و مانهاین بودند که به مدت سه سال، انتقادهای مربوط به گزارش کلمن را جمع‌آوری کردند و نتایج آن را با عنوان «درباره برابری فرصت‌های آموزشی» انتشار دادند. این افراد در نهایت اعلام داشتند، تحقیق کلمن فقط واقعیات موجود را منعکس کرده است و ایرادی بر آن وارد نیست.^{۱۵}

در پژوهشی دیگر، کریستوفر جنکس (۱۹۷۲) به بررسی و تحلیل متغیرهای موجود در گزارش کلمن پرداخت و عدم ارتباط آن‌ها با پیشرفت تحصیلی را نشان داد. این متغیرها عبارت بودند از: آموزش پیش‌دبستانی، طول مدت تحصیل در روز، یکسال، طول مدت تحصیل در یک روز، امکانات و تسهیلات فیزیکی مدرسه، حقوق معلمان، نوع آموزش معلمان و مواردی از این دست. وی همانند کلمن به این نتیجه رسید که پیشرفت مدرسه‌ای بچه‌ها به یک

عامل اساسی بستگی دارد و آن هم خانواده آن هاست. پیشینه خانوادگی و طرز برخورد با تحصیل، از تعیین کننده های اولیه تجربه مدرسه هستند. جنکس می گوید، از آن جا که مدرسه ها نمی توانند به یک جامعه برابر اقتصادی برسند، ما باید با تغییر نهاد اقتصادی به یک نظام سوسیالیستی، درآمد را عادلانه تقسیم کنیم. جنکس در تجزیه و تحلیل پیش تر اطلاعات اعلام می کند، پیشینه خانوادگی ۴۸ درصد پایگاه شغلی افراد را تعیین می کند و همین عامل ۱۵ تا ۳۵ درصد تفاوت های درآمد میان افراد را توضیح می دهد. بدین ترتیب، میزان تحصیلات و پایگاه خانواده بسیار با هم مرتبط هستند.^{۱۶}

استیفنز (۱۹۷۶) نیز، در یک پژوهش مجزا با تأکید بر عواملی غیر از طبقه اجتماعی، تقریباً به همان نتایجی رسید که کلمن و دیگران رسیده بودند. همچنین، تحلیل گران دیگر، از جمله اسمیت (۱۹۷۲)، می زک و دیگران (۱۹۷۳) و (۱۹۷۲)، داده های جمع آوری شده در گزارش کلمن را مجدداً تحلیل کردند. در این بررسی ها و تحقیقات افراد دیگر از جمله بولز (۱۹۷۰)، ویلی و هارنیش فیگر (۱۹۷۴) و کارویت (۱۹۷۵)، بر نقش وضعیت طبقاتی خانواده به عنوان عامل مسلط در پیشرفت تحصیلی فرزندان، تأکید شد.^{۱۷}

کار تجربی کلمن و بسیاری شواهد و یافته های تجربی دیگر که به آن ها اشاره شد، مؤید این موضوع هستند که زمینه طبقاتی و به عبارت دیگر پایگاه اقتصادی - اجتماعی خانواده، تأثیر بسیار غیرقابل اغماض بر عملکرد تحصیلی دارد. این مهم، به معنای کاهش عملکرد تحصیلی طبقات پائین و افزایش عملکرد محصلان طبقات بالاتر است. معنای دیگر سخن، تأثیر آموزش نوین بر افزایش شکاف طبقاتی است و این تأثیر، عمدتاً از طریق عملکرد بین دانش آموزان طبقات گوناگون اعمال

می شود. وجود مدرسه های غیرانتفاعی و آزاد و انواع طبقه بندی خدمات آموزشی که مبتنی بر منطق اقتصاد بازار عمل می کنند، در کنار متغیرهای درون آموزشگاه، از جمله چگونگی تعامل معلم با دانش آموزان طبقات گوناگون و چگونگی توزیع معلمان در مناطق بالا و پائین، از جمله عواملی هستند که می توانند این وضعیت را تشدید کنند. لذا شایسته است، به عنوان یک رویکرد اصلاحی، در این خصوص تدبیری اندیشیده شود تا نظام آموزش رسمی به ماشین تشدید و تجدید طبقات اجتماعی مبدل نشود.

ب) نابرابری های آموزشی

مبتنی بر تفاوت جنسیتی

نابرابری مبتنی بر جنسیت، خود چهره دیگری از انواع نابرابری های اجتماعی است که خصوصاً در دهه های اخیر، توجه زیادی را به خود جلب کرده است. از همین زاویه، جامعه شناسان همواره بین واژه های جنس (Sex) و جنسیت (Gender) تفاوت قائل هستند تا نشان دهند، نابرابری و ستم حاصل از اختلاف بین زن و مرد، ناشی از نقش اجتماعی آن هاست و نه به واسطه تفاوت های صرفاً زیست شناختی بین آن ها. جنسیت مبتنی بر ساختاری اجتماعی است که همراه تفاوت های جنسی رخ می نماید. با این توصیف باید دقت کرد، این جامعه است که سرنوشت (نقش اجتماعی) زنان و مردان را رقم می زند، نه تفاوت های زیست شناختی آن ها. پرواضح است، این دیدگاه تفاوت های بیولوژیکی را انکار نمی کند، بلکه مدعی است، تفاوت های زیست شناختی، به تنهایی قادر به توضیح نابرابری های موجود بین دو جنس نیستند.

آن اوکلی (۱۹۷۲) با ارائه دلایلی اظهار می کند، چنانچه نابرابری های بین دو جنس را طبیعی بدانیم و آن را ناشی از تفاوت های بیولوژیکی بین آن ها فرض کنیم، ره به خطا

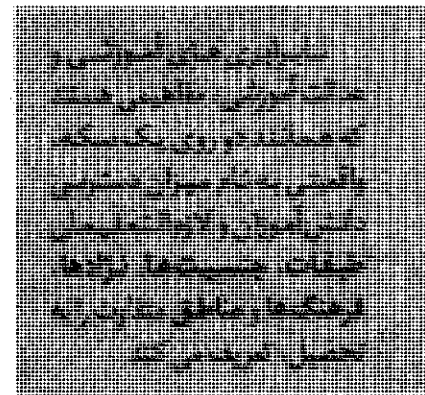
برده ایم. گواه اصلی ادعای وی، تنوع تقسیم مشاغل مبتنی بر جنسیت، در جوامع متفاوت است. وی با استناد به شواهد تجربی گردآوری شده توسط جرج پیتر مورداک (۱۹۴۹) خاطر نشان می سازد، در برخی از جوامع مانند مناطقی از قاره آفریقا، اصولاً هیچ گونه تقسیم کاری بر اساس تفاوت جنسی افراد مشاهده نمی شود نمونه های بسیاری از مشاغل وجود دارند که طبق نظریه های بیولوژیکی، با طبیعت زنانه متناسب نیستند؛ مشاغل چون آشپزی که



در آن جا به صورت مشارکتی انجام می گیرند. میساحس اوکلی به نوعی مبانی جامعه شناسی جنسیت محسوب می شود. او در توضیح خود از نابرابری، مستقیماً بر روند جامعه پذیری تمرکز می کند و بیان می دارد که طی فرایند مذکور (جریان رشد و پرورش افراد و پذیرش ارزش ها و الگوهای رفتاری)، چگونگی رفتار والدین با فرزندان دختر و پسر متفاوت است و در نتیجه، کودکان با چنین ذهنیتی رشد می یابند؛ ذهنیتی که مرد یا زن بودن را برای آن ها متمایز می کند.

بدین ترتیب مسلاحظه می شود، هویت ها در خلال جامعه پذیری شکل می گیرند که خود اساس نابرابری های بعدی را پایه گذاری می کند و در مراحل بعدی جامعه پذیری تداوم می یابد. چنین نظریاتی در ایجاد دیدگاه های مرتبط با

جنسیت، خانواده و نیز آموزش و پرورش و رسانه‌های جمعی را در کنار یکدیگر مدنظر قرار می‌دهند. جامعه‌پذیری نخستین که کودکان آن را طی می‌کنند، فرایندی است که به طور عمده در خانواده هدایت می‌شود. بنابراین، تأکید بسیاری بر بنیان خانواده قرار دارد؛ جایگاهی که مسأله جنسیت مذکر و مؤنث بودن در آن مطرح شده است و نقش‌ها و ویژگی‌های رفتاری مرتبط با آن، به عنوان بنیان تشریح و ایجاد



نابرابری جنسیتی در نظر گرفته می‌شود. به طور کلی، مردان افرادی فعال، پرشور و پرخاشاگر انگاشته می‌شوند و زنان موجوداتی بی تفاوت و ملایم. بنابراین، آموزش‌ها و تعلیمات به گونه‌ای صورت می‌گیرند که پسران افرادی جسور و محکم پرورش یابند و دخترها لطیف و ملایم. این نگرش، با اشتغال مردان در مشاغلی که توانایی و قابلیت رهبری می‌طلبد و نیز اموری که از حقوق و مزایای بالاتری برخوردارند، تقویت می‌شود.

برخی محققان نحوه بسط مرحله جامعه‌پذیری را به مؤسسات و نهادهایی غیر از خانواده بررسی کرده‌اند. برای مثال، رسانه‌های گروهی نمونه‌ای از این گونه مؤسسات هستند که نگرش‌ها و عقایدی بر پایه جنسیت افراد ارائه می‌دهند. تاچمن (۱۹۷۸) در مطالعات خود دریافت، زنان

کم‌تر از مردان و غالباً در نقش‌هایی دست‌پائین و کلیشه‌ای و بر اساس جاذبه‌های جنسی و یا در قالب مادر یا همسر، در آگهی‌های تبلیغاتی شرکت دارند.

مطالعات صورت گرفته درباره آموزش و پرورش، برخوردهای دوگانه و تبعیض بین دختران و پسران را بر اساس عقاید قالبی درباره جنسیت افراد مورد توجه قرار می‌دهند. برای مثال، استن ورشا (۱۹۸۳) در پژوهش خود بین کلاس‌های سطح الف دریافت که معلمان زن و مرد بر اساس انتظارات جنسی عمل می‌کنند. بدین ترتیب که به دانش‌آموزان پسر، توجه بیشتری مبذول می‌دارند. موضوع مذکور در کنار این حقیقت که دختران توانایی‌ها و قابلیت‌های خود را در برابر پسران دست‌کم و نادیده می‌انگارند، نشانگر تأثیر وسیع جامعه‌پذیری و تداوم الگوهای تبعیض‌آمیز جامعه‌پذیری در آموزش و پرورش است.^{۱۹}

کاتیلیس ضمن اشاره به مطالعات افرادی چون هرزوغ (۱۹۸۱) و الکساندر (۱۹۷۸) که تأثیر جنسیت بر انتظارات والدین و دوستان را مورد پژوهش قرار داده‌اند، می‌افزاید: تفاوت جنسی در ابتدا به نفع دختران است، اما بعداً برعکس می‌شود. دختران در دوران مدرسه معمولاً نمرات بالاتری از پسران می‌گیرند. اما در تست‌های استاندارد موفقیت، پسران در برخی درس‌ها نسبت به دختران، نمرات بالاتری کسب می‌کنند؛ برای مثال، در درس‌های ریاضی و علوم. اما دختران در خواندن و نوشتن نمرات بالاتری دارند. بیش‌تر دختران از دبیرستان فارغ‌التحصیل می‌شوند، اما تقریباً تعداد برابری از زنان و مردان به تحصیلات بعد از دوره متوسطه راه می‌یابند. در این جا مردان از زنان پیشی می‌گیرند و به سطوح تحصیلی بالاتری دست می‌یابند.^{۲۰} در پروژه‌ای تحقیقاتی که پروژه طبقاتی

اسکس (مارشال و همکاران ۱۹۸۹) نام گرفته است، یافته‌ها حکایت از آن دارند که زنان شانس کم‌تری برای ورود به مشاغل بالای بخش خدمات دارند. گسترش طبقه متوسطه، برای مردان فرصت‌های تحرک اجتماعی به وجود می‌آورد، در حالی که فرزندان دختر این طبقه، بر خلاف پسران، بیش‌تر در معرض تحرک نزولی هستند. چرا که عمدتاً زنان جذب مشاغلی می‌شوند که جنبه فیزیکی ویدی دارند. در این صورت، به آنان بیش‌تر کارهایی واگذار می‌شود که یا به مهارت پائین نیاز دارد یا هیچ‌گونه مهارتی نیاز ندارد. در مقابل، به مردان کارهایی واگذار می‌شود که به مهارت زیادی نیاز دارد. والس و ابوت^{۲۱} در خصوص فرصت‌های کلی تحرک اجتماعی برای مردان و زنان، به نکات زیر اشاره می‌کنند: تحرک اجتماعی درازمدت، طبقه بالا و یا پائین مشغول کار هستند. زنان در هر طبقه اجتماعی که باشند، بیش از مردان در معرض ورود به مشاغل طبقه پائین هستند. دلیل این امر، تفکیک بازار کار است. یعنی نوع مشاغلی که زنان در آن جذب می‌شوند و فرصت‌هایی که برای ارتقا در اختیار آنان است، بنا بر فرصت‌هایی که در اختیار مردان است، تفاوت دارد. حتی اگر آنان پیشینه اجتماعی یکسانی داشته باشند، باز هم وجود این تفاوت و بازار کار، به ایجاد نابرابری ناشی از جنسیت کمک خواهد کرد.^{۲۲}

با توجه به مباحث نظری و شواهدی که در پی آن مطرح شد، به نظر می‌رسد که وجود نابرابری جنسیتی مبتنی بر تفاوت جنسی، یکی از وجوه عمده نابرابری اجتماعی است و همان‌گونه که خوانده شد، در بسیاری از پژوهش‌های انجام شده، تأثیر نابرابری جنسیتی بر موفقیت تحصیلی و شغلی، مورد تأیید قرار گرفته است. این بدان معناست که عموماً جنس مؤنث به علت موقعیت کم‌تری که جامعه برایش تعریف کرده و در فرایند

جامعه‌پذیری به نوعی باور تبدیل شده است، در حد جنس مذکر از فرصت‌ها و مواهب برخوردار نیست. یکی از مهم‌ترین این فرصت‌ها، فرصت آموزشی است. متأسفانه در جوامع سنتی و از جمله جامعه ما، این نوع از نابرابری، به علت ساختاری بودن و ریشه دواندن در نظام شخصیتی افراد، در حد قابل توجهی به چشم می‌خورد. شاید نمود بارز آن ترک تحصیل و یا عدم حمایت کامل از تحصیلات فرزندان دختر، به ویژه در مناطق روستایی و عشایری باشد. شاید وجود این تصور که نان‌آور خانواده‌ها در نهایت پسران و مردان هستند، بر شکل‌گیری تصویری منفعل و غیرمولد از زنان در اقتصاد جامعه و به تبع آن، عدم سرمایه‌گذاری مناسب در تحصیلات آن‌ها توسط خانواده‌ها مؤثر باشد.

ج) نابرابری‌های آموزشی مبتنی بر تفاوت فرهنگی

شاید نابرابری فرهنگی عنوان متداولی برای وضعیتی که در آن دانسته‌های فرهنگی افراد نوعی امتیاز و ارزشمندی برای آن‌ها می‌آورد، نباشد. اما واقعیت این است که در دیدگاه صاحب‌نظرانی چون بوردیو، داشته‌های فرهنگی نیز نوعی سرمایه محسوب می‌شوند و این سرمایه در افراد گوناگون یکسان توزیع نشده است. بدین ترتیب در نظام توزیعی سرمایه فرهنگی جوامع، نوعی نابرابری محسوس که بعضاً با وضعیت طبقاتی افراد نیز همپوشی دارد، قابل تشخیص است. این در حالی است که نظام آموزشی نقش غیرقابل انکاری در چگونگی توزیع سرمایه فرهنگی بر عهده دارد.

نظریه سرمایه فرهنگی که عمدتاً توسط بوردیو ساخته و پرداخته شده است، ملهم از بقایای مارکسیسم، به ویژه در حوزه مباحث آموزش و پرورش است. این نظریه، جزئی از دیدگاه انتقادی است که سمت

و سوی نظرات صاحب‌نظران آن و همچنین زمینه‌ها و بسترهای شکل‌گیری آن، وامدار دیدگاه مارکسیسم است.

نظریه‌های انتقادی ملهم از مارکسیسم

با نگاهی به آرای مارکس در می‌یابیم که خود وی در مورد آموزش و پرورش، مطلب چندانی نوشته است. از این رو، نظر وی را باید از مفاهیم و تفسیرهایی که از کار او ناشی شده‌اند، مورد مطالعه قرار داد. دو جریان اصلی را که از او متأثر شده‌اند، می‌توان بدین شرح مشخص کرد: نخست درون جوامع کمونیستی، جایی که مارکسیسم به عنوان ایدئولوژی رسمی حکومت (و به طریق اولی آموزش و پرورش) بنا گذاشته شده است. دوم در جوامع سرمایه‌داری، جایی که نظر مارکس به عنوان دیدگاهی مورد استفاده قرار می‌گیرد که از زاویه آن، نهادهای آموزشی می‌توانند مورد نقد و تحلیل انتقادی قرار گیرند.

در قالب دنیای کمونیستی، مارکسیسم چارچوبی را برای نگاه به آموزش و پرورش به عنوان ابزار انقلاب فراهم می‌کند. مدرسه، برای ارائه نگرش مناسب سوسیالیستی و تعبیه آن در ذهن کارگران مستعد و ترویج ایدئولوژی، بسیار مناسب است و به خوبی چنین نیازهایی را پاسخ می‌دهد. این حقیقت نه تنها در اتحاد جماهیر شوروی سابق، بلکه در چین، اروپای شرقی و جوامع سوسیالیستی جهان سومی نیز وجود داشت؛ کشورهایمانند کوبا، نیکاراگوا و تانزانیا. نظریه و عمل مارکسیستی را اغلب در زمینه‌های آموزشی خارج از مدرسه‌های رسمی، و نیز در فعالیت‌های غیررسمی



انتقادی در این جوامع، آن هم در وسعتی قابل توجه، با عنوان «آموزش» می‌توان دید؛ همانند عملیات سوادآموزی بزرگسالان و برنامه‌های توسعه اجتماعی.

به هر حال از دهه ۱۹۹۰، مارکسیسم در مناطق گوناگون در حال عقب‌نشینی است و با وجود این که عناصر ایدئولوژی و سیاست‌های ویژه مارکسیسم این گونه نیستند^{۲۳} اما در حوزه مباحث نظری، همچنان که مطرح شد، بقایای دیدگاه‌های مارکسیستی همچنان فعالند و ظهور و بروز مناسبی داشته‌اند. یکی از این حوزه‌ها، سیر مطالعات انتقادی است که در خصوص نقش آموزش و پرورش در ایجاد و ابقای نابرابری‌های اجتماعی مطرح و ارائه می‌شود.

مفهوم سرمایه فرهنگی و چارچوب نظری مبتنی بر آن، مبین گونه‌ای مفهوم‌سازی و نظریه‌پردازی است که جزو میراث انتقادی‌گرایی محسوب می‌شود و فضایی را ترسیم می‌کند که در آن، دارندگان منابع ارزشمند فرهنگی و مهارتی، همانند دارندگان سرمایه اقتصادی می‌توانند، بخشی از ساختار قدرت را در جامعه، به خود اختصاص دهند. در نتیجه، بوردیو به این مهم اذعان دارد که گروه‌های اجتماعی، همانند تفاوت در سرمایه‌های مادی، در سرمایه‌ها و داشته‌های فرهنگی نیز با هم متفاوتند و این تفاوت، طی نسل‌ها ایجاد و بازتولید می‌شود. بنابراین، می‌توان شرایطی را ترسیم کرد که در آن، افراد از نظر فرهنگی شرایط نابرابر و سلسله‌مراتبی خواهند داشت و تفاوت‌ها، نابرابری فرهنگی را به نمایش می‌گذارند.^{۲۴}

این دیدگاه در حوزه مطالعات تجربی و پیمایشی، دستمایه برخی از پژوهش‌ها نیز بوده است. برای مثال، پژوهشگران در پی آن بودند که دریابند، سرمایه فرهنگی دانش‌آموزان، تا چه حد می‌تواند بر جنبه‌های

20. Katsillis, 1987:72

۲۱. ۱۹۹۷، ص ۶۵.

22. Kirby, 1999:78

23. Burbules, 1997:76

۲۴. برای اطلاع بیشتر، ر. ک: دهقان، ۱۳۸۲، ص ۳۷-

۳۲.

25. Katsillis, 1988

26. Kirby, 1999: 165

27. Crook, 1997:59

منابع

1. Ballantine, H. Jeanne (1995). The sociology of Education. prentice - Hall, Inc. Ehglewood cliffs, New Jersey.

2. Burbules, N.C. (1997). Marxism 2nd Educational Thought. In Lawrence J. Sana (Ed). International Encyclopedia of the Sociology of Education (pp.75 - 79). Elsevier science Ita.oxford ox5 1GB.uk.

3. Crook J. christopher (1997). occupational peturhs to caltural participation inAustralia "ANAJIS" wolum 33, Nol. March.

4. Girod Roger (1990). problems of sociology in Education. Jessical Kingley Publisher, London.

5. Katsillis, Loannis micha. (1987). Education and social selection: a modd of high school

achievement in GREECE. The florida state university, printed in 1995 by U.M.I. Disser tation services.

6. Karabel, Jerome & Halsey, A.H (1977) Power and Ideology in Education, Oxford university press. New yourk.

7. Kirby, mark. (1999). stratificaltion and Differentiation. mac millan press ltd, london.

8. Kuper, Adam (1985). The social science Encyclopedia, Routledge & Kegan paul. London.

9. Slavin, R.E (1994). Educational Psychology. Allyn & Bacon, Advison of parmout publishin Massachusetts.

۱۰. دهقان، حسین (۱۳۸۲). فرهنگ و آموزش و پرورش. رشد آموزش علوم اجتماعی، دوره جدید، شماره ۲.

۱۱. کدیور، پروین (۱۳۷۲). سبک‌های تئینی درماندگی آموخته شده. پژوهش انجام شده برای شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش.

۱۲. کیامش، علیرضا (۱۳۶۷). نقد و بررسی یکی گزارش تحقیقی. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال چهارم. شماره ۳ و ۴. پانیز وزستان.

۱۳. گیدنز، استونی. جامعه‌شناسی. ترجمه منوچهر صبوری کاشانی (۱۳۷۳). چاپ اول. تهران. نشرنی.

تاریخی و گاه به لحاظ مرزی بودن و وجود ناامنی‌های طولانی، از توسعه اقتصادی و رشد صنعتی بازمانده‌اند. اما این عوامل با سه نوع از نابرابری‌هایی که قبلاً ذکر آن‌ها رفت، هموزن نیست. بدین معنی که تأثیر نابرابری‌های قومی بر فرصت‌های تحصیلی، به اهمیت و وسعت سه نوع نابرابری‌هایی که قبلاً به آن‌ها پرداخته شد، نیست با این حال، این موضوع در سطح جهانی دستمایه پژوهش‌هایی توسط پژوهشگران بوده است. برای مثال، پالاس و الکساندر طی تحقیقی در سال ۱۹۸۳ دریافتند که جنسیت تأثیر بیش‌تری بر عملکرد تحصیلی در درس ریاضی دارد تا نژاد و طبقه اجتماعی. ۲۷ به عبارت دیگر، میزان تأثیر نژاد در درجه دوم قرار دارد. همچنین، همان‌طور که ذکر شد، گرانت و اسلیتر با بررسی نتایج تحقیقات انجام شده طی ده سال در چهار ژورنال علمی، مشخص کردند، از مجموع ۷۱ پژوهش که در خصوص رابطه انواع نابرابری‌های اجتماعی با آموزش و پرورش صورت گرفته بود، قریب ۳۰ پژوهش مستقلاً به نابرابری نژادی مربوط بودند.

زیر نویس:

1. Ballantin, 1995:73-79

2. Girod, 1990:35.

3. Katsillis, 1987:36-41.

4. Kuper, 1985.

5. Slavin, 1994:115-116

6. Methodological Empiricism

7. Karabel & Halsey, 1977:16-28.

۸. دیویس و مور، ۱۹۴۵.

۹. پارسنز ۱۹۵۱ و ۱۹۷۷؛ و کری ۱۹۹۹، ص ۲۹۰.

10. Ballantin, 1995:67-68.

۱۱. همان، ۶۹.

12. Burbules, 1997:76

13. Ballantin, 1995:70.

۱۴. گیدنز، ۱۳۷۲، ص ۲۵۴.

۱۵. کدیور، ۱۳۷۲، ص ۲۵.

16. Ballantin, 1995:105

۱۷. کیامش، ۱۳۶۷، ص ۱۳.

18. Mbuti Pygmies

19. Kirby, 1999: 123-125

گونگون نظام آموزشی و از جمله موفقیت تحصیلی و انطباق آن‌ها با مدرسه، تأثیر بگذارد. ۲۵

د) نابرابری‌های مبتنی بر تفاوت قومی

مبحث نابرابری قومی - نژادی و رشد نظریات مربوط به آن، عمدتاً توسط مکتب شیکاگو مطرح شد. متفکران این مکتب نشان دادند که نابرابری مذکور، بر اختلافات و تفاوت‌های بیولوژیکی مبتنی نیست، بلکه مبتنی است بر عوامل فرهنگی و اجتماعی. به همین منظور، از واژه «قومیت» برای نشان دادن این نوع از نابرابری استفاده کردند. بدین ترتیب سعی کردند آن‌را از «نژاد» که به نوعی، تفاوت‌های بیولوژیکی را شامل می‌شد، متمایز کنند. این نوع نابرابری، به تعصبات و نگرش‌های تبعیض آمیزی اطلاق می‌شود که مرتبط با تفاوت‌های فرهنگی و رقابت‌های فضایی است (رقابت برای فضا و در درجه اول، فضای مسکونی). این نگاه متمرکز است بر محدوده‌ای که در آن سعی می‌شود، گروه‌های مهاجر یا اقلیت به فرهنگ غالب در کشور سوق داده شوند. به عبارت دیگر، در فرهنگ کل ادغام شوند. این نگاه مفهومی به قومیت، از طرف جامعه‌شناسان مارکسیست و برگرایان مورد نقد قرار گرفت، تا جایی که رکز، تامیلسون و میلر (۱۹۷۹ و ۱۹۸۲) این مبحث را مطرح کردند.

با این حال، آنچه که در مباحث نابرابری قومی و نژادی فراموش شده است، عوامل ساختاری جامعه است که موانع ساختی را ایجاد و نابرابری را تقویت می‌کند. ۲۶ اما می‌توان آن‌را تا حدودی با شرایط کشور خودمان منطبق دانست. در ایران، نابرابری‌های قومی تا حدودی با نابرابری‌های فضایی منطبق شده‌اند و همپوشی دارند؛ چرا که اغلب اقوام اقلیت در ایران، در نواحی و مناطقی ساکن هستند که به دلایل سیاسی،