

تحلیل رابطه آموزش و پرورش و نابرابری‌های جنسیتی

دکتر هما زنجانی‌زاده*

چکیده

هدف این مقاله بررسی نقش آموزش و پرورش در تولید و بازتولید نابرابری‌های جنسیتی است. بدین منظور نخست نظریه‌های مربوط به نابرابری‌های جنسیتی و سپس آرای جامعه‌شناسان در مورد نقش مدرسه به عنوان عامل حفظ و ثبات و همچنین عامل تغییر، بررسی می‌شود و در ادامه، نشان داده می‌شود که چگونه مدرسه این کارکرد دوگانه مکمل، اگر نه متضاد را داراست و در پایان با نگاهی به آموزش و پرورش ایران، راهکارهایی که می‌تواند از بازتولید نابرابری‌ها جلوگیری کند ارائه می‌شود.

کلید واژه‌ها: آموزش و پرورش؛ جنسیت؛ نابرابری جنسیتی

مقدمه

آموزش و پرورش پدیده‌ای عام و در عین حال منحصر به فرد است؛ عام از آن روی که یکی از پایه‌های اساسی هر جامعه را تشکیل می‌دهد و جامعه بدون آن نمی‌تواند به حیات خود ادامه دهد و منحصر به فرد از آن جهت که در رابطه با همه ابعادش، حاصل یک فرهنگ معین است. بنابراین بررسی آن مهم است؛ چون این امکان را فراهم می‌کند که به جامعه در همه اشکال پیچیده‌اش نزدیک شده و ساخت‌های عمیق زندگی مادی و غیر مادی را آشکار نماید. البته به شرط آن‌که به یاد داشته باشیم که بدون تضاد نیست و در ضمن از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است. آموزش و پرورش فرآیندی است که از طریق آن دانش موجود انتقال و مرزهای دانش گسترش می‌یابد، پس کارکرد آن هم محافظه‌کارانه و هم خلاق است.

یکی از مسائل اساسی در جامعه‌شناسی، نابرابری اجتماعی می‌باشد که بیش‌تر مباحث در طبقه اجتماعی متمرکز است، با توجه به این‌که این پدیده بعد اساسی قشربندی اجتماعی به شمار می‌رود. هر چند بیش از ۳۰ سال است که جامعه‌شناسان به این نتیجه رسیده‌اند که جنس و نژاد در ساخت نابرابری سهمیم است و حتی گفته‌اند که مطالعه‌ی قشربندی اجتماعی در تفکرات جامعه شناختی جریان‌ی مردانه بوده است (آبرین، ۱۹۸۱) و به همین جهت زنان از مطالعات در این حوزه کنار گذاشته شده‌اند.

به منظور شناخت عوامل مؤثر بر نابرابری‌های جنسیتی و رابطه‌ی آن با آموزش و پرورش نخست به بررسی نظریات نابرابری‌های جنسیتی می‌پردازیم.

نظریات نابرابری‌های جنسیتی

این نظریات در سنت نظریه تضاد قرار می‌گیرند. بر طبق این نظر از آنجا که منابع گرانبها کمیاب هستند و دسترسی به آن‌ها نابرابر است، بین آن‌ها که به این منابع کمیاب دسترسی دارند و آن‌ها که ندارند، کشمکش و تضاد پیش می‌آید. این منابع می‌توانند منافع مادی، قدرت یا منزلت اجتماعی باشند. نظریات نابرابری‌های جنسیتی نیز در سنت نخستین نظریه‌پردازانی چون مارکس، وبر، زیمل و... است که به مسأله نابرابری‌های اجتماعی پرداخته‌اند.

رندال کالینز از متفکرانی است که در سنت وبری قرار دارد و معتقد است استفاده از نیروی فیزیکی و منابع مادی و نمادین بسیار با اهمیت هستند. وقتی یک جنس (نرینه) ابزار و قوه‌ی قهریه را در دست داشته باشد می‌تواند این قدرت را برای اعمال سلطه در برخوردهای جنسیتی به کار برد و یک نظام نابرابر جنسیتی را ایجاد کند. بنابراین جنس ضعیف باید استراتژی‌هایی را برای کاهش این قدرت به کار برد... وقتی مردان در تقسیم کار جنسیتی امتیازاتی داشته باشند، احتمال بیش‌تر می‌رود که در موقعیت نخبگان قرار گیرند که این امر منجر به افزایش نابرابری بین دو جنس می‌شود (ترنر، ۱۹۹۸).

برخلاف کالینز، نظریه بلومبرگ بیش‌تر بر مدار نظریه مارکس است. او معتقد است قشربندی جنسیتی به کنترل قدرت اقتصادی بستگی دارد؛ هر چه زنان قدرت اقتصادی کم‌تری را بسیج کنند، احتمال سرکوب از نظر اقتصادی، سیاسی و ایدئولوژیک بیش‌تر است. او نشان داد که چگونه مشارکت در تولید اقتصادی، کنترل بر زندگی زنان را بیش‌تر می‌کند. این کنترل هم در مورد باروری، ازدواج، طلاق و اقتدار خانگی بیش‌تر است و هم در امکان استفاده از فرصت‌های مختلف زندگی (ترنر، ۱۹۹۸).

سومین متفکری که در باب نابرابری جنسیتی، نظریه‌پردازی کرده، جانث چافتز است. او معتقد است که نظریه‌های حفظ و بازتولید نظام جنسیتی با یکدیگر ارتباط دارند. او دو نوع نیرو را عامل حفظ نابرابری جنسیتی می‌داند: نیروهای قهری و سرکوب‌کننده و نیروهایی که نتیجه فعالیت‌های اختیاری افراد می‌باشند. پایه‌های اختیاری نابرابری جنسیتی چون تقسیم اقتصادی کار، توزیع اشتغال و موقعیت‌های برگزیده و نیز تعاریف فرهنگی جامعه، نوعی تبعیض جنسی را ایجاد می‌کند. این تبعیض در کار و فعالیت اعمال شده و در ضمن، عامل جامعه‌پذیری برای نسل بعدی می‌شود و بدین سان تفاوت‌های جنسیتی در سطح خرد میان زن و مرد بازتولید می‌گردد. شناخت نیروهای حفظ‌کننده امکان تشخیص این‌که تغییرات مطلوب چگونه باید باشد را فراهم می‌کند. شرایطی که سبب تغییر قشربندی می‌شود عبارت‌اند از دو فرآیند:

تغییر غیر ارادی (تغییرات جمعیتی، تکنولوژیک و ساختار اقتصادی) که در اقتصاد پیشرفته منجر به افزایش فرصت شغلی برای زنان و در اقتصاد عقب‌مانده منجر به کاهش فرصت‌ها می‌شود.

تغییر ارادی که ناشی از تلاش نخبگان به منظور تغییرات در نابرابری‌های جنسیتی است. همچنین صنعتی شدن که نقش‌های غیر خانگی را افزایش می‌دهد، شهرنشینی، رشد طبقه متوسط، افزایش انتظارات و احساس محرومیت نسبی که در نهایت سبب افزایش تلاش زنان برای تغییر قشربندی جنسیتی می‌شود (ترنر، ۱۹۹۸).

نظریات درباره نابرابری‌های جنسیتی این نکته را روشن می‌کند که نابرابری‌های جنسیتی ناشی از عوامل ساختاری هستند که می‌توانند اقتصادی، سیاسی، هنجاری و یا همه آن‌ها باشند. این عوامل بر عملکرد مدرسه در تولید و بازتولید نابرابری‌ها بسیار تأثیر می‌گذارد.

جامعه‌شناسان و نقش مدرسه در تولید و بازتولید اجتماعی

دورکیم از نظر او آموزش هم واحد و هم متعدد است. جامعه بدون درجه‌ای از همگنی بین اعضایش نمی‌تواند وجود داشته باشد و آموزش این همگنی را تقویت می‌کند و از سوی دیگر، بدون تنوع، هرگونه همکاری غیر ممکن است. آموزش وجود این تنوع را با تفکیک و تخصص یافتن تضمین می‌کند. دورکیم نشان می‌دهد آموزش خود نیز با جامعه تغییر می‌کند (لی‌تان‌خوا، ۱۹۹۱)

پارسنز در مقاله خود تحت عنوان «کلاس مدرسه به عنوان یک نظام اجتماعی» نشان می‌دهد که در یک جامعه پیشرفته از نظر تکنولوژی، مدرسه عامل اساسی اجتماعی کردن و انتخاب است که نزد شاگردان ارزش‌های عمومی جامعه را درونی می‌کند (پارسنز، ۱۹۶۱).

بوردیو و پاسرون (۱۹۷۰ و ۱۹۶۴) که در نیمه راه مارکسیسم و فونکسیونالیسم قرار داشتند، بر این باور بودند که مدرسه سهمی در بازتولید روابط ایجاد شده بین طبقات اجتماعی دارد و ساخت توزیع سرمایه فرهنگی را بین این طبقات بازتولید می‌کند. انتخاب با اعمال معناهایی متعلق به طبقه مسلط صورت می‌گیرد که اجباری است، اما با عمل تربیتی یا پرورشی یا کودک‌پروری مشروعیت می‌یابد.

گرامشی در حالی که مارکس تأثیر روبنا بر زیربنا (اقتصاد) را مورد غفلت قرار داده است، تئوری کارآیی خاص روبنا را بنا نهاده است. او فرهنگ را به همان اندازه اقتصاد و سیاست اساسی می‌داند و در روبنا دو سطح را مورد توجه قرار می‌دهد: جامعه مدنی و جامعه سیاسی یا دولت. دولت از طریق

القای کارکرد، سلطه مستقیم دارد و مدرسه مهم‌ترین نهاد برای تحقق وفاق است (تورزا، ۱۹۹۵).

آلتوسر تمایز را به صورت دیگر نشان می‌دهد. دولت شامل دو دستگاه است: یک دستگاه سرکوبگر که با خشونت عمل می‌کند (ارتش) و دوم دستگاه ایدئولوژیک که به شیوه تولید (نیروی تولید و روابط تولید) را بازتولید می‌کند (آلتوسر، ۲، ۱۹۷۰). این مفهوم توسط (بودلو و استابلت ۳، ۱۹۷۱) اخذ می‌شود. مدرسه دیگر واحد نیست، بلکه به دو بخش تقسیم می‌شود: مدرسه متوسطه و عالی برای فرزندان طبقه بالا و مدرسه ابتدایی و حرفه‌ای برای طبقات پایین. توزیع از تحصیلات ابتدایی و کاربرد زبان که زبان بورژوازی است، آغاز می‌شود.

بدین‌سان یادگیری حتی خواندن و نوشتن به نفع اقلیت است. به همین ترتیب ایدئولوژی به دو بخش می‌شود: یکی برای کارگران آینده بر پایه‌ی نظم و اخلاق و دیگری برای نخبگان بر پایه تسلط آرا و مدرسه مهم‌ترین نهاد برای تحقق این امر است. مدرسه نقشی دوگانه دارد: از سویی انگیزه و توانایی مناسب را فراهم می‌کند و توانایی تولید کارگران را افزایش می‌دهد و از سوی دیگر، نابرابری را به شیوه‌ی شایسته‌سالاری توجیه می‌کند و این بخشی از نظریه باولزو جنیتز^۴ است (۱۹۷۶). آن‌ها تغییرات را ناشی از تضادهای سرمایه‌داری می‌دانند و نه تعلیم و تدریس و در این مورد بیش‌تر به فرم و صورت توجه دارند و نه محتوا. آن‌ها معتقدند که رابطه ساده و مکانیکی بین ساختار اقتصادی و نظام آموزشی وجود ندارد. از نظر آن‌ها تغییرات اقتصادی مقدم بر اصلاحات آموزشی است. مدرسه بیش‌تر منعکس‌کننده است و فاقد

1- Torries

2- Althusser

3- Baudelot & Establet

4- Bowles et Genits

خود مختاری. آن‌ها معتقد بودند که نظام‌های آموزشی نه تنها انتقال نابرابری‌های اجتماعی را کاهش نمی‌دهند، بلکه مهم‌ترین مکانیسم برای حفظ نابرابری‌های اجتماعی هستند. بدین‌سان تأکید بر فهم آموزش به عنوان وسیله‌ای برای کاهش نابرابری‌های اجتماعی جای خود را به مکانیسمی می‌دهد که نابرابری و امتیازات را استحکام می‌بخشد (مارکز و مک میلان، ۲۰۰۳).

آموزش و پرورش و نابرابری جنسیتی

استفان گرت در کتاب «جامعه‌شناسی جنسیت» می‌نویسد: جامعه‌شناسان مارکسیست بر این باورند که نظام‌های آموزشی در جوامع سرمایه‌داری در ترویج ارزش‌های این جوامع نقشی بسیار مهم ایفا می‌کنند. در نظر آن‌ها مدارس و نهادهای دیگر، عامدانه با ترغیب فعالانه مردان به ستیزه‌جویی و رقابت طلبی و تشویق زنان به فرمانبری و کنش‌پذیری، تفاوت‌های جنسیتی را تشدید می‌کنند. بنابراین دیدگاه، تفاوت در موفقیت‌های تحصیلی و انتخاب واحدهای درسی را تنها می‌توان با رجوع به خود نظام آموزشی و جامعه سرمایه‌داری که این نظام جزئی از آن است توضیح داد.

می‌توان گفت در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش بخشی که بیش از همه بدان پرداخته شده رابطه‌ی طبقه اجتماعی و نابرابری آموزشی است؛ به گونه‌ای که گفته می‌شود قشربندی اجتماعی نیز در تفکر جامعه‌شناختی «مردانه» بوده است (استیسی، ۲، ۱۹۸۲).

از دهه ۸۰ جامعه‌شناسان به تدریج متوجه شدند که جنسیت سهمی در نابرابری‌ها دارد. در این میان جامعه‌شناسی فمینیستی آموزش و پرورش یکی از غنی‌ترین بخش‌های جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به شمار می‌رود. هر چند

1- Marks, & McMilan

2- Stacey

هدف اصلی آن روابط جنسیتی در آموزش است، اما سعی می‌کند روابط گسترده‌تر بین آموزش و پرورش و جامعه را از این طریق بهتر درک نماید.

فرض جامعه‌شناسی فمینیستی آموزش و پرورش این است که جنسیت یک مقوله اجتماعی است؛ از این رو یک سازه اجتماعی به شمار می‌رود. اوکلی^۱ (۱۹۷۲) می‌گوید هرگاه جنسیت را بتوان به عنوان یک سازه به کار برد، پس می‌توان آن را در مطالعه‌ی جامعه‌پذیری و جامعه نیز به کار گرفت. جامعه‌شناسان فمینیست با استفاده از کاربرد انتقادی جنسیت در آموزش، شیوه‌هایی را که در جهت تبعیض جنسیتی وارد سیستم‌های آموزشی شده، نشان داده‌اند. نظریات فمینیستی ناهمگن است و بیش‌تر دسته‌ای از مکتب‌ها هستند تا یک مکتب. با توجه به نقش اساسی مدرسه در جامعه‌پذیری، رهیافت‌های فمینیستی به شیوه‌ای متفاوت این مسأله را بررسی می‌کند (مارو و تارز، ۲، ۱۹۹۲).

به طور کلی، می‌توان از سه گونه‌ی اساسی درباره‌ی نظریه‌ی فمینیستی سخن گفت: نظریات تفاوت که بر این اصل استوار است که جایگاه و تجربه زنان در بیش‌تر موقعیت‌ها با جایگاه و تجربه مردان در همان موقعیت‌ها تفاوت دارد. این نظریات به تبیین اجتماعی - زیستی تفاوت زنان و مردان یا تبیین‌های نهادی تفاوت و یا تبیین‌های اجتماعی زنان می‌پردازد (ریتزر، ۱۳۷۴). نظریات نابرابری که بر این اصل استوار است که جایگاه زنان در بیش‌تر موقعیت‌ها نه تنها متفاوت از جایگاه مردان، بلکه از آن کم به‌تر و با آن نابرابر است. تبیین‌های فمینیستی لیبرال و مارکسیستی از جهت نابرابری از این جمله‌اند و بالاخره نظریه‌های ستمگری بر این باور است که زنان علاوه بر نابرابری و تفاوت داشتن با مردان تحت ستم نیز قرار دارند، یعنی تحت قید و بند، تابعیت،

1- Oakley

2- Marrow & Tarres

تحمیل، سوء استفاده و بدرفتاری مردان به سر می‌برند. تبیین‌های مارکسیست‌ها، روانکاواها، رادیکال سوسیالیست‌ها و موج سوم فمینیستی به این مسائل می‌پردازند.

به طور کلی مسائلی که بیش‌تر در مورد نابرابری‌ها مورد بحث قرار می‌گیرند، عبارت‌اند از تفاوت حقوق بین دو جنس، دشواری آن‌ها در احراز پست‌های تصمیم‌گیری و مسؤولیت‌ها، آسیب‌پذیری در برابر بی‌سوادی، تجمع در بعضی مشاغل (پرستاری، معلمی)، حضور اندک در مطالعات علمی و پژوهشی، دشواری برابری در حوزه‌ی سیاسی، نابرابری در وظایف خانواده روز مضاعف کاری (فورینه^۱، ۲۰۰۳).

فمینیسم لیبرال در حوزه‌ی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش بر جامعه‌پذیری و در نتیجه آموزش حاصل از آن تأکید می‌نماید. ماری ول استون کرافت (۱۷۹۲) می‌گوید زنان همانند مردان قادر به تعقل هستند و بنابراین حق دارند همانند آن‌ها آموزش ببینند. هدف از مفهوم آموزش یکسان بر پایه‌ی تفکرات فمینیستی لیبرال (آرنوت و دیلابوگ^۲، ۱۹۹۹) در اینجا توانمند ساختن زنان برای بدست آوردن جایگاه خود در جامعه از طریق خود مختاری زنان است. مسأله کلیدی حمایت از آزادی و حذف تبعیض یا پیش داوری به عنوان حق فرد در جامعه دموکراتیک است.

در حوزه‌ی آموزش، موضوع مطالعه نقش‌های جنسیتی، تفاوت جنسیتی، رابطه بین انتظارات معلمان و انتخاب شغل دختران، مطالعه اعتماد به نفس دختران و علائق درسی جنسیتی است. پرداختن به این مسائل که در گذشته نیز صورت می‌گرفته، بیش‌تر در مورد پسران بوده است و همچنین تحقیقات فمینیستی سبب به وجود آمدن حساسیت فمینیستی در تمامی مسائل آموزشی و

1- Fournier

2- Arnot & Dillabough

پژوهشی شده است. فمینیست‌های رادیکال بیش‌تر سعی دارند که سلطه‌ی مذکر را در آموزش و پرورش نشان دهند. مفهومی که آن‌ها در این مورد به کار می‌برند پدر سالاری است. ایدئولوژی پدر سالار که سعی دارد تقسیم‌سستی بین حوزه عمومی (عقلانیت، کار، مردمداری) و حوزه خصوصی (طبیعت، زنمداری، خانه‌داری) را تقویت کند. بنابراین دلمشغولی آن‌ها بیش‌تر رابطه پدرسالاری و فرودستی زنان است.

در حوزه‌ی آموزش و پرورش بیش‌تر به مطالعه‌ی صور نمادین قدرت مذکر در برنامه آموزشی و متون دروس آموزشی (اسپندر^۱، ۱۹۸۰) می‌پردازند و هدف نقد سلطه مذکر در آموزش این است که چگونه صدای زنان خاموش و دانش آنان بی‌ارج می‌شود. فمینیست‌های سوسیالیست سعی می‌کنند تا نظریات روابط طبقاتی و روابط جنسیتی را با یکدیگر آشتی دهند. آن‌ها معتقدند که به منظور فهم اهمیت حوزه اقتصادی و تأثیر آن بر نهاد فرهنگی، ساخت مدرسه بازشناسی شود. این امر به فهم آموزش به عنوان پایگاه تدارک (و بازتولید) نیروی کار مبتنی بر سلسله مراتب جنسیتی منجر می‌شود که در آن زنان برای موقعیت‌های حاشیه‌ای و ثانوی آماده می‌شوند.

بازتولید نظم اقتصادی و اجتماعی به نسخه‌ی فمینیستی نظریه بازتولید اجتماعی منجر شد (مک دونالد^۲، ۱۹۸۰). جامعه‌شناسان فمینیست تحت تأثیر نظریه باولز و جینتیز، (۱۹۷۶) آموزش و پرورش را ابزار سرمایه‌داری می‌دانند که فرودستی زنان و به خصوص فرودستی دختران طبقه کارگر را بازتولید می‌کند. بنابراین، طبقه اجتماعی، تعیین‌کننده‌ی تجارب آموزشی دختران، هویت و صور آگاهی آنان می‌شود. در آثار بعدی، فمینیست‌های سوسیالیست از نظریات پیربردیو (سرمایه فرهنگی) و گرامشی (هژمونی طبقاتی) و برنشتاین

1- Spender

2- MacDonald

(قواعد آموزش) سود جستند تا تضادهای زندگی آموزشی را نشان دهند (آرنوت ۱۹۸۲، کونل ۱۹۸۷)

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نظریات نابرابری‌های فمینیستی، نظریه‌های بازتولید اجتماعی و نقدهای فمینیستی، امروز جهان به این درک رسیده است که نقش زنان و مردان در حال تغییر است و مدارس باید این تغییرات را به رسمیت بشناسند. امروزه تأکید بر حقوق انسانی و برابری جنسیتی است؛ یعنی برابری در برابر قانون، برابری فرصت، شامل برابری دسترسی به سرمایه انسانی و دیگر منابع مولد و برابری پاداش برای کار است.

هرگاه رویکردهای جامعه‌شناسی آموزش و پرورش را در سه مسأله خلاصه کنیم؛ یعنی تأکید بر نقش آموزش در ایجاد یک جامعه استوار برپایه تکنولوژی، دوم نقش آموزش در تطابق با یک جامعه به سرعت در حال تغییر و سوم تمایل به این‌که آموزش رکن اصلی جامعه به نابرابری اجتماعی به خصوص نابرابری در آموزش است، ناگفته پیداست که نابرابری جنسیتی در آموزش یک مسأله مهم جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به شمار می‌رود.

تبیین نظری تجربه آموزشی تفاوت پسران و دختران بر جامعه‌پذیری و نقش سیستم‌های اجتماعی تأکید دارد. کارکرد اجتماعی شدن در کلاس و فعالیت‌های آموزشی صورت می‌گیرد. معلم و مدرسه منبع مهم اطلاعات درباره رفتار متناسب جنسیتی است. کودکان با مشاهده و تقلید نقش‌های بزرگسالان، رفتار متناسب را فرا می‌گیرند. رفتار متناسب با جنسیت خود را از مقررات و متون درسی می‌آموزند. بخشی از این جامعه‌پذیری از طریق دروس و متونی که در برنامه به کار می‌رود و بخشی از طریق امتیازات و وظایف محول شده به هر

جنس، اما بیش‌تر از طریق غیر رسمی و یا «برنامه پنهان»، اعمال می‌شود؛ یعنی مواد، فعالیت‌ها، برخورد متفاوت و مشاوره تحت‌تأثیر قالب‌های ذهنی جنسیتی هستند (بالانتین، ۱۹۸۳).

ایستارهای جنسیتی مبتنی بر پیش‌داوری به وسیله‌ی قالب‌های ذهنی تقویت و توجیه می‌شوند. قالب‌های ذهنی شامل باورهای مشترک فرهنگی، و قالب‌های ذهنی برگرفته از واقعیت هستند، اما به صورت مثبت یا منفی تحریف شده‌اند. قالب‌های ذهنی جنسیتی در هر جامعه از طریق برنامه آموزشی و متون درسی منعکس می‌شوند که خود قالب‌های ذهنی را تقویت می‌کنند. تحقیقات نشان می‌دهد که کودکان برعکس نتایجی که نزد بزرگسالان به دست می‌آید، تصویری منفی از جنسیت خود ندارند؛ مثلاً دختر بچه‌های ۷ تا ۱۳ ساله تصویری منفی از جنس خود ندارند. کودکان، گروه جنسی خود را بیش‌تر ارج می‌نهند. در مدرسه ابتدایی دختران موفق‌ترند (بودلو و استابلت، ۱۹۷۶) و در دوران بلوغ است که رابطه پایگاهی متقارن بدل به رابطه نامتقارن می‌شود. اصولاً قالب‌های ذهنی به طور مستقیم در برنامه‌ریزی آموزشی دخالت می‌کنند. نقش زنان در جامعه معمولاً خانه‌داری و بچه‌داری است. هرگاه در مرحله برنامه‌ریزی این مقوله همچنان حفظ شود، زنان از جامعه‌پذیری در جهان همواره در تغییر و تحول دور می‌مانند. در ضمن هرگاه مردان هم به صورت کسانی که همواره بیرون از خانه کار می‌کنند در نظر گرفته شوند، اهداف آینده‌نگری که می‌خواهد خانه به جای آنکه واحد مصرف باشد، واحد تولید شود، ناموفق می‌ماند. از نظر مدیریت آموزشی، دشواری کار، ناشی از آن است افرادی که پست‌های کلیدی دارند درک نمی‌کنند که تا چه حد آموزش زنان می‌تواند به جامعه سود برساند.

1- Ballantine

2- Boudelot et Establet

تحقیقات نشان می‌دهد که آموزش و پرورش اغلب نابرابری جنسیتی را تشدید کرده است. نگاهی به تحقیقات انجام شده در ایران نشان می‌دهد که هنوز درصد باسوادان، درصد دانش‌آموزان دوره‌های مختلف، آمار مربوط به کارکنان آموزشی به تفکیک جنس حکایت از نابرابری به نفع پسران دارد (چابکی، ۱۳۸۲). ترکیب جنسی معلمان در رشته‌های علمی محض، مردانه است. از نظر ساختار مدیریت همچنان پست‌های کلیدی از آن مردان است.

برنامه‌ریزی درسی و مدیریت باید قالب‌های ذهنی جنسیت را به خوبی بشناسد؛ زیرا این قالب‌ها هستند که نمی‌گذارند دختران و پسران در فرصت‌های آموزشی یکسان سهیم باشند. به منظور شناخت قالب‌های زندگی، برنامه آموزشی باید بررسی شود؛ گروه مورد هدف آموزش، شناسایی شود؛ برنامه درسی بسط و گسترش یابد؛ به معلمان آموزش داده شود و به خصوص برنامه‌ها مورد بررسی مداوم قرار گیرد. به طور کلی باید متون درسی و آموزشی که سرشار از قالب‌های ذهنی جنسیتی پر تبعیض (به نفع پسران) است، به بررسی انتقادی گذاشته شود؛ کنش متقابل معلم و شاگرد در مورد پسران و دختران یکسان شود؛ در انتخاب رشته‌ی تحصیلی و برنامه‌ی درسی متون بیش‌تری برای دختران در نظر گرفته شود و تدریس دروس برای نقد تبعیض در مراکز تربیت معلم ارایه گردد.

بنابراین برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای همه‌ی عوامل و بالاخره تهیه‌ی کتاب‌ها و متون درسی می‌باید فارغ از هرگونه قالب ذهنی جنسیتی باشد (زنجان‌زاده، ۱۳۸۳).

منابع

فارسی

- چابکی، ام‌البنین (۱۳۸۲). آموزش و جنسیت در ایران، نشریه مطالعات زنان، سال اول، شماره ۲، تهران: انتشارات دانشگاه الزهرا.
- ریتزر، ج (۱۳۷۴). نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: انتشارات علمی.
- زنجانی‌زاده، هما (۱۳۶۹). زن و توسعه در جهان سوم. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، شماره اول و دوم سال بیستم.
- زنجانی‌زاده، هما (۱۳۸۳). آموزش و پرورش و برابری فرصت‌های آموزشی جنسیتی و طبقاتی، در منیره رضایی (گردآورنده) مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش، تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- گرت، استفانی (۱۳۸۰). جامعه‌شناسی جنسیت، ترجمه کتابون بقایی. تهران: نشر دیگر.

انگلیسی

- Althusser (1970). *Ideologie et Appareils Ideologiques d'Etat*, La pensee, n 151, Paris, Editions Socials.
- Arnot, M. (1982). Male Hegemony, Social Class and Women's Education, *Journal of Education*, 164:1.
- Arnot, M. and Dillabough, J. (1999). Feminist Politics and Democratic Values in Education, *Curriculum Inquiry*, 29:2.
- Arnot, M (1983). *Educating Girls*, Open University Press.
- Arnot, M (2002). The Complex Gendering of Invisible Pedagogies, Social Reproduction or Empowerment?, *British Journal of Sociology of Education*, Vol 23, n 4.
- Ballantine, Jeanne (1983). *The Sociology of education*, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliff, N. J.
- Bisaria, Sarojini (1985). *Identification and Elimination of Sex Stereotypes in and from Education Programmers and School Textbooks*, Women Education Unit.
- Baudelot et Stablet (1971). *L'ecole Capitalist en France*, Paris, Maseru.
- Baudelot et Stablet (1976). *L'ecole Primaries Divisive*, Paris, Maseru.
- Bourdieu et J.C. Passeron Passeron (1964). *Les heritors*, Paris, Minuet.
- Bourdieu et J.C. Passeron Passeron (1970). *La reproduction*, Paris, Minuet.

- Bowles et Genits (1976). *Schooling in Capitalist America, Educational Reform and the Conditions of Economic Life*, New York, Basic Books.
- Brunner Jose Joaquin (2001). *Mondialisation, Education et Revolution Technologique, Perspective*, Volt xxxi, n .2, Join.
- Burguess, Robert G (1986). *Sociology, Education and Schools: An Introduction to the Sociology of Education*, London, B.T. Batsford LTD.
- Connell, R.W (1987). *Gender and Power*, Cambridge, Polity Press.
- Demaine, Jack (2001). *Sociology of Education today*. Palgrave Publishers.
- Dumais, Susana (2000). Cultural Capital, Gender and School Success, *The Role of Habitués, Sociology of Education*, Vol 75, n .1.
- Durkheim, Emile (1956). *Education and Sociology*, Trans. Sherwood, D. Fox. Glencoe, IL. Free Press.
- Duru-Bellat, Marie (2003). *L'ecole Pourrait-elle Reduire Less inegalites Sciences Humans*, n . 136.
- Engendering Development, through Gender Equality in Rights, Resources and Voice* (2001). A co- publication of the World Bank and Oxford University Press.
- Fournier, Martine (2003). *Inequality: de Quoi Parle-t-on?* Sciences Humans, N 136.
- Le Than Khoi (1991). *L'education, Cultures et Societes*, Paris, Publication de la Sorbonne.
- Marks, G. and McMillan, J (2003). Declining Inequality?, *The British Journal of Sociology*. Vol. 54, n 4
- Mosconi, Nicole (1998). *Eaglet des Sexes en Education et Formation*, Presses Universities de France.
- Mosconi, Nicole, (1995) *Fammes ET SAVAIR la Societe, l'ecole et la Division Sexuelle des Savors*, Editions L'Harmattan.
- McDonald, M (1980). Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relations, in L. Barton, R. Meghan and S. Walker, (eds) *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Buncombe: Flamer Press.
- Morrow, Raymond Allen And Torres; Carlos Alberto (1995). *Social Theory and Education, A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*, Newport, State University of New York Press.
- Nash, Ray (2003). On Inequality and Difference in Education, *British Journal of Sociology*, Vol. 54, No 4.
- Oakley, A (1972). *Sex, Gender and Society*, London, Temple Smith.
- O'brien, M (1981). *The Politics of Reproduction*, London, Rutledge & Keg an Paul.
- Parsons, T (1959). The School's Class as a Social Systems. *Harvard Educational Review*, vol. 39, pp.297-318.
- Spender, D (1980). *Man- made Language*, London, Rutledge and Kegan Paul.

- Spender, D; sarah, E (1980). *Learning to Lose: Sexism and Education*, London, The Women's Press.
- Spender, D (1982). *Invisible Women: The Schooling Scandal*. London, Writers' and Readers' Publishing Collective.
- Stacey, M(Ed). (1969). Comparability in Social Research, London, Heinemann Adams', in abrams, p., deem, r. finch, J., ROCK, P. (eds) *Practice and Progress: British Sociology* (1980). London, Allen and Unwind.
- Stacey, M., (1982). Social Sciences and the State: Fighting Like a Woman, *Sociology*, vol. 16, no. 3. pp. 406-421.
- Turner, J., (1998). *The Structure of Sociological Theory*, Sixth Edition, Wadsworth Publishing Company.
- Walker, Stephen & Barton Len (1983). *Gender, Class, Education*. The Flamer Press.

