



Irano-Islamic Research in Politics, Vol.2, No4, 1-29.

The Effect of Educational Institutions on Improving the Status of Women in the Qajar Period¹

Fatemeh Mahbob²

AliAsghar Davoudi³

Hamid Saidi Javadi⁴

Abstract

The status of women in the Qajar period was such that they were deprived of the smallest social, economic, cultural and political rights and were under severe restrictions caused by the patriarchal society. One of the most important reasons that put women in that situation was illiteracy, lack of awareness and lack of communication with society. For this reason, one of the first measures taken by modern women was the construction of girls' schools and efforts to educate girls and women. Although the establishment of girls' schools in that environment was met with protest and reaction from the traditional society, but gradually, especially after the constitutional revolution, it spread and had beneficial effects on the status of women. The aim of the current research is to investigate the results and consequences of the establishment and gradual expansion of educational institutions on the status of women at this stage. Therefore, the question is, what effect did educational institutions have on the status of women in the Qajar period? The hypothesis is that educational institutions, including girls' schools, have caused literacy and, as a result, the growth of awareness, change of attitude and efforts to play a greater role for women in society. The findings of the research show that the submissive and undemanding women of the Qajar period, upon entering the Pahlavi period, turned into demanding women who raised demands such as the right to enter society and employment. The present research method is descriptive-analytical and the data were collected in a library manner..

Keywords: Qajar Period, Institutionalism, Position of Women, Girls' Schools, Constitutionalism.

¹ . Received: 2023/01/03; Accepted: 2023/02/18; Printed: 22/12/2023

² Department of Political Science, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran. mahbobf7@gmail.com

³ . Department of Political Science, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran. (Corresponding Author). politicaldoctrinate@gmail.com

⁴ . Department of Political Science, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran. hsaeedijavadi@gmail.com



سیاست پژوهی اسلامی ایرانی، سال دوم، شماره چهارم (پیاپی هشتم) زمستان ۱۴۰۲، ۱-۲۹.

تأثیر نهادهای آموزشی بر ارتقای جایگاه زنان دوره قاجار^۱

فاطمه محبوب^۲

علی اصغر داودی^۳

حمید سعیدی جواد^۴

چکیده

وضعیت زنان در دوره قاجار به گونه‌ای بود که از کوچک‌ترین حقوق اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی محروم بوده و تحت محدودیت‌های شدید ناشی از جامعه مردسالار قرار داشتند. یکی از مهم‌ترین دلایلی که زنان را در آن وضعیت قرار داده بود بی‌سوادی، عدم آگاهی و عدم ارتباط با جامعه بود. به همین دلیل از جمله اولین اقداماتی که توسط زنان نوگرا صورت گرفت ساخت مدارس دخترانه و تلاش برای سوادآموزی دختران و زنان بود. اگرچه تأسیس مدارس دخترانه در آن محیط با اعتراض و واکنش جامعه سنتی مواجه شد، ولی به تدریج و به‌ویژه بعد از انقلاب مشروطه گسترش یافت و تأثیرات مفیدی بر وضعیت زنان گذاشت. هدف پژوهش حاضر بررسی نتایج و پیامدهای تأسیس و گسترش تدریجی نهادهای آموزشی بر وضعیت زنان این مقطع است. از این رو، پرسش این است که نهادهای آموزشی چه تأثیری بر وضعیت زنان دوره قاجار داشته است؟ فرضیه ما این است که نهادهای آموزشی از جمله مدارس دخترانه، باعث سوادآموزی و به تبع آن رشد آگاهی، تغییر نگرش و تلاش برای ایفای نقش بیشتر زنان در جامعه شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که زنان تسلیم‌پذیر و بی‌ادعای دوره قاجار، با ورود به دوره پهلوی به زنانی مطالبه‌گر تبدیل شده که مطالباتی مانند حق ورود به جامعه و اشتغال را مطرح کرده‌اند. روش پژوهش حاضر توصیفی - تحلیلی است و داده‌ها به شیوه کتابخانه‌ای گردآوری شده‌اند.

واژگان کلیدی: دوره قاجار، نهادگرایی، جایگاه زنان، مدارس دخترانه، مشروطیت.

۱. تاریخ دریافت: ۱۳/۱۰/۱۴۰۱؛ تاریخ پذیرش: ۲۹/۱۱/۱۴۰۱؛ تاریخ چاپ: ۱/۱۰/۱۴۰۲

۲. گروه علوم سیاسی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران. mahbobf7@gmail.com

۳. گروه علوم سیاسی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)

politicaldoctrante@gmail.com

۴. گروه علوم سیاسی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران. hsaeedijavadi@gmail.com

مقدمه

در طول تاریخ، جایگاه سیاسی و اجتماعی زنان و حقوق سیاسی و اجتماعی آنها یکی از مسائل پرچالش و مناقشه‌انگیز همه جوامع بشری بوده است. هرچه به دوره مدرن نزدیک‌تر شده‌ایم وضعیت زنان نیز ارتقا یافته است. در عصر مدرن با طرح موضوعاتی مانند حقوق بشر، توسعه انسانی، توسعه فرهنگی و توسعه پایدار، برابری جنسیتی و... این بستر فراهم شد تا مسئله زنان به‌طور جدی‌تری مطرح و جایگاه آنها دچار دگرگونی شود. امروزه در جوامع پیشرفته، زنان اغلب در فعالیت‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی نقش‌های مهم و پررنگی را بر عهده دارند. این در حالی است که در اکثر جوامع مسلمان محدودیت‌های فراوانی پیش‌روی زنان وجود دارد و آنها هنوز از بسیاری از حقوق انسانی خود محروم‌اند. در ایران وضعیت زنان همچون دیگر جوامع مسلمان، تا قبل از انقلاب مشروطه بسیار رقت‌انگیز بود و با آنها به‌مثابه موجوداتی حقیر و انسان‌هایی بدون شأن انسانی برخورد می‌شد. از اواسط قرن نوزدهم با مواجهه طبقات حاکم ایران با تجدد غربی و گسترش روابط ایران و غرب، به‌تدریج اندیشه‌های دموکراسی‌خواه، آزادی‌خواه و برابری‌طلب به درون جامعه ایران راه پیدا کرد. با بسط این افکار مدرن و تجددخواهانه در بین روشنفکران ایرانی و بخشی از طبقات حاکم، رفته‌رفته، در کنار بسیاری از مسائل درخور توجه، مسئله زنان نیز در معرض توجه قرار گرفت و موضوع مناقشات نظری و عملی طیفی از روشنفکران و سیاست‌مداران قرار گرفت. اغلب مطالعات تاریخی در این حوزه، نیمه‌های قرن نوزدهم و به‌ویژه آغاز قرن بیستم را که مصادف با دوران مشروطیت است، آغاز بیداری زنان می‌دانند. در این میان می‌توان به آثار افرادی همچون ژانت آفاری، الیز ساناساریان، افسانه نجم‌آبادی و عبدالحسین ناهید اشاره کرد.

بر اساس این مطالعات، سراسر تاریخ ایران تا قبل از مشروطیت را برای زنان می‌توان نوعی تاریخ ظلمت برشمرد. باین‌حال ورود مدرنیته به ایران منجر به برهم‌خوردن نظم اجتماعی مسلط در کشور شد به‌طوری‌که ساخت آگاهی ایرانیان دوپاره شد و به دو بخش متضاد سنتی و مدرن تقسیم شد. بر این اساس، رفته‌رفته افکار اروپایی به زنان طبقات اشراف که از تربیت و سواد بهتری برخوردار بودند رسید، امری که بر زندگی زنان طبقات بالا تأثیر بسزایی داشت؛ ازجمله آنکه اکثر خانواده‌های اعیان به‌ضرورت آموزش دختران پی برده و به این امر اقدام ورزیدند. ازجمله مهم‌ترین اقدامات این زنان تلاش برای ساختن مدارس دخترانه بود، امری که تا به آن مقطع سابقه نداشت و خلاف سنت و شرع قلمداد می‌شد. تلاش

مجدانه زنان نوگرا منجر به گسترش تدریجی مدارس دخترانه شد که بعد از مشروطیت هواخواه بیشتری پیدا کرد و در سال‌های بعد به‌ناچار مورد همراهی دولت نیز قرار گرفت. هدف مقاله حاضر بررسی این تلاش‌ها، واکنش جامعه سنتی و تأثیرات آن بر وضعیت زنان دوره قاجار است. این مسئله به روش توصیفی-تحلیلی و با استفاده از چارچوب نظری نهادگرایی صورت گرفته است. به‌منظور بررسی بهتر موضوع این سؤال مطرح می‌شود که نهادهای آموزشی، ازجمله مدارس دخترانه چه تأثیری بر وضعیت زنان دوره قاجار داشته است. فرضیه این است که از گسترش نهادهای آموزشی منجر به سوادآموزی، تغییر نگرش و تلاش بیشتر زنان برای ایفای نقش بیشتر در جامعه سنتی دوره قاجار شده است. نتایج پژوهش هم نشان از این دارد که زنانی که در اوایل دوره قاجار محبوس در خانه و تسلیم به سرنوشت خود بودند، به‌تدریج به زنانی مطالبه‌گر تبدیل شده، حقوق خود را شناخته و در راستای ایفای آن تلاش کردند. این تغییرات ناشی از آموزش و افزایش آگاهی آنان بود. تحولات ناشی از تجدد، منوط به حوزه خانه و خانواده نبود، بلکه در حوزه اجتماعی نیز شرایط زنان دچار دگرگونی بود و به‌مرور حضور زنان در جامعه پررنگ‌تر شد.

پیشینه

ایز ساناساریان (۱۳۸۴)، در کتاب «جنبش حقوق زنان ایران» به جنبش زنان از مشروطیت تا انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ از منظری جامعه‌شناسانه پرداخته و نوع نگاهش تاریخی و عمدتاً وقایع‌نگارانه بوده است. پری شیخ‌الاسلامی (۱۳۵۱)، کتابی در با عنوان «زنان روزنامه‌نگار و اندیشمند ایرانی»، علاوه بر ذکر پیشینه‌ای از وضعیت زنان از دوره باستان تا زمان نگارش کتاب، به مسئله بیداری زنان در دوره قاجار پرداخته است. در این کتاب چند تن از بانوان پیشرو و نویسندگانی که هم‌زمان با انقلاب مشروطه فعالیت کردند، معرفی شده‌اند. عبدالحسین ناهید (۱۳۶۰)، در کتابی با عنوان «زنان ایران در جنبش مشروطه»، علاوه بر تأثیر انقلاب بورژوازی و مدرنیسم و همچنین مواردی مانند انقلاب فرانسه و رشد فمینیسم در اروپا بر جامعه ایرانی دوره قاجار، از تلاش زنان پیشرو و فعال در ایجاد مدارس و تأثیر این مسئله بر آگاهی‌بخشی زنان سخن رانده است. بیطرفان و همکاران (۱۳۹۶)، در مقاله‌ای با عنوان «انقلاب مشروطیت و اعتراض علیه جایگاه آموزشی و تربیتی زنان»، به ساختار سنتی و مذهبی آموزش و محدودیت‌های پیش‌روی زنان پرداخته و مواردی مانند توجه دانش‌آموختگان اروپایی و روشنفکران به آموزش زنان، تأسیس مدارس دخترانه توسط مسیونرهای مذهبی خارجی و طرح مفهوم برابری

در انقلاب مشروطیت را از عواملی می‌داند که در ساختار آموزشی این دوره به نفع زنان تغییراتی ایجاد کرد. ترابی فارسیانی (۱۳۸۷)، در مقاله‌ای با عنوان «روند آموزش زنان از آغاز نوگرایی تا پایان عصر رضاشاه»، با نگاهی تاریخی، مشکلات عمده‌ای که در مسیر آموزش زنان دوره قاجار وجود داشت را مطرح و بررسی کرده است. سمیه متقی (۲۰۱۵)، در مقاله‌ای با عنوان «رابطه تاریخی بین آموزش و فعالیت زنان در ایران»، به مهم‌ترین وقایعی اشاره کرده است که به لحاظ آموزشی در خارج از ایران اتفاق افتاده و تأثیرات آن را بر وضعیت آموزشی زنان ایرانی بررسی کرده است.

بهات (۲۰۱۹) در مقاله‌ای با عنوان «زنان ایرانی: سفری به سوی آموزش»، علاوه بر ذکر وضعیت آموزشی زنان ایرانی از قاجار تا امروزه، به مهم‌ترین موانع و مشکلات نیز اشاره کرده است. به‌طورکلی ادبیات و پیشینه‌ای غنی در مورد وضعیت آموزشی و مشکلات و موانع پیش‌روی آموزش زنان در دوره‌های مختلف، به‌ویژه دوره قاجار، و همچنین از فعالیت و اقدامات زنان پیشرو و فعال در این زمینه وجود دارد. بررسی چند منبع به‌عنوان پیشینه نشان داد که اغلب پژوهش‌ها و تحقیقات صورت گرفته در این زمینه، به بررسی تاریخی و موانع و مشکلات موجود و همچنین تأثیرات خارجی آموزشی بر وضعیت زنان ایرانی پرداخته و جایگاه مباحث تئوریک در این پژوهش‌ها برجسته نیست. نگارنده در این پژوهش با استفاده از رویکرد نهادگرایی و همچنین مباحث بوردیو در مورد سرمایه‌های مختلف، در پی بررسی وضعیت آموزشی زنان ایران و نقش نهادهای آموزشی بر ارتقای جایگاه سیاسی-اجتماعی زنان ایرانی در دوره مشروطه است. بنابراین پژوهش حاضر علاوه بر بهره‌گیری از ادبیات موجود، با رویکردی نظری به تحلیل غنی‌تری مباحث مربوطه می‌پردازد.

چارچوب تئوریک؛ تأثیر نهادها بر ارتقای جایگاه زنان

با توجه به اینکه زنان در دوره قاجار، به‌ویژه بعد از پیروزی مشروطیت، شروع به ایجاد نهادهای آموزشی و مدنی، مانند مدارس، انجمن‌ها و نشریات زنانه کردند، باید به این مبحث پرداخته شود که نهادها چگونه در ارتقای نقش زنان در جامعه و منزلت سیاسی-اجتماعی آنها ایفای نقش می‌کنند؟ با ارائه تعریف نهاد، ویژگی‌ها و کارکردهای آن نیز مشخص می‌شود.

تعاریف، ویژگی‌ها و کارکردها

به عقیده داگلاس نورث^۱ نهادهای قواعد بازی در جامعه هستند (نورث، ۱۳۷۷: ۱۹). به عبارت دیگر، «محدودیت‌های ابدایی بشر هستند که تعاملات او را شکل داده و با ارائه ساختاری برای زندگی روزمره، از عدم اطمینان می‌کاهند» از نگاه نورث، «نهادهای ابزارهای شناخت محیط و گزینه‌های پیش‌روی بازیکنان و از عوامل انگیزه‌بخشی هستند که رفتار بشر را جهت‌دهی می‌کنند» (Rios, 2007: 361). نهادهای کارکردهای مختلفی دارند؛ به‌عنوان مثال کوهین^۲ سه کارکرد اصلی برای نهادهای برمی‌شمرد: تجویز نقش‌های رفتاری، محدود کردن فعالیت‌ها و شکل‌بخشیدن به انتظارات. همچنین نهادهای ظرفیت‌هایی برای انجام کنش‌های انسانی فراهم می‌کنند. نهادهای با قدرت تأثیرگذاری خود باعث تداوم وابستگی به مسیر می‌شوند. نهادهای باعث دوام کنش‌ها می‌شوند، یعنی نهادهای با تعیین و تثبیت شیوه‌های مقبول عمل و نیز فراهم کردن و ارائه اطلاعات موردنیاز کنشگران، کنش آنها را ممکن می‌سازند. همچنین نهادهای برای زندگی انسانی الگو فراهم می‌کنند. نهاد با تعریف رفتار مشروع و نامشروع برای اعضا و مخاطبان خود، باعث همگنی و تجانس فکری و رفتاری بین آنها می‌شود (کاظمی، ۱۳۹۲: ۱۶).

در نگرش نهادگرا توسعه در پاسخ به تکامل تدریجی نهادهای مختلف در جامعه ایجاد می‌شود. به میزان تخصصی‌شدن و تقسیم کارها می‌بایست نهادهای مربوطه ایجاد شود. این حرکتی است که از جانب سنت‌ها و رسوم غیر مدون به سمت قوانین مکتوب و مدون انجام می‌شود. در این صورت به دلیل تضاد عقیدتی میان نیروهای سنت و تجدد، مناسب‌ترین عادات تفکر باقی مانده و افراد با شرایط متغیر اقتصادی-اجتماعی انطباق پیدا می‌کنند. نهادهای می‌بایست همگام با تغییر شرایط جامعه تحول یابند و روند پیشرفت این‌گونه نهادهاست که چارچوب و الگوی پیشرفت و توسعه جامعه و افراد را شکل می‌دهد (رمضانی باصری و میرفردی، ۱۳۹۳: ۱۲۸). در این چارچوب تغییر فرهنگ رخ می‌دهد. تغییر فرهنگ نیز در جامعه باعث تغییرات نهادی می‌شود. نهادهای خود مسیرهایی را که افراد برای ارزیابی و اصلاح نهادهای نیاز دارند، می‌سازند (Torfing, 2001: 283). در ادامه با استفاده

1. Douglass North
1. Kouhin

از مبحث میدان و انواع سرمایه که پیر بوردیو^۱ مطرح کرده، به چگونگی ارتقای جایگاه و منزلت زنان در جامعه توسط نهادها پرداخته می‌شود.

مبحث سرمایه‌ها در اندیشه بوردیو

به اعتقاد بوردیو جامعه مدرن که گسترده و وسیع است به فضاهایی خردتری به نام میدان تقسیم شده است (Bourdieu & wacquant, 1992: 197). این مسئله به دلیل تقسیم کار و تفکیک امور صورت گرفته و به میدان‌های مختلفی مانند میدان هنری، سیاسی، دینی و ورزشی شکل داده است. هر میدان دارای قوانین خاص خود است که به خلق و خو و منش افراد شکل می‌دهد و در نتیجه افراد به تطبیق منش خود با محیط میدان پرداخته، بر اساس آن عمل می‌کنند و می‌توانند به موفقیت در کسب سرمایه‌های آن میدان نائل گردند. بوردیو به چهار سرمایه اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و نمادین که دستیابی به آن محل نزاع و رقابت عاملان است اشاره کرده است (Bourdieu, 2005: 229- 230). سرمایه فرهنگی مواردی مانند مهارت‌های خاص، نحوه سخن گفتن، سلیقه، مدارک تحصیلی و قدرت شناخت را شامل می‌شود. سرمایه نمادین که از حیثیت شخص نشئت می‌گیرد، به معنی یک سری ابزارهای نمادین مانند حیثیت، احترام، پرستیژ و قابلیت‌های فردی است. سرمایه نمادین همچنین به معنای دانش تمییز گذاشتن بین کالاهاست. این قدرت تشخیص به معنای توانایی مشروعیت‌دادن، تعریف کردن و ارزش‌گذارن است (گنجی و حیدریان، ۱۳۹۳: ۸۴). مجموع منابع واقعی یا بالقوه‌ای که در به دلیل عضویت یک فرد در یک نهاد برایش ایجاد می‌شود سرمایه اجتماعی است. اگر فردی در یک سازمان یا نهاد عضو شود پشتیبانی و حمایت سرمایه جمعی شامل او می‌شود (Bourdieu, 1986: 248-249). بنابراین سرمایه اجتماعی که از تکالیف و تعهدات اجتماعی ناشی می‌شود، مجموعه‌ای از ارتباطات فردی و گروهی، پیوندها و دوستی‌ها به‌ویژه با افراد متنفذ است و به آن وسیله افراد موقعیت خود را مستحکم می‌سازند. بهبود هر چه بیشتر شاخص‌های سرمایه اجتماعی به معنای شکل‌گیری شبکه تعاملات و مشارکت اجتماعی است که شتاب‌گذار از نهادهای غیررسمی به نهادهای رسمی و گسترش و عمق‌بخشی به کارآمدی نهادسازی؛ افزایش کارآمدی نهادی و سازماندهی افراد، به‌عنوان یک پیش‌نیاز و امر تسهیلگر برای

تجمع منابع انسانی و مادی در راستای سیاست‌گذاری و ارتقای جایگاه افراد را ممکن می‌کند (سینایی و شفیع‌ی، ۱۳۹۷: ۹۷).

همه این سرمایه‌ها قابلیت تبدیل به یکدیگر و همچنین تبدیل به سرمایه اقتصادی را دارند. نهادها باعث کسب سرمایه بیشتری برای کنشگران می‌شوند. نهادها، از جمله نهادهای آموزشی باعث می‌شوند که زنان در جامعه به‌ویژه در مورد کسب سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی با موفقیت بیشتری عمل کنند و این مسئله باعث ارتقای جایگاه آنها می‌شود. همچنین از یک طرف نهادها باعث کسب سرمایه برای کنشگران می‌شوند و از سوئی دیگر کنشگران در شکل‌دادن و تقویت نهادها مؤثرند. در مجموع می‌توان گفت نهادها حداقل موقعت بین کنشگر و دستیابی به سرمایه و در نتیجه ارتقا و پیشرفت هستند؛ بنابراین، سازمان و نهاد اجتماعی، سرمایه اجتماعی را پدید می‌آورد و دستیابی به اهداف را که در نبود آن نمی‌توانست به دست آید یا با هزینه بالاتری ممکن بود به دست آید، تسهیل می‌کند.

وضعیت زنان در دوره قاجار

جامعه ایران عصر قاجار با ویژگی‌های یک جامعه پدرسالار، مردسالار، سنتی و مذهبی باعث فرودستی زنان شده بود. این فرهنگ سعی بر طبیعی‌انگاشتن سلطه مرد بر زن داشت. همچنین سیاست تفکیک جنسیتی که خانه را عرصه‌ای زنانه و جامعه را حوزه‌ای مردانه جلوه می‌داد، زنان را در جامعه به حاشیه می‌راند. این مسئله باعث محبوس شدن در خانه و بی‌خبری از محیط پیرامون شده بود. به اعتقاد مردان دوره قاجار زن از «کفایت عقل» و «اصالت رأی» برخوردار نبوده و به‌جای آن «جهل و بی‌علمی نسوان» دامن‌گیر همه خانواده‌های ایرانی از فقیر و غنی بود (بامداد، ۱۳۴۷: ۶۹). در فرهنگ مسلط جامعه زنان به صفاتی مانند ناقص‌العقل، ضعیفه، نادان و بی‌علم، تن‌پرور و بیکاره و مانند اینها متصف بودند (خسروپناه، ۱۳۸۱: ۴۲). زنان نه تنها نباید دیده می‌شدند، بلکه نامشان نیز نباید توسط افراد نامحرم شنیده می‌شد. در این راستا هیچ مردی، زنان را به نام واقعی‌شان صدا نمی‌زد. صدازدن نام زنان، کاری زشت و تابویی وحشتناک بود. نوع نگاه مردان به زنان این بود که مردان تیزهوشی و متانت زنان را منکر شده و استعداد زنان را مکر می‌دانستند. از آنجاکه جز از مطیع محض بودن از زن انتظاری نداشتند، هرگونه پدیده عقل و ادراک او را به هجو و تحقیر گرفته به تزویر و حيله تعبیر می‌کردند (دهخدا، ۱۳۶۲: ۱۵۶).

در این دوره زنان با حجاب سختی خود را می‌پوشاندند، ولی زنان عشایر و روستایی به دلیل وظایفی که داشتند حجاب کمتری نسبت به زنان شهری داشتند. زنان حق ورود به اجتماع و در نتیجه حق اشتغال نداشتند. کار زنان روستا و عشایر نیز «همکاری با مردان خانواده» در زمینه کشاورزی، دامداری و گاه صنایع دستی در قالب «اقتصاد خانگی و خانوادگی» بود و نه ورود به یک «شغل دستمزدی مستقل» که برای آنها استقلال اقتصادی به بار بیاورد (شریفی و آزاد ارمکی، ۱۴۰۰: ۱۱۴).

نقش اجتماعی زنان در این دوره مادری و همسری و وظیفه او فرزندآوری و فرزندپروری است (پولاک، ۱۳۶۸: ۱۵۳). در این دوره دختران و زنان حق سوادآموزی را نداشتند و اغلب آنها بی‌سواد بودند. با سواد شدن زنان چنان ننگی محسوب می‌شد که بسیاری از زنان با سواد خود را پنهان می‌کردند (ساناساریان، ۱۳۸۴: ۲۹). دختران معدودی که به مکتب‌خانه راه می‌یافتند به دلیل اینکه در سن کم ازدواج می‌کردند، موقعیتشان از دختر بچه دانش‌آموز، به سرعت به موقعیت یک همسر و مادر تغییر می‌کرد، البته اغلب دختران خانواده‌های اشراف و بانفوذ می‌توانستند تحصیلات محدود یا حتی زبان‌های خارجی را فرا بگیرند (Mottaghi, 2015: 8). ولی عمده آن است که در این دوره زنان از حقوق اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و به‌طریق‌اولی از حقوق سیاسی و مدنی نیز برخوردار نبودند. مسئله مهم این بود که زنان خود این وضعیت را پذیرفته و آن را ناشی از تقدیر و سرنوشت می‌دانستند، و برای تغییر سرنوشت خود به سحر، جادو و رمال‌ها متوسل می‌شدند.

البته این روند با یک‌سری تحولاتی که در آن مقطع در حال وقوع بود در حال تغییر بود. در این دوره در نتیجه مراودات ایران و غرب، تأسیس دارالفنون، سوادآموزی و تعلیم مردان، نهضت ترجمه و همچنین گسترش نشریات و روزنامه‌های مختلف، فضای عمومی به نفع افکار آزادی‌خواهانه تغییر پیدا کرد. در این شرایط بود که با ظهور جنبش حقوقی زنان در غرب و نفوذ آن به ایران، روشنفکران و اندیشمندان ایرانی به وضعیت اسفناک زنان اعتراض کرده و برای حمایت از آنها بپا خواستند. بعد از انقلاب مشروطه نیز زنان ایرانی نیز به پیکاری خردمندان و دامنه‌دار دست زده و مطالبات خود را در حوزه‌های اجتماعی و فرهنگی پیش برده و بر تحقق آن تأکید کردند. نوگرایی در زمینه‌های مختلف، موجب اعتراض سنت‌گرایان شده و موانعی که در مسیر ایجاد مدارس زنانه ایجاد می‌شد سهمگین و جدی بود (مسیب‌نیا، ۱۳۹۲: ۱۱۲). در این هنگامه زنان به اهمیت نهادها برای ادامه فعالیت خود پی بردند. از این‌رو تشکل‌ها، انجمن‌ها و نشریات

خاص زنانه شکل گرفت. در ادامه به اهمیت مدارس دخترانه در آگاه‌سازی زنان و نقش آنها در تغییر ذهنیت و به‌طور کلی ارتقای جایگاه زنان در اجتماع دوره قاجار پرداخته می‌شود.

نهادهای آموزشی در دوره قاجار

در دوره قاجار مهم‌ترین نهادهای آموزشی که به‌صورت سنتی در ایران وجود داشت نهاد مکتب‌خانه بود، و سپس مدارس شکل گرفتند.

مکتب‌خانه

تا قبل از اواسط قرن نوزدهم، در ایران مرسوم بود که آموزش با دین همراه باشد. در این دوره دانش خواندن و نوشتن برای همه مردم ضروری تلقی نمی‌شد؛ بنابراین آموزش عموماً محدود به فرزندان نخبگان اقتصادی و سیاسی و به‌طور معمول، شامل چند سال تحصیل در یک مکتب بود (Mirsardoo, 2013: 40). امر آموزش و انتقال فرهنگ به نسل بعد نیز بدون رقیب در اختیار روحانیان بود. تعلیم و تربیت اختصاصی یعنی آموختن سواد خواندن و نوشتن فارسی و قرآن و شرعیات. برنامه کار مکتب‌خانه و این وظیفه نیز در اکثر نقاط ایران بر عهده ملاها و روحانیون بود (شمیم، ۱۳۷۸: ۳۷۱). عمده هدف‌های تعلیم و تربیت در مکتب‌خانه‌ها آشنا کردن کودکان به مسائل اخلاقی و دینی بود. این کار هم به‌صورت شفاهی، یعنی از طریق پند و اندرز و موعظه در حضور کودکان انجام می‌گرفت و هم به صورت عملی و با یاد دادن وضو و نماز و دیگر جنبه‌های عملی مسائل دینی، در حضور مکتب‌دار (نصیری، ۱۳۸۷: ۲۰۳).

در دوران قاجار، آنچه برای تحصیلات دختران وجود داشت همان بود که برای پسران هم موجود بود، یعنی مکتب‌خانه. در سطح جامعه دختران البته نه همه آنان و خصوصاً در شهرهای بزرگ برای یادگیری اصول و مبانی قرآنی از پنج‌سالگی به مکتب‌خانه‌های خصوصی فرستاده می‌شدند (بروگش، ۱۳۸۹: ۱۸۰). گویا دختران تا هفت یا هشت‌سالگی به صورت جداگانه به همراه با پسران درس می‌خواندند، اما بعد از هفت‌سالگی، به علت نزدیک شدن به سن بلوغ شرعی (۹ سالگی)، اگر اقبال ادامه تحصیل می‌یافتند، زیر نظر ملا باجی قرار می‌گرفتند (دولت‌آبادی، ۱۳۷۱: ۱۸۰). این مسئله مختص همه دختران جامعه نبود. بخش اندکی از زنان طبقه مرفه که اغلب از خانواده سلطنتی، اشراف، زمین‌داران و بازرگانان بزرگ بودند، از سواد

نسبی برخوردار بودند. طبق آداب و رسوم که وجود داشت خانواده‌ها از فرستادن دختران به مکتب‌خانه‌ها خودداری می‌کردند، به همین سبب تعداد دختران تحصیل کرده نسبت به پسران بسیار پایین بود. تلقی اکثریت مردم درباره سواد زنان چنین بود که نمی‌بایست سواد خواندن و نوشتن بیاموزند، زیرا «برای او مدرسه، درس و سواد، نه تنها فایده‌ای نداشت، بلکه مضر هم بود و حتی ممکن بود برای رفیقش خط و نامه بنویسد». حد نهایی تعلیم برای اکثر دختران توانایی برای قرائت قرآن کریم بود (پی‌طرفان و دیگران، ۱۳۹۶: ۱۶۵). این مسئله باعث شده بود زنان علاوه بر اینکه در جهل و ناآگاهی از مسائل زمانه و اطراف خود قرار بگیرند، از حقوق اولیه خود نسبت به مردان نیز غافل باشند.

مدارس

بهتر است برای بررسی مدارس در دوره قاجاریه، این دوره را به دو مقطع قبل و بعد از مشروطیت تقسیم و هر مقطع را جداگانه بررسی کنیم.

الف: آموزش نوین و تشکیل مدارس قبل از مشروطیت

قبل از مشروطیت در مرحله نخست ضرورت تحول در شیوه آموزش سنتی با تبادل هیئت‌های سیاسی در دوران فتح‌علی‌شاه و فعالیت‌های عباس‌میرزا برای دستیابی به فنون و دانش جدید به وجود آمد. نخستین گسست محدود در اندیشه آموزشی زن ایرانی، در نیمه نخست سلطنت محمدشاه قاجار (۱۲۱۳-۱۲۲۷ش) به وقوع پیوست. این گسست مربوط به تأسیس مدارس نوین به سبک غربی توسط مسیونرهای مذهبی اروپایی و آمریکایی در ایران بود. در این مدارس برای نخستین بار آموزش دختران، تعلیم و تربیت اقلیت‌ها، و آموزش به زبان خارجی مورد توجه قرار گرفت و الهام‌بخش نوگرایان در توسعه نهادهای آموزشی جدید شد (ملاتی‌توانی، ۱۳۹۱: ۱۴۲). پرکینز که یک کشیش آمریکایی بود و اولین مدرسه دخترانه به نام «ادا» را در ارومیه برای نسطوری‌های آنجا بنیان‌گذاری کرده بود، می‌گوید «پیش از تأسیس این مدرسه، زنی توانایی خواندن نداشت که به مرحمت این مدرسه دختران بسیاری در آن تحصیل کردند» (Perkins, 2008: 290). به تدریج مدارس دیگری نیز در شهرهای دیگر در این مقطع ساخته شد. بدیهی است مدارس اروپایی عامل تحرك اجتماعي در ایران شدند و دو طرز تفکر سنتی و مدرن را در مقابل یکدیگر قرار دادند.

می‌توان گفت بعد از شروع به ساختن مدرسه توسط مسیونرهای خارجی، دومین مرحله نوگرایی آموزشی، در دوران امیرکبیر و با تأسیس دارالفنون در ۱۲۳۰ ش. آغاز شد. پس از تأسیس دارالفنون به نحو فزاینده‌ای تأسیس مدارس به سبک جدید با اقبال عمومی مواجه شد. در ۱۲۳۴ ش با تأسیس وزارت علوم، دولت رسماً متولی برنامه‌ریزی تعلیم و تربیت ملی شد (صافی، ۱۳۸۱: ۷). با این وجود این مرحله به‌طور مستقیم در روند آموزش نوین دختران نقش ویژه‌ای ایفا نکرد و بیشتر جنبه غیرمستقیم داشت. می‌توان گفت نوگرایی تقریباً نیم‌قرن پس از تأسیس دارالفنون در دوران صدارت امین‌الدوله و توسط میرزا حسن رشیدیه انجام پذیرفت. هدف رشیدیه از تأسیس مدارس آگاه کردن مردم برای رهایی از جهلی بود که زمینه‌ساز ظلم‌پذیری بود. مدرسه رشیدیه دو تفاوت مهم با مکتب داشت: یکی تغییر در روش آموزش الفبا و دیگری سازمان مدرسه که شامل چند کلاس، استفاده از میز و نیمکت و تخته سیاه برای نوشتن و زنگ برای اعلام آغاز و پایان ساعات کلاس‌ها بود (ایروانی، ۱۳۹۳: ۸۷). اگرچه از ادامه فعالیت رشیدیه جلوگیری شد، ولی از آن پس علی‌رغم وجود موانع، مدارس جدیدی با حمایت‌های مالی اشخاص تأسیس شد (Arasteh, 1969: 69). در این مقطع زنان ایرانی در این مسیر پیش قدم شدند. به‌طور کلی تا پایان سلطنت مظفرالدین‌شاه در تهران سه مدرسه دولتی، پنج مدرسه آمریکایی و فرانسوی و ۱۴ مدرسه ملی پسرانه وجود داشت. اما تا آغاز جنبش مشروطیت تعلیم و تربیت دختران، به‌جز موارد بسیار محدود، صرفاً منحصر به مدارس خارجی بود (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۵۱: ۶۵). در این رابطه باید گفت تا پیش از نهضت مشروطه، تنها دو مدرسه برای تحصیل دختران تأسیس شد: یکی از آنها در سال ۱۲۸۲ شمسی توسط طوبی رشیدیه دایر شد و دیگری در سال ۱۲۸۵ توسط بی‌بی خانم وزیراف تأسیس شد. البته بعدها هر دو این مدارس تعطیل شدند (آبادیان و صفری، ۱۳۹۳: ۲).

ب: آموزش نوین و تشکیل مدارس بعد از مشروطیت

با پیروزی مشروطیت این احساس به وجود آمد که فضا برای رشد نهادهای مختلف، از جمله نهادهای آموزشی فراهم گردیده و مجلس و دولت نیز در این راستا اقداماتی انجام دادند. در این مقطع بسیاری از روشنفکران و صاحب‌منصبان در دولت و مجلس به‌ضرورت علم‌آموزی افراد مملکت واقف شده و آن را برای نوسازی و توسعه کشور ضروری می‌دانستند. بنابراین دولت پس از مشروطه برای ساخت مدارس دولتی همت به خرج داد. البته از سال ۱۲۷۶ ش. مجلسی به‌منظور گسترش مدارس جدید در تهران تأسیس شد که «انجمن تأسیس مکاتیب علیه

ایران» و بعداً «انجمن معارف» نام گرفت (امینی، ۱۳۸۶: ۱۱۳). ولی قانون اساسی مشروطه دولت را مکلف به اداره امور مدارس و آموزش و گسترش آن کرد.

مجلس شورای ملی در اواخر سال ۱۲۸۶ ش. با تصویب متمم قانون اساسی، اصول ۱۸ و ۱۹ شرایط را برای تأسیس مدارس دخترانه مهیا کرد. این اصول به تحصیل اجباری بدون ذکر جنسیت اشاره کرده بود، ولی این زنان پیش‌تاز در عرصه علم و سوادآموزی بودند که بر دولت سبقت گرفتند. اولین دستور تعلیمات مدارس ابتدایی سه‌ساله و مدارس متوسطه که وزارت معارف تدوین کرد نیز در سال ۱۲۸۸ ش از تصویب گذشت. در سال ۱۲۸۸ ش، مدرسه عفاف، تربیت، شمس‌المدارس و حجاب در تهران تأسیس شد. ولی بیشتر دختران و پسران همچنان به مکتب‌خانه می‌رفتند (تراپی‌فارسانی، ۱۳۸۷: ۹۳).

به لحاظ تاریخی، تنها در سال‌های نخستین جنبش مشروطه تعداد زیادی مدرسه دخترانه خصوصی در محله‌های مختلف تهران تأسیس شد و زمانی که مدارس جدید به‌طور نسبی پذیرفته شدند، اولین قانون در ارتباط با آموزش و پرورش عمومی، قانون اساسی معارف مصوب ۹ آبان ۱۲۹۰ ش. به تصویب رسید. به‌موجب این قانون تعلیمات ابتدایی برای عموم ایرانیان اجباری اعلام شد (عطری و معمار، ۱۳۹۵: ۲۰). از آن‌پس هرچند تعداد دبستان‌های دخترانه رو به افزایش بود، اما تا اواخر دوره قاجار برای دوره اول متوسطه تنها مدرسه آمریکایی و مدرسه فرانسوی ژاندارک برای دختران وجود داشت و تعداد دانش‌آموزان آن به ۲۰۰ نفر هم نمی‌رسید (اسمعیل‌پور لنگرودی، ۱۳۹۵: ۱۳۲). در هر صورت زین پس وضعیت مدارس سامان و نظم بیشتری گرفت و دولت نیز جدیت و تلاش بیشتری برای تأسیس مدارس، به‌ویژه مدارس دخترانه نشان دهد.

به‌عنوان مثال در سال ۱۲۹۰ ش. مجلس شورای ملی، وزارت معارف را موظف به تأسیس ۹ مدرسه ابتدایی شش‌کلاسه در تهران، مشهد، شیراز، تبریز و کرمان کرد. نصف محصلین این مدارس مجانی و نصف دیگر غیرمجانایی بودند. در سال‌های ۱۲۸۸ تا ۱۲۹۰ ش. در تهران مدارس پرورش دوشیزگان و معارف نسوان تأسیس شد (تراپی‌فارسانی، ۱۳۸۷: ۹۴). تأسیس مدارس دخترانه از دور دوم مجلس با سرعت بیشتری ادامه یافت. به‌طوری‌که تا سال ۱۲۹۲ ش، بیش از ۶۳ مدرسه دخترانه در تهران گشایش یافت و ۲۴۷۴ محصل دختر در این مدارس به کسب علم و دانش مشغول شدند (نظری، ۱۳۹۵: ۸۵). در سال ۱۲۹۶ ش، به همت نصیرالدوله، مرکزی به نام «دارالمعلمات» برای ادامه تحصیل دختران و تربیت معلم

مدارس دخترانه ایجاد شد (خسروپناه، ۱۳۸۱: ۲۰۳). در بهمن ماه ۱۲۹۷ ش، پس از تأسیس «اداره تعلیمات نسوان» وزارت معارف تصمیم گرفت ۱۰ باب مدرسه ابتدایی دولتی مجانی برای دختران در تهران تأسیس کند (یزدی حسین آبادی، ۱۳۸۹: ۳۱). بنابراین روزبه روز بر توسعه مدارس جدید در تهران و سایر شهرها افزوده می‌گشت.

همچنین زنان ایرانی در این مقطع به سازماندهی خود پرداختند و با شیوه‌های خلاقانه به تأسیس مدارس زنانه دست زدند. به‌عنوان مثال در ۲۹ دی ۱۲۸۵، در ضمن برگزاری یک گردهمایی بزرگ در تهران، زنان قطع‌نامه‌ای را که شامل دو بند بود تصویب کردند. بند اول بر تأسیس مدارس زنانه تأکید داشت و بند دوم خواستار حذف جهیزیه سنگین برای دختران بود و چنین استدلال می‌کرد که بهتر است پولی که صرف تدارک جهیزیه می‌شود، در راه آموزش دختران هزینه شود. به برکت این اقدامات در فروردین ۱۲۸۹، پنجاه مدرسه دخترانه در تهران تأسیس شد (آفاری، ۱۳۷۷: ۱۷). در اسفند ۱۲۸۵ ش، «دبستان دوشیزگان» توسط بی‌بی خانم وزیراف، در تهران گشایش یافت. دومین مدرسه ناموس نام داشت که در ۱۲۸۶ ش به کوشش بانو طوبی آزموده تأسیس شد. آزموده را نیز باید بنیان‌گذار مدارس دخترانه کنونی دانست. ایشان علاوه بر دایرکردن مدارس دختران، کلاس‌های اکابر را جهت جذب زنان مسن‌تر دایر کرد (عطری و معمار، ۱۳۹۵: ۲۴). مدرسه دخترانه دیگری که در این دوره تأسیس شد، مدرسه‌ای بود که در ۳۰ فروردین ۱۲۸۷ ش، با نام «مکتب دختران» در تهران افتتاح شد (خسروپناه، ۱۳۸۱: ۴۱). در ادامه مدارس دیگری به همین ترتیب تأسیس شد. به‌صورت کلی تا سال ۱۲۹۰ ش. فقط در تهران ۵۷ دبستان دخترانه با ۲۱۷۲ نفر دانش‌آموز فعالیت می‌کرد و این تعداد در سال ۱۲۹۲ ش. به ۶۳ دبستان و ۲۴۷۴ نفر دانش‌آموز افزایش یافت. در سال ۱۲۹۹ ش. هرچند تعداد دبستان‌های دخترانه به دلایل مختلف به‌ویژه مشکلات مالی، به ۵۲ مدرسه کاهش یافت، اما شمار دانش‌آموزان دختر به ۳۸۶۹ نفر افزایش پیدا کرد (خسروپناه، ۱۳۸۱: ۲۱۶). با تشکیل شورای عالی معارف در ۲۰ اسفند ۱۳۰۰ مقدمات آموزش و پرورش همگانی و اجباری مهیا گردید و این مسئله کمک بزرگی به ارتقای جایگاه تحصیلی دختران و زنان و بیشتر شدن تعداد مدارس و دانش‌آموزان شد (کرونین، ۱۳۸۲: ۲۱۳).

شاید ایجاد مدرسه امروز کاری ساده و پیش‌پاافتاده تلقی شود، اما در آن روزگار زنان و مؤسساتشان هر آن ممکن بود مورد تکفیر قرار گیرند و در صورت تکفیر خونهاشان نیز حلال می‌شد. جدای از این مسائل ملاحظات خاصی برای تأسیس

مدارس وجود داشت. در این زمینه اولاً باید مدارس به گونه‌ای نام‌گذاری شود که حساسیت‌برانگیز نبوده و اعتماد عموم نسبت به آنها جلب شود (ناموس، عفتیه و موارد مشابه). همچنین بانوانی که برای تدریس در مدارس دخترانه منصوب می‌شدند باید توسط «معروفین محل» از نظر اخلاقی تأیید می‌شدند (سلماسی‌زاده و امیری، ۱۳۹۶: ۷۶). با تمام این ملاحظات به‌ویژه در اوایل تأسیس مدارس، سنت‌گرایان به‌هیچ‌روی تأسیس مدارس و سوادآموزی دختران را نمی‌پذیرفتند.

نهادهای آموزشی و ارتقای وضعیت زنان دوره قاجار

نهادهای آموزشی در ابتدا همان مکتب‌خانه‌های دوره قاجار بودند که در مراحل بعد با تشکیل مدارس و نهادهای آموزش عالی از اهمیت آن کاسته شده و به فراموشی سپرده شدند. مهم‌ترین تأثیر این نهاد آگاهی‌بخشی به دختران، بالابردن سطح فرهنگ و اعتمادبه‌نفس زنان و توانمند ساختن آنها برای ورود به اجتماع و بر عهده گرفتن مشاغل مختلف بود.

نهادهای آموزشی به افراد کمک می‌کند تا حقوق خود را مطالبه کنند و توانایی‌های خود را در عرصه‌های مختلف درک کنند. همچنین آموزش قدرتمندترین راه برای رهایی مردم از فقر و راهبردی مهم برای مبارزه با تبعیض جنسیتی در جامعه است. همچنین یک زن تحصیل‌کرده نسبت به هم‌تای بی‌سواد خود نسبت به سلامت و بهداشت خانواده آگاهی بیشتری دارد (Mirsardoo, 2013: 39). مشخص است که هرچه آموزش بیشتر باشد آگاهی فرد در ابعاد مختلف بیشتر می‌شود. به‌طوریکه در پرتو نهادهای آموزشی است که انسان‌ها متحول می‌شوند و در فرهنگ و فلسفه حیاتی که به آن معتقدند استحکام روانی، شخصیتی و اجتماعی پیدا می‌کنند. در ادامه به چگونگی تأثیر نهادهای آموزشی در ارتقای جایگاه زنان در دوره قاجار پرداخته می‌شود.

کسب علم و آگاهی‌بخشی به زنان

زنان دوره قاجار به دلیل بی‌سوادی و جهل نسبت به تحولات جامعه، هیچ تلاشی در راستای محقق نمودن حقوق پایمال‌شده خود انجام نمی‌دادند. این نهادهای آموزشی بود که در کنار نهادهای مدنی به آنها این آگاهی را بخشید که زنان نیز دارای حقوق پایمال‌شده‌ای هستند که می‌بایست در راستای ایفای آن تلاش و مبارزه کنند. در این دوره روشنفکران مرد نیز با زنان پیشرو هم‌داستان شدند. این

مسئله نشان از کسب سرمایه اجتماعی و همچنین سرمایه فرهنگی برای زنان دارد. زنانی که در قالب نهادهای آموزشی به تلاش برای سوادآموزی دختران پرداختند توانستند حمایت روشنفکران را به دست آورند.

روشنفکران از آنجاکه به افکار عمومی شکل می‌دهند نقش مهمی در جامعه دارند (Sowell, 2012: 1). همچنین از آنجاکه مبنای عمل آنها برنامه‌ریزی آگاهانه و نقادی است، همواره موجب ارتقای وضعیت نهادهای می‌شوند (Gordon, 2010: 6). به‌عنوان نمونه میرزا فتحعلی‌خان آخوندزاده آموزش اجباری را لازمه دولت آزادی‌خواه می‌دانست؛ نظام آموزشی‌ای که فارغ از جنسیت فرد درصدد تعلیم و تربیت باشد (غنی‌نژاد، ۱۳۷۷: ۱۷). بنابراین در کنار شروع فعالیت زنان پیشرو برای تأسیس نهادهای آموزشی زنانه و آگاه‌سازی دختران و زنان جامعه، روشنفکران نیز از آنها حمایت می‌کردند.

در دوره قاجار زنان روشنفکر و پیشرو، به‌ویژه زنان حرمسرا و دختران علما، در تغییر سرنوشت زنان نقش اصلی ایفا کردند. علت این مسئله هم داشتن سواد بود. تحصیلات هسته اصلی دسترسی زنان نخبه به قدرت نیز به شمار می‌آمد. درحالی‌که دختران علما مجاز به تحصیل مذهبی بودند، زنان حرمسرا این امکان را داشتند که هم از مطالعات دینی و هم از یادگیری زبان‌های خارجی برخوردار شوند (Mottaghi, 2015: 8). همین زنان در تأسیس نهادهای آموزشی و مدنی در دوره قاجار پیشرو بوده و با درک زمینه‌های زندگی به‌زعم آنان فلاکت‌بار هم‌نوعان خود به دنبال راه برون‌رفت از وضعیت وخیم حاصل از فقر، بیماری، جهل و بی‌سوادی، تعدد زوجات و سیطره خرافات برآمدند و از طرق مختلفی همچون راه‌اندازی انجمن‌ها، مدارس، ایراد سخنرانی، نشریات و غیره مطالبات خود را مطرح و پیگیری کردند (شفیعی و فراهانی، ۱۳۹۶: ۳). در این مسیر یکی از مهم‌ترین اقدامات خود یعنی تأسیس نهادهای آموزشی و به‌ویژه مدارس دخترانه را آغاز کردند.

دختران دوره قاجاریه در این مدارس، علاوه بر فراگیری کتاب‌های درسی، از شرایطی که در آن به سر می‌بردند، بیشتر آگاه می‌شدند. در این مدارس اخبار و مباحث نشریات زنانه به دانش‌آموزان توضیح داده می‌شد. بنابراین در کلاس‌های درس به وضعیت اسفبار زنان ایرانی و راه‌های برون‌رفت از آن پرداخته شده و اوضاع زنان ایرانی و اروپایی با یکدیگر مقایسه می‌شد. در این کلاس‌ها، اطلاعات و اخباری از فعالیت‌های زنان اروپایی آن زمان به دختران ایرانی داده می‌شد که دهان‌به‌دهان در محافل خانوادگی، مساجد و سایر مکان‌های عمومی تکرار می‌شد

(جلالی، ۱۳۸۹: ۵۱). صدیق دولت‌آبادی به‌عنوان یکی از پیشروان و بانیان مدارس دخترانه در دوره قاجار معتقد است «... چند هزار طفل که این روزها در این مدرسه‌ها درس می‌خوانند، رفته‌رفته می‌فهمند غیر از این ویرانه بدبخت که نامش ایران است جاهای دیگری هم در دنیا هست که همه‌چیزشان از ایرانیان بیشتر و بهتر است» (امینی، ۱۳۸۶: ۱۱۳).

نشریاتی که برای دانش‌آموزان دختر توضیح داده می‌شد علاوه بر فعالیت‌های زنان کشورهای اروپایی، توجه به فعالیت‌های زنان شرقی نظیر ژاپن، ترکیه، چین، هند و مصر را نیز از نظر دور نداشته‌اند. «اخبار ترقیات زنان ژاپنی» در رأس سایر اخبار دیگر کشورهای شرقی قرار گرفته و در دسترس دختران قرار گرفته است (حامدی، ۱۳۹۴: ۱۰۹). علاوه بر آن معلمان مدارس در مورد مسائل مختلف از وضعیت جامعه گرفته تا وضعیت بهداشتی برای دختران و زنان سخن می‌راندند و حتی در خارج از مدرسه نیز موقعیتی فراهم می‌کردند تا به اطلاع‌رسانی به زنان و دختران ادامه دهند. برای مثال در سال ۱۹۱۰، بی‌بی وزیر، رئیس دبستان دوشیزگان، زنان را برای شرکت در جلسات سیاسی در منزلش دعوت می‌کرد (Mottaghi, 2015: 12). مشخص است که آگاهی دختران در این مقطع باعث کسب توقع و در نتیجه شکل‌گیری مطالبات آنها از دولت در زمینه احقاق حقوقشان شده است. مسئله بعد این است که در مدارس به دختران آموزش‌های مربوط به ازدواج، خانه‌داری، شوهرداری و همچنین آموزش‌هایی عملی در زمینه فعالیت‌های زنان مانند خیاطی، صنایع دستی و همچنین آموزش‌هایی در زمینه مسائل بهداشتی و روابط زناشویی داده می‌شد که در مجموع باعث افزایش آگاهی‌های زنان و ارتقای سطح آگاهی و دانش آنها و به‌تبع آن ارتقای جایگاه زنان در خانواده و اجتماع می‌شد. به‌عنوان نمونه مدرسه مزینه که در سال ۱۲۹۱ ش. توسط مریم عمید مزین السلطنه تأسیس شد، دارای دو شعبه بود. یکی دارالعلم که علوم مختلف در آن تدریس می‌شد. شعبه دوم دارالصنایع بود و در آن دختران هنر و فنون از جمله خیاطی، قالببافی، جوراب‌بافی و زردوزی را فرا می‌گرفتند (عطری و معمار، ۱۳۹۵: ۳۴).

زنان تجددطلب خانه‌داری را عملی مبتنی بر علم و آگاهی می‌دانستند و معتقد بودند «طایفه نسوان به‌علاوه داشتن بعضی علوم و صنایع باید دارای چند علم و صنعت باشند که به‌واسطه دانستن آن علوم و صنایع رفع احتیاجات زندگی خود و ادارات خود را بنمایند. اول علم و صنعت آشپزی و طبخ‌آبی است، دوم علم خیاطی

است، و...» (خسروپناه، ۱۳۸۱: ۹۵). بنابراین در مدارس هر یک از هنرهای مخصوص دختران را به عنوان علم آموزش می دادند.

فعالان حقوق زن با بررسی و ارزیابی مناسبات حاکم بر خانواده‌های ایرانی به این نتیجه رسیدند که علاوه بر بی اساس بودن بسیاری از ملاک‌ها و معیارهای رایج در انتخاب همسر و ازدواج، بیشتر زنان و مردان از اصول و قواعد زناشویی و مفهوم زندگی مشترک کاملاً ناآگاه هستند، از این رو توضیح و تشریح «رسم شوهرداری» و «اصول زن داری» را مدنظر قرار دادند تا از طریق تفهیم آن اصول، خانواده‌های سعادت‌مندی را سامان دهند. صدیقه دولت‌آبادی در مورد ازدواج دختران تأکید می کرد که: «دختران پس از اینکه کبیره شده‌اند، باید چندین سال با عقل، هوش و فهم، تحصیلات خود را به پایان برسانند و تربیت شوند و فهم کامل از جهات دوره زندگانی و خانواده را داشته باشند و در تشکیل و پرورش فامیل، دانا و توانا باشند و آنگاه با چشم باز و فهم رسا و رسیدگی به اطراف کار، شوهر بکنند» (خسروپناه، ۱۳۸۱: ۱۵۲). از این رو به همت فعالان حقوق زن، کلاس‌های درسی در مدارس دخترانه مشتمل بر دروسی بود که به آنها شیوه زندگی مشترک را بیاموزد. بدین ترتیب سوادآموزی و کسب علم و آگاهی برای زنان شخصیت اجتماعی در خانواده و اجتماع را به ارمغان آورد و باعث شد با آگاهی از حقوق خود به تلاش و مبارزه برای کسب آن پردازد. بنابراین می توان بر این نکته که نهادها با توزیع اطلاعات باعث تثبیت انتظارات شده و بر استراتژی کنشگران در مسیر تحقق اهداف تأثیرگذارند، صحه گذاشت. همچنین از نتایج بلافصل تأثیر نهادهای آموزشی در ارتقای وضعیت زنان تغییر نگرش و دگرگونی فضای فکری و فرهنگی آنها بود.

تغییر نگرش از زن سنتی به زن مدرن

از مهم ترین تأثیراتی که آموزش در مدارس دخترانه و در دوره‌های بعد بر دختران و زنان داشت تغییر نگرش و دگرگون کردن فضای فکری و ذهنی آنها و در مجموع دگرگون کردن آنها به لحاظ فرهنگی از زن سنتی به مدرن بود. زنان بی سواد و خرافاتی دوره قاجار که با عناوینی مانند «ضعیفه» و «بیکاره» خطاب قرار می گرفتند (پولاک، ۱۳۶۸: ۱۵۷)، در نتیجه علم آموزی در مدارس و نهادهای آموزشی دیگر، تا حدودی تبدیل به زنان باسواد و آموزش دیده شدند. دروس سنتی و مذهبی که در مکتب‌خانه‌ها و برخی مدارس دخترانه در مقطع بعد از مشروطیت تدریس می شد، به تدریج جای خود را به دروس و آموزش‌های نوین داد. همین آموزش‌ها باعث تغییرات اساسی در زنان به لحاظ فکری و فرهنگی شد. بنابراین نهادهای آموزشی

توانستند پارادایم‌های ذهنی زنان را دگرگون کرده و با تغییر ذهنیت، زنان سنتی را تا حدودی به زنان مدرن تبدیل کنند. البته این مسئله به‌سادگی میسر نشد، بلکه نهادهای سنتی و مذهبی همواره در مقابل این جریان و این مسیر قرار داشته است.

می‌تواند گفت نهادهای آموزشی و مدنی دوره قاجار کمک کردند که در کشاکش تجدد بین سنت و مدرنیته، افکار و ارزش‌های نوین به تدریج رشد یافته و تثبیت شوند. در این زمینه باید گفت نهادگرایان در کنار نهادها، به عنوان مدل‌های بیرونی شکل‌دهنده به رفتار انسان‌ها، به اهمیت ایدئولوژی‌ها به عنوان مدل‌های درونی کنترل‌کننده افراد و از عوامل تأثیرگذار بر عملکرد جوامع تأکید دارند. ایدئولوژی‌ها پارادایم‌های حاکم بر اذهان افراد جوامع انسانی می‌توانند جهت تغییرات نهادی و عملکرد نهادها را متأثر کنند. نهادگرایان با تقسیم‌بندی ایدئولوژی‌ها، برخی از آنها را کارآمد و برخی را ناکارآمد و مانع اساسی توسعه کشورهای جهان‌سومی قلمداد می‌کنند. برای مثال نهادگرایان برخی ایدئولوژی‌های مذهبی به دنبال ناشکیبایی در مقابل دانش و تکنولوژی مذموم دانسته و برخی دیگر را به دلیل تشویق صداقت و درستکاری و بنابراین کاهش هزینه‌های مبادلاتی تحسین می‌کنند (کیوانی امینه، ۱۳۸۵: ۱۰۹). وبلن معتقد بود تفاوت فرهنگی در خصوص تغییر وضعیت اجتماعی سبب ایجاد تضاد میان عقاید موجود و نیازهای جاری و به موازات آن تضاد میان گروه‌های اجتماعی می‌شود (رضایی باصری و میرفردی، ۱۳۹۳: ۱۲۷). در هر صورت نهادهای آموزشی توانستند نسل جدیدی از زنان و دختران پرورش دهند که اغلب آنها در مقابل عقاید سنتی و در مقابل جریان مذهبی قرار داشتند.

در این دوره طرح آموزش عمومی منطبق بر الگوهای آموزش غربی یک عامل مهم در دگرگون‌سازی فضای فکری و فرهنگی زنان شد. تأسیس مدارس دخترانه اگرچه آگاهی و دانش زنان را در زمینه‌های مختلف ارتقا داد، اما گروه‌های فارغ‌التحصیل، اغلب دختران و زنانی بودند که از الگوهای آموزش به شیوه غربی تأثیر بسیاری پذیرفته بودند. این گروه پس از اتمام تحصیل مدارس دیگری را تأسیس کردند یا پایه‌گذاران جمعیت‌های زنان شدند (رنجبر عمرانی، ۱۳۸۴: ۱). مسئله مهم تغییر نگرش زنان است. زنانی که طعم تحصیل را چشیده بودند، وارد عرصه حمایت از آزادی و کرامت انسانی و حقوق برابر برای زنان شدند (Mottaghi, 2015: 17). در این دوره هرچند تأسیس مراکز و نهادهای آموزشی، زمینه‌های ورود زنان به عرصه اجتماعی را فراهم کرد، ولی همچنان با تحصیلات عالی و کار زنان در فرهنگ و ذهنیت اجتماعی جامعه مخالفت می‌شد (رستمی و ثواقب، ۱۳۹۸: ۱۸). ولی زنان برای ورود به جامعه تلاش زیادی انجام دادند.

ورود زنان به اجتماع

در دوره قاجار زنان به طرق مختلف شروع به فعالیت برای خروج از حصار تنگ خانه و ورود به عرصه اجتماع به عنوان شهروند نمودند. فعالیت‌های اصلی زنان در این دوره، یعنی تأسیس مدارس دختران، تشکیل انجمن‌های زنان و نوشتن نامه و مقاله در جراید مشروطه، مجموعه‌ای به هم تافته بود و هر یک در شکل‌گیری و آفرینش دیگری تأثیر می‌گذاشت. مدارس انائیه فقط مکان سوادآموزی طایفه نسوان و کسب معارف نبود؛ بلکه این مدارس به سرعت به مهم‌ترین فضای یادگیری، آموزش و تمرین شهروندی و فضای سازندگی زن شهروند تبدیل شد. در این فضا، زنان از راه‌های نو، نظیر اجرای نمایش و نشان‌دادن «سینما توگراف»، همکاری مدنی می‌آموختند. آنچه زنان را در این فضای مشترک گرد هم می‌آورد علائق ملی بود. معنای این فضا، حتی اگر مدرسه در قسمتی از خانه خانم مدیر تشکیل می‌شد، به کل دگرگونه بود. اینجا فضای عمومی بود، نه بخشی از اندرونی. با کارهایی همچون جمع‌آوری اعانه برای مدارس، رفع نیازهای ملی نظیر تشکیل بانک ملی، کمک به بازماندگان جنگ اردبیل، ترتیب برنامه به مناسبت جشن افتتاح مجلس شورا، استقبال از ورود سردار و سالار ملی (ستارخان و باقرخان) به تهران و زنان درگیر همکاری‌هایی می‌شدند که آنان را جزئی از ملت می‌انگاشت (حبیبی و پاک‌نیا، ۱۳۸۹: ۵۲). مدیران مدارس برای گسترش مدارس خود و همچنین تأسیس مدارس جدید نیاز به پول داشتند و به همین دلیل نمایش‌ها و همایش‌هایی برگزار می‌کردند. در این جلسات زنان و دختران با ایراد سخنرانی و اجرای نمایش می‌توانستند تمرین شهروندی کنند. این امر قبلاً هیچ سابقه‌ای نداشت.

به‌عنوان نمونه زنان به‌منظور گردآوری پول برای پیشرفت جنبش خود به برگزاری کنفرانس‌ها و نمایش تئاتر پرداختند. در نمایشی که در بهار ۱۲۸۹ در پارک اتابک ترتیب یافت، پنج هزار زن و از جمله چند زن اروپایی شرکت کردند و مبلغ چهار هزار تومان جهت تأسیس مدرسه‌ای برای دختران یتیم و کلاس‌های آموزشی بزرگسالان و احداث درمانگاه زنان، جمع‌آوری شد. در ادامه نیز به‌منظور هماهنگ ساختن فعالیت مدارس دختران، زنان کنفرانس‌هایی برگزار کردند (آفاری، ۱۳۷۷: ۴۲). هدف اساسی نهادهای آموزشی، خلق زنی بود که بتواند وارد جامعه شود و در کنار مردان مدرن قرار گیرد؛ پس لازم بود که فکر و جسم خود را آموزش دهند و دارای اخلاقی قوی بدون بازمانده‌های مذهبی باشند که به دلیل حضور در اجتماع در کنار مردان دچار مشکل نشوند (رستمی و ثواقب، ۱۳۹۸: ۳۲). مسئله اساسی در این دوره حجاب و پوشش سختی بود که برای زنان مشکلات خاصی را برای ورود

به اجتماع به دنبال داشت. به همین دلیل یکی از مواردی که زنان روشنفکر با آن مخالفت داشتند حجاب بود.

در مجموع نهادهای آموزشی در دوره قاجار باعث شدند تا زنان به کسب سرمایه‌های مختلف، چه سرمایه اجتماعی و چه سرمایه فرهنگی و اقتصادی نائل شوند. بنابراین کارکرد اصلی نهادهای آموزشی در این مقاطع برای زنان این بود که آنها را به مهارت‌های خاص مجهز کرد، نحوه سخن گفتن و تعامل اجتماعی آموخت، مدارک تحصیلی به آنها اعطا کرد و باعث شد که افراد تحصیل کرده از افراد بی‌سواد به خاطر علم و آگاهی شناخته شوند و این‌همه در سرمایه فرهنگی خلاصه می‌شود. همچنین نهادهای آموزشی به زنان و دختران در این مقطع پرستیز، احترام و قابلیت‌های فردی اعطا نمود که همه این موارد در سرمایه نمادین تجمیع شده است. مشخص است که نهادهای آموزشی باعث ایجاد سرمایه اجتماعی به معنای شکل‌گیری شبکه‌ای از روابط فردی و گروهی در سطح اجتماع به زنان شده است. یکی از مهم‌ترین تأثیرات نهادهای آموزشی در ارتقای موقعیت و جایگاه زنان در این مقطع این بوده که این نهادها با ارائه و اعطای انواع سرمایه‌ها به زنان و دختران، آنها را برای ورود به اجتماع و ایفای وظایف شغلی موردنظر توانمند کرده و به دست آوردن حقوق و استقلال مالی یکی از مهم‌ترین دلایلی است که جایگاه زنان را در خانواده و اجتماع بسیار ارتقا می‌بخشد. در ادامه به تأثیر نهادهای آموزشی در اشتغال زنان پرداخته می‌شود.

اشتغال زنان

در دوره قاجار زنانی که با محدودیت‌های بسیار در خروج از منزل و ورود به اجتماع مواجه بودند، به طریق اولی نمی‌توانستند به فکر اشتغال و کسب درآمد باشند، و حتی زنانی که در روستاها و عشایر به کار مشغول بودند، این کار برای آنها اشتغال و کسب درآمد به صورت مستقل محسوب نمی‌شد، بلکه حاصل دسترنج آنها در اختیار مردان خانواده قرار می‌گرفت (شریفی و آزاد ارمکی، ۱۴۰۰: ۱۱۴). در دوره قاجار دروسی که در مدارس تدریس می‌شد بر این مبنا بود که زنان برای زندگی زناشویی و تربیت فرزندان و شوهرداری مهیا شوند. در این دوره بر جایگاه مادری و همسری زنان تأکید می‌شد و هویت زنان به نوعی به مسائل شوهرداری و بچه‌داری و کار در خانه گره خورده بود، نه کار در بیرون از خانه (بیران، ۱۳۸۱: ۳۹). به‌ویژه جامعه مذهبی و روحانیون با تمسک به مبانی دینی ضرورت خروج بانوان از منزل و حقوق زنان در مواردی مانند اشتغال را منکر و مانع می‌شدند.

ولی با تلاش زنان پیشرو دروسی مربوط به حرف و صنایع دستی زنانه به برنامه درسی دختران افزوده شد. همچنین زنان جهت تحقق شعارهای خود در عمل نیز فعالیت می‌کردند. به‌عنوان نمونه صدیقه دولت‌آبادی، به همراه برخی فعالان دیگر «شرکت آزمایش» را بنیان نهاد که تولیدات زنان شهرهایی چون اصفهان، یزد و... را به معرض فروش گذارد. او انگیزه خود را از ایجاد چنین شرکتی «بی‌نیازی نسوان از اعاشه مردان» عنوان کرد. زنان شاغل در این شرکت تا سال ۱۳۰۵ به ۷۰ نفر رسید (ساناساریان، ۱۳۸۴: ۵۸). اندیشه راه‌اندازی کارگاه و کارخانه برای کارکردن زنان منحصر به عده‌ای خاص نبود، بلکه کسانی مثل شهناز آزاد هم به این مهم توجه داشتند. انگیزه عمده بانوان، بیش از آنکه اقتصادی باشد، اجتماعی بود، یعنی اینان معتقد بودند زنان بی‌بضاعت، یا زنان تنها، باید برای مصون ماندن از آسیب‌های اجتماعی شغلی می‌داشتند (آبادیان و صفری، ۱۳۹۳: ۳۹).

بنابراین به تدریج که زنان توانستند به سرمایه‌های نمادین، فرهنگی و اجتماعی نائل شوند، به فکر کسب مشاغل موردنظر خود افتادند. در این راستا زنان در ابتدا در مشاغلی که با هویت و ذات زنانه سازگار بوده و کمتر حساسیت‌ها را برمی‌انگیخت، وارد شدند. نهادهای آموزشی زنان را برای مشاغلی مانند قابلگی، آموزگاری و پرستاری مهیا می‌کرد. برای اولین بار، در اواخر سلطنت احمدشاه و پس از کودتای سال ۱۲۹۹ ش، است که شاهد تأسیس کارخانه‌هایی از قبیل پشم‌ریسی هستیم که ۲۳۰ زن بی‌بضاعت در آنجا به کار گمارده شدند (دلریش، ۱۳۳۵: ۵۹). همچنین عده‌ای از زنان در اواخر دوره قاجار و در زمان سلطنت احمدشاه وارد نظمیه شدند و به‌عنوان پلیس مخفی در مکان‌هایی که به وجود آنها نیاز بود به خدمت پرداختند (مسیب‌نیا، ۱۳۹۲: ۷۹). در واقع نیازهای متفاوت و متعدد جامعه، خودبه‌خود، زن را به عرصه‌های وسیع‌تر حیات اجتماعی کشاند، ولی به‌طور کلی فرصت‌های شغلی برای زنان در دوره قاجار بسیار نادر بود. در این دوره، اقتصاد ایران یک اقتصاد محلی و غیرصنعتی بود. حتی در شهری چون تهران، تا اواخر قاجار هیچ صنعت بزرگی وجود نداشت و تجارت منحصر به رفع حوایج محلی بود (پولاک، ۱۳۶۸: ۶۰). ولی به تدریج و در دوره‌های بعد این مشکلات مرتفع شد. به‌طور کلی در دوره قاجار جامعه شدیداً تحت تأثیر نیروهای مذهبی و سنتی بود و نمی‌توان در موفقیت نهادهای آموزشی اغراق کرد. به‌عنوان مثال به‌رغم همه تلاش‌هایی که در دوره قاجاریه برای سوادآموزی دختران و زنان جامعه صورت گرفت در نهایت تا سال ۱۳۰۴ و روی کار آمدن رضاشاه تنها ۳ درصد از زنان ایرانی باسواد شده بودند و همچنان غالب زنان بی‌سواد بودند (شریفی و آزاد ارمکی،

۱۴۰۰: ۱۱۳). ولی مسئله این است که در آن شرایط زنان توانستند با کمک نهادهای آموزشی با موانع مبارزه کنند و به‌مرور به ارتقای جایگاه خود در اجتماع نائل آیند. با این ملاحظات می‌توان گفت نهادهای آموزشی اعم از مکتب‌خانه و مدارس در دوره قاجار تا حدودی در آگاه‌سازی، تغییر نگرش و راه‌یابی زنان به اجتماع و مطالبه‌گری برای ایفای نقش فعال‌تر در جامعه موفق عمل نموده است.

نتیجه‌گیری

مبحث حاضر به این مسئله پرداخته است که نهادهای آموزشی دوره قاجار چه نقشی در ارتقای جایگاه زنان این دوره داشته است؟ در ادامه با طرح اینکه نهادها باعث کسب سرمایه شده و به زنان توانمندی لازم برای حضور در اجتماع را می‌دهد، این فرضیه مطرح شد که نهادهای آموزشی این دوره باعث سوادآموزی، رشد آگاهی و تغییر نگرش زنان شده و از زنان تسلیم‌پذیر ابتدای دوره قاجار که در خانه محصور بودند، زنان مطالبه‌گری ساخت که با آگاهی از حقوق خود خواهان دستیابی به آنها بودند. با کمک ظرفیت نهادهای آموزشی در این دوره مشخص شد که تلاش زیادی در راستای احقاق حقوق زنان صورت گرفته است. با مقایسه زنان ابتدا و انتهای دوره قاجار مشخص می‌شود که این تلاش‌ها تا حدودی مثمرتر بوده است. در انتهای این دوره مفاهیمی مانند «کار»، «تحصیلات عالی» و «حقوق اجتماعی» که در دوره‌های قبل دور از ذهن بود، رواج پیدا کرد. در این دوره ذهنیت دختران و زنان نسبت به هویت خود تغییر پیدا کرد و دیگر خود را مانند قبل عناصری از قبیل «ضعیفه»، «معطله» و جزء افراد بیکار، بیچاره و توسری‌خور نمی‌دانستند. سوادآموزی دختران اگرچه از آنها اشخاصی متفاوت ساخت، ولی هنوز زنان می‌بایست در چارچوب سنت عمل می‌کردند و طرح مطالبات رادیکال، ازجمله طرح حقوق سیاسی، مسئله اشتغال و مسائلی مانند حقوق برابر با مردان و حجاب و دیگر مسائل حساسیت‌برانگیز نمی‌بایست در این مقطع مطرح می‌شد. حتی سعی نهادهای آموزشی به‌منظور توانمندسازی زنان در چارچوب سنت با حساسیت و مخالف جامعه سنتی مواجه شد. ولی در مجموع زنان اواخر دوره قاجار بسیار پرشورتر و بانگیزه‌تر از زنان ابتدای این دوره در اجتماع حاضر شده و به مطالبه‌گری پرداختند و این مسئله از اثرات باسواد شدن و نهادهای آموزشی این دوره است. ولی به‌رغم همه موارد مطرح شده، در دوره قاجار هنوز با یک جنبش مستقل، سازمان‌یافته و فراگیر دارای انگیزه‌های زنانه در جهت احقاق حقوق زنان به معنای خاص کلمه فاصله وجود دارد. زنان فعال در این جنبش، به‌جای گسترش و سازماندهی فعالیت‌هایشان در سطح جامعه، بیشتر انرژی و وقت خود را صرف

اعتراض می‌کردند؛ زیرا جامعه سنتی مخالفت و مقاومت زیادی در این عرصه داشت. می‌توان گفت در روند شکل‌گیری جنبش زنان در دوره قاجار، عدم آگاهی‌های سیاسی، عدم وجود شبکه ارتباطی گسترده، منسجم و همگرا در بین زنان، فراگیر نبودن این جنبش و محدود بودن آن به شهرهای بزرگ و در نتیجه عدم حمایت و پشتیبانی عمومی، مخالفت علما و روحانیت و نیز نداشتن امنیت اقتصادی از جمله مهم‌ترین تنگناها و موانع درونی جنبش زنان بوده است. باین‌حال، به تدریج زنان توانستند در دوره‌های بعد زنان با کاستن از موانع موجود توانستند به موفقیت‌های بیشتری در راستای احقاق حقوق خود برآیند.

فهرست منابع

۱. آبادیان، حسین و زهره صفری (۱۳۹۳)، مطالبات اجتماعی و فرهنگی زنان در دوره مشروطه تا سلطنت رضاشاه، **جستارهای تاریخی**، سال پنجم، شماره ۲.
۲. اسمعیل‌پور لنگرودی، فرزانه (۱۳۹۵)، **حقوق شهروندی در ایران عهد قاجار**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته جامعه‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه گیلان.
۳. آفاری، ژانت (۱۳۷۷)، **انجمن‌های نیمه‌سری زنان در نهضت مشروطه**، ترجمه جواد یوسفیان، تهران: بینا.
۴. امینی، رضا (۱۳۸۶)، **سکولاریسم در ایران (مطالعه مقایسه‌ای دوره مشروطه و عصر رضاشاه)**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم سیاسی، دانشکده حقوق، علوم سیاسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه آزاد مشهد.
۵. ایروانی، شهین (۱۳۹۳)، مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن‌سازی تا امروز، **پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت**، دوره چهارم، شماره ۱.
۶. بامداد، بدرالملوک (۱۳۴۷)، **زن ایرانی از انقلاب مشروطه تا انقلاب سفید**، جلد دوم، تهران: ابن‌سینا.
۷. بیران، صدیقه (۱۳۸۱)، **نشریات ویژه زنان: سیر تاریخی نشریات زنان در ایران معاصر**، تهران: مطالعات زنان.

۸. بروگش، هنریش (۱۳۸۹)، سفری به دربار سلطان صاحبقران، ترجمه محمدحسین کردبچه، تهران: اطلاعات.
۹. بی طرفان، محمد و دیگران (۱۳۹۶)، انقلاب مشروطیت و اعتراض علیه جایگاه آموزشی و تربیتی زنان، فصلنامه علوم اجتماعی، سال بیست و ششم، شماره ۷۹.
۱۰. پولاک، یاکوب ادوارد (۱۳۶۸)، سفرنامه پولاک؛ ایران و ایرانیان، ترجمه کیکاووس جهاننداری، تهران: شرکت سهامی خوارزمی.
۱۱. ترابی فارسانی، سهیلا (۱۳۸۷)، روند آموزش زنان از آغاز نوگرایی تا پایان عصر رضاشاه، فصلنامه دانشنامه، دوره یکم، شماره ۳.
۱۲. جلالی، ایرج (۱۳۸۹)، بررسی نقش زنان در تأسیس مدارس جدید و آموزش دختران در دوره مشروطیت، فصلنامه مسکویه، سال پنجم، شماره ۱۴.
۱۳. حامدی، زهرا (۱۳۹۴)، بازتاب تعاملات فکری اندیشه گران در خصوص آموزش زنان در دوره پهلوی اول مبتنی بر سه نشریه عالم نسوان، شفق سرخ و اطلاعات، تاریخ اسلام و ایران، سال بیست و پنجم، شماره ۲۷.
۱۴. خسروپناه، محمدحسین (۱۳۸۱)، هدف‌ها و مبارزه زن ایرانی، از انقلاب مشروطه تا سلطنت پهلوی، تهران: پیام امروز.
۱۵. دلریش، بشری (۱۳۷۵)، زن در دوره قاجار، تهران: دفتر مطالعات دینی هنر
۱۶. دهخدا، علی اکبر (۱۳۶۲)، مقالات دهخدا، به کوشش محمد دبیر سیاقی، تهران: تیرازه.
۱۷. دولت آبادی، یحیی (۱۳۷۱)، حیات یحیی، تهران: نشر عطار.
۱۸. رستمی، پروین و جهانبخش ثواقب (۱۳۹۸)، اجتماعی شدن زنان در عصر پهلوی اول؛ امکان یا امتناع ۱۳۲۰-۱۳۰۴، تاریخ ایران، دوره دوازدهم، شماره ۱.
۱۹. رمضانی باصری، عباس و اصغر میرفردی (۱۳۹۳)، تبیین نهادگرایی و گرایش آن به توسعه، مجله اقتصادی، شماره‌های ۳ و ۴.
۲۰. رنجبر عمرانی، حمیرا (۱۳۸۴)، تغییر ماهیت جمعیت‌های زنان، از آغاز تا سازمان زنان، تاریخ معاصر، شماره ۳۳.

۲۱. ساناساریان، الیز (۱۳۸۴)، **جنبش حقوق زنان در ایران، طغیان، افول و سرکوب از ۱۲۸۰ تا انقلاب ۱۳۵۷**، ترجمه نوشین احمدی خراسانی، تهران: نشر اختران.
۲۲. سلماسی‌زاده، محمد و آمنه امیری (۱۳۹۶)، **تأثیر نوسازی حکومت پهلوی اول بر پایگاه زنان در خانواده و اجتماع، تاریخ‌نامه ایران بعد از اسلام**، سال هشتم، شماره ۱۵.
۲۳. سینایی، عطاء‌الله و مسعود شفیعی (۱۳۹۷)، **همبستگی سرمایه اجتماعی، کارآمدی نهادی و توسعه ملی، نوآوری و ارزش‌آفرینی**، سال هشتم، شماره ۱۴.
۲۴. شریفی، محمدحسین و تقی آزاد ارمکی (۱۴۰۰)، **زنان در عصر پدرسالاری: روایت تاریخی از وضعیت اجتماعی و فرهنگی زنان در دوره قاجار، جامعه‌شناسی فرهنگ و هنر**، دوره سوم، شماره ۲.
۲۵. شفیعی، سمیه سادات و میژان فراهانی (۱۳۹۶)، **تحلیل محتوای نشریه پیک سعادت نسوان؛ بایسته‌هایی برای زنان در آستانه دوره پهلوی، مطالعات تاریخ فرهنگی**، سال هشتم، شماره ۳۲.
۲۶. شمیم، علی‌اصغر (۱۳۷۰)، **ایران در دوره سلطنت قاجار**، تهران: زریاب.
۲۷. شیخ‌الاسلامی، پری (۱۳۵۱)، **زنان روزنامه‌نگار و اندیشمندان ایران**، به تصحیح غفور ارشقی، تهران: چاپخانه مازاگرافیک.
۲۸. صافی، احمد (۱۳۸۱)، **بررسی سیر تاریخی و تکوینی (تعداد و تنوع) قوانین آموزش و پرورش ایران از سال ۱۲۸۶ تا ۱۳۸۰ و شناسایی قوانین موردنیاز**، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۲۹. عطری، اکبر، معمار، مریم (۱۳۹۵)، **سیر تحول حقوق زنان در ایران معاصر**، آموزشکده آنلاین توانا، قابل دسترسی در: tavaana.org.
۳۰. غنی‌نژاد، موسی (۱۳۷۷)، **تجدد و توسعه در ایران معاصر**، تهران: نشر مرکز.
۳۱. کاظمی، حجت (۱۳۹۲)، «**نهادگرایی به‌عنوان الگویی برای تحلیل سیاسی**»، **پژوهش سیاست نظری**، دوره جدید، شماره ۱۳، صص ۲۷-۱.

۳۲. کرونین، استفانی (۱۳۸۲)، **شکل‌گیری ایران نوین: دولت و جامعه در دوره رضاشاه**، ترجمه مرتضی ثاقب‌فر، تهران: نشر جامی.
۳۳. کیوانی امینه، محمد (۱۳۸۵)، **آشنایی با مکتب نهادگرایی، اندیشه صادق**، شماره ۲۲.
۳۴. گنجی، محمد و امین حیدریان (۱۳۹۳)، **امین**، سرمایه فرهنگی و اقتصاد فرهنگ (با تأکید بر نظریه‌های پیر بوردیو و دیوید تراسبی)، **فصلنامه راهبردی**، سال بیست و سوم، شماره ۷۲.
۳۵. مسیب‌نیا، صدیقه (۱۳۹۲)، **حقوق شهروندی زنان در ایران بین دو انقلاب**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته جامعه‌شناسی، دانشگاه گیلان.
۳۶. ملائی‌توانی، علیرضا (۱۳۹۱)، **تبیین ریشه‌های اجتماعی - اقتصادی انقلاب مشروطه، تحقیقات تاریخ اجتماعی**، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال دوم، شماره ۲.
۳۷. نصیری، مهدی (۱۳۸۷)، **بررسی سیر تحولات نظام آموزشی مکتب‌خانه‌ای در دوره قاجار و پهلوی اول، نشریه حوزه**، شماره ۱۵۰.
۳۸. نظری، منوچهر (۱۳۹۵)، **زنان در عرصه قانون‌گذاری ایران ۱۳۹۵-۱۲۸۵ ش**، تهران: کویر.
۳۹. نورث، داگلاس (۱۳۷۷)، **نهادهای تغییرات نهادی و عملکرد اقتصادی**، ترجمه محمدرضا معینی، تهران: سازمان برنامه‌وبودجه.
۴۰. یزدی حسین‌آبادی، آرام (۱۳۸۹)، **بررسی موانع مشارکت سیاسی زنان در ایران معاصر**، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه امام خمینی (ره).

English

41. Arasteh, Reza (1969), **Education and Social Awakening in Iran, 1850-1965**, Available at: <https://brill.com/view/title/2975>.

42. Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J. D. (1992), **An Invitation to Reflexive Sociology**, first published, Cambridge: Polity Press.
43. Bourdieu, Pierre (1986), "The Forms of Capital in J.G. Richardson" (ed.), **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**, New York: Greenwood Press, pp. 241-258.
44. Bourdieu, Pierre (2005), **Language and Symbolic Power**, Translated by Gino Raymond and Matthew Adamson, London: Polity Press.
45. Gordon, David (2010), "The Power of Independent Thinking", **Journal of Political Economy**, Vol. 15, No. 2, Pp: 2-12.
46. Mirsardoo, Tahereh (2013), "Analysis of the Position of Women's Education in Iran during the Past One Hundred Years; An Interdisciplinary Approach", **International Journal of Social Sciences**, Vol. 3, No. 2, Pp: 39-49.
47. Mottaghi, Somayyeh (2015), "The Historical Relationship Between Women's Education and Women's Activism in Iran", **Asian Women**, Vol. 31, No. 1, Pp: 3-28.
48. Perkins, Justin (2008), **A Residence of Eight Years in Persia, Among the Nestorian Christians: With Notices of the Muhammedans**, Available at: <https://www.amazon.com/Residence-Eight-Persia-Nestorian-Christians>.
49. Rios, Diego (2007), "Douglass North: Understanding the Process of Economic Change", **Journal of Evolutionary Economics**, Vol. 17, No. 3, pp: 361-363.

50. Sowell, Thomas (2012), "Intellectuals and Society", Available at: <https://www.amazon.com/Intellectuals-Society-Thomas-Sowell>.
51. Torfing, Jacob (2001), "Path-Dependent Danish Welfare Reforms: The Contribution of the new Institutionalisms in Understanding Evolutionary Change", **Scandinavian Political Studies**, No. 24, pp: 277-309.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی