

دوفصلنامه جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه، سال هفتم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۷، صفحات ۹۷-۱۲۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۱۸

تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۷/۰۵/۳۰

توسعه جنسیتی در دوره پهلوی اول با تأکید بر فرصت‌های تحصیلی زنان

محمد سلماسی‌زاده^۱

محمد عباس‌زاده^۲

آمنه امیری^۳

چکیده

پژوهش حاضر در جستجوی پاسخ به این سوال است که توسعه جنسیتی زنان در بعد آموزش و پرورش در دوره پهلوی اول تا چه حد تحقق یافت؟ گردآوری اطلاعات به شیوه اسنادی-کتابخانه‌ای و شیوه تألیف مقاله، تحلیلی-تبیینی است. چارچوب نظری مفهوم کلیدی توسعه جنسیتی است که عبارت از بهره‌مندی برابر و بدون جهت‌گیری جنسیتی زنان و مردان از حقوق، فرصت‌ها، خدمات، منابع و پاداش‌هاست. برابری جنسیتی اساس توسعه جنسیتی است چرا که با توانمندسازی زنان در سه بعد آموزش و پرورش، بهداشت و استانداردهای زندگی سروکار دارد. توسعه جنسیتی افزایش مشارکت و توانمندی زنان است که خود هدف و نتیجه توسعه محسوب می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهد در دوره مورد بحث نگرش جنسیتی حاکم بر نظام آموزشی که از حمایت‌نگرشی جامعه نیز برخوردار بود موجب تحکیم مدل نان‌آوری مردانه و فرودستی زنان می‌شد. نظام آموزشی با نهادی کردن نقش‌های جنسیتی و ترویج آنها از طریق تفکیک جنسیتی دروس سدّ راه افزایش توانمندی زنان بود. این امر موجب کاهش فرصت‌های شغلی زنان به مشاغل با موقعیت و دستمزد پایین همچون پرستاری، مامایی و آموزگاری برای زنان شد که انعکاس نقش‌های جنسیتی سنتی زنان بود و کلیشه‌های جنسیتی مرسوم در زمینه تقسیم جنسیتی کار را کمتر به چالش می‌کشید و این با جامعه کشاورزی ایران تناسب داشت. به این ترتیب جامعه نیز از مشارکت فعالانه اقتصادی آنها در مسیر توسعه محروم ماند.

واژگان کلیدی: توسعه جنسیتی، برابری جنسیتی، تحصیل، زنان، دوره پهلوی اول.

۱- دانشیار دانشگاه تبریز، هیات علمی گروه تاریخ دانشکده حقوق و علوم اجتماعی (نویسنده مسئول)

Email:msalmasizadeh@tabrizu.ac.ir

۲- استاد دانشگاه تبریز، هیات علمی گروه علوم اجتماعی دانشکده حقوق و علوم اجتماعی Email:mabbaszadeh2014@gmail.com

۳- دانشجوی دکتری رشته تاریخ دانشگاه تبریز، دانشکده حقوق و علوم اجتماعی، گروه تاریخ Email:aleshtar63@gmail.com

مقدمه و بیان مسأله

از آنجا که توسعه روند گسترش برابر آزادی‌ها برای همه مردم است برابری جنسیتی به خودی خود یک هدف اساسی است (World Development Report: Gender Equality & Development, 2012: 47). نقش مؤثر برابری جنسیتی در رسیدن به اهداف توسعه، آموزش و پرورش و فرصت‌های اشتغال زنان است که خود از محورهای مهم توسعه است (سن، ۱۳۸۵: ۳۳۵). از این رو ارزیابی واقعی توسعه نیازمند شاخص توسعه جنسیتی است که به سنجش برابری و شکاف جنسیتی می‌پردازد (UNDP, 2016). از ابعاد توسعه جنسیتی آموزش و پرورش است. افزایش توانمندی زنان از طریق آموزش و پرورش موجب توان افزایش اقتصادی آنها و در نتیجه رونق اقتصادی جامعه می‌شود.

تشکیل حکومت پهلوی و رویکرد آن به نوسازی، موجب گسترش آموزش و پرورش عمومی شد. از آنجا که یکی از مشخصات جوامع مترقی گسترش آموزش و پرورش بود، حکومت پهلوی برای ساخت ایران مدرن آن را مشمول نوسازی قرار داد. رضاشاه به خوبی آگاه بود که شیوع بی‌سوادی در ایران از وجهه بین‌المللی آن می‌کاهد و برای بهبود نظام آموزشی گام‌هایی برداشت (Ghods, 2006: 223). وی در سفرنامه مازندران اظهار می‌کند که بیش از هرکسی از تأسیس و گسترش مدارس در کشور لذت می‌برد (کتابناک، online). با توجه شاه، سنگ بنای سیاست‌های آموزش و پرورش عمومی در این دوره نهاده شد. تأمین امکانات آموزش و پرورش عمومی با ساخت مدارس و تأسیس مراکز تربیت معلم، تدوین کتب درسی و آیین‌نامه‌های آموزشی، جشن‌های سالانه تحصیلی و اموری از این قبیل همراه بود. همه این اقدامات در جهت ارائه چهره‌ای مترقی از ایران بود. در این میان توجه به آموزش زنان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بود. در این پژوهش برآنیم پاسخی برای این سوالات بیابیم که در این دوره زنان تا چه حد از فرصت‌ها، شانس‌ها و منابع برابر با مردان در زمینه تحصیل برخوردار بودند و نظام آموزشی چه تأثیری بر توسعه جنسیتی زنان براساس برابری جنسیتی در آموزش و پرورش گذاشته است؟ پیامد نابرابری فرصت‌های تحصیلی بر اشتغال زنان و در نتیجه رونق اقتصادی کشور چگونه بود؟ پاسخ به این سوالات و مطالعاتی از این دست می‌تواند در روشن‌شدن مسائل پیش روی توسعه زنان راهگشا باشد.

در باب آموزش زنان در دوره قاجار و پهلوی تحقیقات مختلفی انجام یافته است، از جمله مقاله «رباب حسینی» با عنوان «مدارس نسوان از آغاز تا ۱۳۱۴» که به مدارس دخترانه تا نیمه حکومت رضاشاه پرداخته است. این مقاله که حاوی اسناد و تصاویر مربوط به آموزش و پرورش دختران است فهرستی از اولین مدارس ملی و دولتی دخترانه که مربوط به دوره قاجار است، ارائه نموده است. در این مقاله قوانین و مقررات چگونگی تأسیس و بودجه آنها به صورت توصیفی آمده است.

مقاله «سپه‌لای ترابی فارسانی» با عنوان «روند آموزش زنان از آغاز نوگرایی تا پایان عصر رضاشاه» و همچنین کتاب وی با عنوان «اسنادی از مدارس دختران از مشروطه تا پهلوی» از جمله دیگر تحقیقات انجام شده است. مقاله مذکور به روند ایجاد و گسترش مدارس نوین دخترانه طی سال‌های پیش از مشروطه و تداوم آنها در دوره مشروطه و سپس دوره رضاشاه می‌پردازد. عمده مطالب مقاله مربوط به قبل از پهلوی است. کتاب نیز حاوی اسناد مختلفی در مورد مدارس دخترانه، کیفیت اداره و قوانین آنها، بودجه و مسائلی از این قبیل است.

پژوهش حاضر با استفاده از مفاهیم و تبیین‌های جامعه‌شناسی رابطه میان الگوی نگرش حاکم بر جامعه و نظام سیاسی با آموزش و پرورش دختران و زنان و پیامد آن بر اشتغال آنها و در نتیجه توسعه جنسیتی زنان در دوره رضاشاه می‌پردازد.

چارچوب مفهومی

قبل از پرداختن به برابری جنسیتی^۱ به تعریف مفهوم جنسیت می‌پردازیم. جامعه‌شناسان میان جنس^۲ و جنسیت^۳ تمایز قائلند. اصطلاح جنس به تفاوت‌های بیولوژیکی زن و مرد اشاره دارد در حالی که جنسیت ناظر بر ویژگی‌های شخصی و روانی است که جامعه آن را تعیین می‌کند و با مرد یا زن بودن و به اصطلاح مردانگی و زنانگی همراه است (گرت، ۱۳۸۰: ۹). واژه جنسیت به تفاوت‌های اجتماعی بین جنس مونث و مذکر در طی دوره

1- Gender Equality

2- sex

3- Gender

زندگی اطلاق می‌شود که براساس یادگیری به‌وجود آمده و عمیقاً در فرهنگ‌ها ریشه دارند. این تفاوت‌ها در طول زمان قابل تغییر بوده و در فرهنگ‌های گوناگون و حتی در داخل یک فرهنگ درجات متفاوتی دارند. برابری جنسیتی یا برابری بین زنان و مردان به معنی برخورداری برابر زنان و مردان در همه سنین و بدون در نظر گرفتن جهت‌گیری جنسی آنان از حقوق، خدمات ارزش گذاشته شده در جوامع، فرصت‌ها، منابع و پاداش‌ها می‌باشد. برابری به معنای این نیست که زنان و مردان مانند هم هستند بلکه بدین معناست که برخورداری آنان از حقوق، فرصت‌ها و شانس‌های موجود در زندگی نباید بر اساس اینکه آنان زن یا مرد آفریده شده‌اند تعیین شده یا محدود گردد (زنان، دختران، پسران و مردان نیازهای متفاوت - فرصت‌های برابر، ۲۰۰۶: ۱). برابری جنسیتی یک پدیده چندبعدی است و هدف آن توانمندسازی^۱ زنان است. توانمندسازی فرایندی است که طی آن افراد برای غلبه بر موانع پیشرفت، فعالیت‌هایی انجام می‌دهند که باعث تسلط آنها در تعیین سرنوشت خود می‌شود. واژه توانمندسازی به مفهوم غلبه بر نابرابری‌های بنیانی است بنابراین با واژه خوداتکایی متفاوت است. خوداتکایی دلالت بر توانا ساختن شخص برای دستیابی به منابع و پیشرفت‌های مادی در چارچوب جامعه موجود است. درحالی که تواناسازی یک زن توسط تحصیلات به مفهوم این است که توانایی جمعی برای انجام کارهایی را پیدا کند که منجر به رفع تبعیض دختران در نظام آموزشی شود و یا درمقابله با تبعیض‌های جنسیتی در پاره‌ای از شغل‌ها دخالت کند (نقش زنان در توسعه، ۱۳۷۶: ۱۴). نسبت تعداد زنان در سطوح مختلف آموزشی به مردان از علائم نابرابری جنسیتی است (Inglehart & Norris, 2005: 36).

برابری جنسیتی پدیده‌ای چند بعدی است و می‌تواند با گرایش‌های متناقض در عرصه‌های مختلف خانه، حوزه عمومی و نیروی کار همراه باشد. حمایت از برابری جنسیتی در سیاست، محل کار و فرصت‌های آموزشی در پی الگوهای مشابه نگرش‌های فرهنگی شدیداً با الگوهای آموزش، تعصب مذهبی و وضعیت نظامی مرتبط است. در سنجش عوامل موثر بر برابری جنسیتی، مقایسه جوامع مختلف نشان داده است که میان نگرش نسبت به برابری جنسیتی و صنعتی شدن جوامع همبستگی وجود دارد و جوامع کشاورزی کمترین میزان

1- empowerment

نگرش حمایتی از برابری جنسیتی را دارند. از سوی دیگر انتقال از نقش‌های جنسیتی با نوسازی اجتماع همراه است که در پی آن زنان بی‌تتری وارد نیروی کار شده و خانواده را از تک‌ن‌آور مرد به دو‌ن‌آور تبدیل می‌کنند. بر این اساس جوامع سنتی با نقش‌های جنسیتی بسیار متفاوت که زنان را از کار بیرون از خانه منع می‌کند مشخص می‌شوند. همه جوامع پیشاصنعتی به‌طور بالقوه بر پرورش فرزند و بچه‌داری به‌عنوان وظیفه اصلی و مهم‌ترین کارکرد زنان در زندگی همراه با وظایف خانگی همچون غذاپختن و... تأکید می‌کنند و کارپولی (دستمزدی) را عمدتاً مردانه تلقی می‌کنند (Inglehart & Norris, 2003: 29&30). براین عوامل باید رونق اقتصادی را نیز افزود. رونق اقتصادی یکی از عواملی است که شدیداً با عادات و رسوم مبتنی بر برابری زن و مرد در یک جامعه پیوند دارد (Ibid35). شرایط زندگی زنان از جمله نسبت تعداد زنان به مردان در سطوح مختلف تحصیلی از علائم قابل توجه نابرابری جنسیتی است.

تحصیلات ابتدایی و متوسطه

بعد از جنگ جهانی اول درخواست عمومی برای مدارس بیشتر شد، این همان وضعیتی است که در کشورهای در حال توسعه اتفاق می‌افتد و در مورد نیاز به آموزش و پرورش مبالغه می‌کنند و از اهمیت کلی محیط اجتماعی انگیزنده غفلت می‌شود. در واقع توجه به فواید ذاتی آموزش و پرورش از حد معقول و منطقی تجاوز می‌کند و فشارهای سیاسی نیز برای بازکردن مدارس بیشتر زیاد است (وینر، ۱۳۳۵: ۱۰۴). در این دوره نیز با توجه به درخواست عمومی برای تحصیلات، دولت در سال ۱۲۹۷ش بودجه آموزش و پرورش را از ۱,۳۴۰,۰۰۰ ریال به ۲,۶۰۰,۰۰۰ ریال افزایش داد. در همین سال فقط در تهران تعداد ۴۰ مدرسه ابتدایی تأسیس شد و شهرهای دیگر نیز بدان تاسی کردند. تعداد دانش‌آموزان ابتدایی در ۱۲۹۷ش بیست هزار نفر تخمین زده شده است (Arasteh, 1962: 56). با تأسیس حکومت پهلوی اول و رویکرد نوسازی آن نظام آموزشی متمرکز شد. اولین برنامه آموزشی ابتدایی دختران در ۱۳۰۴ و برای پسران در ۱۳۰۷ تنظیم شد. برنامه آموزشی از روخوانی قرآن، فارسی (دیکته، انشا و خواندن)، تاریخ، جغرافی، رسم، ورزش و مقداری مطالعات اجتماعی، موسیقی و کمی سرود تشکیل شده بود. خیاطی و نقاشی بعداً به برنامه دختران افزوده شد. بودجه

آموزشی در سال ۱۳۰۴ در مجموع ۷,۷۳۱,۳۸۰ ریال بود که در سال ۱۳۱۸ به ۸۳,۲۸۷,۰۳۰ ریال رسید (Arasteh, 1962: 56-57). قانون اعتبار تعلیمات عمومی و قانون ورزش اجباری در مدارس در ۱۳۰۶ به تصویب مجلس رسید. با اجرای قانون اعتبار تعلیمات عمومی بیش از دویست باب مدرسه در دهات و قصبات تأسیس شد (صدیق، ۱۳۴۰: ۳۲۷). در سال ۱۳۰۳-۱۳۰۴ ش در تمام ایران ۱۲ مدرسه متوسطه شش ساله، ۷۴ مدرسه متوسطه سه ساله و ۶۴۸ مدرسه ابتدایی وجود داشت. از این تعداد، مدارس پسرانه بیش از مدارس دخترانه و سپس مدارس خارجی بیش از مدارس ایرانی بوده و در نهایت مدارس دولتی دخترانه کمتر از هردو بود (افشار، ۱۳۵۲: ۱۶۵-۱۶۴/۲). در سال تحصیلی ۱۳۰۶-۱۳۰۷ ش تعداد شاگردان مدارس دخترانه در تهران ۹,۳۶۵ نفر و تعداد شاگردان مدارس پسرانه ۱۸,۹۱۸ نفر یعنی تقریباً دو برابر بود. این تفاوت در شهرهای دیگر بیشتر از تهران بود. مثلاً در آذربایجان تعداد شاگردان دختر مدارس ۳,۴۷۰ نفر و تعداد شاگردان پسر مدارس ۱۶,۷۲۷ نفر بود. در فارس ۲,۱۱۳ نفر شاگرد دختر و ۷,۳۶۹ نفر شاگرد پسر بود. در اصفهان تعداد شاگردان مدارس دخترانه ۷۴۳ نفر و تعداد شاگردان مدارس پسرانه ۷,۴۷۴ نفر بود. در مجموع در سال تحصیلی ۱۳۰۶-۱۳۰۷ تعداد شاگردان مدارس دخترانه در کل کشور ۳۲,۲۹۱ نفر و تعداد شاگردان مدارس پسرانه ۱۱۲,۴۸۸ نفر بود (بی‌نام، ۱۳۰۸: ۳۴۱). دوره تحصیلات متوسطه بنابه پیشنهاد عیسی صدیق از سال ۱۳۰۲ به دو دوره سه ساله و دوره دوم برای پسران سه سال شامل دو شعبه علمی و ادبی و برای دختران دو سال بود که می‌توانستند پس از آن آموزگار شوند و یا وارد مدرسه مامایی شوند اما برای پسران امکان ادامه تحصیل در رشته‌های مختلف فراهم بود (صدیق، ۱۳۱۶: ۳۸۳). این رویه ادامه داشت تا اینکه در سال ۱۳۱۷ به تقلید از سازمان دبیرستان‌های فرانسه در پنج سال اول از ابتدا تا آخر سال پنجم برای همه تحصیلات یکی بود و تنها در سال ششم به شعب طبیعی، ریاضی و ادبی تقسیم می‌شد (صدیق، ۱۳۴۰: ۲۷۳).

اما در مورد تعداد افراد بهره‌مند از تحصیل براساس جنسیت باید گفت طی ۲۴ سال یعنی از سال ۱۲۹۱ تا ۱۳۱۴ تعداد فارغ التحصیلان دوره تحصیلات شش ساله ابتدایی در مجموع ۶۱۰۱۷ نفر بود که تعداد ۴۶,۴۶۵ نفر مرد و ۱۴۵۵۲ نفر زن بودند (بی‌نام، ۱۳۱۴:

۸۴). در همین مدت تعداد فارغ‌التحصیل‌های دوره شش ساله متوسطه در مجموع ۴۳۹۷ نفر و از این تعداد ۳۳۱۷ نفر مرد و تعداد ۱۰۸۰ نفر زن بودند. نکته قابل توجه اینکه تا پایان سال ۱۳۰۶ فارغ‌التحصیلان تنها مرد هستند (همان، ۸۵).

این آمار بیانگر عدم نهادی شدن تحصیل زنان و دختران است که بخشی از آن به دلیل وجود اعتقادات قدیمی مبنی بر عدم ضرورت سواد و مفسده‌انگیزی آن برای زنان است (اعتقادی مبنی بر این که اگر زنان خواندن و نوشتن بیاموزند به نام‌نگاری با مردان می‌پردازند) (Honarbin Holliday, 2010: 22). به طور کلی عموماً عوام بر این عقیده بودند که مدرسه جوانان را فاسد می‌کند (ریچاردز، ۱۳۷۹: ۹۸). با این وجود تا پیش از اینکه دولت مستقیماً آموزش و پرورش از طریق مدارس را وارد حوزه اختیارات خود نماید یک نوع آموزش خصوصی برای دختران وجود داشت. بدین صورت که خانواده‌هایی که از تمکن مالی برخوردار بوده و دارای رگه‌هایی از تفکرات نوین در مورد آموزش زنان بودند با استخدام معلم سرخانه در منزل امکان سوادآموزی دختران را فراهم می‌کردند. در این نوع آموزش گرایشی مبنی بر آموزش هنر و موسیقی (پیانو، تار و مواردی از این قبیل) به دختران بود که حاکی از تأثیرپذیری خانواده‌های مرفه ایرانی از نحوه تربیت دختران در ممالک خارج است (هاکس، ۱۳۶۸: ۲۲۳). علاوه بر آن با استخدام معلمان خارجی به عنوان معلم سرخانه دختران این خانواده‌ها یک زبان خارجی را که معمولاً زبان فرانسه بود نیز می‌آموختند. «ایران تیمورتاش» و «مریم فرمانفرما» از این جمله بودند که زبان فرانسه را بدین طریق آموخته بودند (بهنود، ۱۳۷۸: ۱۴۵). در این نوع آموزش معمولاً خیاطی، گلدوزی، خانه‌داری و تعلیمات دینی نیز قرار داشت (فرمانفرما، ۱۳۸۲: ۲۸). بدین ترتیب مواد آموزش خصوصی نیز شبیه موادآموزشی مدارس در دوره بعد بود.

تفاوت مناطق براساس شهری و روستایی نیز در توزیع امکانات آموزشی موثر بود. به طور کلی در دوره مورد بحث تحصیل همچنان محدود به مناطق شهری و خصوصاً طبقه متوسط بود. مناطق روستایی و عشایری بهره‌چندانی از آن نداشتند (Ghods, 2006: 224). این بدان معناست که کودکان به یکسان از فرصت مشابه برای تحصیلات ابتدایی برخوردار نبودند و در توزیع فرصت‌های تحصیلی نابرابری وجود داشت (وینر، ۱۳۳۵: ۱۱۵-۱۱۴).

بنابراین نابرابری در دو سطح وجود داشت. هم میان بخش‌های مختلف جمعیت شهری و روستایی در برخورداری از امکانات تحصیل نابرابری وجود داشت و هم در سطح موازی با آن نابرابری میان زنان و مردان وجود داشت که ناشی از سازمان اجتماعی جامعه بود. عوامل جغرافیایی، فقدان تسهیلات حمل و نقل و همچنین وضعیت اقتصادی کشور موجب کاهش تحصیل در مناطق روستایی می‌شد. بخش دیگر قضیه مربوط می‌شود به رابطه جامعه کشاورزی با عادات و رسوم برابری خواهانه و کلیشه‌های جنسیتی. بدین صورت که جوامع کشاورزی ضمن نفی کار زنان در بیرون از خانه بر وظایف زنان به‌عنوان خانه‌داری و پرورش فرزند به‌عنوان مهم‌ترین کارکرد آنان تأکید می‌کنند (Inglehart & Norris, 2005:35). با این وصف نه تنها دولت در ایجاد امکانات آموزشی برای مناطق روستایی سهل‌انگار بود بلکه به‌دلیل نگرش خاص مناطق روستایی درخواست امکانات آموزشی برای دختران از سوی آنها نیز کمتر بود.

در قسمت پیشاهنگی نیز بیشترین اقدامات دولت در مورد پسران بود و پیشاهنگی دختران تنها در اواخر دوره شدت بیشتری یافت که البته همچنان از نظر گستره فعالیت‌ها غلبه با پیشاهنگی پسران بود. آمار پسران پیشاهنگ در خرداد ۱۳۱۹ و ۱۳۱۸ در مرکز و شهرستان‌ها در مقایسه با سال قبل از آن در جدول شماره ۱ آمده است (بی‌نام، ۱۳۱۹: ۳۶۴ و ۳۶۵):

جدول شماره ۱: آمار پیشاهنگان پسر و دختر در سال‌های ۱۳۱۸ و ۱۳۱۹

آمار پیشاهنگان دختر نیز در سال‌های ۱۳۱۸ و ۱۳۱۹ در پایتخت		خرداد ۱۳۱۹	خرداد سال ۱۳۱۸
خرداد ۱۳۱۹	خرداد ۱۳۱۸		
		تعداد پیشاهنگان پایتخت ۳۹۲۸ نفر	۵۱۲۰ نفر
۳۲۹۹ نفر	۲۴۷۸ نفر	تعداد پیشاهنگان شهرستان‌ها ۲۹۸۱۷ نفر	۳۲۷۲۳ نفر
		جمع ۳۳۷۴۵ نفر	۳۷۸۴۳ نفر

منبع: سالنامه آماری ۱۳۱۹

برنامه درسی و خشونت نمادین

نظام آموزشی این دوره با تدوین برنامه درسی مبتنی بر تفکیک جنس، حاوی خشونت نمادین علیه زنان بوده و منجر به تحکیم موقعیت فرودست زنان می‌شد. خشونت نمادین مبتنی بر عقیده‌سازی و اجتماعی کردن لازم برای تولید عاملان اجتماعی دارای الگوهای درک و داوری است که آنها را مستعد آن می‌کند تا فرامین نهفته در یک وضعیت یا در یک گفتمان را دریافت و از آن اطاعت کنند. خشونت نمادین با همدستی تحت سلطه تداوم می‌یابد چرا که ریشه در انتظارات جمعی، اعتقادات به‌لحاظ اجتماعی تلقین شده و جا افتاده دارد (بورديو، ۱۳۸۰: ۲۵۵).

برنامه درسی به‌عنوان موضوعاتی که در یک دوره تحصیلی در مدرسه مطالعه می‌شود انعکاس‌دهنده آگاهی‌هایی است که یک جامعه آن را برای آموزش ارزشمند و مناسب می‌داند. براین اساس با تغییرات اجتماع برنامه درسی نیز متناسب با آن تغییر می‌کند. این بدان معناست که برنامه درسی و تمرینات آموزشی می‌تواند بیانگر ایده‌هایی در مورد برابری جنسیتی و یا بازتولید ایده‌ها و تمریناتی باشد که نشان نابرابری جنسیتی است (Aikman & Unterhalter, 2007: 28). باین وصف برنامه درسی دختران و پسران در دوره مورد بحث دارای تفاوت‌هایی بر اساس نگرش جنسیتی بود که موجب کاهش دسترسی دختران به آموزش‌های مهارت‌زا، استخدام و کسب مشاغل بالا می‌شد. این بدان معناست که دختران از نظر دستیابی به برنامه درسی در موقعیت نابرابر قرار داشته و از قدرت مرتبط با انواع مشخصی از دانش محروم بودند.

برنامه درسی دختران در سطوح مختلف دارای دروس خانه‌داری بود. دختران در کلاس سوم ابتدایی هنر یدی داشتند که شامل دوخت، برش و بافندگی می‌شد و در کلاس چهارم علاوه بر هنر یدی، آشپزی نیز جزو دروس دختران بود. در کلاس پنجم نیز همچنان هنر یدی جزو دروس بود (بی‌نام، ۱۳۰۸: ۱۷۰-۱۷۱). در دوره بالاتر نیز این روند ادامه یافت. در دوره اول متوسطه خیاطی، خانه‌داری، تدبیر منزل، بچه‌داری، حفظ‌الصحه منزل و آشپزی، رختشویی و اتوکشی جزو دروس دختران بود (بی‌نام، ۱۳۰۸: ۲۰۱). آموزش خیاطی و صنایع دستی در مدارس هماهنگ با خواست خانواده‌ها نیز بود و اساساً یکی از دلایل تأکید مدارس

بر آموزش صنایع دستی به دختران استقبال خانواده‌ها از این قسمت بود. نظام آموزشی برای تشویق خانواده‌ها به ثبت نام دختران در مدارس، آموزش صنایع دستی قالبیافی، خیاطی و مواردی از این قبیل را در برنامه درسی دختران قرار می‌داد (ترابی فارسانی، ۱۳۷۸: ۸۰). از سوی دیگر آموزش صنایع دستی به دختران در جهت ترویج آنها به کارهایی بود که در خانه قادر به انجام آن باشند، بنابراین جامعه کار زنان را می‌پذیرفت و از آن استقبال می‌کرد اما منوط به اینکه موجب خروج زن از حوزه خصوصی به حوزه عمومی نشود. نتیجه این نگرش تثبیت موقعیت زنان به‌عنوان نیروی کار در مشاغل پایین و با دستمزد کمتر است. ترویج صنایع دستی در میان دختران به‌عنوان پیشنهادی برای انتخاب آن به‌عنوان شغل آینده مستلزم این بود که در قبال آنها دستمزد بیشتری پرداخت شود به‌گونه‌ای که دختران از طریق آن قادر به امرار معاش باشند. هر کشوری که مایل است جوانانش به مشاغل کشاورزی و یا حرفه‌های یدی روی آورند باید برای این مشاغل دستمزد بیشتری بپردازد (وینر، ۱۳۳۵: ۱۱۵). ضمن اینکه این‌گونه مشاغل به نوعی بازتولید نقش‌های جنسیتی هستند که متناسب با توان تحصیلی کم و نمایان‌گر موقعیت فرودست زنان در بازار کار بودند.

قرار دادن حفظ‌الصحه در زمره دروس مدرسه دختران نیز ناشی از پیش‌فرض ذهنی رایج این دوره است که در میان روشنفکران، که بهبود وضعیت زنان از دغدغه‌های مهم آنان بود، نیز رواج داشت و آن اینکه خدمات بهداشتی زنان در خانه وجهی جدایی‌ناپذیر از نقش طبیعی تیمارداری زن در خانواده است (ابوت و والاس، ۱۳۹۳: ۱۳۹). این دیدگاه تا به امروز نیز تداوم یافته است. بر پایه این دیدگاه تأمین‌کننده اصلی مراقبت‌های بدون مزد بهداشتی در خانه زنانند. آموزش بهداشت نیز بیشتر خطاب به زنان بود که قاعدتاً باید مراقبت از دیگر خویشاوندان را درخانوار به عهده بگیرند. بر این اساس آموزش دختران در مدرسه بخشی از روند تربیتی آنان برای مادرشدن پنداشته می‌شد و ارتقای بهداشت و تندرستی ملت را در گرو آموزش مادران تلقی می‌کردند. با این وجود، شرایط نامناسب اقتصادی و فقدان امکانات مادی که زنان در سایه آن به مراقبت از خانواده‌های خود می‌پرداختند غالباً نادیده گرفته می‌شد (ابوت و والاس، ۱۳۹۳: ۱۶۰). درواقع زنان را در درجه اول مسئول مراقبت از سلامتی و بهداشت خانواده هایشان می‌دانستند. علاوه بر آن زنان مسئولیت

آموزش بهداشت به فرزندان خویش را نیز بر عهده داشتند (همان، ۱۶۸). در مطبوعات این دوره نیز عموماً بخشی به حفظ‌الصحه که همان بهداشت است، اختصاص داشت و عمدتاً زنان نیز مخاطبان این‌گونه مقالات بودند. مثلاً روزنامه «زبان زنان» طی مقاله‌ای با عنوان «مساعدت زن و مرد در زندگی» به بیان وظایف زن و مرد بر حسب طبیعت‌شان پرداخته و نوشت بهداشت و تربیت فرزند وظیفه زن بر حسب طبیعتش است (دولت‌آبادی، ۱۳۷۷: ۲/۳۵۷).

با توجه به کارکردهای پنهان آموزش و پرورش در انتقال ارزش‌ها، هنجارها، باورها و نگرش‌ها به کودکان، به‌طور کلی عملکرد نظام آموزشی در تنظیم برنامه درسی دختران در جهت حفظ و تداوم نگرش‌های سنتی نسبت به نقش‌های زن و مرد بود (کوئن، ۱۳۸۸: ۱۹۷). در اینجا مدرسه در جهت انتقال کلیشه‌های جنسیتی در مورد نقش زنان عمل نموده و در فرایند جامعه‌پذیری جنسیتی^۱ چندان توجهی به القا نوسازی در زمینه نقش‌های جنسیتی نداشت. نوسازی در این دوره در مرحله نخستین یعنی نمودها و ظواهر آن باقی ماند و بیشتر صرف توسعه مدارس شد. یک شیوه برای نفوذ نوسازی به لایه‌های مختلف اجتماع و همچنین ترویج فرهنگ منطبق با آن استفاده از آموزش و پرورش به عنوان یک ابزار مهم در جهت جامعه‌پذیری^۲ افراد مطابق با اندیشه‌های نوین در باب نقش‌های جنسیتی است. جامعه‌پذیری مشابه‌تر دختران و پسران یکی از راه‌های رفع نابرابری جنسیتی است. افراد در فرایند جامعه‌پذیری باید یاد بگیرند که دختر و پسر می‌توانند کارهای یکسان و مشابهی را بدون توجه به جنسیت‌شان انجام دهند. در این مورد مدرسه و معلمان نقش مهمی دارند (کرون، ۱۳۹۰: ۱۴۳). حمایت نگرشی جامعه از نابرابری جنسیتی در بعد آموزش در مذاکرات مجلس انعکاس یافته است. همچنان که از مذاکرات مجلس برمی‌آید اعتقاد عمومی بر آن بود که مدرسه وظیفه آماده‌سازی دختران برای مسئولیت‌های خانگی را بر عهده دارد و باید دروس مدارس دخترانه منطبق با آن باشد. برخی نمایندگان مجلس از نظام آموزشی انتقاد

۱- جامعه‌پذیری جنسیتی فرایندی است که افراد از طریق آن صفات و ویژگی‌های جنسیتی شده را گرفته و خود را درک می‌کنند (سفیری و ایمانیان، ۱۳۸۸: ۴۵).

۲- جامعه‌پذیری فرایندی است که به‌وسیله آن افراد گرایش‌ها، ارزش‌ها و کنش‌های مقتضی را به‌عنوان فردی از اعضای یک فرهنگ بخصوص فرا می‌گیرند (شفر، ۱۳۹۱: ۱۴۷).

می‌کردند که دروسی همچون ریاضیات ضمن اینکه برای دختران سنگین است چندان مورد نیاز آنها نبوده و بهتر است از میزان چنین دروسی کاسته شده و در عوض بر دروس خانه‌داری که مورد انتظار جامعه از آنان است افزوده شود تا خروجی مدارس دخترانه مادرانی خانه‌دار باشد (مذاکرات مجلس، دوره نهم، جلسه ۷۱ و دوره دهم، جلسه ۴۵). این در حالی است که پیامد روانی مهارت و یادگیری دروسی همچون ریاضیات برای زنان اعتماد به نفس بالایی را ایجاد می‌کند که احساس قدرت ناشی از آن در خانه و اجتماع قابل درک است. پس از کشف حجاب نیز مجالس سخنرانی زیادی با عناوینی به مضمون تربیت زنان از طریق بلندگوهای رسمی حکومت شامل ادارات دولتی و خصوصاً دو سازمان «کانون بانوان» و «سازمان پرورش افکار» برپا می‌شد. درون‌مایه اصلی آنها اهمیت مقام زن در جامعه و ترقی نسوان بود اما با کمک و هدایت مردان تا از شاهراه هدایت منحرف نشوند. برابری زن با مرد در رسیدن به کمال مورد تأیید بود اما در سایر موارد تردید جدی وجود داشت (اطلاعات، ش ۴۰۸۶). دکتر عیسی صدیق رئیس دانشسرای عالی در سخنرانی خود در کانون بانوان با عنوان «اهمیت پرورش دختران» در بیان تاریخ پیشرفت زنان اظهار نمود که در طول تاریخ تعداد خیلی از نوابغ زن بوده‌اند (اطلاعات، ش ۴۱۲۷). نخبگان جامعه که در رأس نظام آموزشی بودند نیز دارای بینشی مردانه بوده و سعی در القاء آن داشتند. از این رو این نگرش که بزرگ‌ترین هنرمندان، نویسندگان، دانشمندان و خلاصه نوابغ مرد بوده‌اند به‌عنوان یک حقیقت مسلم و بی‌چون وچرا اظهار می‌شد. پیامد این نگرش تفکیک دروس و رشته‌های آموزشی براساس جنسیت است (ابوت و والاس، ۱۳۸۱: ۱۲۷). وجود مباحث بسیار با موضوع اهمیت پرورش زنان در این دوره نمایان‌گر نگرش پدرسالارانه است که موجب شد تا نظام آموزشی نیز همچنان تحت تأثیر آن کارکردی براساس جنسیت داشته باشد و براین اساس ورود زنان به بخش آموزشی نتوانست ساختارهای پدرسالارانه و تبعیض علیه زنان را تضعیف نماید (Sedghi, 2007: 72). نگرش رایجی وجود داشت که زنان تحصیل کرده در روابط خانوادگی خود حاضر به پذیرش موقعیت فرادست مرد نبوده و در این صورت حفظ نظام خانواده مشکل است (اطلاعات، ش ۲۲۹۲). به این ترتیب نگرش‌های پدرسالارانه مانع رشد برابری جنسیتی در تحصیل بود. آموزش و پرورش با تأثیرپذیری از این نوع نگرش در خدمت آماده کردن دختران برای یک جامعه پدرسالار و ملزومات آن بود. به‌عبارت دیگر

نظام آموزشی با نهادینه کردن تبعیض علیه زنان به حفظ آداب و رسوم ناشی از پدرسالاری از طریق خود زنان کمک می‌کرد (Lakes & Carter, 2008: 19).

از سوی دیگر باتوجه به اینکه موضوع دروس ارائه شده به دختران در قیاس با دروس پسران هم متفاوت بود و هم کمتر حرفه‌ای بود فرصت‌های شغلی دختران نیز کاهش می‌یافت و مشاغلی که پیش روی دختران بود هم از لحاظ جایگاه و هم از لحاظ دستمزد پایین‌تر از پسران بود. یک گام اساسی برای نزدیک شدن به برابری جنسیتی این است که مدارس دخترانه را مانند مدارس پسران به سطح مناسبی از نظر کیفیت آموزشی برسانیم. در صورتی که دختران در مدارس به‌خوبی آماده نشوند مجبور خواهند شد در آینده به مشاغل پایینی تن دهند و همین امر باعث می‌شود آنها نتوانند از عهده مخارج اضافی نگهداری کودکان‌شان برآیند که به احتمال زیاد به ترک شغل منجر می‌شود (کرون، ۱۳۹۰: ۱۴۵). در دوره مورد بحث صرف‌نظر از تفاوت مواد درسی کیفیت مواد درسی نیز برحسب جنسیت متفاوت بود. برنامه درسی پسران از کیفیت بیشتری برخوردار بود. برای مثال در دوره اول متوسطه دختران، ریاضیات فقط شامل درس حساب دو ساعت در سال اول و دو ساعت در سال دوم و سال سوم فقط هندسه یک ساعت می‌شد. در حالی که ریاضیات پسران شامل جبر، حساب و هندسه سال اول و دوم هر کدام ۴ ساعت و سال سوم ۵ ساعت می‌شد. همچنین زبان خارجه در دوره اول متوسطه دختران برای هر سال ۴ ساعت می‌شد در حالی که زبان خارجه دوره اول متوسطه پسران شامل ۶ ساعت برای هر سال می‌شد. در دوره دوم متوسطه نیز زبان خارجه پسران هر سال ۶ ساعت می‌شد در حالی که برای دختران در همان مقطع هر سال ۴ ساعت می‌شد (بی‌نام، ۱۳۰۸: ۲۱۲ و ۱۹۷).

تعداد مدارس دخترانه و پسرانه

در سال ۱۳۰۸ مجموع مدارس دولتی پسرانه ۴۸ باب و مدارس دخترانه ۱۰ باب می‌باشد. در همان سال تعداد مدارس ملی دخترانه ۴۵ و تعداد مدارس ملی پسرانه ۲۰ و همچنین در حومه تهران جمعاً ۲۸ مدرسه دولتی موجود بود که دو مدرسه دخترانه و ۲۶ مدرسه پسرانه بودند (بی‌نام، ۱۳۰۸: ۲۴۱-۲۵۶). همچنان که آمار نیز گویا می‌باشد در ابتدای دوره توجه بخش خصوصی، که نماینده مردم می‌باشد، به آموزش دختران بیش از دولت بوده است.

همچنین وجود مدارس دخترانه‌ای که توسط خارجیان اداره می‌شدند مؤید این امر است. اقبال خانواده‌های ایرانی به این مدارس قابل توجه است. خانواده‌های ایرانی عموماً دختران خود را در مدارس اقلیت‌های مذهبی و یا مدرسی که توسط میسیونرهای مذهبی اداره می‌شد ثبت نام می‌کردند. این روند از اواسط دوره پهلوی با کنترل بیشتر دولت بر مدارس خارجی و افزایش مدارس عمومی دولتی روبه کاهش نهاد (صدیق، ۱۳۵۵: ۱۸۶).

علاوه بر آن، مدارس سایر وزارتخانه‌ها همچون پست و تلگراف، کلاس قضایی، ثبت اسناد نیز بودند که در تهران قرار داشتند و عموماً مختص پسران بودند چرا که فرصت‌های شغلی موجود در آنها نیز عمدتاً مختص پسران بود (بی‌نام، ۱۳۰۸: ۲۴۵). به‌طور کلی بین سال‌های ۱۳۰۳ تا ۱۳۲۳ از مجموع دانش‌آموزان، تعداد دختران از ۱۶٫۹ درصد به ۲۸ درصد افزایش یافت (Amin, 2002: 147). ناگفته نماند بعد از کشف حجاب دولت در تأسیس مدارس مختلط نیز اهتمام نمود (بی‌نام، ۱۳۱۹: ۱).

تحصیلات عالی

دولت در ایران از قرون پیش از اسلام و دوره اسلامی همواره نقش حمایتی از نهادهای آموزشی بر عهده داشته است. این امر خصوصاً در مورد تحصیلات بالا صادق است. تقریباً هر سلسله‌ای در ایران از نهادهای آموزش عالی حمایت می‌کرد و برجسته‌ترین عالمان در زمینه پزشکی، ستاره‌شناسی، ادبیات و فلسفه با حمایت آنها رشد می‌کردند. بنابراین حمایت دولت از تحصیلات عالی مسبوق به سابقه‌ای طولانی در پیش و پس از اسلام است. وجود این سابقه یکی از دلایل مسئولیت دولت در حمایت از آموزش عالی در دوران پهلوی اول است (Arasteh, 1962: 134). از سوی دیگر تحصیل زنان در افکار عمومی با آنچه تحصیل برای مردان تصور می‌شد متفاوت بود و عبارت بود از آموزش خانه‌داری و پرورش فرزند، حفظ بهداشت و سلامت و رهایی از خرافات (اتحادیه، ۱۳۶۱: ۴۶). به‌طور کلی هدف از آموزش زنان تربیت همسرانی کدبانو و مادرانی بهتر بود و چشم‌اندازهای اشتغال از طریق تحصیل مورد توجه نبود. حتی مقالاتی که بر اساس نتایج تحقیقات جدید در پی ترویج عقاید مبتنی بر توانمندی یکسان زن و مرد بودند پس از تأکید بر آموزش زنان، در نهایت یادآور می‌شدند که مهم‌ترین شغل و وظیفه زنان مادری و تربیت فرزند است (آینده، ش ۱۴).

ایدئولوژی‌های مربوط به مادری و مادر خوب که جای زن را در خانه معین می‌کرد و نه بیرون از آن، به‌عنوان یکی از موانع برابری جنسیتی عمل کرده‌اند (Gornick & Meyers, 2009: 411).

از این رو مدرسه زنان را برای زندگی خانوادگی و یا کار فرعی با دستمزد پایین همچون مشاغل خانگی خیاطی و یا صنایع دستی آماده می‌کرد نه کار در بازار کار اصلی و دستیابی به مشاغل عالی. در نتیجه این امر فاصله میان پسران و دختران از لحاظ آموزشی موجب فاصله میان آنها در بازار کار می‌شود. باتوجه به آنچه گفته شد تا زمان تأسیس دانشگاه تهران غیر از دارالمعلمت هیچ راه دیگری برای تحصیلات عالی زنان وجود نداشت. این درحالی بود که تا قبل از گشایش دانشگاه تهران، برای پسران تحصیل در رشته‌ها و مدارس متنوع زیر امکان‌پذیر بود: مدرسه عالی طب، دوسازی و دندانسازی، مدرسه صنعتی، نجاری، مهندسی ماشین‌سازی، مدرسه تجارت، مدرسه ورزش، مدرسه صنایع مستظرفه، مدرسه موسیقی (بعداً دختران نیز بدان راه یافتند)، مدرسه حقوق و علوم سیاسی و اقتصادی. علاوه بر آن مدارس سایر وزارتخانه‌ها نیز بودند که پیشتر اشاره شد (بی‌نام، ۱۳۰۸: ۲۴۵). این نوع مدارس با آموزش حرفه‌های مختلف به پسران فرصتی بود تا آنها بتوانند وارد بازار کار شده و از طریق مهارتی که آموخته‌اند امرار معاش کنند. منع دختران از این مدارس نابرابری فرصت‌های آموزشی و تأثیر آن بر تقسیم جنسی کار را نشان می‌دهد.

برخلاف تبلیغاتی که برای سوادآموزی زنان در این دوره می‌شد تحصیلات عالی مورد انکار بود. برای مثال روزنامه اطلاعات طی مقاله‌ای با عنوان «شوهر خوب» با استناد به وضعیت زنان تحصیل کرده امریکایی تحصیلات عالی را مانع ازدواج زنان تلقی کرده و می‌نویسد اعتماد به نفس و حس رقابت و موفقیت این زنان که در نتیجه تحصیل و کار در آنها ایجاد می‌شود برای زندگی خانوادگی آنان مضر بوده و موجب دوری مردان از آنها می‌شود (اطلاعات، ش ۲۸۲۸). همین روزنامه در شماره بعد در ستون «مسائل اجتماعی» با عنوان «زواج معلمات» به بحث ازدواج زنان معلم می‌پردازد و اینکه آیا اشتغال با وظایف خانگی زنان در تناقض است و یا خیر (اطلاعات، ش ۲۸۳۱). امروزه مقیاس‌های چند بعدی به سنجش نگرش نسبت به تقسیم نقش‌های جنسیتی در خانه و نیروی کار که شامل

نگرش نسبت به برابری جنسیتی، وضعیت زنان و حمایت از جنبش زنان می‌شود، پرداخته‌اند. یکی از مقیاس‌های نسبتاً جامع شامل سوالات ترکیبی پنج قسمتی می‌شود که سه مورد از آن را می‌توان با مراجعه به مباحث این دوره ردیابی نمود. یکی از سوالات چنین است: «تحصیلات دانشگاهی برای پسران مهم‌تر از دختران است» (Inglehart & Norris, 2005: 31). در دوره مورد بحث روزنامه اطلاعات طی چندین شماره نظرات خوانندگان خود را در مورد تحصیلات عالی زنان منتشر نمود. پاسخ دهندگان بر الزام تحصیل برای زنان متفق بودند اما تحصیلات عالی را زاید می‌دانستند. کسانی که موافق بودند آن را منوط به هماهنگی میان وظایف خانگی زنان و تحصیلات عالی آنها می‌کردند. برخی مخالفان تحصیلات عالی زنان را عامل بی‌میلی زنان به ازدواج تلقی کرده و آن را مانع تولید نسل می‌دانستند (اطلاعات، ش ۲۲۲۸). سوال دیگر مقیاس مذکور این است: «در کل مردان رهبران سیاسی بهتری از زنان می‌شوند» (Inglehart & Norris, 2005: 31). در جلسه کنگره نسوان شرق که در تهران برگزار شد و فعالان زن ایرانی به عنوان نماینده زنان اصلاح‌طلب ایرانی در آن شرکت داشتند، درخواست مشارکت سیاسی زنان از دولت منوط به وجود استعداد و کفایت در زنان و افزایش حداکثری زنان فاضل و عالم شد (سلامی و نجم‌آبادی، ۱۳۸۴: ۱۱۱). بسیاری از روشنفکران همچون «کسروی» به شدت با مشارکت سیاسی زنان مخالف بودند و امور سیاسی را حوزه اختصاصی فعالیت مردانه می‌دانستند (کسروی، ۱۳۲۴: ۱۸). با وجودی که مشارکت اجتماعی زنان در این دوره بسیار تشویق می‌شد اما مشارکت سیاسی زنان مورد انکار بود چراکه این امر نیازمند برابری زن و مرد است که مورد پذیرش جامعه پدرسالار ایران نبود. سوال سوم چنین است: «بنظر شما کمال یک زن در بچه‌دار شدن است و یا ضرورتی ندارد؟». پیشتر اشاره شد که در این دوره هدف پرورش زنان موضوع مقالات، کتاب‌ها و سخنرانی‌های زیادی بود که همگی متفق‌القول هدف پرورش زنان را مادرانی شایسته می‌دانستند تا فرزندان لایق و وطن‌پرست تربیت کنند. «هاجر تربیت» از فعالان این دوره در نطقی در کانون بانوان هدف اصلی از پرورش زن را تولید نسل و پرورش فرزند بیان کرد (اطلاعات، ش ۲۶۲۶). ناگفته نماند یکی از موضوعاتی که در این دوره بر آن تأکید می‌شد افزایش نفوس بود و از این جهت نیز ازدواج زنان و فرزندآوری آنان تشویق می‌شد و هرچیز که موجب به تعویق افتادن ازدواج و یا

کاهش تولید نسل زنان می‌شد مورد نکوهش قرار می‌گرفت (اطلاعات، ش ۲۲۸۸). آینده خوب برای دختران در ازدواج، بچه‌دار شدن و زندگی خانوادگی خلاصه می‌شد.^۱

تعداد رشته‌های تحصیلی دختران و پسران در مقاطع عالی

تعداد دختران و پسران در آموزشگاه‌های عالی در پایان سال تحصیلی ۱۳۱۵-۱۳۱۴ به شرح زیر است: در این سال در کلاس ادبی مخصوص بانوان ۳۱ نفر، ادبیات فارسی ۵ زن و ۱۶ مرد، فلسفه و علوم تربیتی ۲ زن و ۲۷ مرد، زبان خارجه ۶ زن و ۴۲ مرد و ریاضیات ۱ زن و ۳۰ مرد مشغول به تحصیل بودند. درحالی‌که در سایر رشته‌ها و دانشکده‌ها همچون حقوق، علوم سیاسی، مقدمات طب، دواسازی و دندان‌سازی دانشجوی زن وجود نداشت. در این سال جمع کل دانشجویان زن ۱۲۰ نفر و جمع کل دانشجویان مرد ۱۵۲۵ نفر می‌شد (سالنامه و آمار ۱۳۱۵-۱۳۱۴، ۱۳۱۵: ۳). تعداد کم دختران درمقابل عده زیادپسران قابل تأمل است. این امر دارای علل مختلفی است. از جمله اینکه تعداد مؤسسات آموزش عالی خاص پسران درمقابل مؤسسات آموزشی خاص دختران بسیار زیاد بود. در سال ۱۳۱۴-۱۳۱۵ این رقم برای پسران ۶ و برای دختران ۲ باب می‌باشد (همان).

یکسال بعد ۸۰ زن وارد دانشگاه تهران شدند. باستان‌شناسی (یک نفر)، زبان‌های خارجی (۲۰ نفر)، کلاس ویژه ادبیات (۳۷ نفر)، ادبیات فارسی (۵ نفر)، ریاضیات (۱۳ نفر)، علوم طبیعی (یک نفر) و در فلسفه و بیان (۳ نفر) (Amin, 2002: 158). یکی از دلایل رواج کمتر تحصیلات عالی در میان زنان ضمن توجه به کمبود امکانات، فقدان زمینه فرهنگی مبنی بر اعتقاد عمومی به عدم نیاز زنان به تحصیلات عالی و همچنین هم‌راستا نبودن تحصیلات عالی با وظایف خانه داری و مادری آنان است. در واقع اولویت اصلی برای زنان، خانه‌داری و پرورش فرزند بود. از آنجا که تحصیل از ازمه قدیم بیشتر در میان مردان رایج بود و مشاغلی که در پی کسب تحصیل فراهم می‌شد نیازمند خروج از حریم خانه و ورود به عرصه عمومی بود (و این امر را مفسده‌انگیز می‌دانستند)، تحصیلات عالی برای زنان از حمایت نگرشی چندانی در جامعه برخوردار نبود. هم‌چنان که از نظر برخی روشنفکران این

۱- برخی این شعر سعدی را برای فرزندآوری زنان به عنوان کمال آنها شاهد مثال می‌آورند: زنان را بود بس همین یک هنر/نشینند و زاینند شیران نر (فاطمی، ۱۳۱۹: ۱۹۶).

دوره بر می‌آید تحصیل زنان بیشتر به هدف پرورش مادرانی خانه‌دار بود و نه برای کسب حرفه و معاش و یا به‌عبارت بهتر نان‌آوری. اساساً تحصیلات عالی نوعی بلندپروازی و آرزوی بزرگ برای زنان تلقی می‌شد درحالی که برای مردان پسندیده بود و مورد تشویق قرار می‌گرفت چرا که هم‌راستا با مدل نان‌آوری مردانه نیز بود. از سوی دیگر نظام آموزشی نیز با تنظیم برنامه درسی متأثر از نگرش جنسیتی در ترویج این عقیده موثر بود. حتی در سطوح تحصیلی بالاتر همچون برنامه درسی دانشسرای مقدماتی دختران کاردستی و خیاطی، حفظ‌الصحه و بچه‌داری، حفظ‌الصحه البسه، حفظ‌الصحه خانه و اصول مقدماتی خانه‌داری قرار داشت (بی‌نام، ۱۳۱۵: ۱۲۶-۱۲۷). برنامه درسی هنرستان دولتی بانوان نیز علاوه بر دروس نظری و تخصصی شامل بهداشت و خانه‌داری می‌شد (بی‌نام، ۱۳۱۹: ۲۸۰). به‌طور کلی همه دانش‌آموزان دختر چه کسانی که قصد ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر را داشتند و چه کسانی که فقط تا دیپلم مایل به تحصیل بودند، در هر صورت باید دروس خانه‌داری، خیاطی و آشپزی را نیز می‌گذراندند. همچنین دخترانی که مایل به گذراندن تحصیلات اختصاصی متوسطه دختران بودند طبق برنامه خاص این دوره طی دو سال ملزم به گذراندن دروس اختصاصی خانه‌داری و ملزومات آن بودند (بی‌نام، ۱۳۱۹: ۴). انتظارات جمعی مثبت یا منفی در خلال توقعات ذهنی که در پی دارند در بدن به شکل امکانات دائمی ثبت می‌شوند و بدین ترتیب طبق قانون انطباق توقعات با توفیقات، خواست‌ها با امکانات دنیای از هر جهت تعریف شده براساس جنس، میل به انجام اموری توسط زن‌ها که از آنها انتظار نمی‌رود ضعیف می‌کند بی‌آنکه از انجامشان منع شده باشند (بورديو، ۱۳۸۹: ۳۹).

تأسیس رشته خانه‌داری در دانشسرای عالی برای دختران حاکی از اهتمام دولت در ترویج نقش‌های جنسیتی و نگرش کلیشه‌ای نسبت به زنان می‌باشد (همان: ۵). این امر خود نشان از تأثیر نگرش جنسیتی دولت و نهادهای قانون‌گذار در این دوره بر نظام آموزشی است که به‌عنوان مانعی در راه عملکرد نظام آموزشی مدرن جهت تلقین ارزش‌ها و نگرش‌های نو و تربیت نیروی انسانی مؤثر و کارآمد در مسیر رشد اقتصادی به‌شمار می‌آید (Wrigley, 2005: 29).

از سوی دیگر یکی از ویژگی‌های مؤثر در بر خورداری زنان از تحصیلات عالی موقعیت اقتصادی آنان است. در واقع تفاوت موقعیت‌های زنان (بسته به موقعیت اقتصادی عموماً و همچنین شهری و روستایی) در بهره‌مندی از فرصت‌های تحصیلی ایجاد شده، عاملی تعیین‌کننده بود. با توجه به اینکه تا زمان تأسیس دانشگاه تهران در ۱۳۱۳ هجری دانشگاهی در ایران وجود نداشت ادامه تحصیل در خارج عموماً اختصاص به پسران داشت. محدود زانی که برای تحصیل به خارج می‌رفتند عمدتاً از گروه فرادست جامعه بودند. برای مثال در سال ۱۳۱۲ حدوداً ۵۰ زن با هزینه شخصی برای ادامه تحصیل به خارج (بیشتر اروپا) رفتند (Amin, 2002: 146). همچنین طی سال‌های ۱۳۱۳-۱۳۱۴ جمعاً ۱۰۲ محصل برای تحصیل با هزینه شخصی خود به خارج رفتند که ۱۹ زن و ۸۳ مرد بودند (بی‌نام، ۱۳۱۴: ۱۱۸). این آمار حکایت از آن دارد که خانواده‌های ایرانی در تخصیص بودجه خانوار برای تحصیل، فرزندان پسر را در اولویت قرار می‌دادند که خود نمایان‌گر توزیع تبعیض‌آمیز امکانات خانواده در میان فرزندان بود. صدیقه دولت‌آبادی و ستاره فرمانفرما از محدود زانی بودند که برای تحصیل به خارج رفتند. بودجه اختصاصی دولت نیز برای اعزام به تحصیل در خارج تنها پسران را شامل می‌شد که به‌نوبه خود الگوی توزیع تبعیض‌آمیز بودجه دولت را می‌نمایاند و چنانکه گفته شد خانواده‌های ایرانی نیز در توزیع بودجه خانوار خود برای تحصیل فرزندان از آن پیروی می‌کردند.

به‌طور کلی فرصت‌های آموزشی توزیع شده براساس نگرش جنسیتی موجب رشد مشاغل فرعی با دستمزد و موقعیت پایین همچون صنایع دستی، ماشین‌نویسی، معلمی، پرستاری، خیاطی و خلاصه مشاغلی که بیشتر مهر زنانه دارند، می‌شد. از این دوره الگوی شغلی زنان با مشاغل زنانه نیمه‌تخصصی پیش گفته شکل گرفت که نیاز چندانی به تحصیلات عالی نداشتند و همچنان مدل نان‌آوری مردانه را تقویت می‌کردند. از آنجا که یکی از نخستین مشاغل دولتی که در این دوره زنان جذب آن شدند معلمی بود در ادامه به آن می‌پردازیم.

معلمی: نان‌آوری زنان با حفظ کلیشه‌های جنسیتی

استخدام زنان حداقل در تئوری استحقاق اجتماعی زنان را افزایش می‌دهد چرا که وضعیت

بازار کار با حقوق اجتماعی مختلفی همراه است. مدل نان‌آوری زنان در مقابل مدل نان‌آوری مردان به‌عنوان یک مدل جهانی نان‌آوری حق اجتماعی زنان را به‌عنوان کارگر برجسته می‌کند (Sainsbury, 1996: 104). اگرچه در دوره مورد بحث تنوع و میزان اشتغال زنان در مقایسه با مردان پایین تر است اما این دوره برای اولین بار شاهد اشتغال زنان به‌عنوان نیروی کار دولتی است. بخش آموزش و پرورش یکی از قدیمی‌ترین بخش‌هایی است که زنان اشتغال به کار دستمزدی دولتی را ابتدا با آن تجربه کردند. معلمان زن به سیاست‌های غربی‌سازی دولت و شالوده اقتصادی آن کمک کردند (Sedghi, 2007: 70). میزان استخدام دولتی زنان خصوصاً در بخش آموزش و پرورش می‌تواند در روشن شدن سیاست دولت در ارائه فرصت‌های شغلی به زنان راهگشا باشد. دولت فرصت‌های استخدامی همچون معلمی را برای زنان فراهم نمود. در سال ۱۳۱۴ بخشنامه‌ای در مورد استخدام زنان برای آموزش و پرورش ارسال گردید. طبق این بخشنامه از آنجا که همه روزه عده زیادی از زنان تحصیل کرده به اداره تعلیمات مراجعه و درخواست شغل آموزگاری با حقوق قلیل می‌کردند اداره تعلیمات نیز طی بخشنامه‌ای برای تأسیس مدارس مختلط از کلاس اول تا چهارم با نام کودکانستان مختلط خواستار ارجاع شغل آموزگاری در این مدارس به زنان تحصیل کرده‌ای شد که برای درخواست شغل آموزگاری بدانجا مراجعه می‌کردند، چرا که تدارک آموزگار جوان تحصیل کرده برای دولت بدین طریق به‌صرفه بود، ضمن اینکه از نظر آنها آموزگار زن برای این مدارس مناسب‌تر بود (بی‌نام، ۱۳۱۴: ۸۹). بتدریج همراه با افزایش مدارس تعداد زنان شاغل در بخش آموزش و پرورش افزایش یافت. طبق آمار در سال ۱۳۱۲-۱۳۱۳ از مجموع ۱۰۷۹۳ معلم مدارس ابتدایی، متوسطه و عالی، تعداد ۷۵۸۸ نفر مرد و ۳۲۰۵ نفر زن بودند. همچنین در سال ۱۳۱۳-۱۳۱۴ از مجموع ۱۱۹۰۱ نفر ۸۴۸۲ نفر مرد و ۳۴۱۹ نفر زن بودند (بی‌نام، ۱۳۱۴: ۷۸). تا اواخر دوره پهلوی اول اقدامات دولت جهت ترویج آموزش و پرورش عمومی موجب گشایش فرصت‌های شغلی بیشتر در این قسمت برای زنان شد. یکی از اقدامات قابل توجه افزایش تعداد دانشسراها بود. با افزایش تعداد دانشسراها در کشور وزارت فرهنگ در شهریورماه ۱۳۱۸ اداره ویژه‌ای بنام اداره دانشسراها تأسیس نمود و انجام امور مربوط به کلیه دانشسراهای مقدماتی را به این اداره واگذار کرد. در اجرای قانون پرورش معلم در سال ۱۳۱۸ دانشسرای پسران و دختران گرگان، دانشسرای

دختران قزوین، دانشسرای دختران کرمانشاهان، دانشسرای دختران یزد و دانشسرای دختران بیرجند تأسیس شد و در این سال جمعاً سی باب دانشسرای مقدماتی در کشور موجود بود (سالنامه و آمار ۱۳۱۷-۱۳۱۸ و ۱۳۱۸-۱۳۱۹، ۱۳۱۹، ۲). بنابراین با افزایش تعداد دانشسراهای دختران تعداد معلمان زن نیز افزایش می‌یافت. یکی از دلایل تمایل دولت برای استخدام زنان در بخش آموزش و پرورش فضای کار مدرسه است که به اقتضای ارتباط بیشتر با هم‌جنسان و زنانه بودن آن، شباهت زیادی به محیط خصوصی دارد، ضمن اینکه توسعه بخش خدمات در دوره پهلوی نیازمند یک نیروی کار بیشتر برای پر کردن مشاغل بود که در این راستا ایجاد شده بودند. خلق این نیروی کار جدید نیازمند ایجاد مدارس بیشتر بود و از آن جمله مدارس دخترانه و معلمان زن بود (Sedghi, 2007: 70). از آنجا که کارکردن زنان در بخش آموزش و پرورش، بهداشت و خدمات داوطلبانه انعکاس نقش‌های جنسیتی سنتی زنان به عنوان تیمارداری و مراقبت است با چالش‌ها و موانع کمتری همراه است چراکه با الگوی نگرش فرهنگی جامعه همخوانی دارد (Inglehart & Norris, 2005: 31). ناگفته نماند در دوره مورد بحث وزارت معارف معلمان زن را برای مدارس ابتدایی پسرانه و دخترانه مناسب‌تر از مردان دانسته و بر لزوم استخدام معلمان زن برای آموزش ابتدایی تأکید می‌شد (اطلاعات، ش ۲۸۳۱).

با این وجود در قسمت آموزش عالی، استخدام زنان برای تدریس در دانشگاه مورد توجه نبود و سلسله مراتب آموزشی مردانه بود. به طوری که در سال تحصیلی ۱۳۱۶-۱۳۱۵ تنها سه زن در دانشگاه تدریس می‌کردند که در سال بعدی به ۴ زن افزایش یافتند (بی‌نام، ۱۳۱۶: ۵-۴).^۱ این بدان معناست که سیاست دولت در جذب زنان به گونه‌ای بود که زنان بیشتر در مشاغل پایین تمرکز داشتند و مردان موقعیت‌های عالی را در نظام آموزشی دارا بودند. این الگوی شغلی یعنی در اختیار گرفتن مشاغل عالی توسط مردان و قرار گرفتن زنان در سطوح پایین شغلی در مشاغل دیگر تکرار می‌شد. به این ترتیب ساختار فرصت‌های موجود در بازار کار که متأثر از نظام آموزشی بود مشاغل زنان را محدود می‌کرد و مشاغلی همچون آموزگاری و یا مشاغل خانگی مثل خیاطی که به راحتی می‌توان آن را با

۱- به نقل از: Amin, 2002:187

مسئولیت‌های خانگی زنان هماهنگ کرد برای زنان توصیه می‌شدند. از سوی دیگر اشتغال به این مشاغل با تحرک صعودی زنان همراه نبود و یا دست‌کم تحرک چندانی در پی نداشت. به هر حال این واقعیت که تحصیل نردبان ارتقا موقعیت زنان از طریق اشتغال بود انکارناپذیر است. سواد نقش کلیدی در کسب قدرت در ابعاد مختلف برای زنان دارد. در پی باسواد شدن زنان فرصت‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، توسعه‌ای و... می‌تواند در برابر زنان قرار گیرد (شیخی، ۱۳۸۰: ۱۸۸).

نتیجه

رویکرد نوسازانه حکومت پهلوی اول همراه با توجه به نقش زنان در بازسازی ایران مدرن بود. در نظر حکومت توسعه جنسیتی زنان هدف و وسیله نوسازی بود. همسو با آن، توسعه جنسیتی زنان در بعد آموزش به‌عنوان پیش شرط مشارکت و توانمندسازی زنان مدنظر قرار گرفت. در واقع افزایش مشارکت زنان در ساخت ایران مدرن از مسیر بهبود آموزش و پرورش آنان می‌گذشت. از آنجا که رابطه نزدیکی بین سواد، قدرت و توانمندسازی وجود دارد این امر می‌توانست نتایج قابل توجهی برای افزایش اعتماد به نفس، استقلال اقتصادی، تغییر مدل تک‌نان‌آوری مردانه به دو‌نان‌آوری و در نهایت بهبود وضع اقتصادی کل جامعه داشته باشد که خود هم راستا با مدرن‌سازی ایران و نتیجه توسعه جنسیتی بود. بر این اساس سوالاتی از این دست مطرح می‌شود که نظام آموزشی تا چه حد زمینه توسعه جنسیتی براساس فرصت‌های تحصیلی برابر برای زنان فراهم نمود؟ پیامد نابرابری آموزشی برای زنان خصوصاً در حیطة اشتغال چه بود؟ برای پاسخ به این سوال‌ها با استفاده از مفهوم کلیدی توسعه جنسیتی یعنی برابری جنسیتی به مطالعه شکاف جنسیتی در بعد آموزش و پیامدهای آن بر وضعیت زنان خصوصاً اشتغال پرداخته شده است. همچنین عملکرد نظام سیاسی در کاهش شکاف برابری جنسیتی از طریق نوسازی نظام آموزشی با القا ایده‌ها و مفاهیم مدرن و تأثیرپذیری آن از الگوی نگرشی جامعه ارزیابی شده است.

از آنجا که ایران جامعه‌ای کشاورزی بود وجود ایده‌ها و مفاهیم برابری خواهانه در فرهنگ آن چندان سابقه نداشت، از این رو با سازمان یافتن آموزش و پرورش عمومی مطابق الگوی نگرشی جامعه، مؤسسات آموزشی زنان را برای به‌عهده گرفتن نقش‌های

جنسیتی در جامعه پدرسالار تربیت می‌کردند. از این زمان بود که نگرش جنسیتی در برنامه‌ریزی آموزشی توسط دولت لحاظ شد. حکومت با تدوین برنامه درسی مدارس با توجه به جنسیت دانش‌آموزان در القای نقش‌های جنسیتی مؤثر بود و با شکاف جنسیتی در آموزش، مدل نان‌آوری مردانه و فرودستی زنان تداوم یافت. از این رو به‌طور کلی آموزش و پرورش زنان در مقایسه با مردان هم از نظر کمیت و هم از نظر کیفیت تحت‌الشعاع نگرش جنسیتی در سطحی پایین‌تر قرار گرفت. به این ترتیب آموزش و پرورش به پشتوانه حمایت نگرشی جامعه در ایجاد نیروی کار تفکیک شده بر حسب جنس نقش مهمی داشت. با محدود ساختن آموزش زنان به اموری که حول محور تدبیر منزل بود چشم‌انداز مشارکت زنان در اجتماع از وسعت چندانی برخوردار نبود. به این ترتیب نقش ابزاری آموزش و پرورش در گسترش توانمندسازی زنان و از این طریق توسعه جنسیتی نادیده گرفته شد. آموزش و پرورش با اعمال خشونت نمادین زنان را به تحکیم و تثبیت نقش‌های جنسیتی سوق می‌داد. به این ترتیب برنامه درسی مدارس دخترانه که به‌منظور حفظ کلیشه‌های جنسیتی بود موجب هدایت دختران به مشاغل خاصی می‌شد. مشاغلی که مهر زنانه داشتند و نیاز به تحصیلات چندانی نداشتند. اینگونه مشاغل کم‌درآمد همچون معلمی، خیاطی، بافندگی، صنایع دستی و مواردی نظیر آن موقعیت فرودست زنان را در تقسیم کار نشان می‌دادند. بنابراین علی‌رغم رویکرد نوسازی حکومت پهلوی در برخی جنبه‌ها، نظام آموزشی با رویکردی جنسیتی موجب شکل‌گیری روندی در تحصیلات و اشتغال زنان شد که نتیجه آن بازتولید نقش‌های جنسیتی بود که تا به امروز کم و بیش تداوم یافته است. در واقع شکاف جنسیتی در بُعد آموزش موجب کاهش فرصت‌های شغلی زنان به مشاغلی شد که از تحرک چندانی برخوردار نبودند و ترفیع شغلی در آن ناچیز بود و نتیجه این امر تحکیم مدل نان‌آوری مردانه بود. به طور کلی نابرابری جنسیتی نظام آموزشی نمایان‌گر تناقضات نهفته در رویکرد نوسازی حکومت پهلوی اول بود. بدین ترتیب توسعه جنسیتی زنان تحت تأثیر شرایط اقتصادی ایران به‌عنوان یک جامعه کشاورزی، نگرش و برداشت‌های خانواده و اجتماع از آموزش و پرورش زنان و بالتبع آن نظام آموزشی به‌عنوان عوامل بازدارنده آن، با موفقیت چندانی همراه نشد.

الگوی نگرشی حاکم بر جامعه با عدم پذیرش برابری جنسیتی و همگام ساختن آموزش و پرورش با آن به‌عنوان عامل بازدارنده پذیرش زنان در نیروی کار، موجبات کاهش رونق اقتصادی و تلاوم مدل تک‌ن‌آوری مردانه را فراهم نمود که نتیجه آن محروم کردن زنان از پاداش مشارکت اقتصادی و کاهش تبعیض جنسیتی در جامعه بود.

ردیف	اسامی مواد	عده ساعات مواد در هفته		
		سال اول	سال دوم	سال سوم
۱	فارسی	۵	۵	۵
۲	فقه	۱	۱	—
۳	عربی	۳	۳	۳
۴	زبان خارجه	۶	۶	۶
۵	ریاضیات (حساب ، جبر ، هندسه)	۴	۴	۵
۶	فیزیک و شیمی و تاریخ طبیعی و حفظ الصحه	۲	۴	۴
۷	تاریخ و جغرافیا	۴	۴	۴
۸	رسم و نقاشی	۲	۲	۲
۹	مشق خط	۱	۱	۱
	جمع ساعات در هفته	۲۸	۳۰	۳۰
۱۰	درز		روزی نیم ساعت	

دوره دوم متوسطه

ردیف	اسامی مواد	نمره ترتیب	شعبه علمی			شعبه ادبی		
			سال چهارم	سال پنجم	سال ششم	سال چهارم	سال پنجم	سال ششم
۱	فارسی	۱	۲	۲	۱	۵	۵	۵
۲	ریاضیات	۲	۶	۹	۱۰	—	—	—
۳	فیزیک	۳	۳	۳	۳	۴	۴	۴
۴	شیمی	۴	۳	۳	۳	۶	۶	۶
۵	تاریخ طبیعی	۵	۲	۲	۲	۳	۳	۳
۶	زبان خارجه	۶	۶	۶	۶	۴	۴	۴
۷	فلسفه	۷	—	—	—	۳	—	—
۸	نقاشی	۸	۲	۲	۲	—	۲	۲
۹	نقاشی	۹	۲	۲	—	—	—	—
	مجموع ساعات در هفته		۲۸	۲۹	۲۷	۲۴	۲۴	۲۶

دوره دوم متوسطه و مدارالعملیات				دوره اول متوسطه			
ردیف	سال اول	اسامی مواد	شماره دروس	ردیف	سال اول	اسامی مواد	شماره دروس
۱	۴	فارسی	۱	۱	۵	فارسی	۱
۲	۳	عربی	۲	۲	۱	اخلاق	۲
۳	۴	تاریخ و جغرافیا	۳	۳	۱	شرعیات	۳
۴	۲	چهر	۴	۴	۱	عربی	۴
۵	۲	هندسه	۵	۵	۲	تاریخ و جغرافیا	۵
۶	۲	فیزیک	۶	۶	۲	حساب	۶
۷	۲	شیمی	۷	۷	۱	هندسه	۷
۸	۲	تاریخ طبیعی	۸	۸	—	علم‌الاشیاء و حفظ‌الصحة	۸
۹	۴	زبان خارجه	۹	۹	۲	و بچه داری	۹
۱۰	۲	برش و خیاطی	۱۰	۱۰	۴	زبان خارجه	۱۰
۱۱	۱	مشق خط	۱۱	۱۱	۲	تدبیر منزل	۱۱
۱۲	۲	معرفة النفس	۱۲	۱۲	۲	جمع ساعات دروس	۱۲
۱۳	—	علم تربیت	۱۳	۱۳	۱	مشق خط	۱۳
۱۴	—	فن تدریس	۱۴	۱۴	۲	نقاشی	۱۴
۱۵	—	مواد اختصاصی درالعملیات	۱۵	۱۵	۶	خانه داری	۱۵
۱۶	—	—	—	۱۶	۲	ورزش	۱۶
۱۷	—	—	—	۱۷	—	جمع ساعات عملیات	۱۷
۱۸	—	—	—	۱۸	—	جمع کل	۱۸
۱۹	—	—	—	۱۹	—	—	۱۹
۲۰	—	—	—	۲۰	—	—	۲۰
۲۱	—	—	—	۲۱	—	—	۲۱
۲۲	—	—	—	۲۲	—	—	۲۲
۲۳	—	—	—	۲۳	—	—	۲۳
۲۴	—	—	—	۲۴	—	—	۲۴
۲۵	—	—	—	۲۵	—	—	۲۵
۲۶	—	—	—	۲۶	—	—	۲۶
۲۷	—	—	—	۲۷	—	—	۲۷
۲۸	—	—	—	۲۸	—	—	۲۸
۲۹	—	—	—	۲۹	—	—	۲۹
۳۰	—	—	—	۳۰	—	—	۳۰
۳۱	—	—	—	۳۱	—	—	۳۱
۳۲	—	—	—	۳۲	—	—	۳۲
۳۳	—	—	—	۳۳	—	—	۳۳
۳۴	—	—	—	۳۴	—	—	۳۴
۳۵	—	—	—	۳۵	—	—	۳۵

منابع

- ابوت، پاملا و والاس، کلا (۱۳۹۳) *جامعه‌شناسی زنان*، ترجمه منیژه نجم عراقی، تهران، نی.
- اتحادیه، منصوره (۱۳۶۱) *مرامنامه‌ها و نظام‌نامه‌های احزاب سیاسی ایران در دوره دوم مجلس شورای ملی*، تهران، نشر تاریخ ایران.
- اطلاعات (۱۳۱۸) ش ۴۰۸۶، ۱۴.
- اطلاعات (۱۳۱۵) ش ۲۸۳۱، ۱۴.
- اطلاعات (۱۳۱۳) ش ۲۲۸۸، هشتم.
- اطلاعات (۱۳۱۴) ش ۲۶۲۶، نهم.
- اطلاعات (۱۳۱۳) ش ۲۲۲۸، هشتم.
- اطلاعات (۱۳۱۵) ش ۲۸۳۱، ۱۱.
- اطلاعات (۱۳۱۵) ش ۲۸۲۸، ۱۱.
- اطلاعات (۱۳۱۳) ش ۲۲۹۲، س هشتم.
- آینده (۱۳۰۶) ش ۱۴، نمر مسلسل ۱۶، خرداد.
- باسحا، مهدی؛ عاقلی کهنه شهری، لطفعلی و ارشک مسائلی (۱۳۸۹) «رتبه‌بندی شاخص کیفیت زندگی در استان‌های کشور»، *رفاه اجتماعی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی*، ۳۷ (۹)، ۹۵-۱۱۲.
- بوردیو، پی‌یر (۱۳۸۰) *نظریه کنش: دلایل عملی و انتخاب عقلانی*، ترجمه مرتضی مردیپها، تهران، نقش و نگار.
- بهنود، مسعود (۱۳۷۸)، *این سه زن*، تهران، علم.
- بی‌نام (۱۳۱۹) سالنامه و آمار سال‌های ۱۹-۱۳۱۷، مجموعه قوانین فرهنگی، تهران، فردوسی.
- بی‌نام (۱۳۱۵) سالنامه و آمار سال‌های ۱۵-۱۳۱۴، تهران، شرکت سهامی چاپ.
- بی‌نام (۱۳۱۴) سالنامه و آمار سالنامه و احصائیه سال‌های ۱۴-۱۳۱۲، تهران، وزارت اوقاف و صنایع مستظرفه اداره کل انطباعات دایره احصائیه.
- بی‌نام (۱۳۰۸) سالنامه و احصائیه ۱۳۰۷-۱۳۰۸، تهران، روشنایی.
- ترابی فارسان، سهیلا (۱۳۷۸) *اسنادی از مدارس دختران از مشروطه تا پهلوی*، سازمان اسناد ملی ایران.

- ترابی فارسانی، سهیلا (۱۳۸۷) روند آموزش زنان از آغاز نوگرایی تا پایان عصر رضاشاه، *مجله علمی - پژوهشی دوره عالی تحقیقات دکتری (دانشنامه)*، ۸۷، ۸۹-۱۰۱.
- حسینی، رباب (۱۳۷۰) *مدارس نسوان از آغاز تا ۱۳۱۴*، گنجینه اسناد، س ۱، دفتر اول، ۸۲-۹۹.
- دولت‌آبادی، صدیقه (۱۳۷۷)، *نامه‌ها نوشته‌ها و یادها*، شیکاگو، سلسله انتشارات نگرش و نگارش زن.
- کمیته دائمی بین‌آژانسی (۱۳۹۲) زنان و دختران پسران و مردان نیازهای متفاوت - فرصت‌های برابر (۲۰۰۶) کتاب راهنمای جنسیت در اقدام انسان‌دوستانه.
- ریچاردز، فرد (۱۳۷۹) *سفرنامه*، ترجمه مهین دخت صبا، تهران، انتشارات علمی فرهنگی.
- شفر، ریچارد (۱۳۹۱) *فرهنگ فشرده جامعه‌شناسی*، ترجمه حسین شیران، نشر دیجیتال جامعه‌شناسی شرقی <http://ketabnak.com:۱۳۹۷/۲/۱۵>
- شیخی، محمدتقی (۱۳۸۰) *جامعه‌شناسی زنان و خانواده*، تهران، شرکت سهامی انتشار.
- صدیق، عیسی (۱۳۱۶) *تاریخ مختصر تعلیم و تربیت*، تهران، روشنایی.
- _____، (۱۳۴۰) *یادگار عمر*، تهران، شرکت سهامی چاپ کتاب.
- _____، (۱۳۵۵) *دوره مختصر تاریخ فرهنگ ایران*، تهران، شرکت سهامی چاپ کتاب.
- کرون، جیمز (۱۳۹۰)، *جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی*، ترجمه مهرداد نوایخش و فاطمه کرمی، تهران، نشر جامعه‌شناسان.
- کسروی، احمد (۱۳۲۴) *خواهران و دختران ما*، تهران، پرچم.
- کوئن، بروس (۱۳۸۸) *مبانی جامعه‌شناسی*، ترجمه غلامعباس توسلی و رضافاضل، تهران، سمت.
- گرت، استفانی (۱۳۸۰) *جامعه‌شناسی جنسیت*، ترجمه کتابیون بقایی، تهران، نشر دیگر.
- فاطمی، مجتبی (۱۳۱۹) *طلایه*، تهران، کتابفروشی و چاپخانه اقبال.
- فرمان‌فرما، مهرماه (۱۳۸۲) *زندگی‌نامه عبدالحسین می‌رزا فرمانفرما، آغاز جنگ جهانی اول و سلطنت احمدشاه*، تهران، انتشارات توس.
- نقش زنان در توسعه (۱۳۷۶) تهران، روشنگران.
- کتابناک (۱۳۸۹) *سفرنامه مازندران رضا شاه*.
- وینر، مایرون (۱۳۳۵) *نوسازی جامعه*، ترجمه رحمتا... مقدم مراغه‌ای، تهران، شرکت سهامی کتاب‌های جیبی.

- هاکس، مریت (۱۳۶۸) *ایران: افسانه و واقعیت: خاطرات سفر به ایران*، ترجمه محمدحسین نظری نژاد و محمدتقی اکبری احمدنمایی، مشهد، آستان قدس رضوی معاونت فرهنگی.
- Aikman, Sheila & Elaine Unterhalter (2007) *Practising Gender Equality in Education*, Oxfam GB, UK.
- Amin, Camron Michael (2002) *The making of the modern Iranian woman*, United States of America, University Press of Florida.
- Arasteh, Reza (1962) *Education and Social Awakening IRAN1850-1960*, Leiden: E.J. Brill.
- Ghods, M. Reza (2006) Government and society in Iran, 1926–34, *Middle Eastern Studies*, London, 27:2, 219-230.
- Gornick, J.C. & Meyers, M.K (2009) *Gender Equality: Transforming Family Division of Labor*, London, New York, Verso.
- <http://ketabnak.com/book/163/> سفرنامه مازندران رضاشاه سلطه مرد
- Honarbin Holliday, Mehri (2010) *Becoming visible in Iran*, London, Tauris Academic Studies.
- Inglehart, Ronald & Pippa Norris (2005) *Rising Tide: Gender Equality and Cultural Change around the World*, London, Cambridge University Press.
- Lakes, Richard D. & Patricia A. Carter (2008) *Globalizing Education for Work: Comparative Perspectives on Gender and the New Economy*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sainsbury, Dian (1996) *Gender, equality, and welfare states*, London, Cambridge University press.
- Sedghi, Hamideh (2007) *Women and Politics in Iran*, London, Cambridge University press.
- World Development Report: Gender Equality & Development* (2012) Washington DC, The World Bank.
- Wrigley, Julia, (2005) *Education and Gender Equality*, London, Washington, D.C., The Flamer Press.