

طرد از میدان آموزش و بازتولید نابرابری جنسیتی: تحلیل روایت زنان روستاهای شهرستان دهگلان

حسین دانش‌مهر^{۱*}، کمال خالق‌پناه^۲، سهیلا زندی سرابسوره^۳

چکیده

پژوهش حاضر به دنبال روایت‌های زنان روستایی از نابرابری جنسیتی در میدان آموزش است، این مقاله ضمن تفسیر موقعیت‌های فرودستی آنان، به کاوش در روایت زنان از وضعیت مناسبات آموزش-جنسیت و عوامل برساننده طرد از میدان آموزش و نابرابری جنسیتی در میدان آموزش می‌پردازد. برای این منظور از دستگاه نظری پی‌یر بوردیو به‌عنوان راهنمای کار و صورت‌بندی مفاهیم بهره‌جستیم. این پژوهش در سنت روشی کیفی صورت گرفته و از روش تحلیل روایت مضمونی برای کشف و استخراج مقولات استفاده شده است که در آن ابزارهای مشاهده مشارکتی و مصاحبه عمیق جهت گردآوری داده‌های مورد نیاز به کار گرفته شده است. میدان پژوهش حاضر مناطق روستایی شهرستان دهگلان است که با منطق نمونه‌گیری کیفی و هدفمند علاوه بر نمونه‌گیری از فضا (روستاهای بزرگ، متوسط و کوچک) نمونه‌گیری هدفمند و نظری نیز از سوژه‌های مورد مطالعه به عمل آمده که بر مبنای آن با ۳۲ نفر از زنان ۱۵ تا ۳۵ ساله در ۶ سکونت‌گاه روستایی با رعایت حداکثر تنوع مصاحبه‌های عمیق به عمل آمد. داده‌های حاصل از روایت در قالب ۷۸ تم اولیه، ۳۶ خرده‌تم، ۸ تم اصلی و یک تم نهایی کدگذاری و صورت‌بندی شدند. تم‌های اصلی حاصل از روایت‌ها عبارت‌اند از: جامعه‌پذیری جنسیتی، مکانیسم تعمیق نابرابری اجتماعی، فقر مادی، فقر فرهنگی، عدم دسترسی به مراکز آموزشی، ازدواج زودرس دختران، محدودیت زنان در ورود به عرصه‌های عمومی و بازتولید ساختار اجتماعی. مقوله نهایی نیز آموزش به‌مثابه یک میدان تولید نابرابری جنسیتی در مناطق روستایی است که داستان روایت‌های متکثر زنان حول آن شکل گرفته و بدان معنا بخشیده‌اند.

کلیدواژگان

آموزش، بازتولید، تحلیل روایت، زنان روستایی، نابرابری اجتماعی.

hdaneshmehr@yahoo.com
kkhaleghpanah@gmail.com
soheilazandy@gmail.com

۱. استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه کردستان (نویسنده مسئول)
۲. استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه کردستان
۳. کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۹، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۴/۱۷

مقدمه و طرح مسئله

هیچ ساختار پایداری از نابرابری اجتماعی و اقتصادی بدون نوعی نظام معنایی برای تبیین و توجیه توزیع نابرابر منابع جامعه وجود ندارد. روسو (۱۷۱۲-۱۷۷۸) در عبارتی مشهور که در تاریخ طنین انداخته است می‌گوید: «انسان آزاد زاده می‌شود، اما همه‌جا در غل و زنجیر است» [۱۸]. نابرابری اجتماعی به موقعیت‌های نابرابر بین افراد اشاره دارد که می‌تواند سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی باشد. نابرابری اجتماعی می‌تواند بنیان‌های متعددی داشته باشد. عده‌ای از محققان بنیان‌های اصلی نابرابری را در تفاوت‌های فردی در توانایی‌های ذاتی و انگیزه و تمایل به سخت‌کوشی می‌دانند و در مقابل، به‌زعم برخی دیگر، نابرابری محصول تفاوت‌هایی است که جامعه در رفتار و برخورد با افراد به‌وجود می‌آورد. علت این فرق‌گذاری مشخصه‌هایی همچون طبقه اجتماعی، اقتصادی، نژاد، قومیت، جنسیت و دین است که به طریق اجتماعی تعریف شده‌اند [۱۸]. پس از جنگ جهانی دوم، جنسیت فقط در مطالعات خانواده مد نظر بود و در سایر مطالعات، به‌ویژه مطالعات مربوط به نابرابری اجتماعی، دخالت داده نشده و موقعیت زن تابعی از وضعیت اجتماعی پدر یا همسر تلقی می‌شد. در اواخر دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ با شروع موج دوم جنبش فمینیستی، به مفهوم جنسیت به‌عنوان یکی از منابع تجربه‌ای اجتماعی توجه شد. با جهانی‌شدن مسئله تبعیض علیه زنان و تلاش‌های نهضت زنان برای کسب برابری، تغییر نگرش و رویکردی نسبت به مسائل زنان پدید آمد که براساس آن مسائل زنان در متن روابط اجتماعی نابرابر آن‌ها با مردان معنا پیدا کرد و مفهوم جنسیت به جای مفهوم زن به‌منزله یک جنس به کار برده شد [۱۳]. در این معنا، زن یا مرد بودن از هنگام تولد به وجود می‌آید، ولی زنانگی و مردانگی چیزی است که از طریق جامعه‌پذیری به دست می‌آید و تفاوت‌هایی نظیر سبک مو و لباس، نقش‌های شغلی و خانوادگی و سایر فعالیت‌ها و صفات اکتسابی روانی-شخصیتی تمایز بین دو جنس رقم می‌زند [۸]. اگر نقش جنس و جنسیت در بیولوژی ریشه داشته باشد، انتظار از جنس‌های متفاوت باید جهانی باشد، ولی در واقع چنین نیست. همه می‌دانند که جوامع مفاهیم اجتماعی را به تفاوت بین جنس‌ها نسبت می‌دهند. در بیشتر جوامع، پسران و دختران بازی‌های متفاوتی را یاد می‌گیرند و پاداش‌های متفاوتی برای رفتار خوب دریافت می‌کنند [۱۳]. سیمون دوبوار^۱ در کتاب جنس دوم می‌نویسد: «هیچ فردی زن زاده نمی‌شود، بلکه بعدها زن می‌شود.» دوبوار نقش فرهنگ را در تفاوت‌های جنسیتی برجسته می‌کند. اورسولا شو^۲ در کتاب خود با عنوان *ما به‌عنوان دختر به دنیا نمی‌آییم*، بلکه تبدیل به دختر می‌شویم می‌گوید: «خانواده، به محض اعلام جنسیت کودک، روند جامعه‌پذیری جنسیتی خاصی را آغاز می‌کند. قبول نقش‌های جنسیتی یک امر اتفاقی نیست و از طریق ویژگی‌های

1. Simone De Beauvoir
2. Ursula Chou

بیولوژیکی تعیین نشده است، بلکه روندی تراکمی، از کسب قابلیت‌ها و ویژگی‌های خاص هر جنس دارد» [۲]. با وجود این همه توجه به جنسیت، در علمی همچون جامعه‌شناسی به تأثیر جنسیت و نابرابری جنسیتی در فرایند آموزش و عملکرد تحصیلی در مقایسه با تأکید بیش از اندازه بر نابرابری‌های قومی و طبقاتی و نیز پیامدها و نتایج آموزشی بر وضعیت اقتصادی و فرهنگی جامعه کمتر توجه شده است [۲۸]. بدین منظور است که ما در این پژوهش به دنبال روایت این نابرابری در میدان آموزش، از نگاه زنان روستاهای شهرستان دهگلان به‌عنوان سوژه‌های مورد مطالعه هستیم. نابرابری جنسیتی در آموزش به معنای نبود تساوی زنان و مردان در برخورداری از امکانات آموزشی است. عوامل مختلفی مانند فقر خانواده و ناتوانی در تأمین مالی هزینه‌ها، تعداد زیاد فرزندان، ازدواج زودهنگام دختران و نبود امکانات مناسب در مدارس می‌تواند موجب ترجیح آموزش پسران بر دختران شود. اقتصاددانان آموزش را از عوامل اصلی در توانمندسازی زنان می‌دانند. تحصیلات زنان علاوه بر سلامت خودشان، بر سلامت تحصیل و کاهش مرگ‌ومیر فرزندان نیز مؤثر است؛ حتی آموزش و توزیع برابر آن در کاهش فقر هم مؤثر است و برندگان جایزه نوبل اقتصاد طی یک دهه اخیر کاهش فقر، بیکاری و نابرابری را که از اهداف عالی توسعه در جوامع بشمار می‌آیند، در گرو آموزش و توانمندسازی گروه‌های حاشیه‌ای و فرودستان می‌دانند که در این جوامع (توسعه‌نیافته)، به‌طور عمده زنان و خاصه زنان مناطق روستایی هستند. یکی از وجوه نابرابری در ایران، نابرابری بین مناطق شهری و روستایی است که خود را در دسترسی به امکانات و خدمات آموزشی، بهداشتی، رفاه عمومی، درآمد و انگیزه‌های اقتصادی، خدمات اجتماعی، زیرساخت‌ها و... نشان می‌دهد. تفاوت در زیرساخت‌ها و کیفیت توسعه آثار نامطلوبی را در زمینه‌های اقتصادی، زیربنایی و ارتباطات، اجتماعی- فرهنگی، بهداشتی درمانی، آموزشی در این فضاها اجتماعی برجای گذاشته است. براساس نتایج مطالعات مربوط به سطح‌بندی توسعه‌یافتگی استان‌های کشور (ضرابی و شاهمیوندی ۱۳۸۹، اطلاعات و شجاعتی نسب ۱۳۹۲، موسوی و همکاران، ۱۳۹۴، نظم‌فر و همکاران ۱۳۹۵)، استان کردستان در ابعاد اقتصادی، زیربنایی، فرهنگی و اجتماعی به‌طور متوسط بین ۵ استان پایین کشور قرار گرفته است [۲؛ ۱۴؛ ۲۰؛ ۲۲]. در این میان، شهرستان دهگلان نیز به‌عنوان یکی از شهرستان‌های استان کردستان علاوه بر تجربه این توسعه‌نیافتگی در شرایط کنونی، به لحاظ بافت اجتماعی و فرهنگی نیز یک جامعه سنتی و در حال گذار است که نظام مردسالاری در آن به‌عنوان نظام مسلط قدرت در خانواده تعریف شده است و زنان آن به‌ویژه روستاهای اطراف این شهرستان سهم چشمگیری در نیروی کار کشاورزی دارند. عمل‌آوری محصول زراعی جهت مصرف خانواده یا فروش، تمیز کردن طویله و دوشیدن دام‌ها، نظافت منزل، صنایع دستی، نگهداری کودکان و... باعث شده است تا زنان نتوانند از فرصت‌ها و شانس‌های زندگی از قبیل موقعیت و منزلت‌های آموزشی بهره‌گیرند.

علاوه بر این، نقش‌های سنتی زن در خانواده باعث شده است تلاش آنان در فعالیتهای داخل و خارج خانه اغلب ناچیز شمرده شود و ارزش کار آنان در خانواده به خوبی شناخته نشود. دسترسی نداشتن زنان به فعالیتهای آموزشی، دستمزد پایین در مقایسه با مردان، دسترسی نداشتن به امکانات و خدمات و کمبودها فضای بهداشتی در محیط روستاها موجب شده است در اکثر روستاهای کشور مشکل بی‌سوادی و ناراحتی‌های ناشی از بیماری‌های مختلف گریبان‌گیر درصد بالایی از زنان روستایی شود. زنان روستای شهرستان دهگلان با مشکلات فراوانی از جمله بی‌سوادی، نداشتن پایگاه اجتماعی، کارهای سنگین منزل و خارج از آن، کمبود بهداشت و امکانات بهداشتی روبه‌رو هستند. اهمیت این موضوع به اندازه‌ای است که آمار و ارقام حاصل از سرشماری نفوس و مسکن در سال ۱۳۹۵ نشان می‌دهد میزان باسوادی در استان کردستان ۸۱٫۵ درصد در بازه سنی ۶ سال به بالا و بی‌سوادی ۱۸٫۵ درصد است. میزان بی‌سوادی مردان در استان ۱۲٫۱ و زنان ۲۵ درصد است. برای روستاها میزان بی‌سوادی ۳۶٫۶ درصد برای زنان و ۱۹٫۳ درصد برای مردان است [۱۱].

همچنین این آمار نشان می‌دهد که در شهرستان دهگلان میزان باسوادی ۸۰ و بی‌سوادی ۲۰ درصد است که از این مقدار، میزان بی‌سوادی برای مردان ۱۳٫۸ و برای زنان ۳۰ درصد است. برای روستاهای این شهرستان میزان بی‌سوادی برای مردان ۲۰ و برای زنان ۴۰ درصد گزارش شده است [۱۱]. براساس آمارهای ذکر شده، میزان بی‌سوادی زنان در شهرستان دهگلان بیشتر از متوسط استانی و کشوری است. همچنین، براساس این آمارها، میزان بی‌سوادی زنان روستایی در شهرستان دهگلان بیشتر از زنان شهری است، بنابراین سؤال اساسی این است که براساس روایت زنان چه عواملی نابرابری‌های آموزشی را شکل داده است؟ روایت زنان روستایی از وضعیت نابرابری آموزشی در اکتونیت جامعه چیست؟ براساس روایت زنان این نابرابری در میدان آموزش چه پیامدهایی برای زنان به همراه دارد؟ و به لحاظ نظری نابرابری‌های آموزشی براساس کدام واقعیت‌های ساختاری (معیشتی، فرهنگی و فضایی) شکل گرفته است؟

رویکرد نظری پژوهش

نظریه پردازانی مانند ژانت چافتز، جرارد دلانتی، مایکل اپل و پی‌یر بوردیو در باب نابرابری در حوزه آموزش سخن به میان آورده‌اند. در این پژوهش، براساس اهداف و سؤالات تحقیق از یک‌سو و روش مطالعه‌شده از سوی دیگر نظریه پی‌یر بوردیو^۱، که قائل به ارتباط میدان آموزشی و نابرابری جنسیتی است، به‌عنوان چارچوب مفهومی این پژوهش استفاده شده است. بوردیو در میان سه‌گانه مفهومی میدان، سرمایه و عادت‌واره به موضوع کلی نابرابری‌ها

می‌پردازد. میدان‌ها خود را به صورت فضاهای ساختارمند جایگاه‌ها (یا پست‌ها) نشان می‌دهند که ویژگی‌هایشان به جایگاهشان در این فضاها وابسته است و آن‌ها را می‌توان مستقل از خصوصیات صاحبان جایگاه‌ها مورد تحلیل قرار داد. میدان‌ها فقط زمانی در کار است که افراد دارای مهارت به سهمی که میدان عرضه می‌کند علاقه‌مندند و آماده‌اند و قادرند که آن کار را انجام دهند. شایستگی افراد در شرکت در یک میدان سخت به عادت‌واره‌ها و رویکردهایشان وابسته است که به طور اجتماعی و تاریخی کسب کرده‌اند. از نظر بوردیو، سرمایه ممکن است اقتصادی باشد (منابع مادی یا مالکیت یا درآمد و امثالهم) یا فرهنگی (دانش فرهنگی و صلاحیت‌های رسمی) یا اجتماعی (ارتباطات یا شبکه‌ها) یا نمادین (حرمت و آبرو). ترکیب سرمایه‌های گوناگون عادت‌واره را تشکیل می‌دهد که مجموعه‌ای از الگوهای اکتسابی تفکر و رفتار و ذائقه است؛ یعنی نظامی از گرایش‌ها (یا شایستگی‌ها) که بین همه افرادی که محصول شرایط (اقتصادی و فرهنگی و اجتماعی نمادین) مشابهی هستند مشترک است و این گرایش‌ها با هم به عامل‌ها در مبارزه برای جایگاه در «فضای اجتماعی» قدرت می‌بخشد [۱۹].

«مبارزه در میدان» فقط مختص به جایابی افراد و گروه‌ها نیست، بلکه همچنین برای تثبیت چیزی است که ارزشمند است؛ یعنی سرمایه نمادین. بوردیو معتقد است که ارتباطات (یا گفتمان) انسان فقط درباره مبادله اطلاعات و درک متقابل نیست، بلکه درباره پی‌گیری مزایای نمادین (اقتصاد نمادین) در میان خصوصیات خاصی نیز هست که برخورداری از وجهه خاصی و قرین بودن با گروه‌های (یا طبقات) خاصی به شمار می‌آید. بوردیو در کتاب *بازتولید، عناصری برای یک نظریه نظام‌های آموزشی* کنش‌آموزشی یا تدریس را نمونه‌هایی گویا از خشونت نمادین می‌شمارد: «کنش‌آموزشی به صورتی عینی خشونت نمادین است، زیرا به وسیله یک قدرت خودسرانه نوعی خودسری فرهنگی را تحمیل می‌کند. کنش‌آموزشی پیش از هر چیز به این دلیل یک خشونت نمادین است که روابط زور میان گروه‌ها و طبقات تشکیل‌دهنده یک صورت بندی اجتماعی در پایه و اساس قدرت خودسرانه‌ای قرار دارند که خود، شرط استقرار یک رابطه ارتباطاتی - آموزشی است؛ یعنی تحمیل و درونی‌کردن اجباری یک فرهنگ براساس شیوه تحمیل و زور (آموزش و پرورش)». بنابراین، خشونت نمادین برای رسیدن به هدف خود باید بتواند از شکل صریح و تعارض مستقیم به شکلی غیرمستقیم درآید و به نوعی در ساختن واقعیت‌ها نقش دارد. این اساس مفهومی است که بوردیو از آن با عنوان «زیباسازی»^۱ یاد می‌کند. به زعم بوردیو، در این زمینه، همچون بسیاری دیگر از زمینه‌های اجتماعی، به‌ویژه در شرایط مدرن و جوامع پیشرفته، آنچه افراد را وامی‌دارد تا نظام سلطه را بپذیرند و خود به صورت ابزاری در بازتولید آن درآیند درونی‌کردن سازوکارهای این سلطه است

۱. گفتمان زیباسازی نوعی خشونت نمادین اعمال می‌کند که اثر خاص آن ممنوع کردن تنها نوع خشونت است که شایسته آن است و عبارت است از کاهش آن به آنچه می‌گوید، اما در شکلی که ادعا می‌کند آن را نمی‌گوید.

[۷]. خشونت نمادین در حوزه جنسیتی به طبقه مسلط این امکان را می‌دهد که با تعریف واقعیت به دلخواه خود، که بورديو آن را «اختیار نمادین» می‌نامد، پیوند نظام نمادین و علایق قدرت را پنهان نگه دارد. خشونت نمادین همیشه مبتنی بر باورهای جنسیتی است که گونه‌ای حمایت برای نظام مسلط اجتماعی فراهم می‌کند [۷]. میدان آموزشی را می‌توان به زیرمیدان‌هایی مانند میدان آموزشی دانشگاهی و میدان آموزشی مدارس تقسیم‌بندی کرد. در میدان آموزشی مدارس، معلمان در مقام عاملان اجتماعی، برحسب سرمایه‌هایی که در تملک دارند و موقعیت‌های متفاوتی که تصرف کرده‌اند، به رقابت می‌پردازند. آن‌ها از یک‌سو در تعاملی دیالکتیکی با قوانین و منطق عمل میدان قرار دارند و از سوی دیگر، برحسب سرمایه‌ها و موقعیتشان در میدان، جهت افزودن سرمایه و دستیابی به اهداف میدان آموزشی، در چارچوب قوانین میدان آموزشی با همدیگر به رقابت می‌پردازند. در این رقابت، کنشگرانی که از ترکیب و حجم سرمایه بیشتری برخوردار باشند، در دستیابی به اهداف میدان آموزشی و افزودن سرمایه موفق‌ترند. در میدان دانشگاهی، افرادی براساس روابط اجتماعی تنظیم‌شده به وسیله دانشگاه‌ها، رشته‌های تخصصی و دانشکده‌ها جای گرفته‌اند که با استفاده از منابع در دسترسشان (مانند پیوندهای اجتماعی و دانش)، بر سر مرجعیت، قدرت و پرستیژ با یکدیگر رقابت دارند. بورديو اصرار دارد که هر میدانی به نوع خاصی از سرمایه یا منابع اهمیت نشان می‌دهد [۱۶]. طبق استدلال بورديو، میدان‌ها از جهت شیوه سازماندهی با ساختاری و شیوه کارکرد یا عملکردشان، همسانی و شباهت‌های زیادی باهم دارند: «هریک از میدان‌ها دارای حاکم و محکوم، سلطه‌گر و تحت سلطه، مبارزه‌هایی برای حذف و طرد یا غصب و تصاحب و مکانیسم‌های بازتولید مختص به خویش است. اما همه این ویژگی‌ها در هر میدان شکل خاص و تقلیل‌ناپذیری پیدا می‌کند» [۷]. به‌زعم بورديو، نظریه میدان جدای از بنیادهای فیزیکی و فلسفی‌اش، ناظر بر فرایند روزافزون تمایز در جهان جدید است [۷]. بورديو ابراز نگرانی می‌کند که تحصیل جامعه را بازتولید می‌کند و توضیح می‌دهد که چگونه این سیستم از تکثیر و مزیت در کارهای آموزشی استفاده می‌کند [۲۸]. بدین ترتیب، بورديو بر دو نکته تأکید دارد: ابتدا آنکه، مدرسه‌ها نه تنها سلطه طبقاتی را بازتولید، بلکه نابرابری‌های طبقاتی را تشدید می‌کنند. دوم، این بازتولید نابرابری طبقاتی از طریق تحصیل، به‌واسطه ایدئولوژی آنان دال بر اینکه موفقیت نشانه تلاش و توانایی فردی است، به غلط تعبیر می‌شود. عدم توفیق در تحصیل به‌منزله شکست فرد تلقی می‌شود و نه نظام آموزشی طبقاتی و این امر به حفظ سلسله‌مراتب طبقاتی کمک می‌کند [۱۳]. تعداد کمی از نظام‌های آموزشی از سوی طبقات غالب برای انجام‌دادن هر کاری غیر از بازتولید فرهنگ مشروع (به نام آن) خوانده می‌شوند و عواملی را ایجاد می‌کنند که قادر به دستکاری آن هستند [۲۸]. قرارگاه اصلی خشونت نمادین «فعالیت پرورشی و تربیتی» است. تحمیل خودسری فرهنگی بر سه نوع است: آموزش پراکنده که در

جریان تعامل با اعضای ذیصلاح تشکل اجتماعی مورد نظر رخ می‌دهد (مثلاً می‌توان به گروه همسالان غیررسمی اشاره کرد)، آموزش خانوادگی و آموزش نهادی‌شده (که مثال‌های آن را می‌توان در مناسک گذار سنی یا در مدارس یافت). نیروی نمادین هر عاملیت تربیتی و پرورشی توانایی آن در تلقین موفقیت‌آمیز معنا-تابع «وزن» آن در ساختار روابط قدرت است. کنش تربیتی، همراه بازتولید فرهنگ با همه خودسری‌های آن، روابط قدرت را نیز بازتولید می‌کند و این روابط قدرت بر عملکرد کنش تربیتی ذکرشده مهر تأیید می‌زند. و مقصود از «بازتولید اجتماعی، از کارکردهای بازتولید فرهنگی است» همین است. کنش‌های تربیتی بازتابی از منافع گروه‌ها یا طبقات حاکم‌اند که تمایل به بازتولید توزیع نابرابر سرمایه فرهنگی در میان گروه‌ها یا طبقاتی دارد که ساکن فضای اجتماعی مورد نظرند و بدین ترتیب ساختار اجتماعی را بازتولید می‌کند. کنش تربیتی شامل حذف و طرد اندیشه‌ها به‌عنوان ایده‌هایی غیر قابل فکر کردن و همچنین آموزش‌های مثبت آن‌هاست (که مسلماً بسته به ماهیت این اندیشه‌هاست). حذف و طرد یا سانسور ممکن است مؤثرترین شیوه کنش تربیتی باشد [۷]. اقتدار تربیتی مؤلفه یا شرط ضروری کنش تربیتی موفقیت‌آمیز است. اقتدار تربیتی قدرت خودسرانه‌ای برای عمل کردن است که از طرف شرکت‌کنندگان یا دریافت‌کنندگان آن به غلط قدرت مشروع شناخت می‌شود. این مشروعیت امکان مؤثرافتادن کنش تربیتی را فراهم می‌آورد. کنش تربیتی معمولاً به صورت پدیده‌ای خنثی تجربه می‌شود و حتی به آن ارزش مثبت می‌دهند، اما هیچ کنش تربیتی‌ای واقعاً خنثی یا «به لحاظ فرهنگی آزاد» نیست. اقتدار تربیتی به قدری بنیادی و اساسی است که اغلب، صریحاً یا تلویحاً، آن را با رابطه «طبیعی» یا «ازلی» والدین و فرزندان یکسان می‌گیرند. هرچند صلاحیت و توانش فردی ممکن است بخشی از داعیه صریح مشروعیت آموزشی باشد، درواقع موضوعی است مربوط به اقتدار نهادی. هر عاملیتی که کنش تربیتی انجام می‌دهد فقط به شرطی معتبر (مشروع) است که «نماینده برگزیده» گروهی باشد که خواسته فرهنگی آن را تحمیل می‌کند. اقتدار تربیتی چیزی نیست که به دست آید، بلکه اعطا می‌شود [۷]. این اقتدار در درون یا در میان همه گروه‌ها و طبقه‌ها یکسان نیست. به گفته بوردیو، افکار نیرومندترین تأثیر را هنگامی برجا می‌گذارند که با تمایلات از پیش موجود تلافی و آن‌ها را تقویت کنند. منظور این است که میزان موفقیت کنش تربیتی در گروه‌ها یا طبقات متفاوت، در وهله نخست، تابع این واقعیت است که هر گروه یا طبقه «خلق‌وخوی تربیتی» متفاوتی دارد. مقصود بوردیو از «خلق‌وخوی تربیتی» تمایل و گرایش به تربیت (آموزش و پرورش) است که پیامد آموزش خانگی و همچنین تشخیص بازار یا ارزش مادی احتمالی آموزش برای اعضای این طبقه یا گروه است [۷]. بر این اساس، ایده نظری پژوهش مبتنی بر این گزاره است که در همان حالی که زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی امکان آموزش را سرکوب می‌کنند، میدان آموزش نیز می‌تواند کارکرد بازتولید نابرابری‌های ساختاری را در پی داشته

باشد. دریافت انضمامی بورديو از فضای اجتماعی و تمایز میدان‌ها و منازعه در درون میدان‌ها بر سر سرمایه‌ها این امکان را فراهم می‌کند که بتوانیم طرد از میدان آموزش و بازتولید ساختار اجتماعی در میدان آموزش را هم‌زمان مفهوم‌سازی کنیم.

پیشینه تجربی پژوهش

زنجانی‌زاده (۱۳۸۶) در مقاله‌ای با عنوان «تحلیل رابطه آموزش و پرورش و نابرابری‌های جنسیتی» به دنبال شناخت عوامل مؤثر بر نابرابری‌های جنسیتی و رابطه آن با آموزش و پرورش بود. وی از مدرسه به عنوان عامل حفظ و ثبات و همچنین عامل تغییر یاد می‌کند که در آن مدرسه می‌تواند کارکرد دوگانه مکمل و متضاد را در نابرابری جنسیتی داشته باشد. وی در پایان با نگاهی به آموزش و پرورش ایران، راهکارهایی را مانند متون درسی و آموزشی، که سرشار از قالب‌های ذهنی جنسیتی پُرتبعیض (به نفع پسران) است، به بررسی انتقادی گذاشته شود؛ کنش متقابل معلم و شاگرد در مورد پسران و دختران یکسان شود؛ در انتخاب رشته تحصیلی و برنامه درسی متون بیشتری برای دختران در نظر گرفته شود و تدریس دروس برای نقد تبعیض در مراکز تربیت معلم ارائه شود پیشنهاد می‌کند [۱۰].

اعظم‌آزاده و رضایی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «نابرابری جنسیتی آموزشی در بخش درودفرمان کرمانشاه» به بررسی نابرابری آموزشی، به عنوان یکی از عوامل مهم تداوم و بازتولید نابرابری‌های اجتماعی، به ویژه نابرابری جنسیتی، پرداختند. پژوهش به روش پیمایشی و با استفاده از ابزارهای پرسش‌نامه و مصاحبه انجام شده و نمونه آن را نیز ۲۴۰ نفر از پدران یا مادران خانوارهای بخش درودفرمان کرمانشاه تشکیل دادند. نتایج پژوهش نشان داد که نابرابری آموزشی با جامعه‌پذیری جنسیتی و باور به ایفای نقش جنسیتی (از میان عوامل اجتماعی) و باور به برتری مردان و باورهای قالبی جنسیتی (از میان عوامل فرهنگی) در پدر و مادر، پیوندی معنادار و مستقیم دارد. میان محاسبه‌های عقلانی پدر و مادر و نابرابری جنسیتی آموزشی نیز پیوندی معنادار دیده می‌شود. برازش چندمتغیره نشان داد که ۳۰ درصد از واریانس نابرابری جنسیتی آموزشی را عوامل فرهنگی، اجتماعی و انتخاب عقلانی پدر و مادر تبیین می‌کند [۳].

عبداله‌زاده و همکاران در سال ۱۳۹۷ در پژوهشی با عنوان «تحلیل روایت زنان از نابرابری جنسیتی در میدان آموزش (مورد مطالعه زنان مناطق حاشیه‌ای نایس شهر سمنان)»، به این نتیجه رسیدند که نابرابری در چهار حوزه خانواده، مراکز آموزشی، اجتماعی محلی و فضای فکری و فرهنگی حاکم روی می‌دهد. همچنین، براساس یافته‌های این پژوهش زنان آموزش را راهی برای ارتقا، کسب منزلت و آگاهی خود می‌دانند، اما شرایط حاشیه‌نشینی قدرت مانور کمتری را به آنان می‌دهد. این شرایط برای زنان حاشیه‌نشین مضاعف است. از یک طرف

زن بودن و نابرابری جنسیتی ناشی از آن و از طرف دیگر شرایط حاشیه‌نشینی، توأمان نابرابری در میدان آموزش را سبب شده‌اند [۱۷].

آندرس و آداموتی^۱ در سال ۲۰۰۷ پژوهشی با عنوان «انتظارات آموزشی، طبقه اجتماعی والدین؛ جنسیت و انتظارات تحصیلی» انجام دادند. نتایج نشان داد که دستیابی به تحصیلات بالاتر از متوسطه رابطه معناداری با طبقه اجتماعی والدین دارد. همچنین، در بررسی رابطه بین جنسیت و انتظارات تحصیلی مشخص شد که بین جنسیت فرد و زمینه اقتصادی-اجتماعی والدین با دستیابی به تحصیلات عالی همبستگی شدیدی وجود دارد. بدین ترتیب که نابرابری میان دختر و پسر در دستیابی به تحصیلات عالی در میان والدین دارای پایگاه اقتصادی-اجتماعی بالا کمتر دیده می‌شود [۲۴].

نیدهی کوتوال و رانی^۲ (۲۰۰۷) مقاله‌ای با موضوع «از بین بردن نابرابری در میان دختران روستایی منطقه کاسوئه» انجام دادند. داده‌های پژوهش از طریق روش کیفی و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی گلوله برفی انتخاب شدند. در این پژوهش، پدر و مادر ۵۰ دختر، که سوادآموزی را رها کرده بودند، بررسی شدند. نتایج بیانگر این موضوع بود که در هند، علت اصلی رهاکردن سوادآموزی دختران، وادار کردن آن‌ها به کار توسط پدر و مادر و مشکلات مالی خانواده است. در این خانواده‌ها، سواد پدر و مادر کم است و برای آن‌ها آموزش دختران نسبت به پسران ارزشی ندارد، زیرا بر این باورند که در پیری فقط پسران تکیه‌گاه و عصای دست آن‌ها خواهند بود [۲۶].

یو و کیو^۳ در سال ۲۰۱۶ پژوهشی را در تایوان با عنوان «جنس، جنسیت، ساختار و نابرابری آموزشی» انجام دادند. روش استفاده‌شده در این پژوهش کمی بود و آن‌ها با استفاده از ابزار پرسش‌نامه به بررسی موضوع در میان ۱۲ هزار و ۷۱۵ نفر از پاسخگویان زن پرداختند. براساس نتایج پژوهش، شمار اعضای خانواده، فاصله سنی خواهران و برادران و برتری جنسی پسر بر دختر از عوامل اصلی نابرابری آموزشی در تایوان است. همچنین، براساس نتایج این تحقیق، ساختارهای اجتماعی و فرهنگی تثبیت‌شده در جامعه در شکل‌گیری و بازتولید این نابرابری‌های تأثیرگذارند [۲۷].

بررسی پیشینه تجربی در قالب تحقیقات مورد اشاره حاکی از آن است که اکثر پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه سه ویژگی تأکید بر نقش عوامل بیرونی در نابرابری جنسیتی در میدان آموزشی، استفاده از روش پیمایشی (روش کمی) به شکل غالب و نبود پژوهش انجام‌شده در یک ناحیه روستایی خاص آن هم در قالب روایت ساکنان از تجربه خوشان دارند. وجه تمایز پژوهش حاضر از تحقیقات پیشین علاوه بر میدان خاص مطالعه آن، در رویکرد امیک آن نهفته

1. Andres & Adamuti
2. Nidhi Kotwal & Rani
3. Yu and Kyo

است؛ جایی که محقق از طریق تکنیک‌های مشاهده مشارکتی و مصاحبه عمیق، در موضوع پژوهش غرق شده و معانی و دلایل رفتارها و اعمال موضوع پژوهش را که نابرابری جنسیتی در میدان آموزش است درک کرده است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر براساس سنت کیفی انجام شده است؛ بدین معنا که در این سنت روشی، علاوه بر مستندسازی تجربه فردی، ایدئولوژی و ذهنیت، می‌توان با آن‌ها اطلاعاتی درخصوص ساختارهای اجتماعی و جنبش‌ها و نهادهای اجتماعی ارائه کرد [۲۵]. روش‌های کیفی زمینه را برای درک و مداخله بیشتر و بهتر در عرصه پژوهش، به‌ویژه در قلمرو مطالعات انسانی، فراهم می‌کند. در این پژوهش، از روش تحلیل روایت مضمونی به‌مثابه یکی از رویکردهای این سنت استفاده شده است. تحلیل روایت، عدم قطعیت، پیچیدگی و تضادها و دوگانگی را برنمی‌تابد، زیرا روایت‌ها تاریخ سوژه‌ها و بیانگر غنا و فقر احساسات، اندیشه‌ها و تجربه‌های انسانی هستند. آن‌ها آشکارکننده معایب و مزایا هستند، به خلق هویت و واقعیت اجتماعی کمک می‌کنند و حتی باعث دگرگونی می‌شوند و به این دلیل روایت‌ها بررسی می‌شوند که ساختارهای ایجاد معنا هستند [۱۶]. در میان شیوه‌های مختلف تحلیل روایت، دو شیوه تحلیل مضمونی و تحلیل ساختاری بیشترین کاربرد را دارند. در پژوهش حاضر، از روش تحلیل روایت مضمونی استفاده شد. تحلیل مضمونی برای ما این امکان را فراهم می‌آورد که تم‌های مستخرج از مجموعه داده‌ها را ببینیم و با استفاده از یک دیدگاه پنهان، بتوانیم ایده‌های اساسی را شناسایی و بررسی کنیم. پس از پیاده‌کردن متن مصاحبه‌ها، مصاحبه برای بار اول خوانده می‌شود و کدگذاری برای یافتن بخش‌های اصلی و عناصر ساختاری مربوط به هر داستان انجام می‌شود. سپس داستان از سوی پژوهشگر بازنویسی و طبقات اصلی آن استخراج و در یک جدول وارد می‌شود. سپس تحلیل موضوعی استقرایی، به منظور یافتن طبقه اصلی و ساب‌تم‌ها در متن هر مصاحبه، صورت می‌گیرد [۲۲]. در این زمینه، برای گردآوری داده‌های پژوهش از ابزارهای مشاهده مشارکتی و مصاحبه‌های عمیق با سوژه‌ها استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش زنان ۱۵ تا ۳۵ سال مناطق روستایی شهرستان دهگلان‌اند. نمونه آماری از یک‌سو براساس روش نمونه‌گیری هدفمند یا نظری، زنان ۱۵ تا ۳۵ ساله را دربرمی‌گیرد که تا مرحله اشباع نظری داده‌ها ۳۲ نفر را شامل می‌شود و از سوی دیگر در مناطق روستایی، نمونه‌گیری مکانی براساس روستاهای بزرگ (جمعیت بالای ۲ هزار نفر شامل روستاهای قروچای و حسینی)، روستاهای متوسط (بین ۲ تا ۲ هزار نفر شامل روستاهای آلی پینک و میرکی) و روستاهای کوچک (کمتر از هزار نفر گمدره و سرابسوره) را دربر می‌گیرد که از هرکدام دو روستا به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شده است. در جدول ۱ مشخصات نمونه‌ها براساس منطق گفته‌شده آورده شده است.

جدول ۱. مشخصات نمونه‌های مطالعه‌شده^۱

ردیف	نام	سن	میزان تحصیلات	وضعیت ناهل	میزان تحصیلات پدر	محل سکونت / روستا
۱	ویدا	۲۲	دوم دبیرستان	متأهل	بی‌سواد	قروچای
۲	ثریا	۳۰	راهنمایی	متأهل	بی‌سواد	قروچای
۳	مرضیه	۲۶	ابتدایی	مجرد	بی‌سواد	قروچای
۴	زهرا	۲۵	اول دبیرستان	متأهل	ابتدایی	قروچای
۵	فرشته	۳۵	راهنمایی	متأهل	ابتدایی	قروچای
۶	هانیه	۲۱	دیپلم کامپیوتر	مجرد	بی‌سواد	قروچای
۷	سمیرا	۲۷	سیکل	متأهل	راهنمایی	قروچای
۸	فاطمه	۲۶	سیکل	متأهل	ابتدایی	آلی‌پینک
۹	نگین	۱۸	دیپلم	مجرد	بی‌سواد	آلی‌پینک
۱۰	الهام	۲۳	دیپلم	مجرد	ابتدایی	آلی‌پینک
۱۱	لیلا	۳۴	دیپلم	متأهل	ابتدایی	آلی‌پینک
۱۲	پریسا	۲۱	راهنمایی	مجرد	بی‌سواد	آلی‌پینک
۱۳	ژینو	۲۴	دیپلم	متأهل	ابتدایی	حسینی
۱۴	سر مه	۱۹	دیپلم	مجرد	ابتدایی	حسینی
۱۵	شیوا	۲۲	سیکل	مجرد	ابتدایی	حسینی
۱۶	ثویبه	۲۸	سیکل	متأهل	ابتدایی	حسینی
۱۷	فریبا	۲۱	راهنمایی	متأهل	بی‌سواد	حسینی
۱۸	تینا	۲۵	راهنمایی	مجرد	ابتدایی	حسینی
۱۹	سونیا	۳۱	سیکل	متأهل	بی‌سواد	میرکی
۲۰	زهرا	۲۶	سیکل	متأهل	بی‌سواد	میرکی
۲۱	دنیا	۲۲	راهنمایی	مجرد	ابتدایی	میرکی
۲۲	سنا	۱۷	سیکل	مجرد	ابتدایی	میرکی
۲۳	سارا	۲۳	سیکل	متأهل	ابتدایی	میرکی
۲۴	سوما	۱۹	راهنمایی	مجرد	بی‌سواد	میرکی
۲۵	فریده	۱۵	ابتدایی	مجرد	ابتدایی	سرابسوره
۲۶	مزگان	۱۶	ابتدایی	مجرد	ابتدایی	سرابسوره
۲۷	هدیه	۲۴	ابتدایی	متأهل	راهنمایی	سرابسوره
۲۸	رویا	۱۸	راهنمایی	مجرد	ابتدایی	سرابسوره
۲۹	روناک	۱۵	ابتدایی	مجرد	بی‌سواد	گمدره
۳۰	دلکش	۲۷	ابتدایی	متأهل	ابتدایی	گمدره
۳۱	فیروزه	۳۳	ابتدایی	متأهل	ابتدایی	گمدره
۳۲	دلنیا	۳۲	ابتدایی	متأهل	ابتدایی	گمدره

۱. به دلیل محرمانگی اطلاعات و حفظ اطلاعات شخصی، اسامی مشارکت‌کنندگان در پژوهش به صورت مستعار آورده شده است.

جهت تحلیل داده‌ها از تکنیک تحلیل تماتیک استفاده شد. تحلیل تماتیک عبارت است از عمل کدگذاری و تحلیل داده‌ها با این هدف که داده‌ها چه می‌گویند. این نوع تحلیل به دنبال الگویابی در داده‌هاست. زمانی که الگویابی از داده‌ها به دست آمد، باید حمایت موضوعی از آن صورت گیرد. به عبارت دیگر، تم‌ها از داده‌ها ریشه می‌گیرند [۲۱]. در این تکنیک، برای کدگذاری داده‌ها از کدگذاری باز استفاده شد؛ به طوری که داده‌های به دست آمده از مصاحبه ابتدا مفهوم‌بندی شده و سپس براساس وجه تشابه و تفاوت مقوله‌بندی شدند [۱]. برای رسیدن به معیار قابلیت اعتماد نیز از دو تکنیک استفاده شد: ۱. کنترل یا اعتباریابی از سوی اعضا بدین معنا که از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا یافته‌های کلی را ارزیابی کنند و در مورد صحت آن‌ها نظر دهند و ۲. مقایسه‌های تحلیل بدین معنا که به داده‌های خام رجوع شد تا ساخت‌بندی نظریه با داده‌های خام مقایسه و ارزیابی شود. بنابراین، منطبق در پژوهش حاضر از میان ۷۸ جمله مرتبط با روایت اصلی، ۳۶ مفهوم اولیه، ۸ مفهوم عمده که خط داستان را به مضمون نهایی وصل می‌کند استخراج شد که شرح آن در جدول ۲ آمده است.

یافته‌های پژوهش

به زعم گیدنز (۱۳۸۷)، در برخی از جوامع زنان هنوز باید منتظر آزاد شدن از خانواده باشند، لذا می‌توان گفت زنان در عصر سرمایه‌داری نیز در حاشیه قضاوت‌ها و کاربست‌ها قرار دارند. این بدان علت است که جنسیت در درک و تبیین تجربه زیسته مردم جایگاه کانونی دارد و هم‌وزن عوامل دیگر مانند سن، نژاد، طبقه و... از محورهای مهم نابرابری به‌شمار می‌آید [۲۰]. در این میان، آموزش و سطح تحصیلات زنان نقش محوری در ارتقای جایگاه و منزلت اجتماعی آنان دارد. تحقیقات مختلف هم مؤید این مهم است که نابرابری در میدان آموزش عامل مهمی در انتقال بین‌نسلی پایگاه اقتصادی-اجتماعی است. پژوهش حاضر با مفروض پنداشتن این گزاره‌های بنیادین، به روایت و فهم این مسئله از نگاه سوژه‌های مناطق روستایی شهرستان دهگلان از توابع استان کردستان می‌پردازد که مضامین اولیه و مهم به شرح جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. تحلیل تماتیک یافته‌های پژوهش

تم نهایی	تم‌های اصلی	خرده‌تم‌ها	مفاهیم تشکیل‌دهنده تم‌ها
		سیطره عادت‌واره‌های پیشامدرن	
	جامعه‌پذیری جنسیتی	ضعف ساختارهای مدرن آموزش و پرورش مردانه بازتولید سلطه مردسالاری خشونت‌های نمادین پاداش / مجازات جنسیت‌محور	تبعیض جنسیتی، روش زندگی بر مبنای ارزش‌های سکونت‌گاه، بازتولید فرهنگ نابرابرانه، بازتولید سلطه مردانه، انتقال ارزش‌های مسلط، عدم حمایت از دختران، رابطه والدین/ فرزندان به نفع فرزند پسر، آینده‌نگری نداشتن برای دختران، مسئولیت‌پذیری در قبال پسران، انتقال فرهنگ از طریق آموزش و پرورش، کنترل اجتماعی، تقویت نظارت غیررسمی در محیط روستایی، سرمایه‌گذاری جنسیت‌محور
	مکانیسم تعمیق نابرابری اجتماعی	توزیع نابرابرانه قدرت تقسیم نامساوی پاداش تقسیم کار جنسیتی کلیشه‌های فرهنگی جامعه	واقعیت‌های اجتماعی زندگی روستایی، نقش‌های جنسیتی، انتظارات جنسیتی، بازتولید مفاهیم، بازنمایی سویه‌های جنسیتی، تثبیت هنجارهای فرهنگی، سلطه‌پذیری زنان، کارکرد مردانه نهاد‌های آموزشی، مردانه‌بودن محیط آموزشی، قضاوت‌های جامعه، زنانگی سرکوب، مردانگی تحصیل
	فقر مادی	فقر مطلق استانداردهای پایین زندگی بهره‌وری پایین فعالیت‌ها بار تکفل زیاد تراکم زیاد خانوار	عدم پس‌انداز درآمد، نابرابری خانوارها در درآمد، اولویت هزینه‌ها با فرزند ذکور ارشد، فرودستی سرپرستان خانوار، کار بدون مزد دختران، هزینه زیاد آموزش در مناطق روستایی، جدایی‌گزینی فرزندان، ناپایداری درآمدها، توزیع نابرابر درآمدها، اولویت با نیازهای اساسی
	فقر فرهنگی	ته‌نشست‌های فرهنگی دیگر راهبری به جای خودراهبری فقدان آگاهی جنسیتی عدم روحیه علم‌باوری	بی‌اعتقادی به سرمایه‌گذاری در امر آموزش، عام‌گرایی ارزش‌های فرهنگی، حاکم‌بودن نموده‌های سنتی، چسبندگی برخی فعالیت‌های روستایی به زنان و دختران، بی‌سوادی پدر و مادر، ارتباط کم با افراد تحصیل‌کرده، عدم درک مزایای تحصیل دختران، کم‌رنگ بودن فرهنگ مشاوره، چشم و هم‌چشمی روستاییان، سخت‌گیری در ورود دختران به محیط‌های مردانه

سیاست آموزشی	اولویت سرمایه‌گذاری آموزشی در روستاهای بزرگ، طرد روستاهای کوچک و حاشیه‌ای، محرومیت‌زایی با نام صرفه‌جویی در منابع، مهاجرت موقت دانش‌آموزان برای ادامه تحصیل، مردانه‌بودن خوابگاه‌های شبانه‌روزی، هزینه‌زادبودن آموزش، مدارس مختلط
عدم دسترسی به مراکز آموزشی	شهرگرا کمبود نیروی انسانی در مناطق روستایی طرح تجمیع مدارس روستایی نبودن سرویس مدارس
ازدواج زودرس دختران	باورهای سنتی خانواده‌ها فقر مالی خانواده‌ها حفظ آبرو و شرف خانوادگی ترک تحصیل دانش‌آموزان دختر عدم مهارت دختران در ورود به بازار کار
محدودیت زنان در ورود به عرصه‌های عمومی	انحصارگرایی فضاهای اجتماعی غفلت از اوقات فراغت زنان تثبیت وظایف زنانه / مردانه ضعف فضاهای عمومی زنانه
بازتولید ساختار اجتماعی	مقاومت نظام پدرسالاری جبر ساختاری سنتی تبعیض جنسیتی جالیافته جهت‌گیری ارزش‌های مردانه سرمایه اجتماعی شدن مردانه
	تعریف اشتغال مردانه، مرد به‌مثابه نان‌آور خانه، اعتقاد عمومی به فرزندزایی زن، اطاعت از اوامر مردانه، سرکوب سلیقه زنانه، درگیری زنان در امورات خانه و زندگی، محدودیت تردد در فضاهای تعریف‌شده، تضعیف خودباوری و اعتمادبه‌نفس زنان روستایی دنای مردانه آموزش، سهولت تردد برای پسران، محدودیت تردد دختران، قواعد نانوشته هنجاری، نظارت غیررسمی قوی، تعیین‌های فرهنگی تثبیت‌شده، فضاهای اجتماعی نابرابر، اعمال جنسیتی جالیافته

منبع: یافته‌های تحقیق

روایت یافته‌های میدانی

جامعه‌پذیری جنسیتی

با وجود همه دگرگونی‌های گسترده نهادی و فرهنگی در عصر جدید (نظام آموزشی، رسانه‌ها، گروه همسالان و...)، خانواده هنوز قدرت بالایی در اجتماعی کردن کودکان دارد. این قدرت بیش از هر چیزی در سطوح مختلف جامعه‌پذیری جنسیتی نمود بیشتری دارد، زیرا خانواده با محدود کردن نقش‌های جنسیتی دختران نه تنها باعث پذیرش جنس دوم بودن دختران می‌شود، بلکه با محدود کردن خلاقیت‌ها، عرصه‌ها و ابعاد زندگی، عملاً شکل‌گیری شخصیت دختران را مطابق با الگوهای موردنظر (شیوه زندگی روستایی) طراحی می‌کند. فهم این مسئله در میان دختران روستایی جامعه مطالعه شده به صورت کدهای زنده به خوبی بازتاب یافته شده است.

هم اعتماد معلم‌ها به پسران بیشتر بود و هم امکاناتشون بیشتر بود. مثلاً زنگ‌های ورزش ما هیچ امکاناتی برای بازی نداشتیم، اما اون‌ها چند نوع توپ و لباس داشتن و هر جور که می‌خواستن بازی می‌کردن (سوما، ۱۹ ساله، مجرد).

تو خونه من و خواهرام جرئت نداریم رو حرف کسی حرفی بزنیم. فقط باید منتظر باشیم ببینیم که چه تصمیمی برامون می‌گیرن. گاهی اوقات، اگر کاری انجام می‌دادیم که مخالف خواستی پدر یا برادرامون بود، به شدت تنبیه و نفرین می‌شدیم (ثویه، ۲۸ ساله، متأهل).

پدرم می‌گفت پول اضافه ندارم تا برات خرج کنم. با اینکه تا یک ماه تمام برای رفتن به مدرسه گریه کردم، اصلاً توجهی نمی‌کرد و می‌گفت اگر خیلی دلت می‌خواد، برو کار کن پول دربیار برو مدرسه. می‌دونست تو محیط روستا کسی به دختری تو سن من کار نمی‌ده، این جوری می‌گفت (لیلا، ۳۴ ساله، متأهل).

نظام آموزشی، به مثابه یکی از عوامل جامعه‌پذیری افراد، برنامه‌های آموزشی پنهانی را در خود نهفته دارد که مطابق با آن‌ها افراد را تربیت می‌کند. در سطح جوامع، مدارس آموزشی رسمی دختران بسیار دیرتر از مدارس پسران فعالیت خود را آغاز کردند و این تأخیر نیز با نگرش‌های جنسیتی به دختران در حکم زنان خانه‌دار آینده همراه بود. لذا می‌توان گفت که ادامه روند جامعه‌پذیری جنسیتی در مدارس یکی از همان کارکردهای پنهان نظام‌های آموزشی است که به کمک باورهای کلیشه‌ای معلمان، مربیان، برنامه‌ریزان و مدیران خرد و کلان نظام آموزشی و همچنین در لایه‌های آشکار و پنهان متون درسی، جامعه‌پذیری جنسیتی را تقویت می‌کند و این امر در کنار رسوخ سنت‌های اجتماعی عمدتاً پدرسالار و نظام پاداش و تنبیه جنسیت‌محور در مناطق روستایی، نابرابری جنسیتی را در سطوح مختلف تداوم می‌بخشد.

مکانیسم تعمیق نابرابری اجتماعی

به‌زعم بوردیو، هر فردی ناخودآگاه برخی قابلیت‌ها را در خود درونی می‌کند؛ یعنی گروهی از عادت‌های رفتاری، زبانی، داوری و رابطه با جامعه را که خاص طبقه اجتماعی اوست. وی این مجموعه قابلیت‌ها را عادت‌واره می‌نامد. عادت‌واره امری ناخودآگاه است و سبب می‌شود «شرایط اجتماعی تولید» رفتارها و داوری‌های ما از نظر خودمان پنهان بمانند. در هر جامعه‌ای، با توجه به ویژگی‌های فرهنگی آن، مقولات، معیارها و مفاهیمی با ارزش قلمداد می‌شوند. سوژه‌های مورد مطالعه در مناطق روستایی این ویژگی‌ها را در توزیع نامتناسب نظام پاداش‌ها و قضاوت‌های جامعه (در تثبیت عادت‌واره نابرابری اجتماعی که خاص جامعه روستایی است) جست‌وجو می‌کند و این داستان از روایت زنان بازتفسیر شده است.

برادرم خودش من رو می‌برد مدرسه و خودش هم می‌اومد دنبالم. با اینکه مدرسه تو روستا بود، می‌گفت خودم پیام خیالم راحت‌تره. حتی نباید تنهایی تا مغازه سوپرمارکت برم. من نمی‌دونم چطوریه خودش با هر کسی بخواد رفت‌وآمد می‌کنه و حرف می‌زنه، اون وقت به ما اجازه هیچ کاری نمی‌ده. اون بود که اجازه نداد برم دبیرستان (تینا، ۲۵ ساله، مجرد).

تا می‌آم تو مسئله‌ای نظر بدم، برادرم سریع می‌گه تو چه می‌دونی آخه؟ تو بلد نیستی و... و پدرم در جوابش اصلاً چیزی نمی‌گه. وقتی اعتراض می‌کنم، می‌گه زن فقط باید کار خونه و بچه بلد باشه. آخه اصلاً تو از بیرون خبری نداری که. این کارها به تو مربوط نیست (سرمه، ۱۹ ساله، مجرد).

ما یاد گرفتیم که زن آروم حرف بزنه، مواظب راه رفتنش باشه، مبادا طوری ببوشه که شوهرش بدش بیاد یا تحریک‌کننده باشه. همه‌ش این زنه که باید رعایت کنه و مردها آزادن. با اینکه هی می‌گن دین گفته زن و مرد برابرن، اما عملاً از خانواده تا جامعه همیشه حق با مردها بوده و زن باید تابع باشه. پس گفتن برابری، به نظرم الکی و دروغه (فرشته، ۳۵ ساله، متأهل).

فرهنگ‌های گوناگون و شیوه‌های مختلف زندگی با ایجاد فضای گفتمانی خاص، بستریهای یگانه‌ای را برای خلق مفاهیم و واقعیت‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی فراهم می‌کنند؛ به‌طوری‌که شرایط رشد و پرورش هر یک از این مفاهیم در هر یک از این بستریهای فرهنگی (محیط‌های روستایی) متفاوت خواهد بود. در جامعه مورد مطالعه، علاوه بر توزیع نابرابر قدرت و تقسیم کار جنسیتی به‌مثابه گفتمان مسلط، قضاوت‌های جامعه هم که ریشه‌گرفته از دنیای سنتی زندگی روستایی و هژمونی ارزش‌های دینی و قضاوت‌های جمعی است (با علم به آموزش نابرابر دو جنس) به این نوع نابرابری یاری رسانده است.

فقر مادی

از نگاه جامعه‌شناختی، فقر به معنای کمبود دارایی، درآمد و خدمات عمومی است [۹]. یکی از اهداف عالی توسعه در طول هفت دهه گذشته، کاهش فقر از نظرگاه مادی بوده است؛ به‌طوری‌که

سیاست‌های مردم‌مدارانه نیز در قالب عدالت اجتماعی از منظر این مفهوم دنبال شده است. صورت‌بندی این مفهوم به گونه‌ای بوده است که در مناطق حاشیه‌ای و روستایی وجه انضمامی به خود گرفته است؛ به طوری که بسیاری از صاحب‌نظران کلاسیک این حوزه، فقر و روستا را مترادف هم می‌دانند. شاید بدین علت باشد که موج مهاجرت‌ها و خالی‌شدن سکنة روستاها را ناشی از کمبود درآمد، عدم اشتغال، بهره‌وری پایین فعالیت‌های کشاورزی، عدم دسترسی به منابع، نابرابری فضایی، فقدان انباشت سرمایه و... می‌دانند. مصاحبه‌های زنان مورد مطالعه به صورت گزاره‌های ذیل این وضعیت را در مناطق روستایی مطالعه‌شده مورد بحث قرار می‌دهد.

ما وضعیت مالی‌مون خیلی بده. نه اینکه پدرم نخواد که درس بخونیم. بیچاره توان پرداخت هزینه‌ها رو نداشت. برادر هم نداریم که بتونه کمک‌حالش باشه. برا همین من و مادرم سر زمین مردم می‌رفتیم تا بتونیم حداقل اندازه شکمون درآمدی داشته باشیم و کمکش کنیم (سنا، ۱۷ ساله، مجرد).

پدرم به کارگر تو روستا بود. در شهر ما هم که صنعت نبود که بره درآمد بهتر از کارگری و کار بر روی زمین مردم به دست بیاره. به زور نون خونه رو درمی‌آورد. واقعاً نمی‌تونست خرج تحصیل ما رو بده. من هم به خاطر پدرم دیگه درس نخوندم (فیروزه، ۳۳ ساله، متأهل).

ما پنج برادر و سه خواهر بودیم. پدرم چند تکه زمین کوچیک داشت. چند سال به بار هم یا آفت می‌زد محصولات رو یا بارون نبود. ما حتی واسه تهیه وسایل اولیه زندگی هم مشکل داشتیم، چه برسه به تحصیل که هزینه داشت. باید می‌رفتیم شهر و ما قدرت پرداختش رو نداشتیم. من هم دلم می‌خواست مثل دوست‌هام باسواد بشم، اما امکانات که نباشه باید خواسته‌ها رو هم نادیده بگیری (سمیرا، ۲۷ ساله، متأهل).

فقر مادی اگرچه پدیده‌ای اقتصادی دانسته می‌شود، پیامدهای آن فراتر از درآمد پایین و اشتغال ناقص است. بدین معنا که فرد فقیر از قابلیت‌ها و ظرفیت‌های حیات اجتماعی محروم می‌شود و از آموزش مناسب، بهداشت مطلوب، خدمات خوب و... محروم می‌شود. در جامعه مطالعه‌شده زنان روستاهای مورد مطالعه با مقولاتی مانند فقر مطلق خانوار، سطح پایین زندگی در دسترسی به خدمات و امکانات، عدم بهره‌وری فعالیت‌های اقتصادی و بعد بالای خانوار و به تبع آن بار تکفل زیاد، این روایت این داستان را به خوبی به تصویر کشیدند.

فقر فرهنگی

فقر فرهنگی شکلی از انزوای اجتماعی و فقدان همبستگی با گروه‌های اجتماعی است که فقدان تحصیلات، محدودیت حضور در جامعه و کاهش فعالیت مدنی می‌تواند آن را تقویت کند. فقر فرهنگی پیشرفت را کند و جامعه را بیشتر دچار انزوا می‌کند. فقر فرهنگی باعث فقر اقتصادی، اجتماعی و سیاسی می‌شود و جامعه را از ظرفیت‌های توسعه ملی (به‌زعم اقتصاددانان نهادگرا توانمندی و قابلیت‌های انسانی عنصر اساسی توسعه‌یافتگی است) تهی می‌کند.

پدرم می‌گفت حیف نیست واسه دختر خرج کنی. دختر مال غریبه‌ست. من برای پسرهام

خرج می‌کنم که آخرش پیش خودم می‌مونن و به درد پیری می‌خورن (فریده، ۱۵ ساله، مجرد).
بابام خواهرم رو از همون سیزده چهارده سالگی شوهر داد. من رو هم همین‌طور. من اصلاً
هیچی نمی‌دونستم از ازدواج، شوهرداری، بچه‌داری و... مادرمم هیچی بهم نگفت، خودمم روم
نمی‌شد از خواهرم بپرسم. تو مدرسه هم نه دوست‌هام و نه معلم که اصلاً نمی‌شد راجع به
همچین مسائلی حرف زد (زهرا، ۲۶ ساله، متأهل).

اگر افرادی بودن که هم به ما و هم به والدین ما مشاوره می‌دادن، ما هم یاد می‌گرفتیم که
چی کار کنیم. مثل خیلی از مدارس تو شهر که به والدین مشاوره می‌دن. دختر همسایه با اینکه
وضع مالی‌شون خوب بود، نداشتن ادامه بده. پدرم گفت اون‌ها با اون وضعیت نداشتن، من چرا
بذارم؟ (دلکش، ۲۷ ساله، متأهل).

به‌زعم موهان^۱ رنج هر روزه انسان‌ها به تلاشی معمول برای بقا تبدیل شده است. وی ما را
هم قربانی و هم عامل این وضعیت دردناک می‌داند و در این زمینه به تبیین‌های اخلاقی و
سیاسی گفتمان‌های عقلانی و غیرعقلانی اشاره می‌کند. یکی از این گفتمان‌های غیرعقلانی که
به این وضعیت دامن می‌زند فقر فرهنگی است که در میان زنان مطالعه‌شده در قالب مفاهیمی
مانند ته‌نشست‌های فرهنگی، ترس از قضاوت دیگران، فقدان دانش و آگاهی کافی در باب
پدیده‌های بیرون از محیط و عدم علم باوری برای زنان و دختران به نمایش درآمده است [۲۹].

دسترسی نداشتن به مراکز آموزشی

دسترسی به مراکز آموزشی یکی از شاخص‌های درجه توسعه و دسترسی نداشتن به آن از عوامل
توسعه‌نیافتگی مناطق روستایی به شمار می‌آید. این مسئله یکی از مؤلفه‌های مهم نابرابری
سکونت‌گاه‌های شهری-روستایی نیز به شمار می‌آید. مراکز آموزشی در سطوح مختلف (دبستان،
راهنمایی و دبیرستان) علاوه بر تقویت گرایش زنان روستایی جهت ادامه تحصیل، بر بعد عینی
کیفیت زندگی آنان نیز تأثیرگذار است. به‌زعم نظریه‌پردازان توسعه، آموزش علاوه بر تغییر
نگرش‌ها و سوق دادن جامعه به سوی مدرنیته و خارج شدن از پوسته سنتی، امروز ارتباط نزدیکی
نیز با قدرت و تغییر موازنه آن یافته است. زنان جامعه مطالعه‌شده با جملات خود، یکی از عوامل
مهم نابرابری جنسیتی را در میدان آموزش، نبود و کمبود این فضاهای آموزشی می‌دانند.

من تا راهنمایی رو همین‌جا در روستای خودمون گمدره خوندم. ولی برای دبیرستان باید
می‌رفتم روستای قروچای. این طرح مدارس مجتمع بود. واسه همین بچه‌های چند تا روستا که
تعدادشون کم بود باید تو یه مدرسه جمع می‌شدیم. پدرم اجازه نداد برم دبیرستان. می‌گفت
من نمی‌دونم اونجا با کی می‌گردی و... هزار تا بهونه دیگه (روناک، ۱۵ ساله، مجرد).

برای ادامه تحصیل من، مجبور شدیم به شهر بریم و خانواده هم اول به خاطر خواسته من
قبول کردند. اما با توجه به اینکه درآمد خانواده ما فقط از راه کشاورزی و دامداری بود، تو شهر
دچار مشکل شدیم و ناچار دوباره به روستا برگشتیم (ویدا، ۲۲ ساله، متأهل).

خب اگر من می‌رفتم شهر، خوابگاه که نداشت. باید خونه می‌گرفتم. پدر یا مادرم نمی‌تونستن همراهم بیان، چون تو روستا کار داشتن و از طرفی نمی‌داشتن با دوست‌هام خونه بگیرم. می‌گفتن چندتا ضعیفه چه جوری تنها بمون. واسه همین مجبور شدم بشینم خونه و ترک تحصیل کنم (دنیا، ۲۲ ساله، مجرد).

پی‌یر بوردیو بر نقش آموزش و مدرسه بر بازتولید فرهنگ غالب و استمرار و بازتولید نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی تأکید می‌کند. به‌زعم بوردیو مدارس، همراه نهادهای اجتماعی دیگر، به دائمی‌کردن نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی در میان نسل‌ها کمک می‌کند. لذا امروزه ضرورت توجه بیش از پیش به آموزش زنان و دختران روستایی و ایجاد مدرسی که بتوانند به زدودن آموزش جنسیت‌محور کمک کند و نیروهای بالقوه را در مناطق روستایی شناسایی و کارآمد کند، یکی از اصول اساسی در امر آموزش‌های عمومی در کشورهای توسعه‌یافته و برخی کشورهای در حال توسعه است.

ازدواج زودرس دختران

ازدواج زودرس نوع از ازدواج است که زیر سن قانونی صورت می‌گیرد. در این شرایط، دختر از نظر جسمی، فیزیولوژیکی و روانی برای ازدواج و فرزندآوری آماده نیست [۳۰]. لذا با عنایت به عواقب سوء و آثار منفی فراوانی که ازدواج زودرس بر سلامت، رشد و حقوق کودکان، به‌ویژه دختران، دارد و اغلب با از دست دادن فرصت آموزش، منزوی‌شدن به لحاظ اجتماعی، بهره‌کشی و خشونت‌های جسمی، جنسی و روانی از سوی شوهران خود همراه است در جوامع روستایی هنوز کامل از بین نرفته است و سوژه‌های مطالعه‌شده در این پژوهش، روایت خود را از این پدیده به صورت کدهای زنده بیان داشتند.

توو خانواده ما همه دخترها رو زود شوهر می‌دن. من مادربزرگم، مادرم و خواهرهام و بقیه دخترهای فامیل همگی زود خونه شوهر رفتن. من هم به خواسته پدرم در چهارده‌سالگی با پسر همسایه مون ازدواج کردم و دیگه نتونستم ادامه تحصیل بدم و زیر بار مسئولیت و خونه‌داری و بچه‌بزرگ کردن رفتم (ثریا، ۳۰ ساله، متأهل).

من مادرم در هفت‌سالگی فوت شدن. پدرم زن دیگه‌ای گرفت و نامادری‌م پدرم رو یاد داد که دختر باید زود بره خونه شوهر و نباید بذاری چشم و گوشش باز بشه و از این حرف‌ها؛ پدرم هم خام حرف‌هاش شد. من رو نداشت ادامه تحصیل بدم و شوهر داد (سارا، ۲۳ ساله، متأهل).

تو روستای ما زودتر باید می‌رفتی خونه بخت؛ وگرنه حرف و حدیث زیاد می‌شد. من هم پسر همسایمون رو دوست داشتم. اون گفت یا درست رو ادامه بده یا با من ازدواج کن که من هم ترجیح دادم ازدواج کنم (هدیه، ۲۴ ساله، متأهل).

دخترانی که به علت ازدواج زودهنگام ترک تحصیل می‌کنند، دانش و مهارت لازم را در زندگی کسب نمی‌کنند و در شکل‌دهی به هویت خود با مشکل مواجه می‌شوند و به دلیل نداشتن اعتمادبه‌نفس کافی مدام به دیگران متکی‌اند و قدرت تصمیم‌گیری بالایی در زندگی

ندارند. زنان مطالعه‌شده در روستاهای شهرستان دهگلان عواملی مانند عقد اجباری، رسومات اجتماعی بدون انعطاف، جبر فرهنگی و جغرافیایی و بنیة ضعیف خانواده‌ها را در ازدواج زودرس خود دخیل می‌دانند که این مهم در منع و ادامه تحصیل آنان و بازتولید نابرابری جنسیتی نقش مهمی ایفا کرده است.

محدودیت زنان در ورود به عرصه‌های عمومی

جامعه‌شناسی در ابتدای پیدایش خود میان حوزه عمومی و خصوصی تفاوت قائل شد. آنچه در حوزه عمومی رخ می‌داد، منظور فضای بیرون از خانه بود و اشاره به فضای جامعه داشت که مردان بازیگر اصلی آن بودند؛ درحالی که حوزه خصوصی به فضای داخل خانواده اشاره داشت؛ جایی که زنان بازیگر اصلی آن بودند. به‌زعم هابرماس حوزه عمومی قلمرویی از حیات اجتماعی است که به‌منزله حد فاصل بین قدرت عمومی و علایق خصوصی قرار دارد و فضایی است که در آن مردم به بحث و گفت‌وگو پیرامون مباحث عمومی جامعه می‌پردازند و به‌گفته هابرماس، دموکراسی در اروپا و غرب زاییده حوزه عمومی است [۲۳]. زنان مطالعه‌شده به‌خوبی از عدم شکل‌گیری این عرصه‌های عمومی سخن به میان می‌آورند که امکان گفت‌وگو و ورود به فضای مردانه را، که بازتر است و عمومیت بیشتری دارد، سلب کرده است.

در روستای ما، وظیفه ما تا همین چند سال پیش و قبل از ورود اینترنت و ماشین به شکل کنونی، بزرگ‌نمودن بچه‌ها و کار کشاورزی بود. ما نمی‌توانستیم رانندگی کنیم و به شهر بریم (دلنیا، ۳۲ ساله، متأهل).

ما در روستامون امکان دیده شدن نداشتیم. نه مرکز خریدی، نه مغازه‌ای، نه کتابخانه‌ای، نه باشگاه ورزشی. الان روستای ما این امکانات رو داره و زن‌ها خودشان بیرون می‌رن و دیده می‌شن. من بهتون بگم که برخی از دختر و پسرای روستا که ازدواج می‌کردن تا هنگام عقد همدیگه رو نمی‌دیدن. (با خنده) البته من قبلش دیدم چون پسرعموم بود (سونیا، ۳۱ ساله، متأهل).

منم دلم می‌خواد که برای خودم تو بعضی مسائل نظر بدم اما بلد نیستم که اون زمانی که می‌خواستیم مدرسه بریم به بهانه کار نداشتن الانم ما بلد نیستیم و یا اینکه چیزی هم بگیریم مسخره می‌کنن" (فاطمه، ۲۶ ساله، متأهل).

زنانی که دچار ازدواج زودرس شدند و ترک تحصیل کردند، تقریباً تجربه‌ای از درک و فهم فضاهای عمومی نداشتند. یکی از عوامل مهم، علاوه بر فقدان امکانات و زیرساخت‌های حوزه عمومی، ورود زنان به دنیای کار و اشتغال در بیرون از منزل و اهمیت‌یافتن حضور آنان در فضاهای عمومی جامعه است که تا یک دهه اخیر امر غایب در مناطق روستایی مطالعه‌شده بود. زنان روستاهای مطالعه‌شده با مقولاتی مانند انحصارگرایی فضاهای اجتماعی به نفع مردان، بی‌توجهی به مسئله فراغت زنان، تقسیم کار جنسیتی مردانه/زنانه و ضعف فضاهای عمومی زنانه روایتی از داستان نابرابری در این زمینه به دست می‌دهند.

بازتولید ساختار اجتماعی

ساختار اجتماعی نقطه عزیمت تحلیل اجتماعی بوردیو است. او معتقد است افراد در فضای اجتماعی چندبعدی جای گرفته‌اند که این فضا بر مبنای موقعیت طبقه اجتماعی‌شان تعریف شده است. فضای مفهومی تعریف بوردیو از «طبقه» فضای تولید نیست، بلکه تفاوت اجتماعی کلی است. تقسیمات طبقاتی نه برحسب تفاوت رابطه با ابزار تولید، بلکه برحسب تفاوت شرایط هستی زندگی و تفاوت منظم که شرایط گوناگون متفاوت ایجاد می‌کند و برحسب تفاوت برخورداری از قدرت یا سرمایه تعریف می‌شود. از نظر بوردیو تحلیل طبقاتی را نمی‌توان به تحلیل روابط اقتصادی تقلیل داد، بلکه به طور هم‌زمان مستلزم تحلیل روابط نمادین هم است. جامعه‌شناسی بوردیو با این فرض آغاز می‌شود که نابرابری‌های (طبقاتی) از خلال فعالیت‌های روزانه افراد بازتولید می‌شود و تداوم می‌یابد و جرع و تعدیل می‌شود. افراد خودشان در فعالیت‌های روزانه نابرابری را ایجاد می‌کنند. این بدان معنا نیست که نابرابری را می‌توان به عمل افراد تغییر داد، بلکه رابطه متقابلی بین اعمال جاافتاده و فرایندهای نهادی وجود دارد که باهم نابرابری‌های فراگیر بزرگ‌تر را پدید می‌آورد [۱۸]. زنان مطالعه‌شده به بازتولید این ساختار اجتماعی در فضای روستایی و جامعه مردسالار اشاره کرده‌اند.

در کل خانواده‌های روستایی، البته در اکثر خانواده‌های ایرانی، پسر خیلی بیشتر از دختر طرفدار دارد. شاید چون این عقیده سنتی وجود دارد که پسر ادامه نسل خانواده هستش. که از نظر من اصلاً این جور نیست و این به تبعیض خیلی بزرگ بین فرزندان هستش. تغییر این عقیده، مخصوصاً در روستاها که از رسانه و تحصیلات دورن، خیلی سخته؛ حالا وضعیت در شهرها به نسبت بهتره (مرضیه، ۲۱ ساله، مجرد).

تو خانواده ما تبعیض وجود داشت. به منی که دختر بودم حتی اجازه ادامه تحصیل هم ندادن، ولی پسرهای ما راحت به هر چیزی که دلشون می‌خواست می‌رسیدن. من و برادرم پنج سال اختلاف سنی داریم. اون رفت ادامه تحصیل داد و الان سال دوم دکتری شیمی (ژینو، ۲۴ ساله، مجرد).

در روستای ما، الگوها شدن مادران و دختران همسایه که همه در سنین پایین ازدواج کردن و رفتن سر خونه و زندگی. هر کسی که می‌رفت دنبال درس و دیر ازدواج می‌کرد انگار از قافله عقب افتاده، اینه که بیشتر زنان و دخترانی رو که می‌بینید به دلخواه ادامه تحصیل ندادن، بلکه بیشتر نگاه و قضاوت مردم بوده. البته خدا رو شکر الان وضعیت بهتر شده. همه دارن ادامه می‌دن. دختر همسایه ما که هم رفتیم مدرسه الان معلمه تو شهر (فریبا، ۲۱ ساله، متأهل).

بازتولید اجتماعی به فرایندهایی اشاره دارد که ویژگی‌های ساخت اجتماعی در طول دوره‌های زمانی را حفظ یا دائمی می‌کند [۲۰]. منظور از بازتولید ساختار اجتماعی قوام و دوام نابرابری‌های اجتماعی از یک نسل به نسل دیگر است که نظام آموزشی از جمله مدرسه در شکل‌گیری آن نقش اساسی دارد. در این زمینه، تجربه‌های حاصل از آموزش به حفظ تفاوت و تعمیق تبعیض‌های اجتماعی، اقتصادی و... در میان خانواده‌ها و سپس جامعه کمک می‌کند.

اکنون این باور در میان منتقدان نظام آموزشی سرمایه‌داری هم وجود دارد که آموزش و پرورش اصلی‌ترین عامل نابرابری و بازتولید طبقات اجتماعی در این جوامع است؛ تا جایی که افراد مانند ایوان ایلیچ از مدرسه‌زدایی صحبت می‌کنند که در بازتولید این ساختارهای نابرابر نقش اساسی دارد [۴]. در جامعه مطالعه‌شده عواملی مانند مقاومت نظام پدرسالاری، جبر ساختاری سنتی و فضای زندگی روستایی، تبعیض‌های جنسیتی ریشه‌دار، جهت‌گیری ارزش‌های مردانه در حیات اجتماعی در بازتولید این ساختارهای اجتماعی نقش اساسی دارند.

بحث و نتیجه‌گیری؛ آموزش به مثابه یک میدان تولید نابرابری جنسیتی

در مناطق روستایی

بورديو معتقد است: «یک میدان عرصه‌ای اجتماعی است که مبارزه‌ها یا تکاپوها بر سر منابع و منافع معین و دسترسی به آن‌ها در آن صورت می‌پذیرد. میدان‌ها محل منازعه و مبارزه برای دستیابی به اشکال مختلف سرمایه‌اند؛ کالاهای فرهنگی (سبک زندگی)، مسکن، تمایز و تشخیص فرهنگی (تحصیل)، اشتغال، زمین، قدرت (سیاست)، طبقه اجتماعی، منزلت یا هر چیز دیگری- و ممکن است به درجات متفاوتی خاص و انضمامی باشند. هر میدان به دلیل محتوای تعریف‌کننده خود، منطبق، ساختار ضرورت و مناسبت بدیهی‌انگاشته متفاوتی دارد که هم محصول و هم تولیدکننده ریختاری است مختص و درخور آن میدان» [۷]. از نظر بورديو، نظام تحصیلی موجود نظامی حذفی است و هرچه از طبقه‌های مرفه اجتماعی دور و به طبقه‌های محروم نزدیک می‌شویم، عمل حذف شدت بیشتری پیدا می‌کند و کامل‌تر می‌شود. به‌زعم وی، محیط اجتماعی اولیه‌ی جوانان مهم‌ترین عامل تفاوت آن‌ها از نظر نظام آموزشی است و به نظر می‌رسد که وجوه فرهنگی بیشتر از وجوه اقتصادی در موفقیت‌های اجتماعی افراد نقش دارد. در زندگی کودکانی که والدین آن‌ها مسئولیت‌های بالای اجتماعی دارند، فرهنگ به طور طبیعی به وسیله خانواده به آن‌ها منتقل می‌شود. رفت‌وآمد به کتابخانه‌ها، موزه‌ها، محافل نمایشی و هنری و استفاده از لوازم صوتی- تصویری، کار مدرسه را تکمیل می‌کند و دانش مکمل به همراه می‌آورد؛ درحالی‌که دستیابی کودکان طبقه‌های پایین به فرهنگ فقط به وسیله مدرسه امکان‌پذیر است. امتحان‌ها، نمره‌ها و در پایان مدرک تحصیلی به فرهنگ مدرسه‌ای فرد و فرهنگ اجتماعی او مشروعیت می‌دهد و به طبقه‌های برتر جامعه امتیاز بیشتر می‌دهد. آنچه را که استعداد طبیعی می‌خوانند، چیزی جز ارزشی از ارزش‌های اجتماعی نیست که نظام آموزشی آن را ارج می‌نهد و پرورش می‌دهد. درواقع، امتیاز اجتماعی در مدرسه به لیاقت شخصی تبدیل می‌شود. نتیجه این کار آن است که برای فرزندان روستایی، کارگر، کارمند و خرده‌کسبه، فرهنگ مدرسه‌ای، فرهنگ‌پذیری است. یادگیری این فرهنگ مصنوعی است و از آنجا که دور از واقعیت ملموس در زندگی این

دسته از شاگردان مدرسه‌ای است، هضم آن دشوار می‌نماید. بر این اساس، از نظر بوردیو، نظام آموزشی در بازتولید طبقه‌های اجتماعی، نقشی مؤثر دارد، چون با انجام دادن گزینشی که در انتخاب افراد به کار می‌گیرد دانش‌آموزان دارای سرمایه فرهنگی ارثی را از کسانی که فاقد آن‌اند جدا می‌کند؛ بنابراین، باعث حفظ تفاوت‌های اجتماعی از پیش موجود میان افراد می‌شود. نابرابری آموزشی و عدالت آموزشی از مفاهیمی هستند که همانند دو روی یک سکه واقعیتی به نام میزان دسترسی دانش‌آموزان و لازم‌التعلیمان طبقات، جنسیت‌ها، نژادها، فرهنگ‌ها و مناطق متفاوت را به تحصیل تعریف می‌کنند. برخورداری از آموزش به منزله یکی از حقوق اساسی افراد به شمار می‌رود. گسترش و برابری فرصت‌ها در آموزش و پرورش از اهداف توسعه‌اند. پیشرفت به سوی آموزش برابر می‌تواند به عنوان یک میانجی قدرتمند برای پیشرفت در سایر زمینه‌ها چون بهداشت عمومی، کاهش فقر، برابری جنسیتی، مشارکت و دموکراسی عمل کند. هنگامی که فرصت‌های آموزشی در سطح وسیعی به طور مساوی توزیع شود و همه گروه‌های اجتماعی در آن مشارکت داشته باشند، ابعاد رشد اقتصادی تقویت می‌شود. کیفیت آموزش و عملکرد تحصیلی طی یک فرایند زنجیره‌ای، از انواع نابرابری‌های اجتماعی بر کاهش یا افزایش یا بازتولید نابرابری مؤثر است. بر این اساس، نابرابری جنسیتی در میدان آموزش، در نقش یکی از میانجی‌های معنا سازی و هویت‌یابی در زندگی زنان، توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است و واضح است که بررسی چنین پدیده‌ای جز به شیوه‌ای کیفی و با دیدگاهی ژرف به نتیجه نخواهد رسید. از همین رو، این پژوهش نیز با شیوه‌ای کیفی و در قالب روش تحلیل روایت، بافت هزارتوی زندگی روزمره زنان را مورد واکاوی و تفسیر قرار داد. در جامعه مطالعه شده، اگرچه نگاه بوردیویی به نابرابری فعلی قابل تسری است، ریشه تاریخی آن برگرفته از محرومیت زندگی روستایی، نظام پدرسالاری، کار انعطاف‌ناپذیر و متعاقب آن تقسیم کار جنسیتی است. بدین معنا که فعالیت زنان روستایی به فعالیت‌های مانند اشتغال در بخش کشاورزی اعم زراعت و دامداری، عمل‌آوری فرآورده‌ها جهت مصرف خانواده یا فروش، تمیز کردن طویله و دوشیدن دام‌ها، نظافت منزل، صنایع دستی، نگهداری کودکان و... تقلیل یافته است. همین موارد مسئله زمان و عدم بهره‌گیری از فرصت‌های آموزشی را از آنان گرفته است. حذف زنان از نظام آموزشی و بازتولید نابرابری جنسیتی به میانجی آن، علاوه بر اینکه خود معلول عواملی مانند فقر روستایی، دسترسی نداشتن به امکانات و خدمات، دوری از شهر، جامعه‌پذیری جنسیتی و فقر فرهنگی است، پیامدهایی مانند ازدواج زودرس دختران روستایی، طرد اجتماعی آنان، حضور نداشتن در عرصه‌های عمومی جامعه و در یک نگاه به حاشیه‌رانده شدن آنان را به دنبال داشته است. براساس روایت سوژه‌های پژوهش، پرواضح است که موفقیت تحصیلی و دستیابی به مدارج بالا، بیش از هر چیزی، متأثر از زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی است و فرایندهای قشربندی و نابرابری در بطن روابط جنسیتی در میدان آموزش هم به‌مثابه یک امر اجتماعی قابل بحث است.

منابع

- [۱] استراوس، آنسلم؛ کوربین، جولیت (۱۳۹۴). *مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای*، ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نی.
- [۲] اعزازی، شهلا (۱۳۸۲). *جامعه‌شناسی خانواده با تأکید بر نقش، ساختار و کارکرد خانواده در دوران معاصر*، ج ۲، تهران: روشنگران و مطالعات زنان.
- [۳] اعظم‌آزاده، منصوره؛ رضایی، انیس (۱۳۸۹). «نابرابری جنسیتی آموزشی در بخش درودفرامان کرمانشاه»، *مجله مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، س ۸، ش ۲، ص ۲۳-۷.
- [۴] ایلچ، ایوان (۱۳۹۳). *مدرسه‌زدایی از جامعه*، ترجمه الهه ضرغام، تهران: رشد.
- [۵] بوردیو، پی‌یر (۱۳۹۲). *نظریه کنش؛ دلایل علمی و انتخاب عقلانی*، ترجمه مرتضی مردیها، تهران: فلسفه، نقش و نگار.
- [۶] _____ (۱۳۹۵). *تمایز*، ترجمه حسن چاوشیان، تهران: ثالث.
- [۷] جنکینز، ریچارد (۱۳۸۵). *پی‌یر بوردیو*، ترجمه حسن چاوشیان و لیلا جوافشانی، تهران: نی.
- [۸] رابرتسون، یان (۱۳۷۷). *درآمدی بر جامعه (با تأکید بر نظریه‌های کارکردگرایی، ستیز و کنش متقابل نمادین)*، ترجمه حسین بهروان، مشهد: آستان قدس رضوی.
- [۹] زاهدی‌مازندرانی، جواد (۱۳۸۴). «فقر روستایی، روند و اندازه‌گیری آن در ایران (تبیین روش‌ها و نقد رویکردها)»، *فصل‌نامه رفاه اجتماعی*، س ۴، ش ۱۷، ص ۴۳۵-۴۹۵.
- [۱۰] زنجانی‌زاده، هما (۱۳۸۶). «تحلیل رابطه آموزش و پرورش و نابرابری‌های جنسیتی»، *فصل‌نامه تعلیم و تربیت*، س ۳، ش ۳، ص ۵۵-۷۰.
- [۱۱] سرشماری عمومی نفوس و مسکن، ۱۳۹۵.
- [۱۲] سیدمن، استیون (۱۳۹۲). *کشاکش آرا در جامعه‌شناسی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی.
- [۱۳] شادی‌طلب، ژاله (۱۳۸۱). *توسعه و چالش‌های زنان ایران*، تهران: قطره.
- [۱۴] شایگان، داریوش (۱۳۸۱). *افسون‌زدگی جدید؛ هویت چهل‌تکه و تفکر سیار*، ترجمه فاطمه ولیانی، تهران: فرزانه روز.
- [۱۵] ضرابی، اصغر؛ شاهی‌وندی، احمد (۱۳۸۹). «تحلیلی بر پراکندگی شاخص‌های توسعه اقتصادی در استان‌های ایران»، *مجله جغرافیا و برنامه‌ریزی محیطی*، س ۲، ش ۳۸، ص ۱۷-۳۲.
- [۱۶] طلوعی، وحید؛ خالق‌پناه، کمال (۱۳۸۷). «روایت‌شناسی و تحلیل روایت»، *مجله خوانش*، ش ۹، ص ۴۵-۵۱.
- [۱۷] عبدالله‌زاده، نسیم؛ بلندهمتان، کیوان؛ محمد امجد، زبردست (۱۳۹۷). «تحلیل روایت زنان از نابرابری جنسیتی در میدان آموزش (مورد مطالعه زنان مناطق حاشیه‌ای نایسر شهر سنندج)»، *فصل‌نامه برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی*، س ۹، ش ۳۶، ص ۱۷۵-۲۰۸.
- [۱۸] کرامپتون، رزماری (۱۳۹۸). *طبقه و قشربندی اجتماعی*، ترجمه هوشنگ نایبی، تهران: نی.
- [۱۹] کمالی، افسانه (۱۳۸۳). «زنان فقر مضاعف»، *فصل‌نامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی*، س ۳، ش ۱۲، ص ۲۷۱-۳۰۲.
- [۲۰] گیدنز، آنتونی (۱۳۸۷). *جامعه‌شناسی*، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نی.

- [۲۱] محمدپور، احمد (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی، ضد روش، ج ۲، تهران: جامعه‌شناسان.
- [۲۲] نعمتیان، ساره؛ نوغانی، محسن؛ اصغرپور ماسوله، احمدرضا (۱۳۹۴). «چیستی و چرایی روش تحلیل روایت»، سومین کنفرانس ملی جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی.
- [۲۳] هابرماس، یورگن (۱۳۸۹). *بازخوانی هابرماس (درآمدی بر آرا، اندیشه‌ها و نظریه‌های یورگن هابرماس)*، ترجمه حسینعلی نودری، تهران: چشمه.
- [24] Andres, L. & Adamuti, M. (2007). "Educational Expectations parental Social class", *Gender and postsecondary Attainment*. Youth and Society, VOL 39.
- [25] Fronzosi, R. (1998). "Narrative Analysis for Why (and how) Sociologists", Vol. 24.
- [26] Nidhi Kotwal, N. & Sheetal, R. (2007). "Causes of School Dropouts among Rural Girls in Kathua District". *Journal of Human Ecology*, 22 (1): PP 57-59.
- [27] Yu. Weihsin, and Kyo So. (2016). "Gender, Sib ship, Structure, and Educational Inequality in Taiwan: son preference Revisited", *Journals of marriage and family*, 68 (4): PP 1057-1068.
- [28] Mills, Carmen. Gale, Trevor. (2007). "Researching social inequalities in education: towards a Bourdieuan methodology", *Journals of Qualitative Studies in Education*, 20 (4): PP 433-447.
- [29] Mohan, Brij. (2011). "Development, Poverty of Culture, and Social Policy", New York: Palgrave Macmillan, 218p.
- [30] UNFPA. (2006). "Ending Child Marriage: A Guide For Global Action", *International Planned Parenthood Federation and the Forum on Marriage and the Rights of Women and Girls*, London.