

جنسیت در آموزش و پرورش از دیدگاه جامعه‌شناسی اسلامی

حسین بستان (نجفی)*

چکیده:

این مقاله به بررسی عوامل و پیامدهای بروز جنسیت در نظام آموزش و پرورش رسمی با رویکرد جامعه‌شناسی اسلامی می‌پردازد. جامعه‌شناسی اسلامی در الگوی مفروض این مقاله، بدون داشتن ادعای برخورداری از ویژگی منحصر به فردی از نظر روش‌های تجربی و فنون آماری، به طور عمده از لحاظ مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی و نیز از حیث جنبه‌های نظری، شامل جنبه‌های تبیینی، تفسیری و هنجاری، از رویکردهای موجود جامعه‌شناسی تمایز می‌یابد. زمینه مقایسه رویکرد اسلامی با رویکردهای رقیب، در بین بحث‌های اصلی مقاله، یعنی فرصت پیشرفت علمی، محتوای آموزش و ساختار مراکز آموزشی و نیز با اشاره‌ای گذرا به دیدگاه‌های جامعه‌شناختی، به ویژه موضع رویکرد فمینیستی و سپس بیان دیدگاه اسلام، فراهم شده است. این تحقیق نشان می‌دهد که رویکرد اسلامی با اسناد ارزش یکسان به علم‌آموزی مردان و زنان و با مفروض گرفتن برخی از تفاوت‌های طبیعی میان زن و مرد در کنار مشترک‌های فراوان آنها، از یک سو، در تبیین علّی تمایزهای جنسیتی در آموزش و پرورش، تأثیر تفاوت‌های طبیعی دو جنس را نادیده نمی‌گیرد و از سوی دیگر، برخی از این تمایزها را به دلیل کارکردهای اجتماعی مثبت‌شان تجویز می‌کند.

واژه‌های کلیدی: جنسیت، آموزش و پرورش، جامعه‌شناسی جنسیت، جامعه‌شناسی اسلامی

۱. مقدمه

آموزش و پرورش، خواه در شکل سنتی آن (که توسط دو نهاد خانواده و دین صورت می‌گرفته) و خواه در شکل نوینش (که در قلمرو نهاد رسمی آموزش و پرورش قرار گرفته)، یکی از جایگاه‌های ظهور و بروز جنسیت و بااین‌حال، از عوامل مؤثر در شکل‌گیری و تحکیم تمایزهای جنسیتی بوده است.

فمینیست‌ها در حوزه‌های جامعه‌شناسی، علوم تربیتی و فلسفه آموزش و پرورش، به بررسی جنبه‌های گوناگون نابرابری جنسی در نظام آموزشی، از جمله نابرابری در امکان دستیابی به فرصت‌های آموزش و پیشرفت تحصیلی، برنامه‌های درسی جنس‌گرایانه، وجود محتوای جنسیتی در کتاب‌های درسی و کمک‌آموزشی، نگرش‌ها و برخوردهای جنس‌گرایانه آموزگاران و کارمندان آموزشی، سلسله‌مراتب اجرایی و مدیریتی براساس جنسیت در نهادهای آموزشی و نیز شیوه‌های آموزش مختلط و غیر مختلط، آزمون‌های پیشرفت و مشاوره‌های دانشگاهی و شغلی پرداخته‌اند.

همچنین آنان براساس این کوشش‌های نظری، به اقدام‌های عملی گسترده‌ای در سطوح ملی و بین‌المللی برای حذف این گونه تمایزها و نابرابری‌های جنسی دست زده‌اند. از جمله اینکه، در کنوانسیون محو همه انواع تبعیض علیه زنان (که تصویب آن تا حد زیاد، نتیجه تلاش فمینیست‌های لیبرال بوده است)، این موضوع را گنجانده‌اند. ماده ۵ این کنوانسیون بر دسترسی پسران و دختران به برنامه درسی یکسان، امتحانات یکسان و محل‌ها و امکانات آموزشی برابر تأکید کرده و از دولت‌های عضو می‌خواهد از راه تشویق به آموزش مختلط و انواع روش‌های دیگر آموزشی، با هرگونه مفهوم کلیشه‌ای از نقش زنان و مردان در همه سطوح و در گونه‌های گوناگون آموزشی مقابله کنند (دفتر مطالعات و تحقیقات زنان، ۱۳۸۲، ص ۲۱۴).

هدف این مقاله، تحلیل مسائل جنسیتی آموزش و پرورش، به‌ویژه مسائل مطرح‌شده توسط فمینیست‌ها براساس رویکرد اسلامی است؛ یعنی عوامل و پیامدهای جنسیتی شدن نظام آموزش و پرورش را با رویکرد جامعه‌شناسی اسلامی تبیین می‌کند. به این منظور، پس از ارائه دورنمایی از جامعه‌شناسی اسلامی در چارچوب نظری بحث، ابتدا رویکرد هنجاری اسلام به آموزش زنان مطرح شده و سپس مسئله جنسیت در نهاد آموزش و پرورش در ضمن سه محور فرصت پیشرفت علمی، محتوای آموزش و ساختار مراکز آموزشی بررسی خواهد شد.

۲. چارچوب نظری

آموزه‌های جنسیتی اسلام، در برابر دو رویکرد مهم در جامعه‌شناسی جنسیت (یعنی رویکرد محافظه‌کارانه و رویکرد انتقادی)، رویکردی را به نمایش می‌گذارد که در این مقاله مفروض گرفته شده است. ویژگی اساسی این رویکرد - که سبب تمایز آن از رویکردهای رقیب می‌شود - مبانی

معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی آن است که به دو دسته تقسیم می‌شود: مبانی عام جامعه‌شناسی اسلامی در همه حوزه‌ها و مبانی خاص جامعه‌شناسی اسلامی در حوزه مطالعات جنسیت. برخی از مبانی عام جامعه‌شناسی اسلامی - که به هدف این مقاله ارتباط نزدیک‌تری دارد و در برخی از نوشته‌های دیگر به طور تفصیلی و مستدل بررسی شده است (بستان، ۱۳۹۰، ص ۴۷-۵۲) - به طور خلاصه در قالب گزاره‌های ذیل بیان می‌شود:

۱. دین به عنوان منبع معرفت، در قالب گزاره‌ها و مضامین متون دینی تجلی یافته است. منظور از متون دینی، قرآن کریم، منابع حدیثی شامل سخنان پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله، امامان معصوم علیهم السلام و حضرت زهرا علیها السلام و کتب سیره‌شناسی آن بزرگواران است.

۲. روش پذیرفته شده در بهره‌گیری معرفتی از متون دینی، روش اجتهادی است.

۳. روش عقلی، جایگاه رفیعی در جامعه‌شناسی اسلامی دارد؛ زیرا اثبات مبانی فلسفی جامعه‌شناسی دینی در گرو استناد به آن است و به علاوه، در مباحث درون‌علمی، از جمله در ارزشیابی فرضیه‌ها و نظریه‌های علمی و در کشف تناقض‌های درونی نظریه‌ها کاربرد گسترده‌ای دارد.

۴. در جامعه‌شناسی اسلامی، تجربه از منابع اصلی معرفت به شمار می‌آید.

۵. روش‌های اجتهادی، عقلی و تجربی در قالب چارچوبی منطقی با یکدیگر ارتباط می‌یابد.

۶. در جامعه‌شناسی اسلامی، مبانی فلسفی ضروری برای به‌کارگیری انواع مدل‌های تبیین، شامل علی، کارکردی، تفسیری و انتقادی پذیرفته شده است.

۷. جبرگرایی روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و محیطی مردود است؛ زیرا تأثیر وراثت، جامعه و محیط طبیعی بر افعال انسان، جنبه اقتضائی یا اعدادی دارد، نه علیت تامه و در نتیجه، هر چند این عوامل ممکن است اختیار انسان را محدود کند؛ اما به طور کامل آن را سلب نمی‌کند.

۸. جامعه‌شناسی اسلامی، جانبداری ارزشی به معنای تعهد ارزشی و نه تعصب ارزشی را تأیید می‌کند و بر این اساس، نظریه‌پرداز و پژوهشگر اجتماعی در مرحله توصیف و تبیین واقعیت‌های عینی، به منظور پرهیز از تعصب ارزشی، تا حد امکان از دخالت ارزش‌ها جلوگیری می‌کند و باین‌وجود، در راستای حفظ تعهدات ارزشی خود، با به‌کارگیری ارزش‌های دینی به نقد اوضاع اجتماعی موجود و ارائه راهکارهایی برای تحقق وضع مطلوب می‌پردازد.

اما مبانی خاص جامعه‌شناسی اسلامی در حوزه جنسیت به طور عمده به موضوع تفاوت‌های جنسی و جنسیتی مربوط می‌شود. براساس یک اصطلاح متداول در علوم اجتماعی، مفهوم جنس^۱ بر ویژگی‌های طبیعی متمایزکننده زن و مرد، مانند تفاوت‌های کروموزومی، تفاوت‌های هورمونی و اندام‌های جنسی درونی و بیرونی آنها دلالت دارد و مفهوم جنسیت^۲ به تفاوت‌های رفتاری و

1. Sex

2. Gender

روان‌شناختی، اجتماعی و فرهنگی میان زن و مرد اشاره دارد که دارای تعیین اجتماعی است (گیدنز، ۱۳۷۴، ص ۱۵۶). این مفهوم از باورهای مردم درباره زنانگی و مردانگی و انتظارات متفاوت نسبت به رفتارها، ارزش‌ها و نگرش‌های دو جنس سرچشمه می‌گیرد و در مشارکت متفاوت زن و مرد در اشتغال و کارهای خانگی، در الگوهای متفاوت جامعه‌پذیری پسران و دختران و در برچسب‌های زبانی به کار رفته درباره مردان و زنان انعکاس می‌یابد (چیوکاس و لیت، ۲۰۰۵، ص ۲۰۹). صاحب‌نظران فمینیست، تمایز میان جنس و جنسیت را مفروض گرفته و از آن به عنوان مبنایی برای نظریه‌پردازی‌های خود بهره گرفته‌اند.

از دیدگاه اسلام، نمی‌توان همه تفاوت‌های به اصطلاح جنسیتی را ناشی از عوامل فرهنگی صرف دانست، بلکه بسیاری از آنها در حدّ وسط میان تفاوت‌های طبیعی و تفاوت‌های اجتماعی-فرهنگی قرار می‌گیرد؛ زیرا از یک سو، خاستگاه طبیعی داشته و از سوی دیگر، به عوامل اجتماعی بستگی دارد. برای مثال، می‌توان به پدیده تقریباً جهان‌شمول تمایز نقش‌های خانوادگی و اجتماعی زن و مرد اشاره کرد. براساس برخی از گزاره‌های متون دینی، آفرینش مرد از خاک و آفرینش زن از مرد در بروز پاره‌ای از تفاوت‌های میان دو این جنس، از جمله علایق متفاوت شغلی آنان که در گرایش بیشتر مردان به فعالیت‌های خارج از منزل و گرایش بیشتر زنان به پذیرش نقش‌های حمایتی نمود یافته، مؤثر بوده است (حرّ عاملی، بی تا، ج ۱۴، ص ۴۲).

در منابع اسلامی درباره تفاوت‌های جنسی، علاوه بر تأکید بر تشابه دو جنس در بخش مهمی از ویژگی‌های جسمی و روحی، وجود چند دسته از تفاوت‌ها بین زن و مرد مفروض گرفته شده یا به آنها تصریح شده که به طور خلاصه عبارت است از:

- تفاوت در قابلیت‌های تولیدمثل که موضوعی روشن و آشکار است؛
 - تفاوت در قدرت بدنی که به سبب آن، جنس زن به طور نسبی ضعیف‌تر از جنس مرد است (همان، ص ۱۱۹، ۱۲۱ و ۱۳۱)؛

- تفاوت در نیازها و امیال جنسی با شاخص‌هایی، مانند قوی‌تر بودن میل جنسی مرد در مقایسه با میل جنسی زن، تحریک‌پذیری جنسی سریع‌تر مرد و بردباری جنسی بیشتر زن (همان، ج ۱۴، ص ۴۰-۴۲؛ ج ۱۵، ص ۴۵۲؛ مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۳، ص ۶۲)؛

- تفاوت‌های روان‌شناختی، از جمله غلبه تعقل در مردان و غلبه عواطف و احساس‌ها در زنان (حرّ عاملی، بی تا، ج ۲، ص ۵۸۷؛ ج ۱۴، ص ۱۱؛ ج ۱۸، ص ۲۴۵؛ مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۳، ص ۱۷؛ ج ۳۲، ص ۷۳؛ ج ۱۰۳، ص ۲۲۸)، قاطعیت بیشتر مردان در تصمیم‌گیری‌ها (حرّ عاملی، بی تا، ج ۱۴، ص ۴۱) و برتری مردان در حس غیرت جنسی یا اختصاص این حس به آنان (همان، ص ۱۰۷-۱۱۱).

هرچند در دیدگاه اسلام وجود تفاوت‌های جنسی طبیعی مفروض گرفته شده است، ولی متون

دینی بر جبرگرایی دلالت ندارد؛ زیرا به نظر می‌رسد که این تفاوت‌ها، پیش‌زمینه‌هایی فطری محسوب می‌شود که تنها گرایش‌های متفاوتی را در مرد و زن ایجاد می‌کند و از این رو، دخالت عوامل خارجی می‌تواند باعث تغییر این گرایش‌ها شود.

همچنین از نظر ارزش‌گذاری نمی‌توان در منابع اسلامی به شاهد معتبری دست یافت که نشان دهد اسلام تفاوت‌های جنسی را ملاک برتری ارزشی مرد بر زن یا زن بر مرد تلقی کرده است. علاوه بر این، از دیدگاه اسلام، جهت‌گیری فمینیستی برای از بین بردن تفاوت‌های جنسی به هیچ وجه قابل تأیید نیست و شاهد این مدعا آن است که اسلام از لزوم تمایز ویژگی‌های طبیعی زن و مرد فراتر رفته، حتی تشبیه زن و مرد به یکدیگر در ویژگی‌های ظاهری، مانند شیوه لباس پوشیدن، آرایش کردن و استفاده از زیورآلات را نکوهش کرده است (همان، ج ۱۲، ص ۲۱۱).

رویکرد هنجاری اسلام به آموزش زنان

بر اساس مجموعه گسترده‌ای از آیات و روایات، اسلام بر ارزشمندی علم و علم‌آموزی به‌طور عام تأکید دارد. برای نمونه، پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله جست‌وجوی علم را بر هر مسلمانی واجب دانسته (همان، ج ۱۸، ص ۱۳-۱۴) و به طلب علم حتی در چین (کنایه از دورترین نقطه دنیا) سفارش کرده است (همان، ص ۱۴). برخی از روایات نیز به مطلوبیت علم‌آموزی دختران و زنان به‌طور خاص اشاره دارد. برای نمونه، امام صادق علیه السلام در ضمن حدیثی درباره حج نیابتی می‌فرماید: «اگر زن قبلاً حج به جا آورده و آشنا به مسائل شرعی باشد، می‌تواند نائب شود؛ چه بسا زنی در مسائل دینی داناتر از مردها باشد» (همان، ج ۸، ص ۱۲۴). همچنین در منابع اهل سنت از پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله نقل شده که ایشان در ستایش زنان انصار فرموده است: «زنان انصار، خوب زنانی هستند؛ زیرا شرم و حیا آنان را از پرسش و کسب آگاهی در امور دینی باز نمی‌دارد» (هندی، ۱۴۰۹ق، ج ۹، ص ۶۳۷). منظور از علم در بیشتر موارد بیان شده، به نظر می‌رسد که علم دین است؛ با وجود این، در برخی از روایات به یک اصل کلی در امر آموزش اشاره شده است و آن اینکه، تعلیم و تعلّم هر فن یا صنعت مورد نیاز انسان‌ها برای همگان - بدون در نظر گرفتن جنسیت‌شان - جاز است، مگر زمانی که سبب مفسد اخلاقی، اعتقادی یا اجتماعی شود. ارزیابی عمل فرد نیز به به‌کارگیری آن فن یا صنعت در راستای مصالح یا مفسد آن بستگی دارد (حرّ عاملی، بی‌تا، ج ۱۲، ص ۵۶).

فرصت پیشرفت علمی

در گذشته، زنان از نظر امکان و فرصت تحصیل علم هیچ‌گاه در وضعیتی مشابه وضعیت مردان قرار نداشتند و این واقعیت حتی در جوامع صنعتی معاصر تا همین قرن اخیر ادامه داشته است.

برای مثال، در انگلستان مفهوم برابری فرصت‌های آموزشی برای نخستین بار در سال ۱۹۴۴ به رسمیت شناخته شد (آبوت و والاس، ۱۳۸۱، ص ۸۶) و نظام سهمیه‌بندی جنسیتی که تعداد افراد یک جنس را در دوره‌های گوناگون محدود می‌کرد، تا سال ۱۹۷۵ کم و بیش اجرا می‌شد (گرت، ۱۳۸۰، ص ۷۹)؛ اما در دهه‌های اخیر، شاهد تحقق تدریجی برابری جنسیتی در این باره هستیم. در سال ۲۰۰۲، در آمریکا نزدیک به ۸۳/۸ درصد از مردان و ۸۴/۴ درصد از زنان ۲۵ ساله به بالا، فارغ‌التحصیل دبیرستان بودند. هر چند در بین سال‌های ۱۹۴۰ تا ۲۰۰۲ توازن جنسیتی در فارغ‌التحصیل‌ها گاه به نفع مردان و گاه به نفع زنان در نوسان بوده؛ ولی به سبب چشمگیر نبودن این نوسان‌ها، توازن مزبور در مجموع حفظ شده است. در سال ۱۹۴۰، فقط ۷ درصد از مردان و ۵ درصد از زنان ۲۵ تا ۳۴ ساله فارغ‌التحصیل دانشگاه بودند و در سال ۲۰۰۲، این نسبت برای زنان در این سن حدوداً یک‌سوم و برای مردان، ۲۸/۵ درصد بود (هافمن و اُورِت، ۱۳۸۹، ص ۳۵۴).

در رویکرد فمینیستی با استناد به برخی از تحقیقات بر این نکته تأکید می‌شود که هنوز نیز در همه طبقه‌های اجتماعی، تحصیل پسر از تحصیل دختر با ارزش‌تر محسوب می‌شود؛ زیرا در نگاه والدین، ازدواج و مادر شدن، حرفه‌نهایی دختر است، همچنان که وقتی خود دختر به سن نوجوانی می‌رسد، به آینده همین‌طور نگاه می‌کند و این امر در انتخاب رشته در مقطع دبیرستان و نیز در تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل، تأثیر زیادی دارد (گرت، ۱۳۸۰، ص ۹۷-۹۸).

در ایران، اوضاع و شرایط اجتماعی و فرهنگی ناشی از پیروزی انقلاب اسلامی، زمینه روی‌آوری عمومی به آموزه‌های دینی مشوق علم‌آموزی زنان را فراهم کرد و در مقابل، برخی از محتواهای نامعتبر یا توجیه‌پذیر در متون دینی، مانند منع تعلیم کتابت به زنان (حرّ عاملی، بی‌تا، ج ۱۴، ص ۱۲۷) را از صحنه اثرگذاری اجتماعی خارج کرد؛ محتواهایی که نقش مهمی در محرومیت زنان مسلمان از تحصیل علم در ادوار پیشین داشته است. در نتیجه، شاهد از بین رفتن تدریجی نگاه تبعیض‌آمیز والدین به تحصیل دختر و پسر در سال‌های پس از انقلاب بوده‌ایم. البته گاه شواهد نقضی نیز گزارش می‌شود، مانند برخی از مناطق روستایی که اهالی آنها ارزش کمتری برای تحصیل دختران قائل هستند (سفیری و ایمانیان، ۱۳۸۸، ص ۱۸۴)؛ اما این موارد اهمیت اجتماعی چندانی ندارد و احتمالاً در سال‌های آینده ناپدید خواهد شد.

این دگرگونی‌ها همراه با برخی از تغییرها در سیاست‌های آموزشی در دهه ۱۳۷۰ باعث گسترش چشمگیر آموزش دختران در همه مقاطع شد؛ به گونه‌ای که نسبت زنان باسواد به جمعیت زنان کشور که در سال ۱۳۵۵ اندکی بیش از ۳۵ درصد بود، در سال ۱۳۸۵ به بیش از ۸۰ درصد رسید (طغرانگار، ۱۳۸۳، ص ۱۷۳). همچنین دانشجویان دختر در سال تحصیلی ۱۳۵۷-۱۳۵۸،

کمتر از ۳۱ درصد از کل دانشجویان را تشکیل می‌دادند که این میزان در سال ۱۳۸۳ به ۵۱ درصد و در سال ۱۳۸۷ به ۵۹ درصد رسید (زیبایی نژاد، ۱۳۹۱، ص ۸۷-۸۸).

با این همه، همچنان پیشرفت علمی زنان با برخی از چالش‌های واقعی یا ادعایی روبه‌رو است. این برداشت کم‌وبیش وجود دارد که رویکرد جنسیتی نظام اسلامی با محدودیت‌هایی که برای زنان و دختران در زمینه‌های حجاب، اختلاط با مردان، ممنوعیت سفر مجردی به خارج از کشور برای ادامه تحصیل و پای‌بندی‌های نقش‌های مادری و همسری ایجاد می‌کند، آنان را از نظر پیشرفت تحصیلی در موقعیت پایین‌تری نسبت به مردان قرار می‌دهد. علاوه‌براین، دختران دانشجو برای ادامه تحصیل در شهرهایی غیر از محل سکونت خانواده با محدودیت‌هایی توسط والدین‌شان روبه‌رو هستند.

باتوجه به جایگاه خانواده در اسلام و تأکید بر احکامی، مانند ممنوعیت خروج زن از منزل بدون اجازه شوهر، به نظر می‌رسد که در جامعه اسلامی، تعارض نقش‌های مادری و همسری با پیشرفت علمی، مهم‌ترین چالش باشد. برخی از پژوهشگران براساس مصاحبه‌های خود با زنان دانشجوی متأهل، بیان می‌کنند که بیشتر همسران فقط در صورتی تحصیل زنان خود را تحمل کرده‌اند که وظایف خانگی به موقع انجام شده باشد؛ ولی تحصیلاتی که الگوی طبیعی زندگی خانوادگی را تغییر داده، ناتمام مانده است. همچنین وابستگی اقتصادی زنان به همسران، مانع دیگری در برابر دستیابی زنان به آموزش عالی است؛ زیرا از نظر مردان به‌علت اینکه آنها تأمین‌کننده هزینه زندگی هستند، زنان تنها باید برای مصارف زندگی خانوادگی و نه نیازهای شخصی از امکانات مالی استفاده کنند؛ در حالی که هزینه‌های دانشگاه به نیازهای شخصی زنان مربوط است. احساس گناه از به انجام نرساندن نقش‌های خانوادگی نیز مانع دیگری است که زنان را از ادامه تحصیل باز می‌دارد (خمسه، ۱۳۷۹، ص ۵۷).

در ارزیابی این چالش‌ها چند نکته یادآوری می‌شود:

۱. این ادعا که پوشش اسلامی زنان، مانع پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود، امروزه قابل دفاع نیست و تجربه موفق زنان باحجابی که در ایران و کشورهای اسلامی دیگر و حتی در کشورهای غربی به سطوح عالی دانش دست یافته‌اند، نادرستی آن را بیشتر نشان داده است. همچنین این ادعا که ممنوعیت اختلاط مردان و زنان، مانع پیشرفت علمی زنان است، ادعایی نادرست و بدون دلیل بوده و چنان‌که در بحث ساختار مراکز آموزشی خواهد آمد، عکس آن به حقیقت نزدیک‌تر است.

۲. درباره محدودیت‌های ناشی از نقش‌های مادری و همسری باید گفت اینکه اسلام زنان را به اطاعت از شوهران، تشویق و خروج زن از منزل را به اجازه شوهر مشروط کرده است، مانعی جدی در برابر ادامه تحصیل زنان نیست؛ زیرا با تمهید راهکار شرعی و قانونیِ اشتراط ضمن عقد، زنانی

که به ادامه تحصیل علاقه‌مند باشند، از این لحاظ با مشکلی روبه‌رو نیستند، همچنان که مشکل ناشی از وابستگی اقتصادی زن به شوهر به همین صورت قابل حل است. البته واقعیت‌هایی، مانند اینکه هنوز عده‌ای فعالیت زن را به خانه‌داری و مراقبت از فرزندان منحصر می‌دانند و استعداد های گوناگون زنان را نادیده می‌گیرند، از ریشه‌های عمیق فرهنگی این مشکلات و در نتیجه، ناکافی بودن تدابیر حقوقی پرده برمی‌دارد. از این رو، همچنان به اقدام‌های فرهنگی برای تغییر پندارهای نادرست نیازمندیم.

۳. برخی از محدودیت‌های ادامه تحصیل دختران در نظام اسلامی، مانند محدودیت سفر داخلی و خارجی، جنبه حمایتی داشته و از ارزش‌هایی، همچون امنیت جنسی و سلامت اخلاقی جامعه سرچشمه می‌گیرد که در سلسله‌مراتب ارزش‌های دینی جایگاه والایی دارد و از این رو، هنگام تعارض با ارزش‌های دیگر، به اقتضای اصل اهمّ و مهم بر آنها حاکم و مقدّم می‌شود. براساس روایات نقل شده از امامان معصوم علیهم‌السلام، مسافرت زن بدون همراهی یکی از محارم به خودی خود منعی ندارد، مگر اینکه زن قابل اعتماد نباشد یا اینکه از طرف دیگران خطری او را تهدید کند؛ اما همراهی محرم در هر صورت اولویت دارد (حرّ عاملی، بی‌تا، ج ۸، ص ۱۰۸-۱۱۰؛ مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۱۰۱، ص ۷۱). روشن است کسی که نسبت به این ارزش‌های دینی بی‌تفاوت یا مخالف است و فقط به ارزش‌های دنیوی، مانند آزادی و برابری زن و مرد اهمیت می‌دهد، هرگز چنین محدودیت‌هایی را نمی‌پذیرد.

۴. سازماندهی مراکز آموزش عالی به گونه‌ای است که امکان چندانی برای سازگار کردن تحصیل با زندگی خانوادگی برای زنان فراهم نمی‌کند. برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که حمایت از زنان دانشجو برای داشتن فعالیت پاره‌وقت و رسیدگی به مسئولیت‌های خانوادگی و به طور کلی، ایجاد فضایی برای هماهنگ کردن کارهای شخصی و فعالیت اجتماعی باعث افزایش کارآمدی زنان در فعالیت‌های علمی می‌شود. یکی از راه‌حل‌هایی که برای کاهش تعارض نقش‌های زنان پیشنهاد شده، فراهم کردن امکان تحصیل پاره‌وقت با گام‌های کندتر و طولانی است و راه‌حل دیگر، افزایش فرصت برای یادگیری آزاد است (خمسه، ۱۳۷۹، ص ۵۸).

۵. یکی از دستاوردهای مهم فناوری‌های نوین اطلاعات، فراهم کردن زمینه آموزش از راه دور است. همچنان که برخی از تحقیقات در کشورهای غربی نشان می‌دهد، این سیستم آموزشی، فرصت بی‌سابقه و ارزشمندی را برای زنان زیادی، به‌ویژه زنان خانه‌دار، مادران دارای فرزند خردسال و زنان کارگر فراهم کرده تا موانع شغلی و خانوادگی ادامه تحصیل را پشت سر گذاشته، به مدارج بالای علمی دست یابند (پرامر، ۲۰۰۱، ص ۲۰۲-۲۰۴). بی‌شک، بهره‌گیری درست از ظرفیت‌های این سیستم در جامعه اسلامی، بسیاری از موانع پیشرفت علمی را از سر راه زنان بر خواهد داشت.

محتوای آموزش

آموزش و پرورش در همه جوامع بشری تا حدود زیادی از نظام تقسیم کار اجتماعی اثر می‌پذیرد و نظام تقسیم کار تا چند دهه پیش از این در همه جوامع از الگوی جنسیتی پیروی می‌کرده است. از این رو، نظام‌های آموزشی همواره جنسیت را در محتواهای آموزشی کم یا بیش دخالت می‌داده‌اند، هر چند در مباحث جامعه‌شناسی، تبیین‌های متفاوتی از این واقعیت ارائه شده است. جامعه‌شناسان کارکردگرا با انکار نقش نظام آموزشی در ایجاد این‌گونه تمایزهای جنسیتی، تبیینی براساس عوامل بیرون از نظام آموزشی، مانند جامعه‌پذیری دوران پیش از دبستان و خرده‌فرهنگ‌های طبقاتی ارائه داده‌اند. همچنین نظریه‌های مارکسیستی آن را براساس جهت‌گیری نظام آموزشی به سمت ترویج ارزش‌های پشتیبان نظام سرمایه‌داری و نیز نظریه‌های فمینیستی آن را با ارجاع به مسئله کنترل مردان بر دانش در جامعه مردسالار تبیین کرده‌اند (گرت، ۱۳۸۰، ص ۹۵-۹۶).

به هر حال، در دهه‌های اخیر فمینیست‌ها که تحقق آرمان برابری جنسی را در گرو الغای تقسیم کار جنسیتی می‌دیدند، با آگاهی از نقش اساسی آموزش در این باره، برای حذف الگوی آموزش جنسیتی بسیار کوشیدند که این کوشش‌ها تأثیر چشمگیری بر حرکت نظام‌های غربی به سمت آموزش غیر جنسیتی داشته است. برای مثال، در دهه‌های اخیر، طرح‌هایی در راستای اجباری شدن برخی از دروس عمومی، مانند مطالعات اجتماعی، علوم و تکنولوژی، تکنولوژی اطلاعاتی و مهارت‌های عملی، برای همه دانش‌آموزان بالای هفده سال به اجرا درآمده است (همان، ص ۸۲)؛ همچنان که جداسازی و سهمیه‌بندی جنسیتی در مراکز آموزش عالی کاهش یافته است (سفیری و ایمانیان، ۱۳۸۸، ص ۱۹۰). فمینیست‌ها، از جمله بر این نکته تأکید کرده‌اند که کتاب‌های آموزشی، اعم از درسی و غیر درسی، کلیشه‌های جنسیتی دارند و برای نمونه، تصویری که از زن در این کتاب‌ها ارائه می‌شود، وی را فردی منفعل و وابسته به مرد نشان می‌دهد که تقریباً فقط به کارهای خانگی می‌پردازد (گرت، ۱۳۸۰، ص ۹۰). علاوه بر آنکه تعداد شخصیت‌های مذکر در متون درسی به مراتب از شخصیت‌های مؤنث بیشتر است (آبوت و والاس، ۱۳۸۱، ص ۹۰)؛ از این رو، آنان خواستار پاک‌سازی این متون از کلیشه‌های جنسیتی شده‌اند. آندره میشل^۱ در این باره می‌گوید:

در یک اثر عاری از تبعیض جنسی، پسران و دختران به یک نسبت در حال انجام دادن کارهای خانگی و نگهداری از برادر و خواهرهای کوچک‌تر، و مردان و زنان نیز به یک نسبت در حال خانه‌داری، نگهداری از بچه‌ها و تربیت آنان یا «تأمین نان» خانواده ترسیم می‌شوند. به همین ترتیب، دختران و پسران به عروسک‌بازی، مهمان‌بازی، توپ‌بازی و بازی‌های الکترونیکی می‌پردازند؛ از درختان بالا می‌روند؛ خیاطی و باغبانی می‌کنند؛ کاموا

1. Andree Michel

می‌یافتند و... تصویر سنتی زوجی که در آن، زن تسلیم و مطیع منفعلانه منتظر تصمیم شوهر است، باید ناپدید شود. اگر یکی از اولیاء باید به‌ناچار برای نگهداری از بچه‌ها در خانه بماند، این فرد هم ممکن است پدر باشد و هم مادر (میشل، ۱۳۷۶، ص ۱۳۰).

رویکرد هنجاری اسلام به جنسیتی شدن محتواهای آموزشی در دو سطح قابل توضیح است: در سطح نخست که به جنبه‌های الزامی دین مربوط می‌شود، قاعده کلی آن است که آموزش برای همگان در همه رشته‌های مؤثر برای برطرف کردن نیازهای مردم - بدون در نظر گرفتن جنسیت‌شان - جایز است. براساس روایت نقل شده از امام صادق (علیه السلام)، تعلیم و تعلم در همه رشته‌های نظری، فنی و هنری مورد نیاز انسان برای همگان اشکالی ندارد؛ مگر زمانی که از راه صلاح خارج شوند و تعلیم و تعلم یا کاربرد علم جنبه فساد پیدا کند (حرّ عاملی، بی تا، ج ۱۲، ص ۵۶-۵۷). البته این قاعده استثناءهای محدودی نیز دارد که در آنها جنسیت سبب تمایز می‌شود، از جمله اینکه تخصص در برخی از شاخه‌های پزشکی، مانند زنان و زایمان، تخصصی زنانه به شمار می‌آید؛ زیرا قاعده اولی در اسلام، ممنوعیت تماس جسمی مرد و زن نامحرم با یکدیگر است و چنانچه پزشکان زن، نیاز جامعه را در این باره برآورده کنند، سوق دادن مردان به سمت این رشته‌ها توجیهی نخواهد داشت. همچنین انحصار برخی از تخصص‌های پزشکی به مردان با استدلالی مشابه اثبات می‌شود.

اما در سطح دوم که به اولویت‌های دین مربوط است، تمایز جنسیتی نمود بیشتری دارد. با توجه به نکته پیشین مبنی بر ارتباط تنگاتنگ نظام آموزشی با نظام تقسیم کار اجتماعی، برخی از اولویت‌های دین درباره نقش‌های اجتماعی زن و مرد باعث می‌شود که مجموعه‌ای از تمایزهای جنسیتی در مواد درسی اولویت یابد. برای مثال، به دلیل اولویت کاهش اختلاط جنسی در جامعه از دیدگاه اسلام، آموزش در رشته‌هایی اولویت می‌یابد که در آینده شغلی دانشجوی مستلزم چنین اختلاطی نباشد. همچنین با توجه به اهمیت نقش مادری در اسلام، اختصاص برخی از مواد آموزشی به دختران دبیرستانی و دانشگاهی برای ارتقای مهارت‌های تربیت فرزند، جزء اولویت‌های برنامه‌ریزی آموزشی خواهد بود؛ همچنان که تشویق دختران به ورود به رشته‌هایی که در آینده شغلی آنها سبب جدایی طولانی‌مدت از شوهر و فرزندان‌شان می‌شود، اقدامی برخلاف اولویت‌های دینی است. اینکه براساس برخی از روایات، با توجه به ساختار اجتماعی صدر اسلام، زنان به یادگیری فنّ ریسندگی تشویق می‌شده‌اند (همان، ج ۱۴، ص ۱۲۷ و ۱۶۲)، در همین راستا قابل تفسیر است؛ چرا که حرفه ریسندگی با اولویت‌های بیان شده، یعنی پرهیز از اختلاط جنسی و حضور زن در محیط خانه و در کنار شوهر و فرزندان، هماهنگ بوده است.

البته درباره تبیین علمی جنسیتی شدن محتواهای آموزشی باید به تأثیر بی‌واسطه و باواسطه تفاوت‌های جنسی طبیعی اشاره کرد، اگر چه ممکن است بتوان مواردی از تأثیر تفاوت‌های

کلیشه‌ای و غیر واقعی زن و مرد در تمایز محتواهای آموزشی را نیز شناسایی کرد. منظور از تأثیر بی‌واسطه، تأثیر مستقیم تفاوت‌های زن و مرد بر انتخاب درس یا رشته تحصیلی تنها به دلیل تناسب محتوای درس و رشته با ویژگی‌های خاص زن یا مرد و بدون در نظر گرفتن پیامدهای شغلی آن است و تأثیر باواسطه، به تأثیر تفاوت‌های زن و مرد بر نظام تقسیم کار اجتماعی و بازتاب این امر در نظام آموزشی اشاره دارد.

درباره تأثیر بی‌واسطه، شاید بهترین نمونه احتمالی قابل بیان، حضور پررنگ مردان در رشته‌های فنی و مهندسی به سبب تناسب محتوای آموزشی این رشته‌ها با قدرت بدنی آنان و حضور چشمگیرتر زنان در رشته‌های تربیتی و هنری به سبب تناسب محتواهای آموزشی با احساس‌ها و عواطف قوی‌تر آنان است. در سال ۱۳۹۰، در میان دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ایران، ۱۱۴۶۶۶۸ مرد و ۳۴۲۸۷۴ زن به رشته‌های مهندسی و ۳۶۸۷۷۴ مرد و ۶۳۸۹۹۴ زن به رشته‌های علوم انسانی و هنر متعلق بوده‌اند (سالنامه آماری ۱۳۹۰، مرکز آمار ایران). همچنین تأثیر قدرت بدنی کمتر دختران بر گرایش آنان به ورزش‌های سبک‌تر در ساعت‌های آموزش و ورزش در مدارس، می‌تواند نمونه دیگری از تأثیر بی‌واسطه تفاوت‌های جنسی طبیعی بر جنسیتی شدن محتواهای آموزشی محسوب شود. باوجود این، روشن است که این تأثیرها حدّ اقلی بوده و جنبه جبری ندارد؛ بلکه تنها احتمال انتخاب را افزایش می‌دهد و به همین دلیل، تغییرهای اجتماعی و فرهنگی در سال‌های اخیر، از جمله فراهم شدن تدریجی فرصت‌های برابر شغلی، ورزشی و تفریحی، این تمایزها را روزبه‌روز کمرنگ‌تر کرده است.

با بیانی مشابه، می‌توان تأثیر باواسطه را نیز تأثیری حدّ اقلی دانست؛ زیرا هر چند تفاوت‌های طبیعی زن و مرد در مردانه یا زنانه شدن پاره‌ای از مشاغل بی‌تأثیر نبوده است، ولی عواملی، مانند جامعه‌پذیری، نظام ارزشی جامعه و سیاست‌گذاری‌های کلان جنسیتی نیز تأثیر مهمی در این‌باره دارد و همین عوامل، بیشترین نقش را در تفاوت گرایش‌های تحصیلی دانشجویان دختر و پسر داشته است. از این‌رو، با فراهم شدن نسبی شرایط برای ورود زنان به عرصه‌های شغلی گوناگون در سال‌های اخیر، شاهد تغییر در الگوی جنسیتی توزیع رشته‌های تحصیلی در دانشگاه‌ها بوده‌ایم؛ به این‌گونه که در راستای افزایش فرصت‌های شغلی برای زنان در بیشتر زمینه‌ها، از جمله پزشکی، مهندسی، کشاورزی، آموزشی و هنری، گرایش زنان به ادامه تحصیل در رشته‌های متناسب افزایش یافته است. برای نمونه، در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹ در میان دانش‌آموختگان مقطع دکتری تخصصی که احتمال جذب آنها در مشاغل متناسب با رشته تحصیلی بسیار بیشتر است، ۹۲۴ زن و ۱۵۱۳ مرد در رشته بهداشت، ۹۶ زن و ۴۹۴ مرد در رشته مهندسی، ۲۴۵ زن و ۴۲۲ مرد در رشته‌های علوم، ریاضیات و محاسبات، ۵۲ زن و ۱۷۷ مرد در رشته کشاورزی و ۹۴ زن و ۲۰۲ مرد

در رشته‌های علوم انسانی و هنر حضور داشته‌اند؛ در حالی که در سال تحصیلی ۱۳۷۳-۱۳۷۴ در رشته پزشکی، ۲۹۶ زن و ۴۳۰ مرد، در رشته مهندسی فقط ۷ مرد، در رشته علوم پایه ۲ زن و ۱۴ مرد، در رشته کشاورزی و دامپزشکی فقط ۱ زن و ۲۵ مرد و در رشته علوم انسانی ۵ زن و ۸۱ مرد فارغ‌التحصیل شده‌اند (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی، سایت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری).

ساختار مراکز آموزشی

در رویکرد فمینیستی، علاوه بر محتوای جنسیتی رشته‌ها و مواد آموزشی، به جنبه‌های جنسیتی ساختار مراکز آموزشی به دلیل تأثیری که بر تداوم ناکامی‌های تحصیلی دختران دارد، نقدهای جدی‌ای شده است (آبوت و والاس، ۱۳۸۱، ص ۸۹-۹۲). برخی از این نقدهای ساختاری، به دلیل لایه پنهان برنامه‌های آموزشی، یعنی ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهایی است که جزء برنامه‌های آموزشی رسمی نیست؛ اما در نهادهای آموزشی به دانش‌آموزان و دانشجویان انتقال می‌یابد. برای نمونه، توزیع متفاوت زنان و مردان در میان مدیران و کارکنان نهاد آموزش و پرورش و از جمله، این واقعیت که تعداد زنان در حرفه معلمی از بسیاری حرفه‌های دیگر بیشتر است، می‌تواند به صورت یک ابزار تلقین بسیار قوی نسبت به دانش‌آموزان عمل کند (گرت، ۱۳۸۰، ص ۱۰۴). گروه‌بندی جنسیتی دانش‌آموزان در فعالیت‌های گوناگون نیز جنبه دیگری از همین لایه پنهان است؛ زیرا سبب تقویت این ذهنیت می‌شود که دو جنس ویژگی‌های متفاوتی دارند و یا حتی یک دسته از ویژگی‌ها بر دسته دیگر برتری دارد (همان، ص ۱۰۷). در همین راستا، به تصورات کلیشه‌ای آموزگاران مدارس درباره مردانگی و زنانگی نیز انتقاد شده است؛ زیرا سبب انتظارات متفاوت آنان از دختران و پسران و برخوردهای متفاوت با آنها در زمینه‌های پاداش و تنبیه و فراهم کردن امکانات آموزشی می‌شود. برخی از فمینیست‌ها بر این باورند که این امور، به‌ویژه برای دختران زیان‌بار است؛ زیرا باعث این ذهنیت می‌شود که نقش آنان فرعی و درجه دوم است (همان، ص ۸۸-۸۹ و ۱۰۲).

یکی دیگر از مسائل ساختاری نهاد آموزش و پرورش، مسئله اختلاط یا تفکیک دختر و پسر در محیط آموزشی است. مدافعان آموزش مختلط، آن را شیوه‌ای برای دستیابی زنان به امکانات و فرصت‌های برابر و در نتیجه، تحقق برابری جنسی محسوب می‌کردند؛ اما ارزشیابی‌های بعدی نشان داد که در مدارس مختلط، انگیزه موفقیت دختران و پیشرفت تحصیلی آنان کمتر بوده و کلیشه‌های جنسیتی بر گزینه‌های دختران و پسران تأثیر بسیار بیشتری می‌گذاشته است (آبوت و والاس، ۱۳۸۱، ص ۸۸). علاوه بر آنکه در کلاس‌های مختلط، احتمال تحقیر شدن دختران توسط معلمان یا همکلاسی‌های پسر بیشتر بوده است (همان، ص ۹۲).

همچنین برخی از فمینیست‌ها با استناد به تحقیقاتی در این باره، الگوی آموزش مختلط را

مذکر محورانه و به زیان دختران دانسته‌اند. آنان به مزایای نظام آموزش غیر مختلط به‌طور خاص در دبیرستان‌ها و برنامه‌های خاص دختران، به‌ویژه در ریاضیات و علوم تأکید کرده‌اند که در آنها سطح پیشرفت دختران در مقایسه با پسران پایین‌تر است. به‌نظر آنان، دلیل حفظ مدارس مختلط در جوامع مردسالار، امتیازهایی است که برای پسران به همراه دارد. نقش دختران در این مدارس، تقویت تصویر مثبت پسران از خویش است و در واقع، مدارس مختلط، مدارس پسرانه‌ای است که دختران اجازه ورود به آنها را یافته‌اند. اما در مدارس غیر مختلط، دختران مجبور نیستند که همواره تسلیم پسران باشند و ناتوان‌تر از آنها به‌نظر آیند و با مردان در نقش مقام مسئول روبه‌رو شوند. از این‌رو، آنان خواستار آن شده‌اند که زنان - دست‌کم گاهی از اوقات - به زنان درباره زنان آموزش دهند و زنان مسئولیت و کنترل آموزش زنان را به دست گیرند (گرت، ۱۳۸۰، ص ۱۱۲-۱۱۳). احتمالاً این‌گونه تجدیدنظرها از عوامل رشد نسبی مدارس غیر مختلط در کشورهای صنعتی، از جمله آمریکا و کانادا پس از دهه ۱۹۹۰ بوده است (کراماره و اسپندر، ۲۰۰۰، ج ۲، ص ۵۰۶).

براساس رویکرد اسلامی، بیشتر نکته‌هایی که درباره لایه پنهان برنامه‌های آموزشی، انتظارات متفاوت آموزگاران از دختران و پسران و برخوردهای تشویقی و تنبیهی متفاوت با آنها مطرح می‌شود، از دیدگاه توصیفی قابل تأیید بوده و می‌توان با شواهد تجربی، تأثیر به نسبت زیاد این امور را بر تقویت این ذهنیت نشان داد که دو جنس ویژگی‌های گوناگونی دارند. هر چند ادعاهای ناظر به وجود تبعیض جنسی در فراهم کردن امکانات آموزشی، احتمالاً به زمان‌ها یا زمینه‌های اجتماعی خاصی محدود بوده و قابلیت تعمیم ندارد. البته آنچه قابل مناقشه جدی است، پیش‌فرض‌های انسان‌شناختی یا ارزشی آشکار و پنهان این بحث، به‌ویژه تشابه زن و مرد و لزوم حذف هر گونه تمایز جنسیتی است که به‌طور معمول در این‌گونه اظهارنظرها بدون هیچ بحثی مسلم انگاشته می‌شود؛ در حالی که این پیش‌فرض‌ها با توجه به آنچه در بحث چارچوب نظری درباره تفاوت‌های جنسی طبیعی بیان شد، با دیدگاه اسلام ناسازگار است.

درباره رویکرد اسلام به آموزش مختلط نیز باید گفت که از دیدگاه هنجاری، به دلیل موضع منفی اسلام نسبت به اختلاط غیر ضروری زن و مرد، آموزش مختلط نوجوانان، جوانان و بزرگسالان تنها باید ضرورتی اجتماعی و منحصر به اوضاع و شرایط خاص، مانند کمبود اساتید و محیط‌های آموزشی محسوب شود. از این‌رو، در طول تاریخ تمدن اسلامی، نظام آموزشی مختلط در شکل کنونی آن، سابقه نداشته و حضور مذکر و مؤنث در کنار یکدیگر در فرایند تعلیم و تربیت غیر خانگی به دو مورد منحصر بوده است: نخست، آموزش خردسالان (داغ و رشید اویمان، ۱۳۶۹، ص ۲۷۳) و دوم، آموزش بزرگسالان به وسیله معلم غیر همجنس در دو گونه آموزش مردان توسط معلم زن (همان، ص ۲۷۵) و آموزش زنان توسط معلم مرد که روایات نقل شده درباره

علم‌آموزی زنان نزد پیشوایان معصوم (علیهم‌السلام) و اصحاب ایشان بر آن دلالت دارد (ر.ک: حرّ عاملی، ج ۱۴، ص ۱۱۲، ۱۱۷، ۱۴۳، ۱۴۴ و ۱۵۲).

اما از نگاه تبیینی، گسترش این نظام آموزشی در جوامع غربی، بازتاب الگوی روابط باز زن و مرد در این جوامع بوده است؛ همچنان که گسترش نیافتن نظام مختلط در گذشته در جوامعی که آموزش زنان را هر چند به طور محدود پذیرفته بود، براساس همین نکته قابل توضیح است. از لحاظ پیامدها نیز می‌توان گفت که این نوع نظام آموزشی، علاوه بر پیامدهای منفی اخلاقی، آموزشی و غیره که برای همه دانش‌آموزان و دانشجویان دارد، برای دختران به طور خاص مشکلات بیشتری به بار می‌آورد. برخی از پژوهش‌های انجام شده در دانشگاه‌های داخل کشور نیز این مطلب را تأیید می‌کند (بانکی‌پور فرد، ۱۳۸۰، ج ۲، ص ۶۵۱-۶۵۳).

نتیجه‌گیری

جامعه‌شناسی اسلامی در الگوی مفروض این مقاله، رویکردی چندجانبه است که براساس مجموعه‌ای از مبانی معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی، سه محور ترسیم مدل هنجاری، تبیین علّی و تحلیل کارکردی پدیده‌ها و نهادهای اجتماعی را دنبال می‌کند. درباره موضوع این تحقیق، یعنی جنسیت در آموزش و پرورش، می‌توان نتیجه به‌کارگیری رویکرد جامعه‌شناسی اسلامی را به‌طور خلاصه این‌گونه بیان کرد:

۱. در رویکرد اسلامی به مسئله جنسیت، برخی از تفاوت‌های طبیعی میان زن و مرد در کنار مشترک‌های فراوان آنها مفروض گرفته می‌شود؛
۲. علم‌آموزی برای مردان و زنان، ارزش یکسانی دارد؛
۳. جنسیتی‌شدن نظام آموزش و پرورش در زمینه‌های محتوایی و ساختاری، تنها ناشی از دخالت عوامل اجتماعی و فرهنگی نیست؛ بلکه تفاوت‌های طبیعی دو جنس نیز به‌طور بی‌واسطه یا باواسطه در آن نقش دارد؛
۴. جنسیتی‌شدن آموزش و پرورش تا آنجا که کارکردهای اجتماعی مورد نظر اسلام را به‌دنبال دارد، در رویکرد اسلامی تجویز می‌شود. مهم‌ترین این کارکردها، عبارت است از: تربیت زنان متخصص برای مشاغلی که از نظر شرع اسلام باید در انحصار زنان باشد و متقابلاً تربیت مردان متخصص برای مشاغلی که طبق شریعت اسلام باید به مردان اختصاص یابد، آماده‌سازی هر چه بهتر دختران و پسران برای پذیرش نقش‌های متفاوت خانوادگی و اجتماعی در آینده و کاهش اختلاط جنسی در محیط‌های آموزشی در دوران تحصیل و در محیط‌های شغلی پس از اتمام تحصیل.

منابع

۱. آبوت، پاملا و کلر، والاس (۱۳۸۱)، جامعه‌شناسی زنان، ترجمه منیژه نجم عراقی، تهران: نشر نی.
۲. بانکی‌پور فرد، امیرحسین (۱۳۸۰)، «تحلیلی بر روابط دختران و پسران دانشجو»، مجموعه مقالات هم‌اندیشی بررسی مسائل و مشکلات زنان، ج ۲، قم: دفتر مطالعات و تحقیقات زنان.
۳. بستان (نجفی)، حسین (۱۳۹۰)، گامی به سوی علم دینی (۲): روش بهره‌گیری از متون دینی در علوم اجتماعی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۴. حرّ عاملی، محمدبن حسن (بی‌تا)، وسائل الشیعه، ۲۰ جلدی، بیروت: دار احیاء التراث العربی.
۵. خمسه، اکرم (۱۳۷۹)، «رشد کمی دانشجویان دختر و آینده آموزش عالی»، زن، دانشگاه، فردای بهتر، تهران: دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی فرهنگی و اجتماعی.
۶. داغ، محمد و حفظ‌الرحمن، رشید اویمن (۱۳۶۹)، تاریخ تعلیم و تربیت در اسلام، ترجمه علی اصغر کوشافر، تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
۷. دفتر مطالعات و تحقیقات زنان (۱۳۸۲)، کنوانسیون محو کلیه اشکال تبعیض علیه زنان (مجموعه مقالات و گفتگوها)، قم: دفتر مطالعات و تحقیقات زنان.
۸. زیبایی‌نژاد، محمدرضا (۱۳۹۱)، جایگاه خانواده و جنسیت در نظام تربیت رسمی، قم: دفتر مطالعات و تحقیقات زنان و مرکز نشر هاجر.
۹. سالنامه آماری ۱۳۹۰، مرکز آمار ایران.
۱۰. سفیری، خدیجه و سارا ایمانیان (۱۳۸۸)، جامعه‌شناسی جنسیت، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
۱۱. طغرانگار، حسن (۱۳۸۳)، حقوق سیاسی اجتماعی زنان قبل و بعد از پیروزی انقلاب اسلامی ایران، تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۱۲. گرت، استفانی (۱۳۸۰)، جامعه‌شناسی جنسیت، ترجمه کتابیون بقایی، تهران: نشر دیگر.
۱۳. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۴)، جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نشر نی.
۱۴. مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ ق)، بحار الأنوار، بیروت: دار احیاء التراث العربی.
۱۵. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی، سایت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
۱۶. میشل، آندره (۱۳۷۶)، پیکار با تبعیض جنسی، ترجمه محمدجعفر پوینده، تهران: انتشارات نگاه.
۱۷. هافمن، سول و سوزان، اورت (۱۳۸۹)، زنان و اقتصاد: خانواده، کار و درآمد، ترجمه محمود دانشور کاخکی، سیاوش دهقانیان و فرخ دین‌قرلی، مشهد: دانشگاه فردوسی.

١٨. هندی، علی بن حسام الدین (١٤٠٩ق)، کنز العمّال، ١٨ جلدی، بیروت: مؤسسة الرسالة.
19. Chibucos, T. R. and Leite, R. W. (2005), *Readings in Family Theory*, Thousand Oaks and London: Sage Publications.
20. Kramarae, Cheris and Spender, Dale (eds.) (2000), *Routledge International Encyclopedia of Women*, New York and London: Routledge.
21. Prümmer, Christine von (2001), *Women and Distance Education: Challenges and Opportunities*, London and New York: Routledge Falmer.