

رابطه فرهنگ و نابرابری در آموزش زنان افغانستان پس از ۲۰۰۱

داکتر محمد داود سخنور*

چکیده

این پژوهش به تبیین رابطه میان یک دسته سنت‌ها و باورهای موجود در افغانستان در باب آموزش زنان و چگونگی پیشرفت و پسرفت سطح آموزش زنان و دختران افغانستان می‌پردازد. پژوهش فوق که با روش توصیفی-تحلیلی به پیش خواهد رفت، به دنبال آن است که در گام اول وضعیت آموزش زنان با فرهنگ را مورد بررسی قرار دهد و سپس به تشریح و تبیین چرایی وضعیت مسئله بپردازد. هدف از پژوهش مدنظر، به دست دادن برخی سنت‌هایی است که نه تنها موجب پیشرفت این کشور نگردیده و سنگی را در سنگ‌بنای آبادی آن ننهاده است؛ بلکه به مثابه یک سنت غلط، روی آموزش دختران نیز تأثیر نابه‌جا داشته است؛ از این رو، نتایج این تحقیق نیز نشان داده است که در کنار برخی عوامل دیگر که روی پسرفت آموزش دختران نقش داشته است، عوامل فرهنگی در رأس آن قرار دارد.

واژگان کلیدی: سنت، فرهنگ، آموزش زنان، افغانستان.

*. پژوهشگر و استاد دانشگاه تعلیم تربیه شهید ربانی.

مقدمه

در نوزدهم مارچ ۲۰۱۵، جمعی از مردم در مسجد «شاه دو شمشیره ولی» کابل، در پایتخت افغانستان، دختری به نام فرخنده را به اتهام آتش زدن قرآن، به صورت وحشتناکی آنقدر مورد لت و کوب قرار دادند تا جان داد و سپس جسم بی‌جانش را در حضور جمع زیادی که آنجا گرد آمده بودند، آتش زدند. اگرچه این اتفاق سراسر جامعه را به وحشت انداخت و از سوی توده مردم و رسانه‌های جمعی داخل و خارج مورد نکوهش قرار گرفت و مرتکبین آن به دادگاه فراخوانده شدند؛ ولی بازدید تصاویر صحنه جرم نشان می‌داد که آن‌ها از انجام این عمل، نوعی اظهار قهرمانی و دلاوری می‌کردند؛ گو این‌که به فتح الفتوح و پیروزی بزرگی دست یافته‌اند.

تاریخ ۲۸ می ۲۰۰۹، صفحه اینترنتی روزنامه «واشنگتن تایمز» از قول مدیر تعلیم و تربیه ولایت هلمند مدعی شد که بنیادگرایان در این ولایت ۷۵ مکتب از ۲۲۸ مکتب را مسدود کردند. روزنامه مدعی شد که آن‌ها هم‌چنین ۸ مکتب را در سال گذشته آتش زدند. یک گزارش دیگر حکایت از آن داشت که در فاصله زمانی ۲۰۰۷-۲۰۰۹، طالبان و طرفداران آن‌ها بیش از ۶۴۰ مکاتب دولتی را در معرض آتش‌سوزی، بمب‌گذاری و نابودی قرار دادند که ۸۰٪ آن‌ها مخصوص دختران بود و در مجموع ۲۹۰ نفر از دانش‌آموزان، معلمین، مدیران و کارکنان این مکاتب توسط شورشیان به قتل رسیدند. خبرگزاری بی‌بی‌سی در ۲۷ مه ۲۰۱۲ گزارش داد که در تاریخ همان روز، حدود ۴۰ تن از دانش‌آموزان دختر در ولایت تخار به علت مسمومیت احتمالی به بیمارستان منتقل شدند. هم‌چنین به نقل از همین منبع در تاریخ چهارشنبه، یکم مه ۲۱۳، حدود بیست نفر از دانش‌آموزان دختر در کابل در مکتب سلطان رضیه منطقه چهل ستون به ظن مسمومیت به بیمارستان فرستاده شدند (bbcpersian.com).

چنین رفتاری معمولاً نشأت گرفته از سنت‌ها، آیین و رسم و رسومی است که به صورت کلی فرهنگ یک جامعه را شکل می‌بخشد و از نوع رفتار انسان‌های یک کشور حکایت می‌کند. فرهنگ که عبارت است از مجموعه‌ای از سنت‌ها، ارزش‌ها، هنجارها، باورها، نگرش‌ها و بینش‌های یک جامعه است و از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌گردد، در واقع بر رفتار مردم آن جامعه حاکمیت دارد و خاستگاه‌های آن عبارتند از: دین و مذهب، ملیت، شرایط اقتصادی، شرایط آب و هوایی و جغرافیایی، شرایط تاریخی و سیاسی و نگرش‌های علمی؛ از این رو، رفتار انسان‌های هر کشور نسبت به مسائل و امور مادون را می‌توان نوعی فرهنگ نامید.

از سوی دیگر، رفتار انسان‌های یک کشور با زنان آن کشور و موضع‌گیری آن‌ها نسبت به آموزش زنان از این قضیه مستثنا نیست. این مسئله نشأت گرفته از فرهنگ و باورهای فرهنگی آن کشور است که به‌نحوی شرایط تاریخی، اقلیمی، سنتی و مذهبی در پیدایش آن تأثیرگذار بوده است؛ بنابراین، مسئله پژوهشگر در این پژوهش این است که سطح فرهنگ و سنت‌های کهن در برخی مناطق افغانستان چه اندازه در پیشرفت و پسرفت آموزش زنان و دختران تأثیرگذار بوده است؟ چرا برخی از سنت‌های کهن نسبت به آموزش دختران حساس است و راه‌حل این مشکل چه است؟

فرضیه پژوهشگر در این تحقیق این است که پایین بودن سطح فکری و فرهنگی مردم افغانستان، به‌مثابه یکی از علل اصلی عقب‌ماندگی کشور، موجب گردیده است که زنان این کشور نیز از دسترسی به دانش و تکنولوژی محروم بمانند و نتوانند به جایگاه مناسب شأن خودشان دست یابند. هم‌چنین به حاشیه گذاشته شدن این قشر از دایره سیاسی و اجتماعی کشور موجب گردیده است که آن‌ها دچار رکود فکری و عدم تخصص و توانایی‌های لازم گردند و این رکود فکری به یک دور باطل مبدل گردیده است؛ چون از یک طرف سطح فرهنگ جامعه موجب عقب‌ماندگی و به حاشیه رفتن زنان شده است و از سوی دیگر این عقب‌ماندگی فرهنگ عمومی را نیز متأثر کرده است و بر عقب‌ماندگی کشور تأثیرگذاری داشته است. این تأثیرگذاری نه‌تنها برای زنان بلکه نسبت به کل افراد جامعه چشم‌گیر بوده است؛ زیرا آن‌ها مربیان و معلمان خانگی حداقل فرزندان‌شان هستند که در آینده یک کشور نقش بازی می‌کنند و مربیان انسان‌های تأثیرگذار در آینده جامعه هستند. پس ارتقای فکری زنان نه‌تنها به خود آن‌ها مربوط است؛ بلکه به‌صورت تنگاتنگ در ارتباط با کل نسل بعدی است که فردا امور جامعه را در دست خواهند گرفت.

ساختار پژوهش مدنظر به‌گونه‌ای است که پس از مرور ادبیات و مفهوم‌شناسی پژوهش، نگاهی به زمینه‌های تاریخی این بحث انداخته خواهد شد؛ زیرا نگاه به پیش‌زمینه‌های تاریخی این بحث، خواننده را از وضعیت نامطلوب کنونی مطلع خواهد کرد. در گام دوم، وضعیت تعامل فرهنگ و آموزش دختران در دوره کنونی مورد بررسی قرار خواهد گرفت و در گام سوم، پژوهشگر در چند مرحله به ریشه‌یابی و راه‌حل چالش‌های یادشده اقدام خواهد کرد و در این راستا راه‌کارهایی را جهت اصلاح سنت‌های ناروا و بهبود مشارکت عادلانه زنان و دختران به آموزش پیشنهاد خواهد کرد.

۱. مرور ادبیات پژوهش

مطالعه گروهی که در اواخر سال ۲۰۱۰ توسط مؤسسات محلی و بین‌المللی در مورد موانع آموزش دختران در افغانستان به انجام رسید، به این نتیجه دست یافت که فقر، ازدواج زودهنگام، ناامنی، عدم حمایت خانواده و جامعه، کمبود معلمین زن، دوری مدرسه از منزل، کیفیت پایین آموزش، کمبود دختران در مدرسه، کمبود مدارس و خشونت از موانع اصلی حضور دختران در مدارس به حساب می‌آیند (جکسون، ۲۰۱۱).

تحقیق دیگری که توسط نورالدین علوی و همکاران (۱۳۸۸) با عنوان «دختران و مشکلات تعلیمی - تحصیلی آن‌ها در افغانستان» انجام گرفته است، بیش‌تر بر داده‌ها و اطلاعات آماری متکی است و خالی از مبانی نظری و فکری مستقلی است که بتوان نتایج تحقیق را روی آن بارگزاری کرد. طی پژوهش دیگری که به وسیله این نویسنده تحت عنوان «زن، شریعت، جنسیت» توسط بنیاد فردریش ایبرت (دفتر افغانستان) و به روش اسنادی انجام گرفته است، وی در این تحقیق، به دنبال کشف برداشتهای دینی در زمینه حقوق زن است و به این نتیجه دست یافته است که میان ارزش‌های حاکم بر زندگی روستایی و ارزش‌های حاکم بر زندگی شهرنشینان، تفاوت‌هایی وجود دارد. به‌عنوان مثال: در حالی که ۱۵٪ از روستاییان معتقدند اسلام با تحصیلات عالی زنان مخالف است، تنها ۳ درصد از شهری‌ها در این مورد نظر منفی ارائه داده‌اند. واضح است که شهری‌ها بیش‌تر از روستایی‌ها با علم و دانش و رسانه‌ها سروکار دارند و از قیدوبندهای سنت‌ها و تعصبات مردسالارانه آزادترند.

بررسی موانع آموزش دختران از سوی وزارت معارف افغانستان در پلان «استراتژیک وزارت معارف» به بررسی گرفته شده است. در این پژوهش، عواملی مانند ناامنی، فقر در نتیجه مصروفیت اطفال در کار، کمبود مکتب در مناطق دورافتاده، مخصوصاً مکاتب ثانوی برای دختران، فاصله زیاد مکاتب تا خانه و اذیت و آزار شاگردان در مسیر مکتب، جزء موانع آموزشی دختران برشمرده شده است. در این راستا، وزارت معارف استراتژی‌هایی را جهت رفع موانع موجود ارائه کرده است که می‌تواند تا حدودی کارآیی داشته باشد؛ برنامه‌هایی مانند تدویر کمپاین آگاهی عامه و کمک‌گرفتن از منتقدین مذهبی، محلی و قومی، اطلاع‌دهی در باب فرض‌بودن آموزش و اهمیت آموزش دختران و استخدام کارمندان و معلمان طبقه اناث، مخصوصاً در مناطق روستایی،

اختصاص معاش تشویقی و زمین، بودوباش به معلمان اناث که از مکاتب شهری به روستایی منتقل می‌شوند، تجهیز مکاتب دخترانه به امکانات آب و احاطه آنها، برخی از استراتژی‌هایی است که در این راستا انجام گرفته است (وزارت معارف، ۱۳۹۲، ص ۵۴).

کیسانی^۱ (۲۰۱۲) در پژوهشی، عامل اصلی مشکل آموزش دختران افغانستان را در ملاحظات سنتی، قبیله‌ای و مذهبی می‌داند و معتقد است که در راستای آوردن هرگونه تغییر قابل توجهی در عرصه آموزشی افغانستان، دولت باید با بخش غیر دولتی^۲ همکاری تنگاتنگ داشته باشد و بداند که اگرچه تغییرات آموزشی بسیار مهم است؛ اما این روش نه تنها احترام متقابل به نقش اسلام است که از سوی خانواده‌های افغان به آن عمل می‌شود که برابری جنسیتی را از طریق متون دینی جا می‌اندازد. وی بدین عقیده است که ایدئولوژی اسلامی که به صورت عمیق آن در افغانستان جاری است، با هدف کنترل و در اختیار گرفتن زندگی زنان افغان در مقاطعی از تاریخ مورد دست‌کاری قرار گرفته است (ص ۱۹) و در جهت برابری آموزش در افغانستان مانند جکیتو^۳ (۲۰۰۶) به این نظر است که پشتیبانی از ایده دانشمندان مسلمان فمینیست و آگاهی زنان نسبت به آن، شاید بهترین ابزار در جهت تقویت جایگاه زنان در این کشور باشد؛ کما این که از برخی از آموزه‌ها در قرآن، مانند آموزه اجتهاد در اسلام، می‌توان برابری جنسیت را استنباط کرد و این برابری، برخی از دیدگاه قرآنی است که به انسانیت انسان ارجاع داده می‌شود، نه به جنسیت وی (ص ۲۰). وی هم‌چنین بدین باور است که در جهت ایجاد تغییر در این حیطه باید به دموکراسی‌سازی آموزش اقدام کرد و راه دست‌یابی به آن در گام اول، همکاری با ایدئولوژی اسلامی و شناخت مراکز انتقادی مذهبی در جهت تسهیل‌کننده ایجاد تغییرات و در گام دوم، ایجاد یک ساختار ارائه‌دهنده آموزشی مبتنی بر پلورالیسم است که قادر به اتحاد باورهای اسلامی در باب آموزش زنان و انطباق آن با شرایط متفاوت در سراسر کشور است که بتواند به گسترش آموزش دختران در این کشور بپردازد (ص ۲۲).

1. Kissane.
2. Nongovernmental sector.
3. Jacinto.

۲. مبانی نظری پژوهش

۲-۱. فرهنگ

فرهنگ یک کشور عبارت است از باورها و ارزش‌هایی که اعضای یک گروه معین در جامعه به آن باور دارند و از آن پیروی می‌کنند (گیذرنر، ۱۳۷۴: ۳۶). این تعریف در نوشته ادوارد تایلور (۱۹۱۷-۱۸۳۲) در باب فرهنگ نیز ارائه شد. او فرهنگ را مجموعه پیچیده‌ای از دانش‌ها، باورها، هنرها، قوانین، اخلاقیات و عادات دانست و اضافه کرد که هر منطقه از هر کشوری می‌تواند فرهنگ متفاوتی با دیگر مناطق آن کشور داشته باشد. آلفرد کلوبر^۱ و کلاید کلاکهن^۲ (۱۹۵۲) در کتاب خود تحت عنوان فرهنگ: مروری انتقادی بر مفاهیم و تعاریف^۳ با گردآوری ۱۶۴ تعریف از فرهنگ اظهار کردند که فرهنگ شامل الگوی یکپارچه از دانش، عقاید و رفتار بشری و نیز مجموعه‌ای از گرایش‌ها، ارزش‌ها، اهداف و اعمال مشترکی است که یک نهاد یا سازمان از آن تبعیت می‌کند. پس فرهنگ به مجموعه‌ای از سنت‌ها، ارزش‌ها، هنجارها، باورها، نگرش‌ها و بینش‌های یک جامعه اطلاق می‌شود که از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌گردد و بر رفتار مردم حاکمیت دارد و خاستگاه‌های آن عبارتند از: دین و مذهب، ملیت، شرایط اقتصادی، شرایط آب و هوایی و جغرافیایی، شرایط تاریخی و سیاسی و نگرش‌های علمی.

۲-۲. برابری و نابرابری در تعلیم و تربیه

منظور از نابرابری آموزشی، نابرابری در دست‌یابی به فرصت‌های آموزشی در حیطه طبقاتی، جنسیتی، قومی و نژادی، فرهنگی و فضایی در سه بعد منابع دروندادی^۴، فرایندی^۵ و بروندادی^۶ است. در اواسط قرن نوزدهم، تغییراتی در مفهوم نابرابری به وجود آمد و این تصور در حوزه نابرابری نضج گرفت که تعلیم و تربیه باید بتواند با ارائه آموزش‌های یکسان، نقاط ضعف فرودستان را جبران و از این نظر برابری فرصت‌های آموزشی را به اجرا درآورد (فرایند مساوی)؛ بنابراین، در این دوره، پژوهشگران بدین نتیجه دست یافتند که صرف تحت پوشش قرارگرفتن

1. Alfred Kroeber.
2. Clyde Kluckhohn.
3. Culture: A Critical Review of Concepts and Definition.
4. input resources.
5. process resources.
6. output resource.

کودکان، نابرابری‌ها را کاهش نخواهد داد؛ بلکه مدیران باید در جهت ارائه آموزش‌های یکسان تلاش نمایند. در اواسط قرن بیستم، یکی از پژوهش‌هایی که در این مورد صورت گرفت، پژوهش جیمز کلمن در سال ۱۹۶۴ در ایالات متحده آمریکا بود. نتایج تحقیق در سال ۱۹۶۶، پس از یکی از گسترده‌ترین مطالعات پژوهشی که تا آن وقت در جامعه‌شناسی انجام شده بود، منتشر گردید. نتیجه این پژوهش تأثیر فراوانی روی سیاست‌گذاری آموزشی گذارد. کلمن نتیجه‌گیری کرد که منابع مادی فراهم‌شده در مکاتب چندان تفاوتی در عملکرد آموزشی به وجود نمی‌آورد؛ زمینه اجتماعی و خانوادگی کودکان به‌عنوان مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در این مورد به حساب آمد (کلمن^۱ و همکاران، ۱۹۶۶: ۳۲۵). این گزارش نشان داد که کودکان گروه‌های اقلیت چنانچه با دانش‌آموزان گروه‌های مرفه‌تر آمیخته شوند، کارکرد بهتری در مکتب خواهند داشت. گزارش فوق، روی سیاست‌گذاری‌های آموزشی در باب همسان‌سازی مکاتب در انگلستان و آمریکا نقش مهمی داشت.

چندی بعد، پژوهش دیگری به‌وسیله مایکل روتر^۲ در سال ۱۹۷۰ در لندن به اجرا درآمد که در برداشت جدید برابری نقش مهمی ایفا نمود. این گزارش عواملی را مورد بررسی قرار داد که در تحقیقات کلمن به‌صورت کافی مورد بررسی قرار نگرفته بود (گیدنز، ۱۳۷۶). پس از آن که کتاب «نابرابری» کریستوفر جنکس^۳ در سال ۱۹۷۲ منتشر گردید، یافته‌های دیگری در این عرصه افزوده شد. او در این کتاب یافته‌های قبلی را که پیشرفت آموزشی و شغلی اساساً از زمینه خانوادگی و عوامل غیرمکتبی تأثیر می‌پذیرند و این که اصلاحات آموزشی به‌خودی‌خود تنها می‌توانند اثرات اندکی بر نابرابری‌های موجود داشته باشند، مجدداً اثبات کرد. اثر جنکس از لحاظ روش‌شناختی مورد انتقاد قرار گرفت؛ اما نتیجه‌گیری‌های کلی او هم‌چنان اقناع‌کننده باقی ماند.

۲-۳. انواع نابرابری در تعلیم و تربیه

۲-۳-۱. تعلیم و تربیه و نابرابری طبقاتی

طبقه اجتماعی، گروه یا گروه‌هایی از مردم‌اند که به مناسبت منزلت اجتماعی از طبقات دیگر متمایز می‌شوند و سطح تعلیم و تربیه، منشأ درآمد، مسکن، محل زندگی و... آن‌ها متفاوت‌اند.

1. Coleman.
2. Michael Rutter.
3. Jencks.

در جوامع صنعتی پیشرفته سه شاخص اصلی برای تعیین طبقه اجتماعی به کار برده می‌شود که عبارتند از: درآمد، شغل و میزان تحصیلات. علاوه بر این، شاخص‌های عمده و تغییرهای مهم دیگری، مانند نژاد، مذهب، ملیت، جنس، محل سکونت، پیشینه خانوادگی و به‌طور کلی ویژگی‌های فرهنگی، جزو شاخص‌های طبقه اجتماعی به‌شمار می‌روند. (بیرو، ۱۳۸۰: ۳۴۲ - ۳۴۳).

پژوهشگران بین طبقات اجتماعی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری به دست داده‌اند. نتایج مطالعات کلمن^۱ چنین نشان داد که طبقه اجتماعی کودک تأثیر فراوانی روی پیشرفت تحصیلی وی می‌گذارد و پیشرفت کودکان طبقه محروم در مقایسه با طبقات متوسط و بالاتر کندتر و دیرتر صورت می‌گیرد. هم‌چنین استیفنز^۲ (۱۹۷۶)، میلوفا^۳ و مان‌هاین^۴ (۱۹۸۱)، نیز رابطه زیادی را بین طبقه اجتماعی و پیشرفت تحصیلی به اثبات رسانید (به نقل از دهقان، ۱۳۸۱). نتیجه پژوهش‌های ژیرارد^۵ (۱۹۶۴) نیز نشان داد که در سال آخر ابتدایی عامل فرهنگی در درجه اول اهمیت نقش بازی می‌کند و در سال اول متوسطه عوامل اقتصادی و فرهنگی در پیشرفت و عقب‌ماندگی شاگرد به‌صورت همسان تأثیرگذاراند و هرچه به اتمام دوره دبیرستان نزدیک می‌شویم، نقش عامل اقتصادی پررنگ‌تر می‌گردد.

۲-۳-۲. تعلیم و تربیه و نابرابری جنسیتی

در پاسخ به این‌که چرا زنان در گذشته به یک برابری دلخواه با مردان دست نیافتند و همواره در تاریخ این مردان بودند که گوی سبقت را در مشارکتهای اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و... از زنان ربوده‌اند، نظریات متفاوتی از سوی دانشمندان مطرح گردیده است که به برخی از آن در ذیل اشاره می‌شود.

۱-۲-۳-۲. نظریه تفاوت فیزیولوژیکی

از قدیم‌الایام کارها به دشوار و غیر دشوار تقسیم می‌گردید و مردان معمولاً انجام وظایف

1. Coleman.
2. Stephenes.
3. Milofas.
4. Mannhein.
5. Girard.

دشوار را به عهده می‌گرفتند. آن‌ها معمولاً در جنگ‌ها شرکت می‌کردند؛ به شکار حیوانات می‌شتافتند و بخش‌های سخت امور زراعتی را به عهده می‌گرفتند؛ ولی زنان به ناچار در خانه مانده و به انجام امور منزل می‌پرداختند. امور دشوار یادشده از سوی مردان از آن‌رو به انجام می‌رسید که آن‌ها از نظر جسمانی قوی‌تر و دارای اندام‌های زمخت‌تر و محکم‌تری بودند. بعداً یافته‌های زیست‌شناسی جدید به کمک این باور آمد؛ مثلاً این‌که الگوهای متفاوت رشد هورمونی زنان آنان را نسبت به بعضی فعالیت‌ها و روابط، حساس‌تر و به بعضی دیگر، کم‌حساسیت می‌کند. یا این‌که الگوی عملکرد نیم‌کره‌های راست و چپ مردان و زنان با همدیگر تفاوت دارد و ممکن است در الگوی انتخاب کارهای اجتماعی تأثیرگذار باشد (ریترز، ۱۳۷۴: ۴۷۱).

۲-۳-۲-۲. نظریه تفاوت در اجتماعی شدن

طبق این نظریه، نوع اجتماعی شدن مردان با زنان فرق دارد. به عبارت دیگر، باورها، منش‌ها و الگوهای رفتاری زنان و مردان با همدیگر متفاوت‌اند و «تجربه زندگی زنان از کودکی تا پیری، تفاوتی بنیادین با تجربه مردان دارد.» (ریترز، ۱۳۷۴: ۴۷۱). سیمون دبووار^۱ نیز بر آن است که تفاوت زن و مرد از نظر زیستی نیست و آنچه موجب امتداد فرایند تبعیض بین دو جنسیت می‌گردد، نحوه اجتماعی شدن آنان است (دبووار، ۱۳۶۰)؛ از این‌رو، در حالی که پسران از کودکی با عملکردهای مردانه مانند کشاورزی، دامداری و بنایی مشغول‌اند، دختران به درونی کردن فعالیت‌هایی چون بچه‌داری، خانه‌داری و... مشغول می‌شوند. این سیر عملکرد از منزل آغاز می‌گردد و در مکتب تقویت می‌شود و تا پایان عمر ادامه پیدا می‌کند.

۲-۳-۲-۳. نظریه مردسالاری

این نظریه^۲ بر اساس مفهومی در جامعه سامان می‌یابد که بر اساس آن، قدرت و حاکمیت صبغه مردانه دارد و این مردان هستند که کنترل اجتماعی، اقتصادی و علمی را در انحصار خود درآورده‌اند. این نظریه که در فمینیسم نیز طرفداران زیادی دارد، حداقل هریک از گرایش‌های آن برای توصیف زیر سلطه بودن زنان به یکی از ویژگی‌های مردسالاری اشاره می‌کنند (آبوت و والاس، ۱۳۸۵: ۳۲۴). بر اساس این نظریه، برای بقا و حفظ وضعیت موجود همواره ایدئولوژی

1. Simone De Beauvoir.

۲. مرادف انگلیسی این واژه «Masculism» است و پدرسالاری (Patriarchy) زیرمجموعه مردسالاری به حساب می‌آید؛ بدین معنا که مردسالاری کلی‌تر و مفهومی‌تر از پدرسالاری است.

مردسالاری و برتری مردان بر زنان تبلیغ و به مدد اجتماعی شدن درونی و سپس به کمک نهادهای اجتماعی عینیت می‌یابد. در آن سوی قضیه زنان نیز به پذیرش این حالت تن در داده‌اند و یا این‌که در موقعیتی نیستند که صدای‌شان را بلند نمایند و تا آنگاه که این وضعیت (سلطهٔ مردان بر زنان) تداوم داشته باشد، در انتظار رفع بی‌عدالتی و نابرابری نیز نباید بود.

۴-۲-۳-۲. نظریهٔ مارکسیستی

این نظریه^۱ معمولاً نابرابری را در سرمایه‌داری، تک‌همسری و مالکیت خصوصی می‌داند. انگلس به‌عنوان نظریه‌پرداز پس از مارکس، با حمله بر نهاد خانواده و ازدواج، تأکید کرد که «اولین تناقض طبقاتی که در تاریخ به وجود می‌آید، مقارن با تکامل تناقض بین مرد و زن در ازدواج تک‌همسری است و اولین ستم طبقاتی مقارن است با ستم جنس مذکر بر مؤنث (انگلس، ۱۳۸۰: ۹۴). مدعای اصلی انگلس این بود که تمام مشکلات نابرابری از سرمایه‌داری نشأت می‌گیرد. از آن‌جایی که لازمهٔ سرمایه‌داری مالکیت خصوصی است، سرمایه‌دار به‌دنبال آن است تا سرمایه‌اش را به بازماندگان که متعلق به مالک است، منتقل نماید و این فرایند تنها به‌وسیلهٔ داشتن خانوادهٔ تک‌همسری قابل دست‌یابی است؛ بنابراین، تشکیل خانوادهٔ تک‌همسری به‌دنبال یک مصححت اقتصادی و دغدغهٔ انتقال وراثت رقم خورده است که از مالکیت خصوصی بر جای مانده، نه نتیجهٔ همدلی و روابط صمیمانه و عاشقانه که پی‌آیند آن تشکیل خانوادهٔ توأم با عشق و علاقهٔ هر دو طرف باشد. وی نتیجه گرفت که اگر تشکیل خانواده تنها محصول عشق و محبت طرفین می‌بود، این همه روابط نامشروع خارج از خانواده صورت نمی‌گرفت (انگلس، ۱۳۸۰: ۹۶-۸۹). باور وی این بود که رهایی زنان زمانی رخ خواهد داد که زنان بتوانند به‌طور گسترده در امر تولید شرکت کرده، وظایف خانگی خود را به حداقل برسانند. به عبارت دیگر، استقلال اقتصادی زنان یکی از عوامل مهم برای رهایی زنان از قیدوبند اسارت مردان به‌شمار می‌رود (وینسنت، ۱۳۷۸: ۲۴۸-۲۵۱).

۳-۳-۲. تعلیم و تربیه و نابرابری قومی

اگرچه این واژه در اصل به معانی نژاد، مردم، ملت و قبیله به‌کار رفته است؛ ولی کاربرد جدید آن کمی متفاوت‌تر از آن به نظر می‌رسد. صاحب‌نظران این حوزه نشان دادند که قومیت

1. Marxist.

و خصوصاً نابرابری‌های مبتنی بر آن، ریشه در اختلافات زیست‌شناختی ندارد؛ بلکه بر عوامل فرهنگی و اجتماعی مبتنی است. آن‌ها با اشاره به چنین تفاوتی، واژه قومیت را به کار بردند و آن را از واژه نژاد که تکیه بر تفاوت‌های زیست‌شناختی دارد، متمایز کردند (کیربای، ۱۹۹۹). پژوهشگران دیگر نیز شاخص نابرابری‌های قومی را در عملکرد تحصیلی مهم شمرده و کاهش این نابرابری را گوشزد می‌نمایند. جانستون^۲ (۱۹۹۹)، یکی از وجوه عمده نابرابری فرصت‌های آموزشی را در نابرابری قومی برمی‌شمرد. همین‌طور کلمن^۳ و همکاران در پژوهشی چنین نتیجه می‌گیرند که ویژگی‌هایی مانند رنگ، مذهب، طبقه اجتماعی، نژاد و ملیت می‌تواند در عملکرد تحصیلی شاگردان تأثیر مهم داشته باشند.

از سوی دیگر، بین نابرابری قومی در یک جامعه، سامان اجتماعی و انسجام آن ارتباط تنگاتنگ وجود دارد؛ از این‌رو، هریک می‌تواند به‌عنوان متغیر مستقل و هم‌متغیر وابسته نقش بازی نمایند؛ بدین معنا که هرچه در یک جامعه نابرابری‌های قومی بالاتر باشد، آن جامعه از انسجام اجتماعی کم‌تری برخوردار است و بالعکس؛ از این‌رو، تعلیم و تربیه می‌تواند موجب حفظ و تداوم انسجام اجتماعی به‌مثابه بازتعریف هویت فرهنگ اقوام و ملت‌ها گردد.

۴-۳-۲. تعلیم و تربیه و نابرابری فضایی

هدف از نابرابری فضایی، نابرابری آموزشی میان مناطق و توزیع نابرابر فرصت‌ها و مواهب آموزشی در فضا (مناطق) است که می‌تواند جلوه‌های متفاوتی داشته باشد. اشکال قابل رؤیت آن در کشورهای در حال توسعه عبارت است از: نابرابری بین شهر و روستا، نابرابری بین شهرهای بزرگ و کوچک، نابرابری جغرافیایی درون شهرهای بزرگ (به اصطلاح شمال و جنوب)، نابرابری بین مناطق محروم و برخوردار و غیره (چلیبی، ۱۳۷۵: ۲۰۱).

در حیطه نظری چندین دیدگاه مطرح در این مورد سخن گفته‌اند. «اوری^۴» در مقاله «روابط اجتماعی فضا و زمان»، فضای اجتماعی را منحصر به فرد می‌داند و چنین نتیجه می‌گیرد که فضا در اصل دارای محدودیت است و طبیعتاً در جهت کنترل و سازماندهی آن رقابت وجود دارد. از

1. Kirby.
2. Johnston.
3. Coleman.
4. John urry.

دیدگاه مارکس و انگلس نیز فضای شهری مکانی است که در آن فرایندهای درهم‌تنیده انباشت سرمایه و ستیز طبقاتی متمرکز می‌شود. یکی از کارکردهای شهر این است که موجب خودیابی و شکوفایی پرولتاریا به‌مثابه یک طبقه سازمان‌یافته سیاسی و اقتصادی در جهت مقابله با بورژوازی می‌گردد و به بالاترین حد آگاهی دست می‌یابد. تمرکز اکولوژیک طبقه کارگر موجب امکان مرادفه نارضایتی میان کارگران می‌گردد که باعث افزایش آگاهی این قشر از حقوق خودشان می‌گردد (افروغ، ۱۳۷۷: ۲۰۴). به‌صورت کلی از دیدگاه مارکس دو علت اساسی در نابرابری فضایی وجود دارد: یکی نگاه به شهر به‌مثابه یک مرکز جهت تولید و تمرکز سرمایه و دوم تمرکز اکولوژیک کارگران در شهر که نفس تعامل آن‌ها با یکدیگر موجب ظهور خودآگاهی طبقاتی و به‌وجود آمدن تضاد و نابرابری خواهد گردید.

۵-۳-۲. تعلیم و تربیه و نابرابری فرهنگی

مفهوم فوق در دو حیطة مشخص کاربرد دارد:

۱. نابرابری در فرهنگ: نابرابری در فرهنگ موجب نابرابری در امور اجتماعی می‌شود که این‌که نوع آداب، آیین، رسوم، ارزش‌ها، مهارت‌ها که به‌نحوی فرهنگ یک ملت را تشکیل می‌دهد، موجب می‌گردد تا به‌نحوی موجب نابرابری‌هایی در امور دیگر اجتماع گردد.
۲. نابرابری در باب تفاوت سطح فرهنگ در بین طبقات اجتماعی: بورديو بدین نظر است که ساختار اجتماعی جوامع پیشرفته فضای اجتماعی پیچیده‌ای است که در آن انواع سرمایه‌ها بر اساس موقعیت اجتماعی گروه‌های اجتماعی توزیع شده است. از نظر بورديو (۱۹۸۵) هر نوع دارایی، منابع یا کالاهایی که در جامعه دارای ارزش باشند، می‌تواند نوعی سرمایه محسوب شود. بورديو به سه نوع سرمایه اشاره می‌کند که عبارتند از: سرمایه اقتصادی (پول، دارایی)، سرمایه فرهنگی (دانش، مهارت، مدارک تحصیلی) و سرمایه اجتماعی (روابط و عضویت در یک گروه). آنان به این نتیجه دست یافتند که موفقیت فرزندان طبقات برتر و شکست تحصیلی فرزندان طبقات پایین جامعه ناشی از استعداد این دو گروه نیست؛ بلکه موفقیت فرزندان طبقات برتر در آموزش عالی به خاطر آن است که فرزندان آن‌ها در محیطی قرار گرفته‌اند که همه نوع امکانات - اعم از کتاب، جزوه، سی‌دی‌های آموزشی، کلاس‌ها و آزمون‌های تقویتی - به‌راحتی در دسترس آن‌ها قرار گرفته

است. طبقه حاکم از طریق نظام آموزشی امتیازات خودش را به فرزندانش منتقل می‌کند. از آنچه گذشت بدین نتیجه دست یافتیم که نابرابری و بی‌عدالتی در حیطه تعلیم و تربیه در ابعاد گوناگون آن وجود دارد که بی‌عدالتی طبقاتی، جنسیتی، طبقاتی، قومی، فرهنگی و فضایی می‌تواند بخشی از آن به حساب آید؛ اما آنچه که مبنای نظری کار این پژوهش را تشکیل می‌دهد، نابرابری فرهنگی در تعلیم و تربیه از نوع اول آن خواهد بود. پژوهشگر با ارائه داده‌های لازم دنبال ارتباط نقش فرهنگ و نابرابری‌های فرهنگی در آموزش دختران است. به عبارت دیگر، نویسنده دنبال نشان‌دادن این نکته است که مجموعه‌باورهایی که به آن باورهای فرهنگی در برخی مناطق افغانستان گفته می‌شود، موجب پیدایش باور و عقایدی شده است که در انحطاط آموزش زنان تأثیرگذار بوده و نقش زن را از یک کنشگر فعال در جامعه به نقش نظافت‌چی منزل، آشپزی در خانه، بچه‌داری و مراقبت از منزل کاهش می‌دهد.

این نابرابری آموزشی می‌تواند به صورت‌های زیر خودش را نشان دهد:

۱. نابرابری دسترسی به آموزش: بدین معنا که مرد و زن نسبت به فرصت‌های آموزشی رسمی و غیر رسمی که به آن‌ها ارائه می‌شوند، نابرابر باشند؛ به گونه‌ای که هریک از قشر پسران و دختران نتوانند در مکاتب و دانشگاه‌ها به صورت برابر ثبت نام کنند و مطالعات‌شان را تا مقاطع بالا ادامه دهند.

بنیاد اندیشه

۲. نابرابری در فرایند یادگیری: این بخش به نابرابری در رفتار، فرصت‌ها، حضور آموزشی، روش تدریس و برنامه درسی اشاره دارد که از سوی مدارس و دانشگاه‌ها به دانشجویان و دانش‌آموزان ارائه می‌شود.

۳. نابرابری در نتیجه آموزش: بدین معنا که دانش‌آموخته‌گانی که به صورت برابر تلاش کرده‌اند، به موفقیت نابرابر برسند. به عبارت دیگر، پس از اتمام مقاطع تحصیلی، برخی به دلیل جنسیت‌شان قادر نباشند در فعالیت‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی شرکت نمایند (ساب رحمانیان، ۲۰۰۳).^۳

1. Quality of Access.
2. Equality in Learning Process.
3. Subrahmanian.

۳. نگاهی به زمینه‌های تاریخی نابرابری آموزشی در افغانستان

وضعیت اسفناک امروز زنان در افغانستان جدا از پیشینه‌های تاریخی آنها نیست؛ از این رو، بررسی وضعیت آنها در شرایط کنونی بدون بررسی پیشینه تاریخی آنها خواننده را به گمراهی خواهد برد و نگاه به پس‌منظرهای تاریخی می‌تواند وضعیت امروز آنها را به خوبی روشن نماید.

داکتر جلال‌الدین صدیق، یکی از پژوهشگران افغانی، در مقاله‌ای تحت عنوان «چگونگی استیلای نظام قبیله‌سالاری» از قانونی یاد می‌کند که احمدشاه ابدالی بعد از تکیه‌زدن بر اریکه قدرت، آن را در افغانستان به اجرا درآورد: «احمدشاه هم‌چون هر رهبر نظام قبیله‌ای برای استقرار و استحکام نظامش دست به وضع قوانینی زد که مؤرخان به نام «یاسا» یاد کرده‌اند (<http://www.sarnavesht.com>). این مجموعه قوانین یازده ماده بود که هفت تای آن مربوط به قیوداتی بود که نسبت به زنان و محدود کردن وضعیت اجتماعی آنها وضع شده بود. این احکام، در بین مناطق این سرزمین به مثابه یک قانون ثابت باقی ماند و چون ساختار اجتماعی اکثر مناطق این کشور در آن زمان در دایره مستحکم قبیله‌ای می‌چرخید، حتی سنت‌ها و ارزش‌های رایج قبیله‌ای بر دستورات و شریعت اسلامی وزن بیشتری یافت. شروع حاکمیت ابدالی در سال ۱۷۴۷ در قندهار، نوعی باور و دیدگاه خاصی را نسبت به زن ارائه کرد که متفاوت با تاریخ پیشین این سرزمین بود و این دیدگاه به تدریج به هنجار اجتماعی و قانون این سرزمین تبدیل شد. سلطنت ابدالیان در ساختار سدوزائیان و محمدزائیان حدود تقریباً سه قرن ادامه پیدا کرد و این تداوم قدرت موجب تداوم سنت‌ها و هنجارهایی گردید که در آن زمان صادر شده بود؛ از این رو، در جامعه افغانستان نوعی نگاه مردسالار مسلط شد و این نگاه موجب نفی و تضعیف نقش‌آفرینی زنان در عرصه‌های اجتماعی گردید. بر اساس این سنت، محصور نگهداشتن زنان در خانه وجه احسن سنت قبیله‌ای برای حفظ «نگ ناموسی» به حساب می‌آمد. این سنت قبیله‌ای به تدریج با حکم فقهی «عدم حق خروج زن بدون اجازه شوهر از خانه» توجیه گردید و چون رنگ دینی به خود گرفت، برای همیشه در اکثر مناطق افغانستان دوام و ثبات خودش را حفظ کرد.

البته در آن زمان در اکثر جوامع انسانی - حتی کشورهای اروپایی و نیز مسلمان‌نشین - گفتمان عام مردم، گفتمان مردانه و تا حدودی زن‌ستیزانه بود و باور به عدم توانایی زنان و نقش‌آفرینی آنها به عنوان یک اصل اجتماعی پذیرفته می‌شد؛ ولی وضع قوانین فوق نسبت به جایگاه زنان افغانستان نسبت به شاهان بعدی نیز باقی ماند و سنت‌هایی هم‌چون انحصار زنان در منزل،

محرومیت از ارث پدری، تعدد زوجات، ازدواج‌های اجباری و قبل از بلوغ به‌مثابه یک سنت تا کنون نیز کم‌وبیش ادامه داشته است.

۴. بررسی نابرابری آموزش پس از ۲۰۰۱

پس از روی کارآمدن نظام سیاسی جدید در سال ۲۰۰۱، وزارت معارف افغانستان امور آموزشی خود را با مشارکت دولت‌مردان و وزارت‌های مربوطه، جامعه مدنی، سکتور خصوصی و همکاران بین‌المللی آغاز کرد. هدف آن بود که دختران بتوانند از نظر آموزشی رشد مطلوبی داشته باشند و تا حد امکان نواقص و کمبودهای گذشته جبران گردد. در این راستا کارهای نسبتاً بنیادی انجام گرفت؛ به‌گونه‌ای که آمار آموزش دختران از ۳٪ در سال ۲۰۰۱ به ۳۹٪ در سال ۲۰۱۵ ارتقا پیدا کرد (سخنور، ۲۰۱۷: ۶۹۴)؛ ولی حاکمیت فرهنگ و سنت‌های گذشته، به‌علاوه پایین‌بودن کیفیت آموزشی و فقدان یک سیستم کارآمد و مؤثر، موجب گردید که نظام آموزشی رو به جلو ولی به‌صورت خیلی کند و آهسته داشته باشد و این حرکت کند موجب گردید که نوع گفت‌وگو سستی زنانگی و مردانگی خودش را در بین کلمات محصلین نشان دهد:

«مردم به تحصیل پسران بیش‌تر از دختران بها می‌دهند؛ اما به‌عنوان انسان ما همه حق تحصیل را داریم. خانواده‌ها باید دیدگاه‌های خود در این ارتباط را تغییر بدهند. آن‌ها باید همان کار را انجام بدهند؛ چون این حق دختران‌اند که همانند پسران درس بخوانند و چیزی را یاد بگیرند؛ حتی دختران بیش‌تر برای آینده افغانستان اهمیت دارند. این دختران‌اند که از خانه و کشور مواظبت می‌نمایند.» (متعلم دختر، ۱۷ سال، شمال افغانستان)، به نقل از: (واحد تحقیق و ارزیابی افغانستان، ۲۰۰۳: ۲۱).

معمولاً فرزند پسر در خانواده‌های افغانی نقش برجسته نسبت به فرزند دختر داشته است. این سنتی است که از زمان دور بر خانواده‌ها حاکم بوده است. گذشتگان معمولاً به پسران نسبت به دختران به‌دلیل آورده‌های اقتصادی که پسران از عهده آن برمی‌آمدند، اهمیت بیش‌تر می‌دادند. به‌تدریج این اولویت تبدیل به سنت رایج مردم گردید و تأثیرات خودش را در نقش‌های مختلف زن و مرد در جامعه باقی گذاشت؛ از این‌رو، بی‌میلی والدین نسبت به تحصیل دختران که معمولاً از این عامل نشأت گرفته است، نقش مهمی در آموزش دختران بازی کرد.

تأکید بر حفظ ارزش‌ها و سنت‌های قبیله‌ای یکی از عواملی است که معمولاً والدین دوست

دارند فرزندان آنها این سنت‌ها را بدون تغییر انجام دهند و از آن محافظت نمایند. آنها معمولاً این نگرانی را دارند که فرزندان آنها با رفتن به مکتب و آگاهی از محیط پیرامون، به این سنت‌ها پشت پا می‌زنند.

«بیش‌تر والدین ترس از آن دارند که مبدا دختران آنها از سبک زندگی و ارزش‌های مرسوم بیگانه شوند. آنها اگر مدرسه روند ممکن است در آینده زنان خوب برای شوهر و مادران خوب برای فرزندان‌شان نباشند.» (unesco, ۲۰۱۲, from access to equality)؛ از این رو، والدین معمولاً تا سن ۱۳ یا ۱۴ سالگی موافق مدرسه رفتن دختران خودند و پس از آن رغبتی به ادامه تحصیل آنها نشان نمی‌دهند و حتی نگران این مسئله می‌گردند که ادامه تحصیل موجب تداخل در نقش‌های اجتماعی و خانوادگی آنها گردد (هلک، ۱۳۷۱).

حتی در این مسئله تفاوت اجتماعی زیادی بین عملکرد مردم با دیدگاه‌های دینی به چشم می‌خورد. این تفاوت در پژوهش علوی و همکاران (۱۳۸۸) مورد توجه قرار گرفته است. نتیجه این پژوهش نشان داد که در عمل آنچه بر رفتار و عملکرد گروه‌های مختلف حاکمیت دارد، ارزش‌های استبدادی و مردسالارانه است، نه باورهای دینی (علوی و همکاران، ۱۳۸۸: ۶۲). تحقیق دیگری که به وسیله وزارت امور زنان و مجتمع جامعه مدنی انجام گرفته است، به این نتیجه رسیده است که از نظر اکثریت مردم، اسلام و شریعت نه تنها با فراگیری تعلیمات اسلامی توسط دختران و زنان مخالفتی ندارد (تأیید ۹۸ درصد پاسخگویان)؛ بلکه با تحصیلات ابتدایی و تحصیلات عالی در نظام آموزش رسمی نیز موافق است؛ ولی در عمل میان مردمان ولایات مختلف کشور تفاوت وجود دارد. بر اساس این پژوهش، در نگرهار حدود ۲۰ درصد پاسخگویان بر این باور بوده‌اند که اسلام به زنان یا دختران اجازه نمی‌دهد تا به فراگیری تعلیمات اسلامی بپردازند. نظرات منفی در مورد تحصیلات عالی نیز در برخی ولایات چشم‌گیر است. در ولایت نگرهار حدود ۵۰ درصد، در قندهار ۴۵ درصد و در پکتیا حدود ۴۰ درصد از پاسخگویان بر این باوراند که اسلام با تحصیلات عالی زنان موافق نیست. در این تحقیق اشاره شده است که مسیر تحولات اجتماعی افغانستان رو به توسعه مطلوب دارد و ساختار جامعه بسته و سنتی این کشور رو به باز شدن و اطلاعات اجتماعی و حقوقی مردم رو به افزایش است. این تحقیق تفاوت فراوانی را در وجود ارزش‌های حاکم بر زندگی شهرنشینان و روستائیان نشان می‌دهد؛ به عنوان مثال: در حالی که ۱۵ درصد از روستائیان معتقد بودند اسلام با تحصیلات عالی زنان مخالف

است، تنها ۳ درصد از شهری‌ها در این مورد نظر منفی ارائه داده‌اند. این از آن جهت است که شهری‌ها بیش‌تر از روستائی‌ها با علم و دانش و رسانه‌ها سر و کار دارند و از قیدوبندهای سنت‌ها و تعصبات مردسالارانه آزادترند (به نقل از: علوی و همکاران، خزان ۱۳۸۸: ۶۴-۷۲).

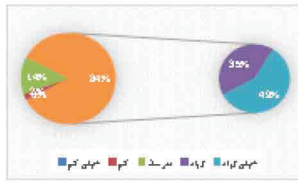
خودباوری و اعتماد به نفس دختران در آموزش و حضور همه‌جانبه در جامعه نیز از الزامات اصلاحات فرهنگی در جامعه افغانستان است.

«نظریات منفی درباره اشتراک زنان در انتخابات در ولسوالی دهدادی و تا حدی هم در دشت برچی تا حدی بالا بوده است؛ در حالی که فقط سه نفر از اشتراک‌کننده‌گان در این تحقیق به‌طور واضح گفته‌اند که زنان بنا بر مسائل مذهبی و فرهنگی نباید به هیچ‌وجه در انتخابات سهم بگیرند. چندین نفر از زنان و مردان دیگر در این ساحات به مواردی اشاره کرده‌اند که زنان از اشتراک در انتخابات توسط فامیل‌های‌شان منع شده‌اند. یک تعداد زیادتر از اشتراک‌کننده‌گان این تحقیق (پنج نفر مرد و سه نفر زن) بدین باور بودند که زنان نباید در موقع‌های قدرت قرار داشته باشند. مردان به این فکر بودند که اشتراک آنان غیر اسلامی می‌باشد؛ چرا که فکر می‌کردند که زنان ذاتاً از مردان ضعیف‌تر و کم‌تر دانا هستند و زنان به‌خاطری این‌طور فکر می‌کردند که زنان همیشه به مقایسه همتهای مرد خود ضعیف‌تر می‌باشند. مهم است که به یاد داشته باشیم که اکثریت از این اشتراک‌کننده‌گان در این تحقیق در رابطه به این‌که زنان رأی‌دهنده باشند، کدام شکایتی نداشته‌اند.»

بنیاد اندیشه

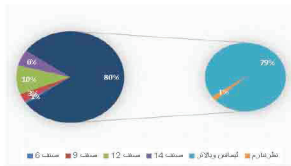
تاسیس ۱۳۹۴

باور بنیادین جامعه به ضرورت آموزش دختران نیز به عوامل فرهنگی یک جامعه بازمی‌گردد که در پژوهش‌های موجود مورد بررسی قرار گرفته است. در پژوهشی که توسط شورای علمی معارف وزارت معارف افغانستان انجام گرفته است، پاسخ‌دهندگان به این پرسش که «آموزش دختران را به چه میزان ضروری می‌دانید؟» از مجموع ۳۸۹ نفر ۱۲ نفر جواب نداده‌اند (۳,۰٪) یک نفر آموزش را خیلی کم (۱,۲٪)، ۸ نفر کم (۳,۱۳٪)، ۵۰ نفر متوسط (۳۵٪)، ۱۳۲ نفر زیاد (۱,۴۹٪) و ۱۸۵ نفر خیلی زیاد ضروری دانسته‌اند. پژوهشگران نتیجه گرفتند که نگرش نسبت به اهمیت تعلیم دختران مثبت است و مخالفت جدی‌ای با درس‌خواندن آن‌ها وجود ندارد؛ ولی در عین حال نزدیک به سه درصد پاسخ‌دهندگان تعلیم دختران را دارای اهمیت کم و خیلی کم دانسته‌اند (شورای علمی معارف، ۱۳۹۳: ۲۱).



آموزش دختران به چه میزان ضروری است؟

در پاسخ به این سؤال که «به نظر شما آموزش دختران تا کدام مرحله ضروری است؟» ۲۹۴ نفر (۸,۷۸٪) تا مقطع لیسانس و بالاتر، ۳۸ نفر (۲,۱۰٪) فارغ کلاس دوازدهم، ۲۱ نفر (۶,۵٪) فارغ کلاس چهاردهم، (۹,۲٪) تا صنف نهم، ۶ نفر (۶,۱٪) نظری نداشتند و (۸,۰٪) تا صنف ۶ ادامه تحصیل دختران را ضروری دانستند. پژوهشگران از این پژوهش چنین نتیجه گرفته‌اند که اکثریت پاسخ‌دهندگان خواهان ادامه تحصیل دختران با مقطع لیسانس و بالاتر از آن می‌باشند.



آموزش دختران تا کدام سوره ضروری است؟

(نقل شده از: شورای علمی معارف، ۱۳۹۳: ۲۴)؛ بنابراین، رفتارهای اجتماعی، محیط، مذهب و تفاسیر مذهبی که فرهنگ جامعه را شکل می‌دهند، می‌توانند در گسترش و عدم گسترش آموزش دختران نقش داشته باشند. بالارفتن سطح آگاهی مردم در این حیطه می‌تواند به ارتقای آموزش دختران کمک کند؛ زیرا در این صورت، نگاه به فرزند از نقش سودآوری و فایده‌بخشی صرف خارج شده و تبدیل به نگاه انسانی و بشری می‌گردد. نگرش‌های منفی و تعصب‌آمیز نسبت به آموزش زنان موجب می‌شود که آن‌ها افراد ضعیف، عاطفی و فاقد اعتماد به نفس در جامعه پنداشته شوند و مانع بروز شایستگی آن‌ها گردد. هم‌چنین دیدگاه منفی زنان نسبت به خود آن‌ها به‌طور ناخودآگاه، خودپنداری ضعف و خودکم‌بینی را گسترش خواهد داد. آموزش زنان از یک طرف به‌عنوان عامل رشد زنان به‌صورت مستقل و از طرف دیگر به‌عنوان بستر رفع موانع دیگر قابل بررسی است.

نتیجه گیری

گفته آمد که از آنجایی که فرهنگ و مجموعه باورهای فرهنگی اساس رفتارهای انسانی را سامان می‌دهد؛ به‌گونه‌ای که بخش بزرگی از رفتارهای آدمی با پشتوانه فکری انجام می‌گیرد، نمی‌توان گفت حذف زنان از صحنه اجتماعی و آموزش آن‌ها در باورهای فرهنگی جوامع ریشه ندارد. مشکلاتی که در این چندسال اخیر دختران محصل با آن روبه‌رو بودند- مانند مسمومیت در مکاتب، اسیدپاشی به‌صورت آن‌ها، تیربارانشدن شاگردان دختر در مکاتب و کشته شدن زنان فعال در عرصه‌های خدمات اجتماعی، مدنی و حقوق بشری- برخاسته از سنت‌های قبیله‌ای غلطی است که از قدیم‌الایام به دست ما رسیده و هنوز هم در برخی از مناطق افغانستان خودش را نشان می‌دهند. هم‌چنین، حذف زنان از عرصه‌های مختلف اجتماعی موجب می‌گردد که آن‌ها از نظر اندیشه‌ای و توانمندی اجتماعی به سرایشی سقوط سوق پیدا کند و در نتیجه نه تنها خود آن‌ها سهمی در اصلاح باورهای فرهنگی نداشته باشند که موجب تشدید مشکلات برای آیندگان نیز خواهند گردید.

در این بخش به راه‌کارهای موانع حضور زنان در حیطه فرهنگی اشاره خواهد شد که می‌تواند در جهت ریشه‌یابی و اصلاح سنت‌های ناروا تأثیرگذار باشد و از این جهت بتواند به بهبود مشارکت عادلانه زنان و دختران به آموزش و حذف نابرابری کمک کند.

بنیاد اندیشه

ارائه راه‌حل موانع آموزشی زنان در حیطه فرهنگی

مشکل آموزش زنان به‌صورت کلی به دو قسمت درون‌زا و برون‌زا قابل تقسیم است. منظور از موانع درون‌زا، ساختار فیزیکی زنان و نیز وظایف ویژه زنان، مانند شیردهی، تربیت فرزند، زایمان و غیره است و منظور از موانع برون‌زا، به‌عننات قبیله‌ای، مباحث تاریخی و حدیث و روایات دینی اشاره دارد. از آنجایی که عمده مشکلات زنان در حیطه آموزشی اغلب ناشی از موانع برون‌زا است، این بخش به رفع موانع فرهنگی در این حیطه اختصاص خواهد داشت. این بخش به سه حصه متفاوتی؛ چون: برداشت‌های دینی، رسوم قبیله‌ای و تداخل فرهنگی تقسیم‌بندی خواهد گردید. آنچه در پی می‌آید، تقسیم‌بندی‌های یادشده و ارائه راه‌حل‌های آن به‌صورت مجزا خواهد بود.

الف. برداشت‌های دینی و آموزش زنان

افغانستان کشوری با مردمان دینی و مذهبی است. در این کشور دین نقش عمده و اساسی را بین توده مردم بازی می‌کند. در ادوار تاریخ این کشور، مبلغان دینی نقش اساسی را در ساماندهی فکر و ذهن مردم بازی کرده است؛ حتی برخی اوقات نابرابری‌های جنسیتی که نسبت به دختران روا داشته می‌شود، به اسلام مستند می‌گردد؛ از این رو، بحث دسترسی زنان به حقوق آموزشی آن‌ها در افغانستان همواره به‌عنوان یکی از مسائل چالش‌برانگیز و پرفراز و فرود در تاریخ اجتماعی و سیاسی این کشور به‌حساب آمده است (Sokhanwar, 2017). راه برون‌رفت از چالش فوق، در نقش‌آفرینی و نقش‌دهی به علمای دینی است که به برابری جنسیتی باور دارند. نسبت به یک عالم دینی، یک آیه قرآن به مراتب نسبت به قطع‌نامه‌های سازمان ملل و کنوانسیون‌های بین‌المللی قابل اعتمادتر و دارای اولویت است؛ از این رو، برنامه‌هایی از سوی دولت روی دست گرفته شود تا دانشمندان مذهبی و شورای علما تشویق گردند که به تبلیغ آیات و احادیث مربوط به حقوق زنان اقدام نمایند. آنان می‌توانند با آگاهی دادن به مردم این مسئله را گوشزد نمایند که تحصیل دختران هیچ تعارضی با دیدگاه‌های دینی ندارد و از این نظر مشکلی برای جامعه اسلامی ایجاد نمی‌کند و ضدیت با ارزش‌های دینی ندارد.

۴۵۶

اندیشه معاصر / سال سوم / شماره یازدهم / بهار ۱۳۹۷

هم‌چنین تجربه مؤسسه «آسیا فاوندیشن» نسبت به اجرای سراسری پروژه برابری جنسیتی بین علمای مذهبی افغانستان، پاکستان و بنگلادیش می‌تواند در جاهای دیگر نیز مفید واقع شود. برنامه فوق که تحت عنوان: «تشویق برابری جنسیتی و حقوق زنان در چارچوب اسلام در جنوب شرق آسیا» برگزار گردیده بود، در باب حقوق زنان، بسط تبادله ایده‌ها و گفت‌وگوها در مورد رابطه اسلام با حقوق بشر و حقوق زنان در جنوب شرق آسیا، ساختن یک نصاب تعلیمی مناسب برای علمای مذهبی جهت تقویت عدالت اجتماعی برای زنان و شبکه‌های منطقه‌ای علما و محققان اسلامی که بالای حقوق زنان در چارچوب اسلامی کار می‌کنند، معطوف بود (<http://asiafoundation.org>).

به علاوه این‌که اسلام اهمیت و جایگاه ویژه‌ای برای تعلیم و تربیت در نظر گرفته است و نمونه‌های فراوانی از آیات قرآن و احادیث وجود دارد که در آن مسلمانان به فراگیری علم ترغیب شده‌اند؛ نمونه‌هایی مانند «هل یستوی الذین یعلمون و الذین لا یعلمون^۱»، «اقراء و ربک

۱. آیا برابری آنانی که می‌دانند و آنانی که نمی‌دانند؟

الأكرم الذی علم بالقلم، علم الانسان ما لم يعلم^۱»، «انما یخشی الله من عباده العلماء^۲»، «اطلبوا العلم ولو کان بالصین^۳» و «طلب العلم فريضة علی کل مسلم و المسلمة^۴». در این نمونه‌ها که می‌توانند راهنمای خوبی برای علمای دینی باشند، در هیچ جای آن اختصاص به یک جنس نیافته است؛ بلکه این حق به صورت مساوی بین زن و مرد در نظر گرفته شده است.

ب. سنت‌های قبیله‌ای و آموزش زنان

سنت‌های کهنه و قدیمی هنوز هم در بین مردم از جایگاه خاصی برخوردار است. در برخی مناطق هنوز هم از بد دادن، خون‌بها، طویانه و... سخن به میان می‌آید. این سنت‌ها به صورت رسم و رسوم مسلط تا حد زیادی روابط اجتماعی، مشارکت و تصمیم‌گیری زنان را محدود می‌کند و سبب کاهش دسترسی زنان و دختران به آموزش می‌شود.

راه برون‌رفت از چالش سنت‌های کهنه در شناخت عناصر تشکیل‌دهنده باورهای سنتی، ارتقای آگاهی زنان نسبت به شناخت مسائل تاریخی و شناخت ریشه‌ها و عوامل دخیل در بحث امور زنان در مقاطع تاریخی و تبیین ارزش‌های دینی و مذهبی در باب زنان خواهد بود. به علاوه ارتقای سطح آگاهی زنان از حقوق طبیعی، ملی و بین‌المللی، مبارزه با خرافات و سنن منفور حاکم در جامعه، کمپین سراسری و همه‌جانبه از سوی دولت در جهت آموزش زنان و حق دسترسی زنان به تعلیم و تربیه، می‌تواند در این راستا کمک فراوان نماید.

بنیاد اندیشه
 تاسیس ۱۳۹۴

ج. تداخل فرهنگی و آموزش زنان

ظهور گفتمان دموکراسی‌خواهی پس از سال ۲۰۰۱ و آغاز فصل جدید در افغانستان و تسلط این جریان به مثابه یک گفتمان هژمونیک، موجب ورود مفاهیم جدید دنیای مدرن در یک جامعه به شدت سنتی بود که موجبات نوعی سردرگمی و تغییرات ذهنی و روانی مردم این کشور به خصوص زنان را فراهم کرد و به رویارویی و تقابل فرهنگی سنت و مدرنیته انجامید. معمولاً تقابل‌های فرهنگی یک فرهنگ با فرهنگ دیگر به ظهور سه جریان کلی ذیل می‌انجامد:

۱. بخوان و پروردگار تو بس گرامی است؛ همان که انسان را آموزش داد و به انسان چیزی را که نمی‌دانست آموخت.
۲. از میان بندگان خداوند تنها دانشوران از او خوف و خشیت دارند.
۳. بجویید علم را اگر چه در چین باشد.
۴. یادگیری علم بر هر زن و مرد مسلمان فرض است.

۱. جریان تقابل‌گرا: جریانی است که تصور می‌کند جریان جدید، ارزش‌ها، فرهنگ و باورهای مردم را هدف قرار داده و موجبات نابودی فرهنگ و سنت ملی را فراهم می‌کند. در این صورت، صاحبان فرهنگ اصلی در برابر فرهنگ جدید و وارداتی موضع گرفته و حتی وضعیت رادیکال پیدا می‌کنند و به پایگاه سنتی‌تر خویش برمی‌گردند.

۲. جریان تسلیم‌گرا: این جریان کاملاً در فرهنگ جدید هضم شده و با پشت‌کردن به باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های خود، از ورود فرهنگ جدید استقبال نموده و تسلیم‌شدن در برابر فرهنگ جدید و پذیرش صددرصدی آن را بهترین راه علاج می‌بیند.

۳. جریان تعامل‌گرا: جریانی است که خود را باور دارد؛ ولی به باورها و ارزش‌های دیگران نیز احترام می‌گذارد. در رویارویی با فرهنگ جدید با حفظ ارزش‌هایی اصیل خود، به برابری کردن جامعه و جبران نقاط ضعف خود از طریق پذیرش محسنات و رد زشتی‌ها و ویژگی‌های ناپسند آن اقدام می‌کند.

راه تعامل با نظام دموکراسی چاره‌درد جامعه‌ی امروزی افغانستان به خصوص زنان این مرز و بوم است. نفی و طرد جریان مدرنیته به صورت کامل، نوعی تحجرگرایی و دگماتیسم به حساب می‌آید که به مسیر بنیادگرایانی چون طالبان، داعش، القاعده و بوکوحرام منتهی خواهد شد و این مسیری است که نه دنیای امروزی ما از آن استقبال می‌کند و نه در فرهنگ دینی و ملی ما جای دارد.

پذیرش مطلق و پشت پا زدن به ارزش‌ها و باورهای اصیل این مرز و بوم، نه تنها راه علاج نیست که به بحران هویت و سردرگمی اجتماعی می‌انجامد. پذیرش کامل جریان دموکراسی، تقلید و تعطیل خرد انسان شرقی و مسلمان است و با برخی ارزش‌های بومی این سرزمین سازگاری دارد. باید بپذیریم که هر جامعه‌ای پس از مدتی به تحول و تغییر نیاز دارد که جامعه‌ی ما از آن مستثنا نیست. جامعه‌ای که مسیر تکامل و توسعه را در پیش نگیرد، به وادی نابودی و سقوط سوق داده خواهد شد. راه موفقیت کشور افغانستان نیز در پیش گرفتن این مسیر است. راه‌حل تعارض و التقاط فرهنگی در انتخاب گزینشی و گزینش عناصر احسن آن است. عناصری سازنده‌ی این جریان مانند توجه مطلوب به عقلانیت ابزاری و تجربی، پیشرفت باوری، قانون‌مداری، حقوق بشر، کرامت انسانی، حقوق شهروندی و جامعه‌ی مدنی و سیاسی، آزادی‌های

سیاسی و اجتماعی می‌تواند از یک طرف جامعه را به سمت توسعه و تکامل سوق دهد و از سوی دیگر به آموزش زنان به‌مثابه ابزار مهم توسعه کمک نماید. برخی از عناصر یادشده در فرهنگ و ارزش‌های بومی جامعه ما ریشه دارد؛ ولی با کمال تأسف که مورد تعمق و تأمل کافی قرار نگرفته است. راه برون‌رفت از معضل اصلی جامعه توجه به دو عنصر مادی و معنوی در کنار هم به‌صورت متوازن است که می‌تواند افغانستان را با سابقه تمدنی و پیشینه بلند معرفتی آن به سمت تعالی و توسعه سوق دهد و در کنار آن به آموزش زنان به‌صورت مطلوب مدد رساند.

منابع

۱. افروغ، عماد (۱۳۷۷)، فضا و نابرابری اجتماعی (ارائه الگویی برای جدایی‌گزینی فضایی و پیامدهای آن)، تهران، انتشارات دانشگاه تربیت مدرس.
۲. اندرو وینسنت (۱۳۷۸)، ایدئولوژی‌های مدرن سیاسی، ترجمه مرتضی ثاقب‌فر، تهران، انتشارات ققنوس.
۳. انگلس، فردریش (۱۳۸۰)، منشأ خانواده، مالکیت خصوصی و دولت، ترجمه خسرو پارسا، تهران، نشر جامی.
۴. بیرو، آلن (۱۳۸۰)، فرهنگ علوم اجتماعی، ترجمه باقر ساروخانی، تهران، انتشارات کیهان.
۵. پاملا آبوت و کلر والاس (۱۳۸۵)، «فرهنگ واژه‌ها و اصطلاحات»، جامعه‌شناسی زنان، ترجمه منیژه نجم‌عراقی، تهران، نشر نی، چاپ چهارم.
۶. چلبی، مسعود (۱۳۷۵)، جامعه‌شناسی نظم، تهران، نشر نی.
۷. دهقان، حسین (۱۳۸۳)، انواع نابرابری‌های آموزشی، علوم اجتماعی: رشد آموزش علوم اجتماعی، شماره ۲۴.
۸. علوی و همکاران (۱۳۸۸)، زن، شریعت، جنسیت، بنیاد فریدریش آیبرت، دفتر افغانستان، کابل.
۹. کوزر، لوئیس و برنارد روزنبرگ، نظریه‌های بنیادی جامعه‌شناسی، ترجمه فرهنگ ارشاد، تهران، نشر نی.
۱۰. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۴)، جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران، نشر نی، چاپ دوم.
۱۱. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۹)، تجدد و تشخیص، ترجمه ناصر موفقیان، تهران، نشر مرکز.
۱۲. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۶)، جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران، نشر نی، چاپ بیست و هفتم.
۱۳. هلک ژاک (۱۳۷۱) سرمایه‌گذاری برای آینده تعلیم و تربیه، ترجمه عبدالحسین نفیسی، تهران، انتشارات مدرسه.
۱۴. وزارت معارف (۲۰۱۳-۲۰۱۸)، استراتژی ملی تعلیمات تخنیکی و مسلکی افغانستان، کابل، وزارت معارف.
15. Equal Rights, Unequal Opportunities [WWW Document], n.d. URL <https://areu.org/af/wp-content/uploads/2016/02/1205E-Equal-Rights-Unequal-Opportunities-SP-2012.pdf> (accessed 5.24.17).
16. <http://asiafoundation.org/resources/pdfs/WomeninIslam2012final.pdf> Date access: 10 January 2018.

17. <http://asiafoundation.org/resources/pdfs/WomeninIslam2012final.pdf>
18. http://www.bbc.com/persian/afghanistan/2012/05/120527_zs_takhar_girls_school_poisoning.shtml
19. http://www.bbc.com/persian/mobile/afghanistan/2013/05/130501_k02-kabul-girls-poisoning.shtml
20. <https://www.washingtontimes.com/news/2009/may/28/taliban-takes-battle-to-schools>.
Date access: 11 January 2018. /
21. Jacinto, Leela. Abandoning the Wardrobe and Reclaiming Religion in the Discourse on Afghan Women's Islamic Rights Signs, Vol. 32, No. 1 (Autumn 2006), pp. 9-14. The University of Chicago Press
22. Jackson A. (2011). Girls Education in Afghanistan (A joint study briefing paper by 16 organization) dari Jackson A. (2011). Girls Education in Afghanistan (A joint study briefing paper by 16 organization) dari
23. Kirby, Mark. (1999). Stratification and differentiation. Mac Millan press Ltd. London
24. Kissane, Carolyn (2012) The Way Forward for Girls' Education in Afghanistan, Journal of International Women's Studies, 13, (4). (10-28).
25. Sokhanwar. M. Davood (2017). Gender Justice Discourse in the Educational System of Afghanistan during the Democracy Period (2001 – 2015), 13th international conference on social sciences, Vienna, 6-7 October 2017. Published in: European Journal of social Sciences Education and research. Sep. Des. 2017 Vol. 11 Nr. 2
26. Sokhanwar. M. Davood, Seyed Mahdi Sajjadi, Yahia Baiza and Mohsen Imani (2017), Gender justice discourse in the educational system of Afghanistan during the Marxist period (1978–1992). <https://doi.org/10.1177/1478210317723757> Policy Future in Education journal (SAGE journal) First Published August 11, 2017.
27. unesco, 2012 from access to equality retriever from: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-from-access-to-equality-2012.pdf> date access 9 January 2017
28. <http://www.sarnavesht.com/farsi/index.php?art=350> 2007-2008 date access: 14 January 2018.