

جنسیت و آموزش؛ رویکرد نظام‌های آموزش عمومی به موضوع جنسیت (صفحات ۳۱ تا ۶۶)

DOR: 20.1001.1.17358663.1400.16.48.2.4

نوع مقاله: پژوهشی

زینب خاکسار^۱ * دکتر حسن ملکی^۲ * دکتر جمیله سادات علم الهدی^۳

* دکتر عباس عباس پور^۴

پذیرش: ۹۹/۱۲/۰۸

دریافت: ۹۹/۱۱/۱۳

چکیده

موضوع جنسیت و ملاحظات برخاسته از آن در حوزه‌ی سیاست‌گذاری آموزشی، مسائل مشترکی را صرف‌نظر از تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی در نظام‌های آموزشی ایجاد نموده است. مسائلی که شناخت و تبیین نقاط اشتراک و تفاوت آن‌ها می‌تواند ما را در فهم بهتر دامنه مسائل مرتبط با موضوع جنسیت و آموزش و سیاست‌گذاری مطلوب یاری نماید. پژوهش کیفی حاضر با هدف شناسایی ماهیت مسائل حاکم بر رابطه میان موضوع جنسیت و آموزش با استفاده از روش مرور نظام‌مند و تحلیل استنتاجی انجام شده است. در این فرایند ضمن ارزیابی مقالات و پژوهش‌های داخلی و خارجی مرتبط با موضوع جنسیت و آموزش در پایگاه‌های معتبر اطلاعات علمی ۳۹ منبع فارسی و انگلیسی در سه محور شناسایی ابعاد، بسترها و سطوح مسئله جنسیت و آموزش در مرحله نهایی مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که چالش اصلی نظام‌های آموزشی در کشورهای غربی در سطح ساختارهای آموزشی و متأثر از موضوع رد یا توجیه تفکیک جنسیتی بوده، در حالی که در کشور ایران، چالش اصلی ملاحظات جنسیتی، در سطح برنامه درسی است. علاوه بر این، به نظر می‌رسد نقطه‌ی اشتراک مسائل این حوزه در تمام نظام‌های آموزشی، موضوع اعتبار تفاوت‌های جنس / جنسیتی متأثر از مبانی انسان‌شناسی است که رویکرد آن نظام را نسبت به موضوع جنسیت و ملاحظات برخاسته از آن تبیین می‌نماید.

واژگان کلیدی: جنسیت، آموزش، تفکیک جنسیتی، تفاوت‌های جنسیتی.

zb_khaksar@yahoo.com

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی (ره) (نویسنده مسئول).

info@maleki1333.ir

۲. استاد برنامه ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

alamhodaj@gmail.com

۳. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی (ره)

baspour1386@gmail.com

۴. استاد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

مقاله مستخرج از رساله دکتری با عنوان «طراحی الگوی برنامه درسی تکوین هویت جنسیتی در نظام آموزش عمومی» است.

۱- بیان مسئله

توجه به موضوع جنسیت و ملاحظات برخاسته از آن در ساحات مختلف زندگی انسان، از جمله موضوعاتی است که در دهه‌های اخیر، به تبع گسترش مناقشات فمینیستی در به چالش کشیدن وضع موجود جوامع، توجهات بسیاری را به خود معطوف ساخته است که بدون تردید فهم سخنان ایشان بی‌نیاز از ملاحظه شرایط اجتماعی آن‌ها نمی‌باشد. (آفاجانی، ۱۳۸۸) از طرف دیگر، نهاد آموزش نیز به‌عنوان یکی از ارکان جامعه‌پذیری در جوامع مختلف، علاوه بر آموزش مهارت‌ها و انتقال دانش، وظیفه‌ی خطیر انتقال و ارتقای ارزش‌های اجتماعی، باورها و هنجارهای اجتماعی را به نسل جوان بر عهده دارد و از همین حیث، همواره مورد توجه جامعه‌شناسان و سیاست‌گذاران اجتماعی بوده است؛ چراکه از یک‌سو انعکاسی از واقعیت‌های موجود در جامعه بوده و از سوی دیگر به‌عنوان عاملی مؤثر در جهت ایجاد تغییر شناخته می‌شود. (گروسی، ۱۳۹۵)

بر این اساس، توجه به چگونگی مفهوم‌پردازی و به تبع آن سیاست‌گذاری‌های آموزشی و تربیتی نظام‌های آموزشی نسبت به موضوع جنسیت، به‌عنوان مرجعی برای شناخت موقعیت زنان و مردان در آن جامعه و در نتیجه موضع‌گیری جنسیتی آن‌ها، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد، چراکه نظام‌های آموزشی از این حیث، از ظرفیت راهبردی تثبیت، تغییر یا به چالش کشیدن وضعیت اجتماعی و هویتی زنان و مردان برخوردار هستند.

آنچه در این رابطه می‌بایستی مورد توجه قرار گیرد، این است که ملاحظه‌ی جنسیت در تربیات و فرایندهای تربیتی، جدا از مسائل اجرایی آن، به لحاظ مفهومی نیز دارای ابهاماتی است و از همین حیث نیز محل نزاع دیدگاه‌های مختلف فلسفی و سیاسی است که عمق آن، به‌ویژه در سطح تربیت رسمی و عمومی، پاسخگویی کاربردی و برخوردار از عقلانیت مورد اجماع را پیچیده‌تر نموده است. (حسینی، ۱۳۹۱) به‌طور کلی، دو الگوی آموزش تک جنسیتی^۱ و مختلط^۲ با مبانی، پیش‌فرض‌ها و برنامه‌های متفاوت و بعضاً متضاد از جانب دولت‌ها و محققان حوزه‌ی تعلیم و تربیت به‌عنوان مرکز ثقل تمرکز بر

^۱ Single sex education

^۲ Co- education

موضوع جنسیت و آموزش، مورد توجه و تأکید قرار گرفته‌اند. (بونومو^۱، ۲۰۱۲؛ بوند^۲، ۲۰۱۳؛ تامسون^۳، ۲۰۰۴) این در حالی است که در کشور ایران موضوع تفکیک جنسیتی حداقل در سطح آموزش عمومی مورد بحث نبوده است و بیشتر در سطح آموزش عالی مورد بحث قرار گرفته است. صرف‌نظر از برخی مبانی ایدئولوژیک یا روان‌شناختی حامی جدایی محیط آموزش و تربیت عمومی دختران و پسران، مطالعه مبانی انسان‌شناسی اسلامی مؤید ضرورت‌ها و دلایل جامع و عمیق‌تری برای توجه به موضوع جنسیت و ملاحظات برخاسته از آن، در راستای تکوین هویت جنسیتی و تحقق عدالت تربیتی به‌ویژه در نظام تعلیم و تربیت عمومی می‌باشد. (جوادی آملی، ۱۳۹۵؛ صادقی، ۱۳۹۱؛ پارسانیا، ۱۳۸۷؛ علم‌الهدی، ۱۳۸۳؛ مستقیمی، ۱۳۸۷)

ضرورت توجه به مبانی انسان‌شناسی تا جایی است که در حوزه‌ی یادگیری و آموزش نیز به‌طور ویژه مورد نظر قرار گرفته است، چراکه چشم‌اندازهای تئوریک که درک ما را از چگونگی یادگیری (متأثر از انسان‌شناسی مورد قبول) تحت تأثیر قرار می‌دهند، تأثیرات مستقیمی بر استراتژی‌های تربیتی دارند و معلمان نیز در طول فعالیت خود، بر اساس باورهای درونی‌شده‌ی خود تصمیم‌گیری می‌نمایند. (برتن^۴، ۲۰۰۴ و مویجز^۵، ۲۰۱۲) علاوه بر این، استفاده از روش‌های برگرفته از رویکردهای آموزشی متفاوت (و یا حتی تلفیق آن‌ها نیز) به دلیل تأثیرگذاری تصمیم‌گیری پیرامون هر یک از عوامل مؤثر در فرایند یاددهی - یادگیری بر سایر عوامل و خنثی نبودن آموزش، منطقی به نظر نمی‌رسد. (دیلون، ۱۹۹۸)

تأثیرگذاری چشم‌اندازهای انسان‌شناختی بر سایر حوزه‌های نظری تا جایی است که به‌عنوان مثال لحاظ یا عدم لحاظ تفاوت‌های جنسیتی و گستره تأثیرگذاری آن بر نظام‌های اجتماعی، یکی از اصلی‌ترین چالش‌های نظری حوزه‌ی جنسیت محسوب می‌گردد. علاوه بر این، متأثر از زمینه‌های تاریخی و سیاسی موضوع جنسیت، عموماً مسئله‌ی زنان و بسترسازی عبور آن‌ها از زمینه‌های بی‌عدالتی بیش از سایر ابعاد مسئله، با طرح مفاهیمی

¹ Virginia Bonomo

² Bond

³ Terri Thompson

⁴ Diana Burton

⁵ Daniel Muijs

چون عدالت جنسیتی، تبعیض جنسیتی، تفکیک مفهوم جنس و جنسیت، برنامه‌ریزی حساس به جنسیت، نقش‌های جنسیتی، کلیشه‌های جنسیتی مطرح شده است. حسنی (۱۳۹۱) بیان کرده است که در این راستا به‌ویژه در سطح بین‌المللی، رویکرد برابری خواهانه متأثر از الگوی فمینیسم لیبرال، مدیریت و جهت‌دهی اقدامات و برنامه‌های مختلف از جمله سیاست‌های آموزشی را بر عهده داشته است، هرچند که در حوزه‌ی نظری، جریان حمایت از حقوق زنان محدود به فمینیسم لیبرال نبوده و به دلیل تعارض در مبانی انسان‌شناختی هریک، تبیین مشترکی نیز از نابرابری و عوامل آن در بین ایشان دیده نمی‌شود.

از طرف دیگر در کشورهای اسلامی نیز «فیلسوفان مسلمان مانند اسلاف یونانی‌شان، کمتر به مسئله جنسیت و تأثیر آن بر نحوه‌ی شناخت یا سایر مباحث مطرح در گفت‌وگو فمینیستی، پرداخته‌اند و کسانی که خواسته‌اند بر اساس مبانی فلسفه اسلامی، سخن یا نظریه‌ای در این باب به میان آورند، به مباحثی مانند حقیقت نفس، وحدت یا تعدد نفوس، نوع یا صنف بودن زنانگی یا مردانگی، جسمانیت یا روحانیت روح و چگونگی حدوث آن، مشابهت‌ها یا اختلافات زن و مرد در خلقت و نیز تفاوت عقل و احساس زن و مرد، مراجعه کرده‌اند». (صادقی، ۱۳۹۱: ۱۶)

در کشور ایران نیز، علیرغم تلاش‌های صورت گرفته در این حوزه، هنوز چارچوب مورد وفاقی میان محققین به‌منظور جهت‌دهی به سازوکارهای سیاست‌گذارانه یا مدیریتی در حوزه‌های مرتبط با موضوع جنسیت وجود ندارد. به‌عنوان مثال ساختار آموزش و پرورش عمومی ایران چه پیش از انقلاب و چه بعد از انقلاب اسلامی، مبتنی بر توافق ضمنی مجریان و متخصصین؛ تبعیت از الگوی تک جنسیتی آموزش بوده است، بدون اینکه این موضوع مبتنی بر یک نظریه جامع پیرامون ملاحظات جنسیتی در سیاست‌گذاری آموزشی باشد. از طرف دیگر، مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز، بر موضوع بسترسازی تکوین هویت جنسیتی در نظام برنامه درسی آموزش عمومی تأکید کرده است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰)، درحالی‌که تبیین این موضوع نیز مبتنی بر مبانی انسان‌شناسی اسلامی تاکنون مدنظر قرار نگرفته است.

بر این اساس به منظور شناخت دقیق‌تر مسائل نظام آموزش عمومی در مواجهه با موضوع جنسیت، این مطالعه قصد دارد با مرور نظام‌مند وضعیت موجود، مسئله‌ی جنسیت و آموزش مبتنی بر پیشینه‌ی پژوهشی موضوع، به درک جامع‌تری از مسئله جنسیت و

آموزش ضمن تمرکز بر سطوح و بسترهای آن به‌عنوان یکی از مقدمات طراحی الگوی مطلوب نظام آموزشی متعهد به ملاحظات جنسیتی دست یابد. به‌عبارت‌دیگر، یکی از مسائل اساسی نظام تعلیم و تربیت و آنچه تحقیق حاضر درصدد پیگیری آن می‌باشد، این است که بازاندیشی در مبانی تعلیم و تربیت از منظر تکوین هویت جنسیتی مبتنی بر انسان‌شناسی اسلامی از ضروریات غیرقابل‌اجتنابی است که در افق گسترده‌ی آن، از تلقی مبانی دینی نسبت به‌ضرورت و گستره توجه به موضوع جنسیت ابهام‌زدایی شود و الگوی مفهومی جامعی پیرامون نسبت میان ملاحظات جنسیتی و مأموریت‌های برنامه درسی، معرفی گردد. در این راستا در این مطالعه به سه محور اصلی ابعاد مسئله جنسیت و آموزش، بسترهای مسئله و نیز سطوح مسئله جنسیت و آموزش پرداخته می‌شود و ضمن بررسی این مفاهیم، رویکرد مناسب برنامه درسی و جنسیت را با توجه به‌نظام معیار اسلامی مورد توجه قرار می‌دهیم.

۲- ادبیات پژوهش

بررسی پیشینه پژوهش حاکی از آن است که پرداختن به موضوع سطوح و بسترهای مسئله جنسیت و آموزش به‌نحوی که یک چشم‌انداز کلی از وجوه اصلی این مسئله به‌ویژه در سطح آموزش عمومی مبتنی بر کل‌نگری، مسئله‌شناسی، توجه به مبانی و بسترهای زمینه‌ساز شکل‌گیری مسائل و توجه به جنسیت فارغ از رویکردهای غالب فمینیستی حاصل می‌گردد، جنبه نوآورانه این مقاله می‌باشد. عموم مطالعات صورت گرفته در حوزه جنسیت و آموزش در کشور ایران، به‌جز موارد محدودی، متأثر از رویه‌های بین‌المللی و مبتنی بر پیش‌فرض‌های فمینیسم لیبرال، وضعیت نظام آموزشی ایران را با فراوانی حداکثری تأکید بر تحلیل محتوای کتاب‌های درسی از منظر شناسایی شواهد وجود کلیشه‌های جنسیتی و در نتیجه عدم تحقق عدالت جنسیتی پیرامون زنان در توزیع محتوای آموزشی، بررسی نموده‌اند. بازتولید نقش‌های جنسیتی در کتاب‌های فارسی (افشانی و همکاران، ۱۳۸۸)، جامعه‌پذیری جنسیتی در کتاب‌های مدارس ایران (فروتن، ۱۳۸۹)، تصویر زنان در تغییرات اجتماعی: بررسی کتاب‌های فارسی سال اول دبستان (یعقوبی، ۱۳۷۶)، بررسی روند تواناسازی دختران و زنان در نظام آموزشی ایران (مهران، ۱۳۸۵)، نمونه‌ای از این آثار می‌باشد. از طرف دیگر، مسئله اصلی در اغلب پژوهش‌های

جنسیت و آموزش؛ رویکرد نظام‌های آموزش عمومی به موضوع جنسیت.....

خارجی مرتبط نیز، تفکیک یا عدم تفکیک جنسیتی بوده است. در این راستا به منظور حمایت از الگوهای آموزش تک‌جنسیتی یا نقد گسترش این مدارس، مهم‌ترین مبنای شکل‌گیری آن‌ها یعنی اصالت و میزان تاثیرگذاری تفاوت‌های جنسیتی نیز به‌عنوان زیرمجموعه مسئله تفکیک، از منظر مدافعان یا مخالفان رویکردهای فمینیستی مورد بحث قرار گرفته است، درحالی‌که در کشور ایران مسئله اصلی توجه به تأثیرپذیری برنامه درسی از ملاحظات جنسیتی بوده است. تجربه معلمان از اجرای کلاس‌های تک‌جنسیتی (گری و ویلسون، ۲۰۰۶)، درجه تاثیر تحصیلات تک‌جنسیتی (هایز، پالکی و بیگلر، ۲۰۱۱)، آموزش تک‌جنسیتی: چشم‌اندازها و شواهد (بیگلر و سیگنورلا، ۲۰۱۰) نوآوری در قالب الگوی تک‌جنسیتی (مید، ۲۰۰۳)، تأثیرات بالقوه تحقیقات علوم اجتماعی پیرامون مسائل حقوقی محیط کلاس‌ها و مدارس تک‌جنسیتی (اکز و مک کال، ۲۰۱۴) تأثیر استراتژی‌های آموزشی جنسیتی در کلاس‌های تک‌جنسیتی (بونومو، ۲۰۱۲)، بخشی از پیشینه‌ی پژوهش‌های خارجی محسوب می‌گردد. جدول شماره ۱، مطالعه منابع را به‌صورت موضوعی نشان می‌دهد:

جدول شماره ۱: موضوعات منابع مطالعه شده در آخرین مرحله مرور نظام‌مند

موضوع	تعداد منابع در آخرین مرحله فراترکیب
نقد و بررسی ابعاد آموزش عمومی از حیث ملاحظات جنسیتی با تأکید بر مؤلفه‌های برنامه درسی (کتاب‌های درسی، الگوهای برنامه درسی، آموزش و...)	۹ منبع فارسی و ۱۱ منبع انگلیسی
نقد و بررسی وضعیت کلی رابطه جنسیت و آموزش	۵ مقاله فارسی
جنسیت پژوهی	۸ منبع فارسی و ۱ منبع انگلیسی
نقد و بررسی رویکردهای فمینیستی نسبت به موضوع جنسیت و دامنه تأثیرگذاری آن	۵ منبع فارسی

۳. روش پژوهش

مطالعه‌ی حاضر به‌عنوان بخشی از یک پروژه‌ی تحقیقات کیفی، در راستای طراحی الگوی تکوین هویت جنسیتی در نظام آموزش عمومی و به‌منظور ارائه‌ی یک چشم‌انداز کلی نسبت به وضعیت مسئله جنسیت در نظام‌های آموزشی و چالش‌های پیرامون آن با

استفاده از روش مرور نظام‌مند و تحلیل استنتاجی، تدوین گردیده است. در این روش، به‌عنوان نوعی مطالعه کیفی، یافته‌های سایر تحقیقات کیفی در یک زمینه به‌عنوان داده به کار گرفته و هدف اصلی آن ارائه‌ی تفسیر جدیدی از پدیده موردنظر می‌باشد. (عابدی و امیری، ۱۳۹۸) بر این اساس، بررسی و ارزیابی پیشینه‌ی پژوهشی معطوف به موضوع جنسیت و آموزش به‌عنوان گام نخست طراحی الگوی مطلوب مدنظر قرار گرفته است. در فرایند مرور نظام‌مند، پس از روشن شدن مسئله تحقیق و سؤال‌های پژوهش، در گام بعدی به منظور جستجوی جامع ادبیات، تهیه یک لیست از منابع ضروری است. (عابدی و امیری، ۱۳۹۸) بدین منظور تعیین کلیدواژه‌های اصلی جستجوی اطلاعات، تدوین جدول ملاک ارزیابی و انتخاب منابع در مرحله بعدی انجام شد. بر این اساس مقالات و پژوهش‌های داخلی و خارجی مرتبط با موضوع جنسیت و آموزش در حدها فصل‌سال‌های ۱۳۹۳ الی ۱۳۹۹ ضمن جستجو در پایگاه‌های معتبر اطلاعات علمی و با استفاده از کلیدواژه جنسیت و آموزش^۱، آموزش تک جنسیتی^۲، آموزش مختلط^۳ و جنسیت و برنامه درسی^۴ مورد بررسی و پایش قرار گرفت. جدول شماره ۲ عمده‌ترین سایت‌های ایرانی و خارجی که برای یافتن مقاله‌ها و طرح‌های پژوهشی در این زمینه، مورد جستجو قرار گرفت، را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۲: پایگاه‌های علمی مورد استفاده در این مطالعه

پایگاه‌های علمی فارسی	پایگاه‌های علمی لاتین
پورتال جامع علوم انسانی	ProQuest
پایگاه جهاد دانشگاهی (SID.ir)	Elsevier
پایگاه‌های اطلاعات علمی دانشگاه تهران	Eric
پایگاه‌های اطلاعات علمی دانشگاه تربیت مدرس	Google Scholar
پایگاه‌های اطلاعات علمی دانشگاه علامه طباطبائی	Wiley online Library
کلیدواژه‌های فارسی: جنسیت و آموزش، جنسیت و برنامه درسی، جنسیت	Keyword: Gender+Curriculum/ Single Sex Education/ Co-education/ Single Sex School

- ¹ Gender&education
- ² Single sex education
- ³ Co-education
- ⁴ Gender&curriculum

۴. تحلیل تجربی

نمونه آماری و روش تحلیل اطلاعات

در این فرایند، طی مراحل چندگانه و در طول ۵ سال کلیه منابع استخراج شده، بر اساس ارزیابی چکیده، نتایج تحقیق و محتوای اصلی مقالات و منابع، مورد بررسی قرار گرفت و در نهایت ۳۹ منبع فارسی و انگلیسی انتخاب و کدگذاری گردید. بر این اساس منابعی که از بیشترین میزان اولویت بررسی در پاسخ به این سؤال که مواجهی نظام‌های آموزشی با موضوع جنسیت از چه بسترها و سطوحی برخوردار می‌باشد، مورد بررسی، تحلیل کیفی، در نتیجه ترکیب و جمع‌بندی قرار گرفته است. در نهایت ضمن شکل‌گیری یک نقشه مفهومی از مسائل مرتبط با موضوع جنسیت و آموزش، داده‌های کدگذاری شده جمع‌بندی و در دو دسته بسترها و سطوح مسئله‌ی جنسیت و آموزش ثبت شده است. لازم به ذکر است که جدول‌ها و نمودارهای این مقاله برآمده از تلخیص مطالعات طبقه‌بندی شده و کدگذاری شده توسط پژوهشگر هستند.

یافته‌های پژوهش

۱. بسترهای مسئله جنسیت و آموزش

توجه به موضوع هویت و فرایند هویت‌یابی، همواره مستلزم توجه به وجوه متفاوت و مشابه انسان‌ها از یکدیگر بوده است. در طول تاریخ وجه جنسیتی هویت انسان، یکی از مهم‌ترین موضوعاتی بوده است که چالش‌های نظری و حتی تحولات اجتماعی قابل توجهی را موجب گردیده است تا جایی که متأثر از برخی جریانات اجتماعی، تلاش برای تبیین صحیح جنسیت و به تبع آن هویت جنسیتی یکی از مهم‌ترین مسائل اجتماعی عصر حاضر گردیده است. بر این اساس، نظام‌های آموزشی نیز به‌عنوان یکی از بسترهای اصلی فرایند هویت‌یابی، همواره متأثر از این تغییرات مفهومی یا تصمیم‌گیری‌های سیاسی-اقتصادی متأثر از آن، بوده است.

در کانون مباحث انسان‌شناختی هویت، جنسیت به‌عنوان یکی از منابع شناخت هر فرد از خود، جمعیت انسانی را در دو گروه زنان و مردان تقسیم می‌نماید. زن یا مرد بودن از حیث انتظاراتی که دیگران از آن‌ها دارند و رفتاری که در مقابل آن‌ها از خود بروز می‌دهند و حتی رفتار خود زنان و مردان نسبت به خویش، پیامدهای مهمی در اغلب جنبه‌های زندگی افراد خواهد داشت تا جایی که به‌زعم برخی، تمام جوامع بر پایه‌ی

تفاوت‌های جنسیتی سازمان یافته‌اند. (ایمان و حائری، ۱۳۹۱)

جدول شماره ۳: سیر تاریخی تحولات معناشناختی مفهوم جنسیت

جنسیت به‌عنوان یک متغیر کیفی غیر اصیل	- مطالعه مردان به‌عنوان گروه هنجار نه از حیث «جنسیت مرد» در مقابل زنان به‌عنوان یک گروه غیر ضروری از حیث ارزش مطالعاتی - بازه زمانی قرن ۱۱ تا پیش از اواسط دهه ۱۹۳۰
جنسیت به‌عنوان یک متغیر کمی (مورد توجه قرار گرفتن افراد در میزان زنانگی و مردانگی)	- مرحله اول: دوقطبی زنانگی - مردانگی / تمایز نقش‌های اجتماعی زنان و مردان / شکل‌گیری مفهوم عمومی و خصوصی - مرحله دوم: درهم ریختن تقابل‌های دوتایی متأثر از پست‌مدرنیسم و موج دوم فمینیسم / تلاش در جهت ایجاد برابری‌های فرهنگی و اجتماعی میان دو جنس / تغییر تصور واحد بودن طیف زنانگی و مردانگی و اختصاص یک طیف مجزا برای هر یک / پذیرش امکان بهره‌گیری هم‌زمان یک جنس از خصوصیات هر دو جنس / تعریف افراد دوجنسیتی با نمره بالا به‌عنوان شهروندان آرمان‌شهر مطلوب موج دوم فمینیسم / تغییر وضعیت تاریخی - اجتماعی زنان و اشتغال در موقعیت‌های مردانه
جنسیت به‌عنوان موجودیتی سیال و چندبعدی	- تبیین جنسیت به‌عنوان یک موجودیت چندعاملی که از ویژگی‌ها، رفتارها و باورهای گوناگونی تشکیل شده است - حضور فعال نظریات مربوط به موج سوم فمینیسم و همسویی آن یا جنبش‌های فلسفی قرن بیستم پست‌مدرن - تغییر ابعاد تعریف زنانگی در ذهن افراد بر اساس نظریه اسپنسر و بازسازی آن بر اساس شرایط اجتماعی - تقابل تصویر «زن جدید» با استانداردهای عصر ویکتوریایی از زن خوب - تبدیل موضوع هویت به‌ویژه هویت جنسیتی از مفهومی ثابت به مفهومی سیال یا چندگانه

برگرفته از (نجات و باقریان، ۱۳۹۱).

بر اساس جدول شماره ۳، می‌توان بیان کرد که پیگیری روند تاریخی تحولات

جنسیت و آموزش؛ رویکرد نظام‌های آموزش عمومی به موضوع جنسیت.....

معناشناختی مفهوم جنسیت حاکی از رابطه‌ی مستقیم آن با روند تحولات معناشناختی مفهوم هویت بوده است. به این معنا که مفهوم‌پردازی هویت، از منظر روان‌شناختی و جامعه‌شناختی، طی سال‌های تکوین نظریه‌های هویت، سطوح متفاوتی از توجه و تمرکز بر موضوع جنسیت را در برداشته است.

۱-۱- نوع نگرش به جنسیت و دلالت‌های آموزشی متأثر از آن

مطالعه‌ی نظام‌های آموزشی از حیث توجه به موضوع جنسیت، در کنار سیر نظریه‌های متمرکز بر موضوع جنسیت حاکی از وجود رابطه‌ای پیچیده میان بنیان‌های نظری و مبانی انسان‌شناختی و تلاش‌های گسترده‌ی نظریه‌پردازان در جهت توجه یا نقد نظام‌های حاکمیتی و پیوند میان اقتصاد، سیاست و نهاد علم است. به‌عنوان مثال، متناسب با تغییرات معرفت‌شناختی که می‌توان برخی زمینه‌های آن را، به‌ویژه در کشورهای غربی، در اهداف اقتصادی و سیاسی پیگیری نمود، طیفی از نظریات علمی در حوزه دانش تعلیم و تربیت شکل گرفته است که هر کدام در راستای چشم‌انداز معرفت‌شناختی و مبانی انسان‌شناختی خود، تجویزات متفاوتی را در حوزه‌های مختلفی چون الگوهای تدریس و آموزش، اهداف آموزشی و تربیتی، برنامه‌ریزی درسی و حتی روش‌های تحقیق داشته‌اند. از آنجا که کانون چالش‌های مرتبط با حوزه جنسیت را، رویکرد به موضوع تفاوت‌های جنسیتی و نسبت آن با مشابهت‌های جنسیتی و به‌تبع آن، دامنه ملاحظات برخاسته از آن بر ساحت‌های مختلف زندگی افراد به‌ویژه آموزش شکل می‌دهد، می‌توان طیفی از رویکردهای ترویجی را در سطح نظریه‌پردازی یا سیاست‌گذاری مشاهده نمود.

جدول شماره ۴: مقایسه نوع نگرش به جنسیت و دلالت آموزشی متأثر از آن در رویکردهای مختلف

دیدگاه	نوع نگرش به جنسیت	الگوی آموزش مطلوب	تاکیدات
دیدگاه اول	عدم وجود تفاوت‌های تکوینی میان دو جنس	- تساوی جنسیتی در آموزش - ترویج الگوی آموزش و برنامه درسی مشترک	اشتراک زن و مرد در انسانیت

دیدگاه دوم	عدم وجود تفاوت‌های تکوینی میان دو جنس	- آموزش جنسیتی - ترویج الگوی آموزش تک‌جنسیتی با رویکرد تقسیم‌کار جنسیتی	مزایای تقسیم جنسیتی در عرصه‌های مختلف زندگی
دیدگاه سوم	وجود تفاوت‌های تکوینی میان دو جنس	- الگوی آموزش تک‌جنسیتی مبتنی بر ملاحظه تفاوت‌های یادگیری در دختران و پسران در برنامه درسی مشترک - الگوی آموزش مبتنی بر برنامه درسی برآمده، رابطه غمخوارانه نادینگز - الگوهای آموزش تک‌جنسیتی مبتنی بر ملاحظه تفاوت‌های جنسیتی مانند: الگوهای آموزش تک‌جنسیتی مبتنی بر برنامه درسی پاسخگو به ملاحظات جنسیتی حداکثر مشابهت در برنامه درسی	- ملاحظه تفاوت‌های تکوینی در آموزش - اهمیت دادن به تفاوت‌های تکوینی با تأکید بر امتیازات ویژگی‌های زنانه
دیدگاه چهارم	وجود تفاوت‌های تکوینی میان دو جنس	- تساوی جنسیتی در آموزش - الگوی آموزش تک‌جنسیتی با برنامه درسی مشترک و مبتنی بر شباهت‌های جنسیتی	اندک بودن تفاوت‌های جنسیتی و عدم ضرورت تفاوت در آموزش

برگرفته از (جبرایی، ۱۳۹۱).

۱-۲- عدالت اجتماعی

توجه به موضوع جنسیت در نظام‌های آموزشی به‌عنوان یکی از بسترهای مهم فرایند هویت‌یابی در امتداد سایر مؤلفه‌های تفاوت ساز، مانند نژاد و طبقه با ورود به حوزه آموزش بستر بروز چالش‌های نظری بسیاری قرار گرفته است. مفهوم هویت با تمرکز بر وجه تمایز فرد با دیگران، مجموعه‌ای از خصایل فردی را در او به وجود می‌آورد که با اتکا به آن‌ها، علاوه بر ایجاد توان برقراری ارتباط با دیگران، امکان تمایز آن‌ها از یکدیگر، حق و قدرت انتخاب را نیز برای ایشان فراهم می‌نماید. (سجادی، ۱۳۸۴)

شناخت حاصل از درک تفاوت‌ها و شباهت‌ها همواره صاحبان قدرت و سیاست‌گذاران

اجتماعی را در موضع‌گیری‌های متفاوتی نسبت به گروه‌های مختلف انسانی قرار داده است و از همین منظر نیز موضوع عدالت را در سازمان‌دهی تعاملات انسانی و مدیریت بهره‌مندی‌ها در کانون توجهات قرار داده است.

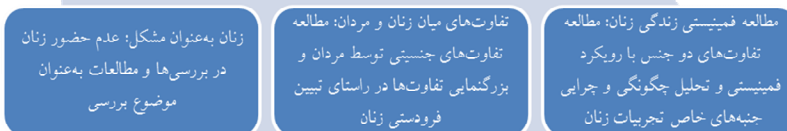
مفهوم عدالت به‌عنوان یکی از ارزش‌های اساسی است که در طول تاریخ علیرغم منازعات مفهومی پیرامون تفسیر موجه از آن، همیشه به‌عنوان یکی از اهداف مهم در تمام برنامه‌ریزی‌های اجتماعی مطرح بوده است. اصلی‌ترین دسته‌بندی پیرامون تفاسیر عدالت را می‌توان در تقسیم‌بندی این رویکردها ذیل طرفداران اصالت تساوی و اصالت تفاوت عنوان نمود. (وکیلی، ۱۳۹۰) در واقع توزیع برابر منابع یا عدالت توزیعی معطوف به کاهش تمایزات بوده درحالی‌که به رسمیت شناختن تفاوت‌ها در سایه‌ی عدالت مشارکتی با برابری فرصت‌های مشارکت برای همه علی‌رغم تفاوت‌هایشان، محقق می‌شود. (علم‌الهدی، ۱۳۹۱) بر این اساس، نظام‌های مختلف اجتماعی مبتنی بر تعریف موردپذیرش خود از عدالت و حتی اولویت‌گذاری آن در نسبت با مفاهیم دیگری چون توسعه، تخصیص امکانات و سرمایه‌های اقتصادی محدود برای افراد را توجیه می‌نمایند. در این میان نظام‌های آموزشی و مدارس نیز به‌عنوان یکی از ارکان اصلی جوامع، تحت تأثیر این سیاست‌گذاری‌های اجتماعی و تبعات آن بوده‌اند. وابستگی نظریه‌های عدالت آموزشی به نظریه‌های عدالت اجتماعی و تأثیرپذیری نظام مسائل آن‌ها از یکدیگر موجب گردید که با گسترش نظریه‌های توسعه محور در سیاست‌گذاری‌های اجتماعی، پیوند جدی‌تری میان موضوع جنسیت و آموزش برقرار گردد و از همین منظر نیز، در امتداد سایر مولفه‌های تفاوت ساز مانند نژاد و طبقه بستر بروز چالش‌های نظری بسیاری را فراهم نماید. در این راستا، ساختارهای تاریخی مدارس (ذیل سیاست‌های اجتماعی-اقتصادی جوامع) دسترسی به دانش را، در قالب برنامه درسی مدرسه، بر اساس جنسیت، نژاد و طبقه محدود می‌نمودند و بر این اساس، تصمیم‌گیری در مورد این که کدام گروه از دانش‌آموزان به کدام نوع از تحصیلات، کیفیت دانش و تدریس دست یابند نیز، تحت تأثیر تفاوت‌های میان دانش‌آموزان قرار داشته است. (اکز و مک‌کال، ۲۰۱۴)

موضوع عدالت آموزشی چه از منظر عدالت توزیعی تساوی‌گرایان و چه از منظر عدالت مشارکتی مدنظر تفاوت‌گرایان، درنهایت نظام‌های آموزشی را با قرار دادن بر سر دوراهی انتخاب تمرکز بر ایده برابری یا توجه به تفاوت‌ها، با چالش‌های جدی مواجه

ساخته است، چراکه واقعیت اجتماعی زندگی انسان‌ها بن‌بست‌های ناشی از تمرکز صرف بر هریک از این الگوها را نشان داده است. به نظر می‌رسد مسئله‌ی اصلی در رابطه میان عدالت جنسیتی و آموزش، ضرورت بازتعریف مفهوم عدالت جنسیتی ضمن تغییر زاویه دید انسان‌شناختی و هستی‌شناختی پشتیبان آن می‌باشد. موضوعی که متأثر از تغییر خاستگاه نظریه‌های امروزی عدالت و نظریه‌پردازی فارغ از متافیزیک و ماهیت دینی و اخلاقی آن و در نتیجه مفهوم‌پردازی آن در قالب دارایی و قدرت و نه فضیلت، به وجود آمده است، چراکه توجه به عدالت آموزشی چه در رویکرد توزیعی (تساوی محور) و چه در رویکردهای مشارکتی (توجه به تفاوت‌ها) محصور در حفظ وضعیت موجود است درحالی که تعبیر تربیتی از عدالت آموزشی در افق عدالت تربیتی، علاوه بر تحول معنایی، ارتقاء وضع موجود و توسعه وجودی را مدنظر قرار می‌دهد. (علم الهدی، ۱۳۹۱)

۱-۳- اعتبار سنجی جنسیت و تفاوت‌های جنسی / جنسیتی

بررسی سیر تاریخی تحولات معناشناختی مفهوم جنسیت متأثر از مسئله شدن موضوع زنان و گسترش رویه‌های فمینیستی در توسعه این مسئله، حاکی از آن است که منشأ اصلی چالش‌های صورت گرفته پیرامون موضوع جنسیت و توابع آن مانند هویت جنسیتی از منظر روان‌شناختی و جامعه‌شناختی ریشه در مسئله اعتبار سنجی تفاوت‌های جنسی / جنسیتی دارد. بر همین اساس نیز، تبیین‌های ارائه‌شده پیرامون کمیت و کیفیت تفاوت‌ها و شباهت‌های میان دو جنس (زنان و مردان) و دامنه تأثیرگذاری آن‌ها، طیف وسیعی از موضع‌گیری‌ها و نظریه‌های جامعه‌شناختی و روان‌شناختی را در این حوزه به وجود آورده است. روند تاریخی مسئله شدن موضوع زنان در شکل زیر قابل مشاهده است:



نمودار شماره ۲: روند تاریخی مسئله شدن موضوع زنان (برگرفته از دنمارک و همکاران، ۲۰۰۸: ۵)

همان‌طور که نمودار شماره ۲ نشان می‌دهد، تا پیش از جنبش‌های فمینیستی و تغییر رویکردهای معرفت‌شناختی، موضوع جنسیت و تفاوت‌های جنسیتی و حتی تفاوت‌های جنسی به دلیل مسئله نبودن یا کم‌اهمیت بودن آن مورد توجه نبوده است، اما به موازات تحولات معرفت‌شناختی صورت پذیرفته و تفکیک معناشناختی میان مفهوم جنس و جنسیت و در نتیجه تفکیک میان تفاوت‌های جنسی و جنسیتی، موضوع ماهیت و دامنه تأثیر گذاری تفاوت‌های جنسی / جنسیتی به‌طور ویژه مطرح شده است. نکته حائز اهمیت دیگر، توجه به نقش آفرینی کلیدی جریان‌های فمینیستی در به صحنه آوردن موضوع جنسیت، موضوع زنان و چالش‌های ایشان از جمله آموزش زنان پررنگ‌ترین وجهه موضوع جنسیت در دیدگاه‌های مختلف است. به عبارت دیگر با رشد دیدگاه‌های فمینیستی، غالب پژوهش‌های حوزه جنسیت با تمرکز بر مسائل زنان پیگیری شده است و جنسیت به‌عنوان دریچه ورود به مسائل زنان نقش آفرینی نموده است.

آنچه می‌بایستی مورد توجه قرار گیرد این است که بر اساس رویکردهای معرفت‌شناختی، ورود به موضوعات مختلف و تحلیل چرایی آن‌ها و سیاست‌گذاری‌های اجتماعی مبتنی بر آن، از جمله در تحلیل موضوع جنسیت و مهم‌ترین چالش آن یعنی مسائل زنان، متفاوت می‌باشد. بر این اساس تولید دانش موضوعی نیز در مکانیسم متفاوتی صورت می‌پذیرد، زیرا هر یک از رویکردهای معرفت‌شناختی با تبیین شیوهی صحیح تولید دانش در قالب روش‌های پژوهش، معیارهای سنجش صحت و درستی و تعریف موضوعات اساسی یا زاویه دید به موضوعات، نتایج علمی متفاوتی را به ارمغان می‌آورند.

جدول شماره ۵: تغییرات معنادار انواع رویکرد نسبت به موضوع جنسیت

و تبیین تفاوت‌های جنسی / جنسیتی

تجربه‌گرایی زنانه	- تأکید بر جنس به‌عنوان صفتی ثابت - عدم تأکید بر تفاوت‌های جنسیتی / برابری جنسی - عدم مسئله بودن جنس و پرداخت به آن به‌عنوان یک متغیر ساده - شناخت جنسیت به‌عنوان یک صفت زیستی ثابت
دیدگاه زنانه	- تأکید بر تفاوت‌های کمی و کیفی میان زنان و مردان - تأکید بر مطالعه صحیح تفاوت‌های جنسی در جهت رفع کلیشه‌های نادرست

- تمرکز بر مشابهت‌ها به جای تفاوت‌ها در جهت رفع سوگیری - پرهیز از مطالعه جنسیت به عنوان یک متغیر صرف	
- تأکید بر فرایند جامعه‌پذیری (چرایی و چگونگی رشد و تغییرات فردی-اجتماعی و اثرات آن بر دو گروه زنان و مردان) - تأکید بر اینکه هر فرهنگی نظر و مفهوم خود را از «واقعی» دارد. - جنسیت توافقی برخاسته از ارتباطات اجتماعی است.	ساخت و سازگرایی

برگرفته از شهرآرای (۱۳۸۵)

۱-۴- فمینیسم

به‌طور کلی دامنه تأثیرگذاری و تأثیرپذیری فمینیسم در نسبت با رویکردهای معرفت‌شناختی و دانش موضوعی تولیدشده در این بستر تا جایی است که می‌توان سیر تاریخی رویکرد به موضوع جنسیت را به دو دوره‌ی پیش فمینیستی و پس از فمینیسم تقسیم کرد.

جدول شماره ۶: سیر تاریخی تحولات معرفت‌شناختی متأثر از تحولات پیش فمینیستی

- تمرکز بر مردان بالغ در مطالعات روان‌شناختی - تبیین سؤالات مربوط به موضوع «زنان» به عنوان مسائل اجتماعی خارج از حوزه روان‌شناسی تجربی (عدم توجه خاص به مطالعه تفاوت‌های جنسیتی)	ساختارگرایی
- زمینه‌سازی گسترش مطالعه تفاوت‌های جنسیتی در روان‌شناسی دانشگاهی - موجه ساختن مطالعه زنان بر اساس مقایسه آن با مردان متأثر از نظریه تکاملی داروین و به منظور پاسخگویی به این سؤال که چرا تفاوت‌های جنسیتی وجود دارد و چگونه در خدمت بقا هستند؟ - تبیین کارکرد ماهیت مؤنث به صورت متفاوت، مکمل و فرودست نسبت به مردان - تبیین مسئله تفاوت‌های ساختاری مغز زنان و مردان، پیشرو بودن جنس مذکر و تبیین غریزه مادری	کارکردگرایی
- توجه به نقش محیط در شکل‌دهی به رفتارها و ویژگی‌های انسان بستر تغییر زاویه دید غیر منعطف جامعه علمی نسبت به موضوع تفاوت‌های جنسیتی - رفتارگرایان عملاً در تحقیقات خود اهمیت چندانی برای متغیر جنسیت قائل	رفتارگرایی

جنسیت و آموزش؛ رویکرد نظام‌های آموزش عمومی به موضوع جنسیت.....

<p>نشدند، هرچند که بعدها نظریاتی متأثر از رفتارگرایی مانند نظریه یادگیری اجتماعی میشل^۱ پیرامون فرایند تقویت و تنبیه اجتماعی یادگیری رفتارهای جنس سنخیتی^۲ را در کودکان مورد توجه قرار داد.</p>	
<p>روان تحلیلی گری</p> <p>- تسلط ارزش‌های عصر ویکتوریایی نظیر سرکوب جنسی، ریاست مردان در خانواده، - تمرکز رویکرد روان تحلیلی گری فروید بر توصیف رشد روانی- جنسی مردان و تأکید بر انفعال، وابستگی و آزارطلبی در زنان - بروز واکنش‌های انتقادی به دیدگاه فروید در فاصله سال‌های ۱۹۳۰ تا ۱۹۷۰ مانند تأکید آدلر بر نقش عوامل اجتماعی، مطرح‌شدن مفهوم «حسرت رحم» در مردان توسط کارن هورنهای و تبیین نقش تجربه و عوامل اجتماعی در رشد شخصیت زنان توسط کلارا تامسون</p>	

برگرفته از نجات و باقریان (۱۳۹۱).

جدول شماره ۷: سیر تاریخی تحولات معرفت‌شناختی متأثر از تحولات پس فمینیستی

<p>- مطرح‌شدن سؤالات پیرامون ذاتی یا محیطی بودن تفاوت‌های جنسیتی در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ - حضور فعال طرفداران جنبش فمینیسم در دانشگاه‌ها از اواخر دهه ۱۹۶۰ به‌منظور تشکیل مراکز مطالعات زنان و درس‌هایی در روان‌شناسی زنان</p>
<p>- تأسیس انجمن زنان در روان‌شناسی در سال ۱۹۶۹</p>
<p>- تأسیس انجمن روان‌شناسی امریکا پیرامون روان‌شناسی زنان در سال ۱۹۷۳ و تغییر رویکرد روان‌شناسی زنان از یک جنبش سیاسی به یک حوزه مطالعات علمی در روان‌شناسی تأسیس شاخه سی پنجم (دنمارک، ۲۰۰۸)</p>
<p>- نقد غلبه نگاه مردانه در روان‌شناسی در آثاری چون «صدایی دیگر» کارول گیلیگان در سال ۱۹۸۲</p>
<p>- انتقاد از روش‌های معمول تحقیق از جمله سوگیری‌های مردانه، غلبه‌ی روش‌های کمی و حمایت از روش‌های تحقیق کیفی در کنار روش‌های کمی، در راستای تعمیق یافته‌های علمی</p>

برگرفته از نجات و باقریان (۱۳۹۱)

¹ Mischel

² Gender-typed

بر اساس جدول شماره ۶ و ۷، می‌توان استنتاج کرد که متأثر از جنبش فمینیسم، توجه به موضوع جنسیت و زنان از یک موضوع کم یا بدون اهمیت تبدیل به یک موضوع جدی و بسترساز تحولات معرفت‌شناختی شده است. به‌عنوان مثال می‌توان بازنمود این ظرفیت را در ساحت نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یکی از قلمروهای اساسی در دانش تعلیم و تربیت، در شکل‌گیری نظریه‌های فمینیستی برنامه‌ریزی درسی یا برنامه درسی فمینیستی^۱ مشاهده کرد. نظریات متأثر از رویکردهای فمینیستی، تجویزات متفاوتی را برای نهاد آموزش و عملکرد آن داشته‌اند. به‌طور مشترک هدف اساسی همه‌ی این نظریات علی‌رغم تفاوت‌های مبنایی آن‌ها با یکدیگر، تلاش در جهت بازیابی هویت مستقل و ارزشمند برای زنان و تسهیل جبران کاستی‌های گذشته بوده است. چراکه پیش‌فرض مشترک همه‌ی این نظریات، برخورداری نهاد آموزش از ظرفیت راهبردی تغییر وضعیت زنان و حرکت در جهت عدالت اجتماعی است؛ هرچند که هریک از آن‌ها از منظر خود به این ظرفیت پرداخته‌اند و تجویزات آن‌ها از تمرکز بر مشابهت‌ها و عبور از تفاوت‌ها و در نتیجه تدارک فرصت‌ها و امکانات و اهداف آموزشی برابر در دستگاه فمینیسم لیبرال تا به رسمیت شناختن تفاوت‌ها و ارزشمندی بیشتر تفاوت‌های زنانه در فمینیسم فرهنگی، قابل توصیف است. به‌عنوان مثال به‌زعم برخی صاحب‌نظران فمینیست این حوزه، پذیرفته شدن شغل معلمی به‌عنوان یک شغل زنانه، ریشه در القای تصور مردانه و نیاز نداشتن معلمی به مهارت و دانش تخصصی و پذیرش آن در جامعه دارد. (گودمن، ۱۳۹۱)

به‌زعم این گروه از نظریه‌پردازان فمینیست، محدودیت‌های نقشی زنان، منجر به ایجاد محدودیت‌هایی در آموزش رسمی ایشان گردیده است. محدودیت‌هایی که متأثر از تحولات اجتماعی و تغییر موقعیت اقتصادی و اجتماعی زنان، افزایش اقبال به آموزش زنان و حتی ایجاد پیمان‌های اجتماعی برای توسعه آن را به دنبال داشته است. تا جایی که به گفته واگنار (۲۰۰۷) در تمام طول قرن بیستم، تأسیس مدارس دخترانه و پسرانه به‌منظور افزایش نرخ سوادآموزی مورد تأکید دولت‌ها بوده است، هرچند که پیشرفت مداوم اما کندی در این حوزه قابل مشاهده است و بر همین اساس نیز نظریه‌پردازان حوزه برنامه درسی با گرایش

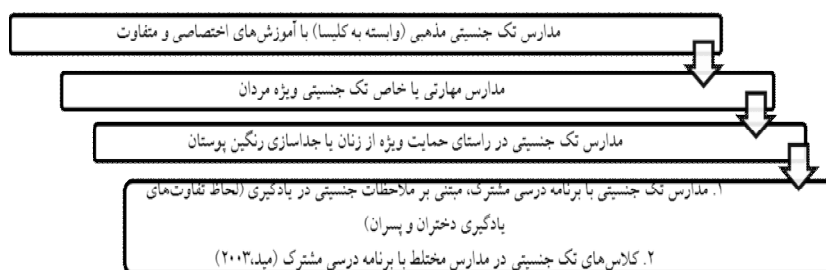
^۱ Femenist curriculum

جنسیت و آموزش؛ رویکرد نظام‌های آموزش عمومی به موضوع جنسیت.....

به مواضع فمینیستی علی‌رغم تفاوت‌های رویکردی، توجه به ظرفیت‌های برنامه درسی را به‌ویژه در راستای آگاه‌سازی جامعه به‌ویژه جامعه زنان، موردتوجه و تأکید قرار داده‌اند. نکته حائز اهمیت از منظر ایشان این است که علی‌رغم تأثیر مثبت نهاد آموزش در کاهش فاصله آموزشی زنان و مردان، می‌بایستی متوجه ظرفیت این نهاد در بازتولید باورها و رفتارهای جنسیتی نیز، بود (گروسی، ۱۳۹۵) باورها و رفتارهای جنسیتی که می‌تواند خود بستر عدم تحقق عدالت آموزشی و درنهایت عدالت اجتماعی باشد.

۲- سطوح مسئله جنسیت و آموزش

بررسی مسئله‌ی جنسیت و آموزش در دو سطح ساختار و برنامه درسی، قابل‌پیگیری است. عموم ملاحظات رایج در نظام‌های آموزشی، معطوف به پیگیری ملاحظات جنسیتی در قالب ساختار مدارس بوده است. الگوی تک جنسیتی مدارس و به دنبال آن کلاس‌های تک جنسیتی به‌عنوان کانون بروز ملاحظات جنسیتی در غرب، نمونه‌ای از این سطح از توجه به موضوع جنسیت است. در این الگو، مهم‌ترین دغدغه‌ی نظام آموزشی، جبران محرومیت‌های آموزشی یک گروه جنسیتی که عموماً زنان و دختران را شامل می‌گردد، از طریق ارائه‌ی خدمات آموزشی اختصاصی در یک محیط تک جنسیتی می‌باشد. الگوی مدارس تک جنسیتی در شکل اولیه خود مبتنی بر برخی ملاحظات مذهبی مبنی بر لزوم یا اولویت تفکیک محیط آموزشی دو جنس چه در کشورهای اسلامی و چه در کشورهای غربی در میان پیروان ادیان الهی رواج داشته است. این رویه در امتداد سیر تاریخی خود در مواجهه با رویکردهای فرهنگی، سیاسی و اقتصادی کشورها، خصوصاً کشورهای غربی، تغییرات قابل ملاحظه‌ای به شرح زیر داشته است:



نمودار شماره ۴: سیر تاریخی تحول ساختار مدارس متأثر از موضوع جنسیت

۲-۱- ساختار آموزش

اکثر کشورهای غربی در دهه ۱۹۹۰ شاهد برهه‌ای از تاریخ بوده‌اند که به دلیل بیشترین میزان تغییر در نابرابری‌های آموزشی مبتنی بر الگوهای جنسیتی، در مقایسه با دوران پس از جنگ جهانی دوم، تحت عنوان شک جنسیتی^۱، زلزله جنسیتی^۲، انقلاب در دنیای زنان و یا مشارکت زنان در آموزش و پرورش شناخته می‌شود. (فتحی، ۱۳۹۲)

با ورود مسئله‌ی جنسیت به حوزه‌ی آموزش، سؤالات متنوعی پیش روی نظام‌های تعلیم و تربیت جهان قرار گرفته است: از سؤالات مربوط به ارزش آموزش و پرورش مختلط تا بحث‌های مربوط به تفاوت‌ها و تشابهات میان زنان و مردان، از انتقاد نسبت به تبعیض‌های جنسیتی و ناهم‌جنس‌خواهی تا تجزیه و تحلیل روش تأثیرگذاری جنسیت بر درک ما از دانش و نحوه‌ی آموختن ما (پاینار، ۱۹۹۵). این ملاحظات و نگرش‌ها، در اغلب موارد متأثر از رویه‌های بین‌المللی تأثیرگذار بر سیاست‌گذاری‌های آموزشی، رویه‌های مشترکی را پیش روی جوامع قرار داده است.

۲-۱-۱- آموزش تک جنسیتی^۳

در سطح سیاست‌گذاری آموزشی، ملاحظات جنسیتی در آموزش در قالب دو الگوی آموزش تک جنسیتی و مختلط^۴ با مبانی، پیش‌فرض‌ها و برنامه‌های متفاوت و بعضاً متضاد از جانب دولت‌ها و محققان حوزه‌ی تعلیم و تربیت به‌عنوان مرکز ثقل تمرکز بر موضوع جنسیت و آموزش مورد توجه و تأکید قرار گرفته‌اند. (بونومو^۵، ۲۰۱۲؛ کیرنر^۶، ۲۰۱۳؛ تامسون^۷، ۲۰۰۴) این در حالی است که در کشور ایران همان‌طور که اشاره شد، ملاحظات جنسیتی آموزش در قالب تفکیک جنسیتی حداقل در سطح آموزش عمومی، مورد بحث واقع نشده و بیشتر در سطح آموزش عالی بررسی شده است.

سابقه طولانی وجود مدارس تک جنسیتی (به‌عنوان بارزترین شکل ملاحظه جنسیت در آموزش) در امریکا و سایر کشورهایی چون انگلستان علی‌رغم تفاوت‌های فرهنگی

¹ Gender Shok

² Gender quake

³ Single sex education

⁴ Co- education

⁵ Virginia Bonomo

⁶ Marianne Kirner

⁷ Terri Thompson

موجود در این کشورها حاکی از وجوه بین‌المللی این موضوع می‌باشد. (بیگلر و سیگنورلا، ۲۰۱۱) با این وجود، علیرغم وجود تحصیلات تک‌جنسیتی در تاریخ آموزش و پرورش، آموزش و پرورش مختلط در دهه‌های زیادی، به‌عنوان هنجار پذیرفته شده در آموزش عمومی مطرح بوده است. (اکز و مک کال، ۲۰۱۴) آنچه باید مورد توجه قرار گیرد این است که این عرف و سنت بدون تأثیرپذیری از ابعاد اقتصادی قوانین حمایتی از مدارس (کشورهای مختلف از جمله) در سرتاسر ایالت‌های آمریکا نبوده است. به‌عنوان مثال در مناطق روستایی آمریکا وجود مدارس مجزا برای دختران و پسران با موانع مالی مواجه بوده است. علاوه بر این، گسترش جریان‌های فمینیستی نیز انگیزه‌ی مضاعفی برای حمایت از مدارس دو‌جنسیتی (مشترک برای هر دو جنس) فراهم آورده است. (بیگلر و سیگنورلا، ۲۰۱۱)

در ادامه‌ی تحولات اجتماعی چون نگرانی از افت تحصیلی دانش‌آموزان و نتایج آزمون‌های بین‌المللی، زمینه‌های قانونی گسترش مدارس تک‌جنسیتی فراهم گردید. طبق اصلاحیه قانون آموزش و پرورش آمریکا، اختصاص بودجه به طرح‌های نوآورانه که دسترسی تعداد بیشتری از دانش‌آموزان را به آموزش و پرورش با کیفیت فراهم می‌نمایند، اختصاص داده شد. بر این اساس حامیان مدارس تک‌جنسیتی نیز به استناد این اصلاحیه در تلاش بودند تا الگوی تک‌جنسیتی را به‌عنوان یک طرح نوآورانه و تضمین‌کننده‌ی دسترسی طیفی از مخاطبان آموزش و پرورش به الگوی مطلوب‌تر، معرفی نمایند. (مید، ۲۰۰۳) در کانون دفاعیات حامیان مدارس تک‌جنسیتی این دیدگاه وجود دارد که مدارس و کلاس‌های تک‌جنسیتی نقش مؤثری در افزایش عدالت جنسیتی از طریق افزایش بهره‌مندی زنان از آموزش و تجارب دانشگاهی و رشد سلامت روحی آن‌ها خواهند داشت. (بیگلر و سیگنورلا، ۲۰۱۱) به‌زعم ایشان، مدارس جداشده بر اساس جنسیت، یک‌راه حل مناسب برای مبارزه با شکاف‌های جنسیتی در الگوهای آموزشی است که امکان افزایش دسترسی به محتوا برای هر دو جنس را ایجاد می‌کند، بنابراین می‌تواند برای مبارزه با نابرابری‌های جنسیتی، مورد استفاده قرار گیرد. (اکز و مک کال، ۲۰۱۴)

بعضی از طرفداران این الگو نیز استدلال می‌کنند که آموزش تک‌جنسیتی برای

¹ Bigler, Rebecca S & Signorella, Margaret L

² Julie F. Mead

دختران سودمند است، زیرا نگرش‌ها و رفتارهای جنسیتی آموزگاران و همسالان در یادگیری دختران در محیط‌های مختلط دخالت دارد (هایز، پالکی و بیگلی، ۲۰۱۱ واکز و مک کال، ۲۰۱۴) بر این اساس در کلاس‌های درسی که شامل مردان نیستند، برتری تحصیلی دختران، بیشتر از کلاس‌های درسی است که شامل مردان می‌شود. منطبق دوم برای حمایت از مدارس تک جنسیتی بر پایه این اعتقاد شکل می‌گیرد که اختلافات اساسی بیولوژیکی بین جنسیت‌ها وجود دارد و ساختار تحصیلی زمانی مؤثرتر است که با این تفاوت‌ها سازگار باشد. بر این اساس کلاس‌های درسی که از یک جنس تک تشکیل می‌شود و دستورالعمل‌های آموزشی که بر اساس سبک یادگیری تک جنسیتی تنظیم می‌گردد، مفیدتر خواهد بود. (گوریان، ۱۳۹۳) آن‌ها با اشاره به این موضوع که «دختران و پسران متفاوت یاد می‌گیرند» و در نتیجه بهتر است در محیط آموزشی متفاوتی آموزش ببینند تا سطح مطلوب‌تری از منافع آموزشی برای آن‌ها حاصل گردد، ادبیات حمایت از این رویکرد را گسترش داده‌اند. (تامسون و انگرلیدر، ۲۰۰۴)^۱ باید توجه داشت که اغلب تحقیقات، در مورد مدارس تک جنسیتی مزایایی را ارائه می‌دهند که فراتر از داده‌های پیشرفت تحصیلی و شامل شرایطی است که یک محیط یادگیری مطلوب را ایجاد می‌کند؛ پیش‌فرض اغلب محققان این است که این جنبه‌های زیست‌محیطی، عامل اصلی موفقیت این مدارس می‌باشد. (اکز و مک کال، ۲۰۱۴)

۲-۱-۲- آموزش مشترک برای دو جنس^۲

وجود کلاس‌های تک جنسیتی تا قبل از تغییر قانون و متمم‌های آن، در مدارس دو جنسیتی امریکا، جز در مورد دروس آموزش جنسی و برخی رشته‌های ورزشی، یک امر ممنوع محسوب می‌گردید (بگلر و سیگنورلا، ۲۰۱۱) اما با گسترش مدارس یا کلاس‌های تک جنسیتی، متأثر از اصلاحات قانونی ایجادشده، مخالفان این رویکرد نیز به صورت سازمان‌یافته تری به نقد این رویکرد پرداخته‌اند. مهم‌ترین نقدها که به عملکرد مدارس تک جنسیتی گرفته می‌شود این است که تحقیقاتی که در آن نتایج مدارس تک جنسیتی مورد بررسی قرار گرفته‌اند اغلب عملکرد مدارس تک جنسیتی خصوصی را با مدارس دولتی مقایسه کرده‌اند. در این تحقیقات عملکرد قبلی این دانش‌آموزان، وضعیت

^۱ Terri Thompson & Charles Ungerleider

^۲ Co-education

جنسیت و آموزش؛ رویکرد نظام‌های آموزش عمومی به موضوع جنسیت.....

اقتصادی و فرهنگی اجتماعی آن‌ها همگی بر عملکرد آموزشی دانش‌آموزان مؤثر هستند، ولی در این تحقیقات برخورداری دانش‌آموزان در مدارس تک جنسیتی خصوصی از این مزایا مورد بررسی قرار نگرفته است.

نگرانی دیگر مخالفان مدارس تک جنسیتی در کشورهای غربی پیرامون موضوع عدالت و برابری است. به زعم آن‌ها این مدارس با جداسازی دختران و پسران، در نهایت منجر به بی‌عدالتی از طریق محدود کردن یا از بین بردن فرصت تعامل و گفتگوی میان دو جنس، می‌گردد. (تامسون و انگرلیدیر، ۲۰۰۴) برخی منتقدان نیز معتقدند که تفاوت‌های جنسیتی در ویژگی‌های مربوط به آموزش، به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای کوچک است و در نتیجه ایجاد کلاس‌های آموزشی که با چنین تفاوت‌هایی سازگار هستند، احتمالاً منافع را در میان بخش کوچکی از جمعیت ایجاد می‌کنند. علاوه بر این، مدارس تک جنسیتی به دلیل کاهش فرصت‌های ارتباط گروهی، می‌توانند همانند مدارس جداسازی شده از نظر نژادی و تفاوت‌های اجتماعی و اقتصادی مضر باشند در حالی که محیط‌های مختلط معمولاً (البته نه همیشه) موجب ترویج تحمل و همکاری در میان جنسیت‌ها و در نتیجه کاهش اختلافات جنسیتی در نگرش‌ها و رفتارهای دانشجویان می‌باشد. (راستاد و وودز^۱، ۲۰۰۴ به نقل از هاینز، پالکی و بیگلی، ۲۰۱۱ و الیوت^۲، ۲۰۱۳) به باور طرفداران مدارس دو جنسیتی، هرچند که برخی مزایای تحصیلات تک جنسیتی در این مدارس قابل مشاهده است با این حال، روشن نیست که شواهد علمی قانع‌کننده‌ای متناسب با ادعای موافقان این طرح، به نفع تحصیلات تک جنسیتی وجود داشته باشد. بررسی مطالعات تجربی در مورد نتایج تحصیل تک جنسیتی حاکی از مغشوش بودن درجه‌ی تاثیر آن‌ها می‌باشد. به نظر می‌رسد در بررسی‌های صورت گرفته پیرامون صلاحیت‌های مدارس تک جنسیتی نسبت به مقوله مهم درجه تأثیر انتخاب، چه در سطح دانش‌آموز و چه در سطح مدرسه، توجه کافی صورت نگرفته است. بررسی اثر انتخاب در ارزیابی مدل‌های آموزشی حاکی از آن است که انتخاب شدن الگو توسط دانش‌آموز یا خانواده‌های ایشان و نیز انتخاب شدن دانش‌آموزان از میان متقاضیان مختلف برای ورود به یک مدرسه، مبتنی بر یک الگوی آموزشی و تربیتی، هر دو

¹ Rustad and Woods

² Elliot

تأثیرات بسیار مهمی در بهبود نتایج آموزشی و تربیتی خواهند داشت. دانش‌آموزانی که انتخاب می‌کنند ممکن است از توانایی‌های شناختی و اعتمادبه‌نفس بیشتری برخوردار باشند و این موضوع روند نتایج آموزشی ایشان را نیز تحت تأثیر قرار خواهد داد. بر این اساس به‌زعم این محققین، می‌توان پیش‌بینی نمود که بسیاری از موفقیت‌های گزارش شده از آموزش تک‌جنسیتی در کشورهای غربی، مربوط به اثر انتخاب و تأثیرات کیفی مدارس است. (هایز، پالکی و بگلی، ۲۰۱۱) هرچند که نمی‌توان از تأثیرات روانی ناشی از ترکیب تک‌جنسیتی کلاس‌ها در کنترل اضطراب و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان چشم‌پوشی نمود.

۳-۲- برنامه درسی

متأثر از تحولات معرفت‌شناختی و پررنگ شدن بررسی کیفی موضوع تفاوت‌های جنسیتی و ابعاد آن از منظر رویکردهای مختلف، ملاحظات جنسیتی از تمرکز بر ساختار آموزش به سمت توجه به برنامه درسی هدایت شده است. به‌عبارت‌دیگر تلاش در جهت تبیین ابعاد آموزش تک‌جنسیتی، اهمیت توجه به برنامه درسی و مؤلفه‌های آن را دوچندان نموده است. علاوه بر این، رویکرد فمینیستی به برنامه درسی با به چالش کشیدن نظام جنسی سنتی در تعلیم و تربیت، موجب شده، رابطه جنسیت و برنامه درسی تبدیل به بحث‌انگیزترین حوزه در طی چند سال اخیر گردد. (کشتی آرای، ۱۳۹۸) جنبش فمینیسم در ادامه‌ی تحولات معرفت‌شناختی خود، با عبور از آرمان آموزش یکسان و برابر، برای زنان و مردان و در نتیجه تأکید بر برنامه درسی مشترک در مدارس و پرهیز از هر نوع محرومیت یا تفاوت در برنامه‌های آموزشی تحت عنوان برنامه درسی حساس به جنسیت، ضمن به رسمیت شناختن بخشی از تفاوت‌های جنسیتی و ارج نهادن به آن‌ها و تأکید بر ضرورت بازتولید دانش و معرفت علمی از این چشم‌انداز مورد غفلت واقع شده، پروژه برنامه درسی مبتنی بر ملاحظات جنسیتی را در فاز جدیدی از تغییرات کیفی قراردادده است. این رویکرد حاصل زاویه دیدی است که بر اساس آن، برنامه درسی و جنسیت از طریق روابط اجتماعی جنسیتی که تولید و انتقال دانش برنامه درسی را در برمی‌گیرد، با یکدیگر پیوند خورده و در نتیجه دانش برنامه درسی مبتنی بر زاویه دید جدیدی تولید می‌شود. (اکز و مک کال، ۲۰۱۴) با توجه به جایگاه برنامه درسی در فرایند آموزش و پرورش، تبیین روابط میان موضوع جنسیت و برنامه درسی در قالب برنامه درسی فمینیستی مرکز ثقل توجهات

نظریه‌پردازان برنامه درسی به‌ویژه نظریه‌پردازان حامی رویکردهای فمینیستی چون نل نودینگز^۱، مادلین گرامت^۲ و ژانت میلر^۳ قرار گرفته است. از این منظر، برنامه درسی از دریچه تجزیه و تحلیل فمینیستی به معنای بررسی نحوه‌ی نگرش افراد به جنسیت خود و اینکه چگونه جنسیت توسط خود فرد یا نظام غالب جنسیتی شکل می‌گیرد، مورد توجه است. (فتحی، ۱۳۹۲) قابل تأمل است که نسبت‌های به وجود آمده میان برنامه درسی و جنسیت با ورود کنشگران فمینیست به این عرصه موجب توسعه‌ی معنایی و مفهومی این رابطه شده است. هرچند که از نقش‌آفرینی ظرفیت‌های معرفت‌شناختی ایجادشده در حوزه‌ی فلسفه علم و بهره‌مندی نظریه‌پردازان فمینیست از آن‌ها و مطرح نمودن ضرورت توجه به معرفت‌شناسی فمینیستی، نباید غفلت نمود.

معرفت‌شناسی فمینیستی مبتنی بر نگرش دخالت عنصر جنسیت در فرایند تولید معرفت، بر این باور تأکید دارد که زنان به جهت جنسیت و جایگاه متفاوت خود، از دیدگاه و معرفت متمایزی برخوردار می‌باشند. این زاویه دید، با استفاده از ظرفیت نظری رویکردهایی چون ساختارگرایی، پساساختارگرایی و پست‌مدرنیسم سازمان‌یافته (رودگر، ۱۳۹۷) و تعاریف متفاوتی نیز از روابط میان مفاهیم به وجود آورده است، در صورتی که به‌زعم آیت‌الله مصباح یزدی مبتنی بر مبانی انسان‌شناسی اسلامی، تأثیرگذاری احساسات (و جنسیت) بر قضایای ذهنی مسئله‌ای روان‌شناختی است نه معرفت‌شناختی که موجب نسبیّت در معرفت و در نتیجه تفاوت معرفت در زنان و مردان پیرامون حقایق عالم گردد. (به نقل از احمدی، ۱۳۹۱)

در ادامه تحولات معرفت‌شناختی فمینیسم، رابطه‌ی مرسوم میان برنامه درسی و جنسیت مبنی بر ملاحظه حداکثری/حداقلی یا متعادل تفاوت‌های جنسیتی در برنامه درسی، سطوحی از تمایز و تشابه میان برنامه آموزش و تربیت زنان و مردان را ایجاد کرد و به سمت ملاحظه پساساختارگرایانه از مفهوم جنسیت و در نتیجه تعریف پساساختارگرایانه از مفهوم برنامه درسی حرکت کرد. در نتیجه‌ی چنین تلقی از مفهوم جنسیت و برنامه درسی، رابطه میان این مفاهیم نیز تحت عنوان برنامه درسی به‌عنوان یک

¹ Nel Noddings

² M. Grumet

³ J.L. Miller

متن فمینیستی، ذیل محور هویت فمینیستی برنامه درسی مطرح می‌شود. از آنجا که برنامه درسی به‌عنوان یک قلمرو معرفتی دارای پیچیدگی، از منظر جدیدی که به آن نگریسته می‌شود، دارای انواع و سطوح مختلفی می‌باشد (فتحی، ۱۳۹۲). این نکته قابل توجه است که هویت جدید برنامه درسی در قالب هویت فمینیستی در بستر کدام‌یک از انواع یا سطوح برنامه درسی محقق می‌گردد. به نظر می‌رسد بسترهای مفهومی چون برنامه درسی پنهان^۱، برنامه درسی پوچ^۲ زمینه‌های مناسبی برای به چالش کشیدن وضعیت موجود نظام‌ها و برنامه‌های آموزشی و تربیتی از منظر هویت فمینیستی برنامه درسی فراهم می‌آورند و در گام بعد نیز مدل برنامه درسی برآمده^۳ به‌عنوان یکی از دستاوردهای رویکرد پسا ساختارگرایانه و پست‌مدرنیستی به برنامه درسی، راهبردی‌ترین وجهه برنامه درسی در این راستاست. به‌زعم نادینگر، چنین برنامه‌ی درسی‌ای از طراحی سنتی که بر رشته‌های دانشگاهی تمرکز دارد پرهیز کرده و در جهت سازمان‌دهی مراکز و مضمون‌های غمخواری شامل شفقت به خود و دیگران تلاش می‌نماید. در نتیجه رویکرد برنامه درسی در این نگاه بین‌رشته‌ای و حتی فرا رشته‌ای^۴ بوده و الگوی مطلوب سازمان‌دهی آن نیز بر اساس بازشناسی روابط انسانی در فرآیند تعلیم و تربیت خواهد بود. (برخورداری، ۱۳۹۹)

۵. بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس تحلیل داده‌های پژوهش، نقطه آغاز شکل‌گیری مسائل جنسیتی در نظام آموزشی کشورهای غربی، موضوع اعتبار تفکیک جنسیتی در مدارس است. به‌عبارت‌دیگر در این کشورها، متأثر از تحولات اجتماعی و رویکردهای معرفت‌شناختی برآمده از آن، تردید جدی در تداوم الگوی آموزش تک جنسیتی مرسوم به وجود آمده بود. این تردید و تلاش‌های ناشی از آن در راستای توجیه گسترش رویه‌های تساوی‌گرایانه در حوزه آموزش، بررسی ماهیت و اعتبار تفاوت‌های جنسیتی را به دلیل سابقه تاریخی وجود مدارس تک جنسیتی متأثر از گرایش‌های دینی مسیحی، در کانون مباحثات

¹ Hidden Curriculum

² Null Curriculum

³ Emergent Curriculum

⁴ Transdisciplinary

نظری این حوزه قرار داد. آنچه می‌بایستی مورد توجه قرار گیرد این است که گسترش مدارس مشترک برای هر دو جنس، بدون تأثیرپذیری از ابعاد اقتصادی قوانین حمایتی از مدارس نبوده است. علاوه بر این، گسترش جریان‌های فمینیستی نیز انگیزه مضاعفی برای حمایت از مدارس مشترک برای هر دو جنس فراهم نموده بود. (بیگلر و سیگنورلا، ۲۰۱۱) بر این اساس نمی‌توان ادعای حامیان مدارس مشترک برای هر دو جنس مبنی بر مخاطرات مدارس تک جنسیتی در غرب را بدون توجه به اغراض سیاسی و صرفاً از منظر علمی مورد توجه قرار داد.

در حالی که در کشور ایران، در هر دو دوره‌ی پیش و بعد از انقلاب اسلامی، الگوی تفکیک جنسیتی به‌عنوان بارزترین نمود ملاحظات جنسیتی در آموزش به‌عنوان الگوی اصلی ساختار آموزش مطرح بوده است. به‌عبارت‌دیگر به دلیل سابقه‌ی رویکردهای دینی در کشور ایران و مرجعیت آن در نظام تصمیم‌گیری به‌ویژه در حوزه‌ی مسائل با حساسیت ویژه مانند زمینه‌سازی عدم اختلاط زنان و مردان و بسترسازی گسترش عفاف، حداقل در سطح آموزش عمومی، هیچ‌گاه تردید جدی پیرامون تفکیک جنسیتی در ساختار آموزش مطرح نشده است. نظام مسائل حاکم بر ملاحظات جنسیتی در آموزش ایران در غفلت از مبانی اصیل دینی، متأثر تحولات سیاسی و اجتماعی بین‌المللی و سیاست‌گذاری‌های بعضاً متفاوت دولت‌های حاکم در چهار دهه پس از انقلاب اسلامی با عبور از چالش تفکیک یا عدم تفکیک جنسیتی، متأثر از نفوذ گرایش فمینیستی، متمرکز بر کم‌اعتبار نمودن تفاوت‌های جنسیتی به‌عنوان مهم‌ترین عامل ایجاد تفاوت در محتواهای آموزشی تحت عنوان برنامه درسی حساس به جنسیت بوده است. به‌عنوان مثال بخش مهمی از تحقیقات صورت گرفته در دهه‌های مختلف پس از انقلاب اسلامی متمرکز بر موضوع ضرورت رویکردهای تساوی‌گرایانه در آموزش زنان و مردان به‌ویژه آموزش دختران (موسوی خامنه، و دادهیر و برزگر، ۱۳۸۹، مهران، ۱۳۸۵ و...)، شناسایی شواهد عدم رعایت مظاهر برابری در آموزش (فروتن، ۱۳۹۰، افشانی و همکاران، ۱۳۸۸، فروتن، ۱۳۸۹، یعقوبی، ۱۳۷۶ و...) و تبیین عدالت آموزشی از منظر عدالت جنسیتی با رویکرد برابری خواهی (مهران، ۱۳۸۵، چابکی، ۱۳۸۲، فریدونی، مهران و منصوریان، ۱۳۹۳ و موسوی خامنه و دادهیر و برزگر، ۱۳۸۹) بوده است. نکته حائز اهمیت در تحلیل این تحقیقات اشتراک در چارچوب نظری است که ضمن بی‌اعتبار یا کم‌اعتبار قلمداد

نمودن تفاوت‌های جنسیتی ذیل فمینیسم لیبرال با مشخصه‌ی تلاش‌های برابری خواهانه و حذف نمودهای جنسیتی، تحت عنوان کلیشه‌های جنسیتی از برنامه درسی رسمی قابل شناسایی است. چراکه از منظر ایشان به دلیل برساختگی زنانگی و نقش ساختارهای فرهنگی و اجتماعی در تلقی زنان به‌عنوان جنس دوم، تلاش در جهت جایگاه برابر زنان و مردان در ساختارهای اجتماعی (شفیعی و اخباری، ۱۳۹۳) با استفاده از ظرفیت‌های نهاد آموزش، بسیار ضروری است.

در ادامه‌ی این فرایند، متأثر از تلاش حامیان رویکردهای دینی، موضوع اعتبار تفاوت‌های جنسیتی در نقد رویه‌های تساوی گرایانه، در کانون مباحثات نظری قرار گرفته است. درحالی‌که پیش‌ازاین، مسئله جنسیت برای اندیشمندان مسلمان به‌عنوان نمایندگان اندیشه‌ی دینی اسلام، بیش از آنکه اصیل و واقعی باشد، موضوعی وارداتی محسوب می‌شد، چراکه متون وحیانی به‌عنوان منبع اصلی شناخت در میان مسلمانان، ایشان را دچار تردید یا تحیر در حوزه‌ی جنسیت ننموده بود. هرچند که اذعان به این موضوع، مؤید عدم وجود مشکلات زنان در جوامع اسلامی یا اختلاف در احکام آن‌ها به‌عنوان خط‌مشی یا سیاست‌های رفتاری مرتبط با ایشان نبوده است. (صادقی، ۱۳۹۱)

بر این اساس، می‌توان مسئله‌ی اعتبار تفاوت‌های جنسیتی را به‌عنوان کانون مشترک مسائل حوزه جنسیت و آموزش معرفی نمود؛ درحالی‌که تمرکز بر موضوع اعتبار تفاوت‌های جنسیتی به‌صورت غالب در کشورهای غربی ناظر بر تغییر ساختار آموزش یعنی آموزش تک جنسیتی یا مشترک بوده است و سهم قابل توجهی از ادبیات تحقیقات آموزشی این حوزه نیز ذیل این عنوان‌ها شکل گرفته است، در کشور ایران، این مسئله نه از منظر رد یا توجیه تفکیک جنسیتی موجود در ساختار آموزشی، بلکه از منظر تغییر وضعیت محتوا و برنامه درسی در توجیه یا رد ضرورت توجه به تفاوت‌های جنسیتی و ملاحظات برخاسته از آن، به وجود آمده است.

نکته حائز اهمیت دیگر در تحلیل نظام مسائل آموزش عمومی کشورهای غربی، ضرورت توجه به تحولات معرفت‌شناختی حاکم بر تحولات سیاسی و اجتماعی است. در حال حاضر متأثر از تحولات نظری در اندیشه‌ی فمینیسم و گسترش رویکرد فمینیسم تفاوت‌گرا، شاهد رویه‌ی متفاوتی در پیگیری ملاحظات جنسیتی در آموزش عمومی برخی کشورهای غربی هستیم. (وکیلی، ۱۳۹۰) ویژگی بارز این تغییرات، تمرکز بر تفاوت‌های

جنسیت و آموزش؛ رویکرد نظام‌های آموزش عمومی به موضوع جنسیت.....

جنسیتی با تأکید بر تمایزات ویژه زنان و تلاش در جهت ارج نهادن به آن‌ها از طریق به رسمیت شناختن آن‌ها ضمن تسری این ویژگی‌ها به محیط‌های آموزشی مانند الگوی غمخواری نادینگر در برنامه درسی می‌باشد (برخورداری، ۱۳۹۹) در حالی که در کشور ایران تا پیش از موج جدید مسئله شدن موضوع جنسیت و اعتبار تفاوت‌های جنسیتی، قالب تلاش‌های علمی ناظر به این موضوع، متأثر از رویکرد فمینیسم لیبرال و بدون توجه به تغییرات رویکردی پیش آمده در اندیشه فمینیسم با تأکید بر ضرورت پرهیز از ملاحظه جنسیت به‌عنوان عامل تفاوت ساز در تولید محتوای آموزشی صورت پذیرفته است.

با توجه به آنچه بیان شد، به نظر می‌رسد به دلیل ظرفیت‌های ممتاز انسان‌شناسی اسلامی، توجه به موضوع تفاوت‌های جنسیتی از منظر متفاوت از وضعیت موجود، ضرورت پیدا نموده است، رویکردی که ضمن پرهیز از دوگانه برخورد انفعالی یا تأکید بر تفاوت گذاری‌های حداکثری نسبت به موضوع تفاوت‌های جنسیتی و یا اقدامات جزیره‌ای چون تغییر یک کتاب یا واحد درسی، موضوع ملاحظات جنسیتی در آموزش را مبتنی بر مبانی اصیل انسان‌شناسی اسلامی مورد توجه قرار می‌دهد. زاویه دیدی که در آثار و تاملات برخی اندیشمندان حوزه اسلامی نیز مورد تأکید قرار گرفته است^۱ و در سند تحول آموزش و پرورش کشور ایران نیز، ذیل عنوان سیاست گذاری در جهت تکوین صحیح هویت جنسیتی مورد توجه بوده و ضرورت پژوهش‌های تخصصی در حوزه تبیین مبانی انسان‌شناختی آن و الگوی برنامه درسی و سیاست گذاری آموزشی مبتنی بر آن را، دوچندان می‌نماید چرا که که حوزه‌ی دخالت عنصر جنسیت در تعلیم و تربیت، علاوه بر تأثیرگذاری بر ابعاد وجود شناختی هویت انسان، در حیطه تدوین مقدمات توفیق در زندگی اجتماعی نیز قرار دارد و بر این اساس تعلیم و تربیت به‌منزله جریان تمهید مقدمات و تدارک امکانات برای تسریع و تسهیل حرکت تکاملی (جوهری) انسانی نمی‌تواند فارغ از علایق و اقتضائات زیست دنیوی به‌خصوص حیات اجتماعی، توفیقی به دست آورد. (علم الهدی، ۱۳۸۳)

از طرف دیگر، متأثر از تحولات رویکردهای فمینیستی در غرب، چالش هویت جنسیتی به‌عنوان جدیدترین مسئله در نسبت میان جنسیت و آموزش مطرح شده است و با

^۱ جوادلی آملی، ۱۳۹۵؛ صادقی، ۱۳۹۱؛ پارسانیا، ۱۳۸۷؛ علم الهدی، ۱۳۸۳

عبور از مسئله‌ی تفاوت‌های جنسیتی و متأثر از برداشت‌های پسا‌ساختارگرایانه، ضمن نفی هرگونه مرزبندی هویتی، ایده‌ی تکثرگرایی هویتی را ذیل چشم‌انداز کوئری (گلسر و اسمیت، ۲۰۰۸) پیش روی نظام‌های آموزشی غربی قرار داده است، درحالی‌که مسئله‌ی هویت جنسیتی در کشور ایران متأثر از اندیشه اسلامی، ضمن تردید مجدد در رویه‌های برابری خواهانه و رد انگاره تکثرگرایی غربی، در جستجوی فهمی از ابعاد هویت انسان است که متأثر از برداشت‌های انسان‌شناختی چون وحدت تشکیکی و حرکت جوهری نفس، از منظر اندیشمندانی چون صدرالمتألهین و امام خمینی (ره)، تصویر جامع‌تری از ماهیت هویت جنسیتی در تناسب با هویت انسانی مشترک ارائه نموده است. در این چارچوب نظری، حیات انسان مقتضی حرکت آزاد به‌سوی وضعیت بهتر است و همه‌ی افراد اعم از زن و مرد برای پیشرفت و بهبود وضعیت خود نیازمند تعلیم و تربیت هستند؛ بنابراین رفع نیازهای تربیتی از جمله شناخت و تکوین هویت جنسیتی خود، حق آن‌ها بوده و مصداق عدالت اجتماعی قرار دارد. (علم‌الهدی، ۱۳۹۰)

برخلاف نگرش غالب فمینیستی از مفهوم عدالت آموزشی که شامل تدارک فرصت‌های برابر آموزش و تربیت زنان و مردان است و در پژوهش‌هایی چون تحقیق آموزش و پرورش حساس به جنسیت در برنامه‌ریزی آموزشی (ظهورند، ۱۳۸۵) بازتولید نقش‌های جنسیتی در کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی (افشانی و همکاران، ۱۳۸۸) و بازنمایی هویت جنسیتی در کتاب‌های زبان‌های فارسی، عربی و انگلیسی مدارس ایران (فروتن، ۱۳۹۰) نیز مورد استناد قرار گرفته است، مبتنی بر مبانی انسان‌شناختی اسلامی، حقوق تربیتی و آموزشی زنان و مردان متأثر از نیازهای واقعی و استعداد‌های عمومی و اختصاصی ایشان در جهت پیشرفت و بهبود وضعیت هستی‌شناختی ایشان تعریف و تبیین شده است. در این منظومه فکری، عدالت صرفاً به‌مثابه رعایت استحقاق‌ها نبوده بلکه مقتضی تولید و افزایش استحقاق‌ها و ایجاد امکانات و فرصت‌های توسعه آن با توجه به تفاوت‌های غایب‌مند جنسیتی نیز، می‌باشد (علم‌الهدی، ۱۳۹۱) چراکه از منظر اسلام، موضوع جنسیت و توابع آن از جمله نقش‌ها، حقوق و تکالیف جنسیتی، ضمن تأکید بر نفی هرگونه برتری و ارزشمندی جز بر محوریت تقوا و عمل صالح، قابل پیگیری نیست^۱

^۱سوره نحل، آیه ۹۷ / سوره نساء، آیه ۳۴

جنسیت و آموزش؛ رویکرد نظام‌های آموزش عمومی به موضوع جنسیت.....

(صادقی، ۱۳۹۱) همان‌طور که در قرآن کریم نیز به‌صراحت بیان شده است که میان زن و مرد تفاوتی در رسیدن به حیات طیبه، دستیابی به جایگاه «اولوا الألباب» و مستجاب الدعوه بودن و مانند آن وجود ندارد. به‌زعم آیت‌الله جوادی املی جمله «رَبَّنَا إِنَّا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِي لِلْإِيمَانِ أَنْ آمِنُوا بِرَبِّكُمْ فَآمَنَّا» هم‌سخن زنان است و هم مردان، زیرا معیار برتری، طبق بیان «إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَى» کرامت انسانی و تعالی روحی است.^۱ علاوه بر این از آنجا که حقیقت انسان به روح مجرد انسانی است و از طرف دیگر روح، نه مذکر است و نه مؤنث، در اسلام، هیچ کمالی مشروط به مرد بودن یا ممنوع برای زنان نیست (جوادی املی، ۱۳۹۵) آنچه که می‌بایستی مورد توجه قرار گیرد این است که اعتقاد به عدم دخالت تفاوت‌های جنسیتی در ذات انسانی از منظر دینی، از جهت تضمین امکان مساوی برای دستیابی به سعادت فارغ از جنسیت و همچنین طرد برتری‌های جنسیتی مفید (و ضروری) است، ولی در جهت رفع تبعیض‌های جنسیتی و تحقق عدالت تربیتی و همچنین عبور از محدودیت‌های مربوط به تفاوت‌های فردی کافی نیست (علم الهدی، ۱۳۸۳). نمودار شماره ۶ و جوه مسئله مندی رابطه جنسیت و آموزش را نشان می‌دهد:



نمودار شماره ۶: وجوه مسئله مندی رابطه جنسیت و آموزش

رویکرد تربیتی به عدالت جنسیتی مبتنی بر مبانی انسان‌شناسی اسلامی و جهان‌شناسی توحیدی و غایتمند آن، علاوه بر ضرورت تبیین صحیح جنسیت، بسترسازی رعایت ملاحظات ناشی از آن را از منظر رعایت و توسعه حقوق تربیتی انسان‌ها الزامی می‌نماید. بر این اساس مبتنی بر تحلیل داده‌های این پژوهش تدوین نظریه‌های مبانی جنسیت و هویت

^۱ به‌زعم علامه طباطبائی (ره) ارزشمندی برخی صفات صرفاً مؤید تفاوت موقعیت زنان و مردان در روابط اجتماعی است و با موضوع ارزشمندی حقیقی متفاوت می‌باشد. (طباطبائی، ۱۹۸۳، جلد ۴)

جنسیتی مبتنی بر مبانی اصیل انسان‌شناسی اسلامی که با نگاه راهبردی و منظومه‌ای، نگرش اصیل اسلامی نسبت به موضوع جنسیت و هویت جنسیتی را با توجه به ظرفیت‌های ویژه اندیشه اصیل اسلامی استخراج نماید، پیشنهاد می‌شود. رویکرد راهبردی که برخلاف دیدگاه‌های متکی بر عدم ثبات در هویت و ماهیت ذهنی و اجتماعی آن در اندیشه پست‌مدرن (جنکینز، ۱۳۸۱)، مبتنی بر مبانی چون وحدت تشکیکی و حرکت جوهری نفس و فرایند تشخیص یابی، ضمن تبیین ماهیت ذاتی و ثابت بعد وجود شناختی هویت، امکان پویایی و انعطاف‌پذیری در فرایند هویت‌یابی را با تأکید بر خودآگاهی نسبت به رابطه ضروری با محور وحدت‌بخش وجود در عالم هستی، تبیین نماید. (علم‌الهدی، ۱۳۸۶) انتظار می‌رود این رویکرد، ضمن به رسمیت شناختن تفاوت‌های جنسیتی و ملاحظات برخاسته از آن، جایگاه صحیحی از پرداخت به آن را در ساحت‌های مختلف زندگی انسان ایجاد نماید و ارزشمندی، احساس مسئولیت و توانایی رشد را به‌عنوان مهم‌ترین چشم‌اندازهای هویت، برای تمام زنان و مردان به ارمغان آورد. بر این اساس می‌توان سازمان‌دهی صحیح رویه سیاست‌گذاری‌های فرهنگی-اجتماعی کشور اسلامی ایران، به‌ویژه در حوزه آموزش را، به‌نحوی که علاوه بر پاسخگویی به شبهات و عبور از چالش‌ها، از ظرفیت بسترسازی عدالت تربیتی و اجتماعی نیز برخوردار باشد، پیش‌بینی کرد.

جنسیت و آموزش؛ رویکرد نظام‌های آموزش عمومی به موضوع جنسیت.....

منابع

- قران کریم
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، جمعی از نویسندگان، انتشارات دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- احمدی، محمدرضا (۱۳۹۱)، جنسیت از منظر دین و روان‌شناسی، قم، انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- اسلامی، سید حسن (۱۳۸۷)، جنسیت و اخلاق مراقبت، مطالعات راهبردی زنان، سال ۱۱، شماره ۴۲، شورای فرهنگی اجتماعی زنان.
- افشانی، سید علیرضا و همکاران (۱۳۸۸)، بازتولید نقش‌های جنسیتی در کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی، پژوهش زنان، دوره ۷، شماره ۱، ۸۷-۱۰۷.
- آقاجانی، نصرالله (۱۳۸۸)، چالش فمینیسم با عدالت جنسیتی، فصلنامه مطالعات راهبردی زنان، سال دوازدهم، شماره ۴۶.
- ایمان، محمدتقی و حائری، فاطمه (۱۳۹۱)، بررسی عوامل اجتماعی، فرهنگی مرتبط با هویت جنسیتی دختران جوان: نمونه مورد مطالعه دبیرستان‌های ناحیه دو شهر شیراز، مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان، سال ۱۰، شماره ۴.
- برخوردار، رمضان (۱۳۹۹)، الگوی طراحی غمخواری نادرینگر، دانشنامه ایرانی برنامه درسی، انتشار برخط.
- پارسا، حمید (۱۳۸۷)، عقل و جنسیت (رویکرد انتقادی فلسفه اسلامی)، خردنامه همشهری، شماره ۲۶.
- سجادی، سید مهدی (۱۳۸۴)، کثرت‌گرایی فرهنگی، هویت و تعلیم و تربیت، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱، شماره ۱.
- جنکینز ریچارد، (۱۳۸۱)، هویت اجتماعی، ترجمه‌ی تورج یاراحمدی، تهران، شیرازه.
- جوادی آملی، مرتضی (۱۳۹۵)، قرآن و ابهامات دنیای امروز (ویژه‌نامه همایش جنسیت و خانواده در نگاه علامه طباطبائی (ره)) فصلنامه علمی فرهنگی و اجتماعی حورا، شماره ۵۱.

- جیریایی شراهی، معصومه (۱۳۹۱)، ملاحظات جنسیتی در برنامه‌ریزی آموزشی با تأکید بر آموزه‌های قرآنی با محوریت تفسیر المیزان، دو فصلنامه علمی پژوهشی تربیت اسلامی، شماره ۱۴
- حسنی، محمد (۱۳۹۴)، ملاحظات جنسیتی در نظام تربیت رسمی و عمومی، چاپ اول، تهران، انتشارات مدرسه
- زیبایی نژاد، محمدرضا (۱۳۹۱)، جایگاه خانواده و جنسیت در نظام تربیت رسمی، مرکز نشر هاجر
- شفیع، نوذر، اخباری، محسن (۱۳۹۳)، مطالعه تطبیقی نقش جنسیت در سیاست از منظر فمینیسم و اسلام، فصلنامه مطالعات میان فرهنگی، سال دهم، شماره ۲۴
- صادقی، هادی (۱۳۹۱)، جنسیت و نفس، قم، مرکز نشر هاجر (وابسته به مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه خاوران) چاپ اول
- ظهیره وند، راضیه (۱۳۸۵)، تحقق آموزش و پرورش حساس به جنسیت در برنامه‌ریزی آموزشی دوره آموزش عمومی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳ (۸۷)
- دیلون، جی.تی (۱۳۸۵)، به کارگیری روش‌های تدریس گوناگون (ترجمه‌ی هاشم فردانش)، تهران، انتشارات کویر
- رودگر، نرجس (۱۳۹۷)، بررسی ارتباط معرفت و جنسیت در معرفت‌شناسی فمینیستی، پژوهش‌نامه اسلامی زنان و خانواده، سال پنجم، شماره نهم
- عابدی جعفری، عابد و امیری، مجتبی (۱۳۹۸)، فراترکیب، روشی برای سنتز مطالعات کیفی، فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی، شماره ۲۵
- علم الهدی، جمیله (۱۳۹۱)، نظریه اسلامی تعلیم و تربیت (مبانی آموزش رسمی)، تهران، دانشگاه امام صادق (علیه‌السلام)
- علم الهدی، جمیله (۱۳۹۰)، نظریه اسلامی تعلیم و تربیت، تهران، دانشگاه امام صادق (علیه‌السلام)
- علم الهدی، جمیله (۱۳۸۳)، جنسیت در تربیت اسلامی، پژوهش‌های تربیت اسلامی، شماره ۸
- علم الهدی، جمیله (۱۳۵۶)، هویت از منظر قرآن و فلاسفه، بینات، شماره ۵۵، قابل بازیابی در: پرتال جامعه علوم انسانی

جنسیت و آموزش؛ رویکرد نظام‌های آموزش عمومی به موضوع جنسیت.....

- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۶)، برنامه درسی به‌سوی هویت‌های جدید، جلد اول، تهران، آئیژ
- فروتن، یعقوب (۱۳۹۰)، بازنمایی هویت جنسیتی در کتاب‌های زبان‌های فارسی، عربی و انگلیسی مدارس ایران، *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، سال ۹، شماره ۲
- فروتن، یعقوب (۱۳۸۹)، جامعه‌پذیری جنسیتی در کتاب‌های مدارس ایران، زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان) دوره هشتم، شماره ۳، ۱۹۵
- کشتی آرای، نرگس (۱۳۹۸)، تحلیل جنسیتی و پدآگوژی فمینیستی برنامه درسی، دانشنامه ایرانی برنامه درسی، انتشار برخط
- گروسی، سعید (۱۳۹۵)، جنسیت، جامعه و جامعه‌شناسی، چاپ اول، انتشارات جامعه‌شناسان
- گوریان، میشل و همکاران (۱۳۹۳)، دختران و پسران متفاوت یاد می‌گیرند، ترجمه‌ی فاطمه موسوی، تهران، انتشارات پرکاس
- مستقیمی، مهدیه سادات (۱۳۸۸)، نقد نابرابری انگاری افراطی جنسیتی در معرفت‌شناسی فمینیستی، فصلنامه *مطالعات راهبردی زنان*، سال ۱۲، شماره ۴۶
- موسوی خامنه، مرضیه، ودادهیر، ابوعلی و برزگر، نسرین (۱۳۸۹)، توسعه انسانی مبتنی بر جنسیت و آموزش زنان، زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)، دوره ۸، شماره ۴
- مهران، گلنار (۱۳۸۵)، بررسی روند تواناسازی دختران و زنان در نظام آموزشی ایران فصلنامه *تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)*، شماره ۸۷
- نجات، پگاه و باقریان، فاطمه (۱۳۹۱)، بررسی تحلیلی تاریخ *مطالعات روان‌شناختی جنسیت در جهان غرب*، نشر رویش روان‌شناسی، پیاپی ۲
- یعقوبی، پریسا (۱۳۷۶)، *تصویر زنان در تغییرات اجتماعی: بررسی کتاب‌های فارسی سال اول دبستان، مجموعه مقالات زن و توسعه فرهنگی*، تهران، دانشگاه الزهراء، چاپ اول.
- Bigler, R. S., Signorella.M. L (2010). Single-sex education: New perspectives and evidence on a continuing controversy. *Sex Roles* 65:659-669.
- Bond, J., Talevi, J., Kirner, M., Mearman, K., Johnson, J. H., Sullivan, C., & Rulli, D. L. (2013). *Single-sex education*.
- Bonomo, V. (2012). *The effects of gender specific instructional strategies: Examining the reading achievement of boys in single-sex*

- schools* (Doctoral dissertation).
- Burton, D. (2004). *Developing teaching and learning strategies*. In Starting to Teach in the Secondary School (pp. 78-88). Routledge.
- Denmark, F. L., Klara, M., Baron, E. & Cambareri-Fernandez, L. (2008). *Historical development of the psychology of women*. In Denmark, F. L. & Paludi, M. A. 138(Eds.), *Psychology of women: A handbook of issues and theories* (3-39). Westport, CT: Praeger.
- Eckes, S. E., & McCall, S. D. (2014). The potential impact of social science research on legal issues surrounding single-sex classrooms and schools. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 195-232.
- Eliot, L. (2013). Single-sex education and the brain. *Sex roles*, 69(7), 363-381.
- Glasser, H. M., & Smith III, J. P. (2008). On the vague meaning of "gender" in education research: The problem, its sources, and recommendations for practice. *Educational researcher*, 37(6), 343-350.
- Gray, C., & Wilson, J. (2006). Teachers' experiences of a single-sex initiative in a co-education school. *Educational Studies*, 32(3), 285-298.
- Hayes, A. R., Pahlke, E. E., & Bigler, R. S. (2011). The efficacy of single-sex education: Testing for selection and peer quality effects. *Sex roles*, 65(9-10), 693-703.
- Mead, J. F. (2003). Single-gender "innovations": Can publicly funded single-gender school choice options be constitutionally justified? *Educational Administration Quarterly*, 39(2), 164-186.
- Muijs, D. (2012). *Understanding how pupils learn: theories of learning and intelligence. Preparing to Teach in Secondary Schools*, 3rd ed. Maidenhead: McGraw-Hill, 41-58.
- Pinar, W.F & et al (1995) *Understanding Curriculum: An Introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*, V17, New York: Peter Long.
- Peeters, J., Rohrmann, T., & Emilsen, K. (2015). Gender balance in ECEC: why is there so little progress? *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 302-314.
- Thompson, T., & Ungerleider, C. (2004). *Single-sex schooling: Final report*. Canadian Centre for Knowledge Mobilisation: Waterloo, Ontario. 0.

