

تحلیل جنسیتی و پداگوژی فمینیستی برنامه درسی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۳/۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۳/۱۱

نرگس کشتی آرای^۱

فمینیسم، گستره‌ای از جنبش‌های سیاسی، ایدئولوژی و اجتماعی است که باهدف برقراری فرصت‌های برابر برای زنان در آموزش و پرورش و نیز اشتغال در زمینه‌های سیاسی، اقتصادی، شخصی و اجتماعی، فعالیت دارد (Hawkesworth, ۲۰۰۶). فمینیسم بیش‌ترین تمرکز خود را معطوف به تهدید نابرابری‌های جنسیتی و پیشبرد حقوق، علایق و مسائل زنان کرده است. این جنبش عمدتاً از اواخر قرن ۱۸ میلادی پدید آمد. زمانی که مردم به‌طور گسترده این امر را پذیرفتند که زنان در جوامع مرد محور، سرکوب می‌شوند. و نمی‌توانند از حقوق خود که شامل تمامیت بدنی و خودمختاری، حق رأی، حق کار، حق دستمزد برابر به خاطر کار برابر، حق مالکیت، حق تحصیل، حق شرکت در ارتش، حق مشارکت در قراردادهای قانونی و درنهایت؛ حق سرپرستی فرزندان، حق ازدواج آزادانه و آزادی مذهبی می‌باشد دفاع کنند. (Lockwood, ۲۰۰۶).

رویکرد فمینیستی برنامه درسی با به چالش کشیدن نظام جنسی سنتی در تعلیم و تربیت، بحث‌انگیزترین حوزه در طی چند سال اخیر بوده است. ظهور جنبش فکری و اجتماعی فلسفی در اروپا به اوایل قرن نوزدهم مربوط می‌شود. البته عده‌ای از صاحب‌نظران ظهور عصر روشنگری و خردگرایی، تفکر لیبرال در قرن هیجدهم را زمینه‌هایی برای رشد فمینیسم می‌دانند. فمینیسم عبارت است از اینکه سبک‌های زندگی فعالیت‌ها، علائق نیمی از بشریت یعنی زنان را مبدل به دغدغه اصلی ذهن افراد نمائیم (Oakley, ۱۹۴۷, p.۴).

در این دوره از «حقوق طبیعی»^۲ افراد، چون حق زندگی آزادی و انتخاب شغل نظایر آن، سخن به میان آمد در چنین زمینه‌ای، فمینیست‌ها کوشیدند حقوق زنان را در ذیل عنوان حقوق طبیعی مطرح نمایند. اعتقاد به عقلانیت، شباهت وجودی زن و مرد و فردیت از اصول اساسی مورد تأکید آن‌ها بود. این دیدگاه با تأکیدی که بر جنبه‌های انسانی دارد، بر انسان بودن زن و مرد توجه دارد. وقوع انقلاب صنعتی در اواسط قرن هیجدهم، زمینه آن را فراهم کرد که مردان به‌طور عمده در بیرون از خانه فعالیت نمایند و زنان به‌صورت غالب در فضای خصوصی خانه استقرار یابند. به‌این ترتیب، تفکیک حوزه عمومی و خصوصی به‌صورت جدی تری رسمیت یافت، تفکیکی که فمینیست‌ها نسبت بدان بدبین هستند (باقری، ۱۳۸۲). دوره روشنگری

^۱ - دانشیار مطالعات برنامه درسی - دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)

^۲ - natural rights

به‌طور غیرمستقیم زمینه آن را فراهم کرد تا زنان از حقوق طبیعی و برابر با مردان سخن به میان آورند و جنبش‌های فمینیستی موج اول شکل گیرد.

موج اول فمینیسم به اوایل قرن نوزدهم تا اوایل قرن بیستم (۱۸۴۸ تا ۱۹۲۰) در ایالات متحده آمریکا مربوط می‌شود. در این دوره کوشش‌های زنان در به دست آوردن حق رأی، دارایی‌های مالی، حق طلاق، دریافت نفقه و حق تکفل و سرپرستی از کودکان (Thayer&Turner, ۲۰۰۷).

گرایش فرهنگی به‌جای محدود شدن به جنبه‌های حقوقی و سیاسی و گرایش به وارد شدن زنان در حوزه عمومی و فعالیت‌های حکومتی سبب شد تا یکسونگری‌هایی را که مردان در این عرصه ایجاد کرده‌اند از بین برند (باقری، ۱۳۸۲).

تأثیر نظریه مارکسیسم بر دیدگاه‌های فمینیستی این دوره بسیار چشمگیر بوده است. انگلیس با تحلیل مارکسیستی ظهور مالکیت خصوصی را عامل تغییر وضع از نظام خانواده گسترده مادر سالار به خانواده هسته‌ای می‌داند که در آن مردان در رأس خانواده قرار می‌گیرند و زنان را تحت استثمار خود قرار می‌دهند. موج دوم فمینیسم به مهر و موم‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ مربوط می‌شود. ویژگی‌های اصلی این جنبش عبارت‌اند از: تلاش‌های زنان در به دست آوردن تساوی دسترسی به آموزش عالی در تمام حوزه‌های مطالعه و از میان بردن تبعیض جنسیتی در محیط کار و مدرسه (Thayer&Turner, ۲۰۰۷).

در طی دهه‌های ۶۰ و ۷۰ قرن بیستم رویدادی اتفاق افتاد که جولیت میشل (۱۹۷۱) آن را تحت عنوان "عمومی‌ترین حرکت انقلابی که تاکنون وجود داشته است" نام‌گذاری کرد. این جنبش که در ابتدا "جنبش آزادی زنان" و بعداً "فیمینیزم" نامیده شد، برنامه‌های انقلابی را که در طی دهه‌های قبل به‌ویژه دهه‌های ۶۰ شکل گرفته بودند منسجم‌تر نمود.

فمینیسم رادیکال در اواخر دهه ۶۰ و اوایل دهه ۷۰ در نیویورک تحت عنوان «زنان نهضت‌گرا» مطرح شد. زمینه‌های این گرایش همچون واکنش علیه دیدگاه‌های نو مارکسیستی یا چپ جدید آشکار گردید. در این گرایش نظر بر آن است که مشکلات زنان با انقلاب اقتصادی و فروریختن نظام سرمایه‌داری حل نمی‌شود بلکه ریشه آن‌ها را باید در حاکمیت مردان بر زنان جستجو کرد. انقلاب جنسیتی از سوی زنان، و نه انقلاب اقتصادی، چاره مشکلات زنان و نیز جامعه بشری است (باقری، ۱۳۸۲).

موج سوم فمینیسم از اواخر قرن بیستم (۱۹۹۰) آغاز شد. این جنبش تحت تأثیر دیدگاه‌های پساساختارگرایی^۳ و پسانوگرایی^۴، سلطه‌گری پنهان و حاکمیت هنجارهای واحد و یکسان که با پشتوانه علم و عینیت جوامع کنونی را تحت تأثیر قرار می‌دادند مورد تأکید و توجه قرارداد و بر عدم تبیین واحد و یکدست پدیده‌ها یا فرایندهای مختلف که در عینیت‌گرایی علم آشکار است تأکید دارند (باقری، ۱۳۸۲).

جنبش آزادسازی زنان یا فمینیسم که تأثیرات زیادی را بر تعلیم و تربیت و برنامه درسی داشته است با سه رویکرد متفاوت به تجزیه و تحلیل شرایط اجتماعی و ساختار جنسیتی جامعه پرداخت.

مروری بر سه رویکرد لیبرال، سوسیالیست رادیکال:

^۳ -post-structuralism

^۴ -post-modernism

رویکرد اول که تحت عنوان رویکرد لیبرال یا بهبود یابنده می‌باشد به نقد علی‌ه تبعیض جنسی و رفتار کلیشه‌ای جنسیتی موجود در جنبه‌های مختلف آموزش مدرسه‌ای نظیر مجموعه‌ها و مکانهای فیزیکی، کتب درسی، قوانین و هنجارها، تعاملات کلاسی و سیاست‌های رسمی و غیررسمی مطرح شد پرداخت. (فتحی واجارگاه- ۱۳۸۶)

فمینیست‌های لیبرال که به اصلاح طلب هم معروف‌اند، بر درک استراتژی‌های سازمانی یک نظام مردسالارانه تأکید می‌کنند. هدف آن‌ها دستیابی به تساوی کامل فرصت‌ها برای زنان در زندگی است، اما این فمینیست‌ها به مسائلی که وضعیت فعلی نظام‌های اجتماعی و سیاسی را دگرگون می‌کند، توجهی ندارد. فمینیست‌های لیبرال به «حل مشکلات عملی» به جای درک روشنفکرانه و شیوه‌های نظام‌دار و منسجم، عملکردهای چندگانه برنامه درسی و به‌ویژه عملکرد آن در پدیده‌ی یادگیری انسان، گرایش داشتند. (Pinar, ۱۹۸۱ به نقل از Miller, ۲۰۰۵, p ۶۶).

رویکرد دوم منظری سوسیالیستی دارد برخلاف رویکرد لیبرال، که زنان را صرفاً رویاروی با محرومیت‌های سیاسی یا قانونی می‌داند که رفع آن، از طریق بهره‌مندی از حقوق قانونی مساوی با مردان یا دستیابی به فرصت‌های برابر، امکان‌پذیر است. این رویکرد، رابطه‌ی بین زنان و مردان را ناشی از ساختار اجتماعی و اقتصادی دانسته، و تحول عمیق یا «انقلاب اجتماعی» را راهکار نجات واقعی زنان بیان می‌کند. به عبارتی، فمینیسم سوسیالیستی، داشتن حقوق برابر زنان با مردان را درگرو برخوردارگی از برابری اجتماعی و از میان رفتن ظلم جنسیتی و طبقاتی می‌داند. فمینیست‌های سوسیالیست مدعی‌اند که نظام تقسیم کار جنسیتی و محدود کردن زنان به قلمرو کار خانگی و ایفای نقش مادری، در راستای منافع اقتصاد سرمایه‌داری صورت گرفته است.

فمینیسم سوسیالیستی با نظریه‌ی نئو مارکسیستی ارتباط تنگاتنگ دارد. این مفهوم پرسش‌هایی در مورد جامعه و قدرت مطرح می‌کند. فمینیسم سوسیالیستی برخلاف فمینیسم لیبرال، آموزش را مثبت تلقی نمی‌کند و معتقد است، مدرسه به بازتولید وضعیت ناعادلانه موجود کمک می‌کند. رویکرد سوم که بیشتر جنبه نظری دارد و از آن تحت عنوان فمینیسم رادیکال نام برده می‌شود، به دنبال تجزیه و تحلیل و بررسی راه‌هایی بود که موجبات تفاوت جنسیتی و حفظ و نگهداری این تفاوت‌ها را در جامعه و مدرسه به‌ویژه در شاخه‌های مختلف تعلیم و تربیت، پژوهش آموزشی، و ایده‌های مرتبط با دانش و فاعل دانایی و دانستن را سبب می‌شود. این رویکرد به‌طور ویژه موجب افزایش تجزیه و تحلیل جنسیتی شد و تأثیر زیادی را در نو مفهوم‌پردازی رشته برنامه درسی داشت (Pinar, ۱۹۸۸; Miller, ۱۹۷۹a, ۱۹۷۹b; Grumet, ۱۹۸۱). اولنس (۱۹۷۹) بیان می‌کند: فمینیست‌های رادیکال^۵ که فمینیست‌های فرهنگی نیز نامیده می‌شوند، تحلیل‌های اجتماعی - مارکسیستی را ادامه داده‌اند تا بتوانند به سرکوب جنسی که می‌تواند نشانگر همه‌ی سرکوب‌ها باشد، بپردازند. برخی فمینیست‌های رادیکال به دنبال سیاست جدایی طلبانه‌ای که جنسیت را مهم‌ترین جنبه‌ی همه‌ی کشمکش‌های آزادی خواهان می‌داند

هستند (Miller, 2005, p67). پدرسالاری و نظامی که زنان را تحت فشار قرار می‌داد در دهه‌ی ۷۰ موضوع بررسی و انتقاد فمینیست‌ها قرار گرفت. این موضوع نه تنها گفت‌وگوی ملی درباره‌ی تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرارداد بلکه بر بحث‌های معاصر برنامه‌ی درسی اثر گذاشت.

فمینیست‌ها در طی دهه‌ی ۷۰ مدارس و تعلیم و تربیت را به‌عنوان دو سطح مجزا و مکمل مورد خطاب قرار دادند. در یک سطح مبتنی بر تجزیه و تحلیل جنسیتی، جنسیت کلیشه‌ای موجود در جنبه‌هایی از آموزش مدرسه‌ای از قبیل مکان‌ها و موقعیت‌های فیزیکی، کتاب‌های درسی، قوانین و هنجارها، تعاملات کلاسی، سیاست‌های رسمی و غیررسمی مدرسه شکل گرفت را مورد انتقاد قرار دادند و به مسئله عدالت برابری اشاره کردند جاگر (۱۹۷۷) این رویکرد را "رویکرد آزادی‌خواه" و کلیارد (۱۹۷۰) آن را "رویکرد اصلاح طلب" و تیاک وهانسوت (۱۹۹۰) آن را "رویکرد جنبشی" نامیدند. در سطح دیگر، به بررسی روش‌هایی که تفاوت‌های جنسیتی در جامعه و مدارس را ایجاد و ماندگار می‌کرد از قبیل تقسیم‌بندی آموزش، پژوهش تربیتی و عقایدی درباره دانش و ارتباط بین یادگیرنده و موضوع درسی پرداختند. این جهت‌گیری‌های نظری به "فمینیسم افراطی" منسوب شد که باعث به وجود آمدن تحلیل جنسیتی گردید و در دهه ۷۰ بر نو مفهوم گرایی رشته برنامه‌ی تأثیرگذار بود (piner, 2004a)

فمینیست‌های رادیکال توجه خود را معطوف به نظام مردسالاری و شناسایی اخلاق منطقی مردانه (تحلیلی، شناختی و غیر عاطفی) کردند (Kanter, 1975 به نقل از piner, 2004a). آن‌ها معتقدند که جهان برای نگهداری و حفظ تسلط مردان به صورت رسمی و غیررسمی سازمان یافته است.

دیدگاه‌های محوری:

- نودینگز بیان می‌کند ساختار مدارس باید به گونه‌ای باشند که دوستی و صمیمیت بین افراد را توسعه دهد تا هیجان‌ات و عواطف روزمره خود را ابراز نمایند و در ارتباطی بی‌ریا باهم در امور زندگی مشارکت جویند.
- نودینگز معتقد است اگر معلمان، خود دائماً در حال خلق یادگیری نباشند مانعی بر سر راه یادگیری دانش‌آموزان خواهند بود، چون دانش‌آموزان مرتباً در حال خلق یادگیری‌های جدید هستند ولی معلمان به صورت ثابت باقی مانده‌اند و به یادگیری‌های قبلی خود اتکاء کرده‌اند و به‌عنوان مانعی بر سر راه یادگیری دانش‌آموزان خواهند بود.
- نودینگز اظهار می‌دارد مشارکت معلمان زن در آموزش می‌تواند انسجام بین مادران و بچه‌ها را احیاء کند و کلاس درس به‌عنوان جایی که دانش‌آموزان از نظر عاطفی و اخلاقی رشد می‌کنند مطرح شود. افزایش روابط عاطفی و مهرورزانه در آموزش معلمان مورد تأکید است.
- نودینگز معتقد است برای تربیت نباید از رابطه مادرانه و مهرورزانه غافل شد. ویژگی‌های «زنانه» در فرایند برنامه درسی در کلاس درس در تقابل بین معلم و دانش‌آموز، دانش‌آموز و دانش‌آموز و معلم و معلم باید مورد توجه قرار گیرد
- نودینگز بیان می‌کند مؤسسات و مراکز آموزشی معمولاً از معلمان زن می‌خواهند که غمخوار بودن را به کناری گذارند و آموزش نسبتاً بی‌نام و نشان، بی‌روح و بدون تربیت عاطفی را انجام دهند. در این حالت این‌گونه افراد روابط و تربیت عاطفی را از زندگی شخصی خود یعنی در

خانه‌داری و امور خانه هم به کنار گذاشته‌اند و در حقیقت محیط را از این‌چنین عواملی پاک کرده‌اند.

- گرومت معتقد است زنانی که تدریس می‌کنند مجرا و گذرگاهی رابین آنچه به اصطلاح دنیای عمومی (همگانی) و خصوصی است، می‌سازند. آن‌ها بین تجربیات خود در امور خانه‌داری و تدریس مرتبان در حرکت‌اند. آن‌ها بین بودن با بچه‌های خودشان و بودن با بچه‌های دیگران، بودن با بچه‌های خودشان به‌عنوان مادر و بودن به‌عنوان معلم با بچه‌های مادرهای دیگر، بین احساس مادرانه داشتن و قاعده‌مند بودن و بین خانواده و همکاران در تعارض‌اند.
- گرومت بیان می‌کند دانش آموزان در کلاس درس در قالب ردیف‌ها پشت سر یکدیگر قرار می‌گیرند. همه چشم‌ها روبه‌جلو، مستقیمان پشت سر دوست هم‌کلاسی و در مواجهه با نگاه خیره معلمان است. در این شرایط نظم در کلاس حاکم می‌شود و نگاه به‌عنوان راهبردی برای سلطه اعمال می‌شود.
- نگاه خیره معلمان، اغلب سرد، بی‌روح و تحکمی است که باروح تعلیم و تربیت همخوانی ندارد.
- گرومت معتقد است وقتی برنامه‌ی زنده است که دانش آموزان را به بازنگری هویت برنامه‌ی از دریچه نگاه والدینی دعوت می‌کند و زمانی نمادی بی‌روح دارد که معلمان و دانش آموزان تحت نفوذ نگاه خیره، خشک و سرد باشند
- زبان همیشه وابسته به «دیگری» است و شکل‌گیری خود اساساً مبتنی بر وابستگی به «دیگری» و بیگانگی از خود و در نتیجه توجه به غیر خود است. زمانی دانش‌آموز می‌تواند به خود فکوری دست یابد که خود را از وابستگی به دیگری رها کند و به خود توجه کند.
- مراقبت شامل توجه کردن، علاقه داشتن، اهمیت دادن و عشق ورزیدن است.
- تربیت اخلاقی باید بیشتر با غمخواری همراه باشد تا با خردمندی و خردپذیری.
- در مطالعات برنامه‌های درسی در مورد ارزش‌ها، باید یک رویکرد گفتمانی مورد استفاده قرار گیرد. معلمان مانند دانش‌آموزان باید این واقعیت را تشخیص دهند که آن‌ها هم نیازمند یادگیری بنیادی و گسترده درباره ارزش‌ها هستند
- گرامت معتقد است که انتقال^۶، یک مفهوم روان تحلیل‌گری^۷ است که اشاره به بازتولید الگوهای ارتباطی گذشته در روابط موجود دارد (Pinar, ۲۰۰۴a, P ۳۷۸). این مفهوم به فرایند الحاق احساسات و نگرش‌ها به افراد گرفتار شده در رویدادها و حوادث ناگوار و احساسی اشاره دارد (Grumet, ۱۹۸۸, P۱۲۲).
- نودینگز به گفتمان و گفت‌و شنود جهت تربیت اخلاقی، به‌کارگیری تجارت فردی و درگیرشان در فرایند تربیت و استفاده درست از متون وابسته به زندگی تأکید دارد (Pinar, ۲۰۰۴a).

^۶ - Transference

^۷ - Psychoanalysis

فمینیست‌های برنامه‌ی درسی با به چالش کشیدن کلیشه‌های جنسیتی مؤثر بر نظام تعلیم و تربیت و اخلاق نهادینه‌شده منطقی مردانه (تحلیلی، شناختی و غیر عاطفی)، تلاش کردند به بازسازی مفهومی برنامه‌ی درسی اقدام نمایند، به‌گونه‌ای که گودمن و کلی این ادبیات را به این صورت خلاصه کرده‌اند: معلم فمینیست (۱) فردی است که خود را در یادگیری شریک می‌داند بیشتر از آنچه خود را فردی مستبد و جدا بداند، (۲) قدرت دانش‌آموز را با احترام گذاشتن به دانش، علایق و تجربیات آن‌ها، تصدیق می‌کند، (۳) از همکاری در مقابل فضای یادگیری رقابتی حمایت می‌کند، (۴) به چشم‌اندازهای فمینیستی در برنامه درسی شامل تاریخ، نژاد و کلاس توجه دارد، (۵) بر پیشرفت عاطفی و فکری تأکید می‌کند، (۶) اهمیت عمل و اقدام در جهان مبتنی بر عقایدش را می‌داند (Piner, 2004a). تفکرات فمینیستی هرچند جدا از سایر جریانات عملی و تئوری‌های برنامه‌ی درسی است، ولی تأثیر ژرفی بر آن داشته است. فمینیست‌های برنامه درسی با تلاش و کوشش برای فهم برنامه درسی به‌عنوان متون وابسته به جنسیت وزندگی و با تأکید بر خود شرح‌حال‌نویسی و توسل به این ادبیات تربیتی مدعی‌اند که این برنامه درسی زنده‌تر و بانشاط‌تر و جدایی از زندگی واقعی فرد نخواهد بود. در این راستا ترسیم ادراکات و تجربیات زنان از تربیت و باز ساخت آن درون نظام معرفت‌شناسی و برنامه درسی که گفتمان و عملکرد تعلیم و تربیت را شکل می‌دهد ضروری می‌دانند.

منابع:

- باقری، خسرو. (۱۳۸۲). *مبانی فلسفی فمینیسم*. تهران: چاپ سحاب.
- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). *برنامه‌ی به‌سوی هویت‌های جدید*. شرحی بر نظریه‌های معاصر، تهران: انتشارات آبیژ.

Connell, R.W. (۱۹۸۷). *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press.

Grumet, M. (۱۹۸۱). *Restitution and reconstruction of educational Experience: An autobiographical method for curriculum theory*. In M. Lawn & L. Barton (Eds.), *Rethinking curriculum studies*. London, England: Croom Helm.

Hawkesworth, Mary E. (۲۰۰۶). *Globalization and Feminist Activism*. Rowman & Littlefield. pp. ۲۵-۲۷. [ISBN 978-0-7425-3713-5](https://doi.org/10.1080/07407600600571835).

Miller, J. L. (۱۹۷۹). *Curriculum theory: A recent history*. JCT, ۱(۱), ۲۸- ۴۳.

Miller, J. L. (1999b). ***Women and education: The dichotomous self***. Impact, 14 (3), 24-28.

Miller, J.L. (2005). ***Sounds of Silence Breaking Women, Autobiography, Curriculum*** . inc., New York: Peter Lang Publishing.

Lockwood, Bert B. (2006) *Women's Rights: A "Human Rights Quarterly" Reader* (Johns Hopkins University Press), [ISBN 978-0-8018-8374-3](#)

Oakley, A. (1974). ***The Sociology of Housework***. London: Martin Robertson.

Pinar, W. F. (2004). ***What is curriculum theory?*** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pinar, W. F. (2004a). ***Understanding Curriculum***. (With William, M Reynolds, Patrick Slattery, and Peter M.Taubman). Vol 17, New York: Peter Lang.

Thayer-Bacon, Barbara.J; Gayle M. Turner.; Gayle, M. (2007). What Feminist Inquiry Contributes to Philosophy and the Philosophy of Education: A Symposium. ***Educational Theory Journal. Vol 17, No 2***.