

علم، قدرت و نابرابری‌های جنسیتی

سعید پیوندی

سیمون دوبوار (De Beauvoir) در کتاب "جنس دوم" (۱۹۴۹) که به یکی از منابع فکری مرجع موج دوم فمینیسم تبدیل شد می‌نویسد انسان زن به دنیا نمی‌آید، زن می‌شود. این سخن به نوعی نقد بی‌پرده بسیاری از باورهای رایجی بود که ریشه‌های تقسیم اجتماعی کار نابرابر میان زنان و مردان را امری "طبیعی" و ناشی از طبیعت متفاوت دوجنس تلقی می‌کردند. دوبوار در کتاب خود با خوانش سنجشگرانه شرایط اجتماعی زنان از جمله به نقش روندهای جامعه‌پذیری، باورها و اسطوره‌های رایج و نیز آموزش، علم و دیگر نهادهای اصلی جامعه اشاره می‌کند و بر آن است که ریشه‌های نابرابری جنسیتی را پیش از هر چیز باید در درون جامعه جستجو کرد. نویسنده نشان می‌دهد که حتا زمانی که زن در نوشته‌های ادبی (برای مثال "زن به عنوان جوهر زیبایی و جهان" به گفته آندره بروتون، شاعر و نویسنده سوررالیست) مورد احترام فراوان و ستایش قرار می‌گیرد نه بخاطر خودش (به عنوان انسان مستقل) که به عنوان نماد چیزی یا کسی که به مرد و خوشبختی و یا آگاهی او یاری می‌رساند است.

از آن زمان شمار بزرگی از پژوهش‌های علوم انسانی و اجتماعی سوبیه‌های گوناگون نابرابری‌های جنسیتی در جامعه را موضوع کار و بررسی خود قرار دادند و ادبیات موجود در این زمینه پاسخ‌هایی هستند به بسیاری از پرسش‌ها و ابهامات تاریخی پیرامون این موضوع. گرایش‌های اصلی در این پژوهش‌ها^[۱] با دوبروار همداستانند وقتی می‌گویند که ویژگی‌های بیولوژیکی و طبیعی نمی‌توانند وجود نابرابری‌های گسترده میان زنان و مردان را توضیح دهند. برای پژوهشگران این پرسش اساسی مطرح بوده است که نابرابری‌های جنسیتی به عنوان پدیده اجتماعی و تاریخی در طول دوران گوناگون و در تجربه‌های تمدنی مختلف چگونه شکل گرفتند و کدام روندها و مکانیزم‌های جامعه در بازتولید آنها نقش داشته‌اند.

نوشته حاضر پاسخی است به فراخوان نشریه آزادی اندیشه پیرامون موضوع علم، قدرت و جنسیت. هدف اصلی بازکردن این بحث و پرداختن به نقشی است که دانش و دسترسی به آموزش در تقسیم اجتماعی کار و روابط قدرت در جامعه را با تکیه بر پژوهش‌های دانشگاهی ایفا می‌کنند. فرضیه اولیه نوشته این است که دانستن، مهارت‌های عملی، آشنایی با علوم و فن آوری به معنای برخوردار شدن از نوعی موقعیت در تقسیم اجتماعی کار و در روابط قدرت در جامعه است.

دانش و تقسیم اجتماعی کار

دانش^[۲] و مهارت‌های عملی انسان مجموعه گسترده‌ای از حوزه‌ها و موضوعات را در برمی‌گیرد. آشپزی، کشاورزی، دام‌داری، حل معادلات ریاضی یک یا چند مجهولی و یا شناختن هندسه فضایی، بنایی، تعمیر دوچرخه، پختن

۱- از جمله نگاه کنید به:

Mosconi, 2016 ; Duru-Bellat, 2004 ; Le Doeuff, 1998 ; Héritier, 1996 ; Schiebinger, 1989, 2008 ; Sénac-Slawinski, 2007 ; West & Zimmermann, 1987 ;

۲- واژه دانش (اسم مصدر از دانستن) در این نوشته به معنای دانستنی‌ها به کار برده شده است (لغت نامه دهخدا). دانش (Knowledge / Connaissance) مجموعه جامع تر و کلی تری نسبت به علم را در بر می‌گیرد. علم (Science) به عنوان زیر مجموعه دانش تعریف شده است. منظور ما از علم آن بخش از دانشی است که با ضوابط و معیارهای نهادی عنوان علم را بخود گرفته است و خصلت جهانشمول دارد.



نان، اداره یک وزارتخانه توسط یک وزیر، برنامه نویسی برای کامپیوتر و یا نظریه پردازی در فیزیک، زیست‌شناسی، اقتصاد، فلسفه و یا درمان سرطان و سرودن شعر همگی با موضوع دانش سرو کار دارند. برای انجام هر یک از این فعالیت‌ها دانستن چیزهایی (دانش) لازم است. دانش می‌تواند انضمامی، عملی و کار بردی و یا انتزاعی و نظری باشد. این مجموعه بسیار گسترده را برگر (Berger) و لاکمن (Luckmann) در کتاب "ساخت و پرداخت واقعیت اجتماعی" (۱۹۸۶) ذخیره اجتماعی دانش نام داده‌اند که از نظر آنها نقش اساسی در شکل دادن به واقعیت‌های دنیای ما و تقسیم اجتماعی کار ایفا می‌کند.

همزمان این مجموعه دانش دارای ارزش و جایگاه عینی یا نمادین و یا بازشناسی (Recognition) یکسانی در جامعه نیست. کارهای دستی یا فکری، دانش تجریدی و علمی در محیط آکادمیک، دانش مدیریتی یا امور فنی، نوع استفاده از فن آوری و نیز مکان‌هایی هم که در آنها از دانش استفاده می‌شود اعتبار و وزن همسانی ندارند. مکان‌ها و فضاها و نیز موقعیت‌هایی که در آنها از دانش استفاده می‌شود هم در ارزش گذاری و اعتبار آن تاثیر می‌گذارند. فضاهایی‌هایی مانند موسسات اقتصادی و سازمان‌های اجتماعی وجود دارند که بیشتر نقش مصرف کننده دانش را بازی می‌کنند^[۳]، مکان‌هایی مانند مراکز آموزشی در کار انتقال دانش‌اند و مراکز آکادمیک و پژوهشی هم وظیفه حفظ، اعتباربخشی و گسترش دانش و نوآوری به عهده دارند.

برگر و لاکمن (۱۹۸۶) از جمله جامعه‌شناسانی هستند که به نقش دانش و مهارت‌ها در تقسیم اجتماعی کار توجه کرده‌اند. به باور آنها مجموعه توانایی‌ها و دانشی که در جامعه وجود دارد به گونه‌ای نابرابر میان افراد جامعه تقسیم شده است. توزیع اجتماعی دانش در میان افراد با نوع تقسیم کار اجتماعی رابطه دارد. در جوامع پیشامدرن تقسیم اجتماعی کار دایره گسترده‌ای نداشت و دگرگونی در آن بسیار کند بود. در جامعه مدرن تقسیم

۳- تحولات علمی و فنی دهه‌های اخیر سبب دگرگونی این تقسیم کار سنتی شده است. برای مثال بخشی از موسسات اقتصادی بطور مستقل یا در همکاری با دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی به بازیگر مهم گسترش علم و فن آوری تبدیل شده‌اند.



کار در مقایسه با دوران پیشین بسیار پیچیده تر شده پیشرفت‌های عظیم علمی و فنی سبب شده که بخش مهمی از مشاغل با دانش و توانایی‌های نظری و عملی تخصصی سروکار داشته باشند.

یکی دیگر از نکات اساسی در رابطه با تقسیم اجتماعی کار و نیز دسترسی به دانش و علوم و مهارت‌های عملی تاثیر مستقیم آنها در روابط قدرت در جامعه است. از نظر لاکمن و برگر (۱۹۸۶) دانش نقش اساسی در شکل دادن به دنیای اجتماعی ایفا می‌کند^[۴]. در بحث کنونی رابطه دانستنی‌ها و دانش بشری و علم با موضوع تقسیم اجتماعی کار و تقسیم قدرت در جامعه و سازمانها و نهادها مورد بررسی قرار می‌گیرد. قدرت از این نگاه هم در سویه فردی و در روابط میان افراد مطرح است و هم در سویه اجتماعی در درون سازمانها و نهادهای جامعه. نظام دانش و نظام قدرت در درون جامعه به یکدیگر پیوسته‌اند (Barus-Michel, 1991)^[۵].

پرسش جامعه شناسانه‌ای مهمی که مطرح می‌شود این است که کدام ساز و کارها و چه نهادهایی در شکل دادن به تقسیم اجتماعی کار و شکل دادن به روابط قدرت در جامعه مشارکت می‌کنند؟ آیا همه افراد و گروه‌های اجتماعی از فرصت‌های برابری برای دسترسی به دانش و یا مشاغل و موقعیت‌های برخوردارند؟ پژوهش‌های جامعه شناسانه پیرامون این موضوع ابتدا وضعیت اجتماعی افراد بویژه موقعیت طبقاتی و رابطه افراد با بخش‌های اقتصادی را مورد توجه قرار دادند. در سال‌های پس از ۱۹۶۰ موضوع جنسیت نیز

۴- پیوند دادن موضوع کسب دانش، علم و مهارت‌های عملی با موضوع روابط قدرت در جامعه در دوران پس از جنگ جهانی دوم مورد توجه قرار گرفته است (Foucault, 1982). مسئله قدرت و فضاهای اعمال آن یکی از موضوعات اساسی شاخه‌های گوناگون علوم انسانی از روانکاوی تا جامعه شناسی و علوم سیاسی است. در بحث قدرت در کنار معنا و قلمروی کاربرد آن، منابعی که قدرت را بوجود می‌آورند هم اهمیت دارند. علوم انسانی قرن بیستم در کنار درک ساختاری از قدرت (طبقه، گروه حاکم، نهاد...) به این موضوع از ورودی روابط میان افراد، درون نهادها، سازمان‌های اجتماعی و اشکال قدرت هم پرداخته است. پراکتیس اجتماعی و رابطه جمعی میان افراد به گونه‌ای اجتناب ناپذیر موضوع قدرت را به میان می‌کشد. روابط قدرت در جامعه و در میان افراد و سازمانها دارای سویه سوپزکتیو هم است چرا که با انگاره و باورهای انسان سرو کار دارد. قدرت می‌تواند از توانایی اقتصادی (امکانات مالی و صاحب ابزار تولید بودن از نظر مارکس) دانش و یا از موقعیت سیاسی، اداری و سازمانی و شخصیت فره مند ناشی شود.

۵- بوردیو و پسون (۱۹۶۴) بجای دانش که مفهومی است عام از تاثیر سرمایه فرهنگی سخن به میان می‌آورد که در کنار سرمایه اجتماعی و اقتصادی نقش مهمی در روابط قدرت و تولید نابرابری‌ها دارد.

بتدریج وارد پژوهش‌های جامعه‌شناسی و یا میان‌رشته‌ای شد. خوانش از تقسیم اجتماعی کار و قدرت ناشی از آن در جامعه از ورودی عامل جنسیت با انگیزه درک بهتر نابرابری‌های گسترده تاریخی میان زنان و مردان صورت می‌گرفت. الگوهای نظری موجود آن زمان برای درک بهتر نابرابری جنسیتی ناکافی بودند. بحث بر سر این بود که زنان و مردان چرا و چگونه سهمی نابرابر در تقسیم اجتماعی کار از آن خود می‌کنند؟ یکی از عوامل جدیدی که در این بحث‌ها مطرح شد میزان دسترسی و تسلط بر علم و دانش و مهارت‌های عملی و تاثیر آن بر سهم نابرابر زنان در تقسیم اجتماعی کار و روابط قدرت در جامعه بود (Mosconi, 1994).

بحث نابرابری جنسیتی از همان ابتدا بر سر چرایی، مکانیزم‌ها، روندها و نقش خود افراد و یا ساختارها و نهادهای اصلی مانند خانواده، نظام آموزشی و گروه و طبقه اجتماعی بود چرا که وجود نابرابری‌های جنسیتی در جامعه، در تقسیم اجتماعی کار و یا در دسترسی به آموزش و علوم از نظر آماری، جای پرسش چندانی باقی نمی‌گذاشتند. چالش اصلی شناخت شناسانه دست یافتن به محتوای "جعبه سیاهی" بود که رمز‌گشایی از آن می‌توانست نوری به گوشه‌های تاریک تاریخ بشری پیرامون ریشه‌ها و چرایی نابرابری‌های جنسیتی در تقسیم اجتماعی کار بیفکند.

نهادی شدن و مشروعیت بخشی به دانستنی‌ها و دانش

پرسش کردن پیرامون نابرابری‌های جنسیتی در رابطه میان دانش و تقسیم اجتماعی کار به این معناست که باید از جمله به سراغ جایگاه و موقعیت زنان و مردان در هر یک از حوزه‌های مورد بحث رفت. زنان و مردان دانش و مهارت‌های خود را چگونه و در کجا می‌آموزند و آیا هر یک از دو جنس از شرایط و فرصت‌های یکسانی برای کسب دانشی که در تقسیم اجتماعی کار نقش آفرین است برخوردارند؟

در جوامع سنتی نوشتن و خواندن پدیده‌ای مردانه بود و آنها بودند که نه تنها به دانش تجربیدی زمان خود دست می‌یافتند که به آن سمت و سو



می‌دادند^[۶]. در حقیقت دانش از شکل انضمامی، عملی و مهارت‌هایی که در زندگی روزمره و امور اقتصادی بکار می‌آمدند به کمک زبان نوشتاری به سطحی انتزاعی و نظری فرا روئید. بدین گونه بود که دانش نظری و نظریه‌های اقتصادی، حقوقی، سیاسی بوجود آمدند و قلمروی نمادین دانش گسترش پیدا کرد (برگر، لاکمن، ۱۹۸۶). اگر زمانی اسطوره‌ها و روایت‌های دینی بخش اصلی دانش انتزاعی را تشکیل می‌دادند، بتدریج حوزه‌های دیگری از دانش گسترش یافتند که فراتر از روایت‌های قدسی و اسطوره‌ای به توضیح جهان دست زدند. خالق این دانش تجریدی اولیه نخبگان و متخصصان جامعه آن دوران بودند که بطور انحصاری از مردان تشکیل شده بود. نخبگان و متخصصان با قدرت سیاسی پیوند تنگاتنگ داشتند و همراه با نهاد مذهب در درون یک نظام فراگیر ادغام می‌شدند. آنها بودند که حقیقت و باطل، خوب و بد و دانش زمان خود را تعریف می‌کردند و به نظام ارزشی و هنجارهای جامعه اعتبار می‌بخشیدند. در بسیاری از جوامع قرون وسطایی اعتبار این گفتمان‌های حاکم از نظم قدسی ناشی می‌شد و نقش نهاد مذهب در مشروعیت بخشی به این گفتمان‌ها اساسی بود. در آن دوران ما شاهد نوعی اتحاد مردانه "طبیعی" میان صاحبان قدرت در نهادهای مختلف و نخبگان مذکری هستیم که صاحب دانش‌اند. همزمان این جوامع بر پایه نظم پدرسالارانه قرار داشت و نقش پدر در سویه‌های نمادین و واقعی مرکزی بود. سایه قدرت پدرانه بر سر مذهب، سیاست، خانواده سنگینی می‌کرد. پادشاه پدر مردم، رهبر مذهبی پدر پیروان دین و رهبر نظامی پدر لشکر بود.

زنان با وجود داشتن مهارت‌هایی که برای زندگی روزمره و تولید ضروری بودند اما راهی به دنیای دانش مردانه آن دوران نداشتند. در نهادها و زندگی دینی زنان بیشتر در پشت صحنه هستند و نقش‌های ثانوی و حاشیه‌ای را به عهده دارند و باید از مردان فرمانبری کنند. در متون کاتولیک آن زمان بروشنی از ممنوعیت تدریس برای زنان سخن به میان می‌آید (موسکونی، ۱۹۹۴، ص ۶۱).

۶- هدف این نوشته پرداختن به تاریخ جوامع بشری و شکل‌گیری اولین اشکال نهادگزار تقسیم نابرابر اجتماعی کار میان زنان و مردان نیست.

نکته کلیدی آغازین در درک رابطه میان دانش و مهارت‌ها و کسب قدرت در جامعه به موضوع مشروعیت دانستنی‌ها، دانش و مهارت‌های عملی انسانی باز می‌گردد. به سخن دیگر چیزهایی که علم و دانش نام می‌گیرند چگونه توسط افراد، نهادها و جامعه پذیرفته و هنجاری می‌شوند، نظم موجود را شکل می‌دهند و به صورت "حقیقت" جلوه گر می‌شوند؟ برگر و لاکمن به دو روند مهم نهادی شدن (Institutionalization) و مشروعیت بخشی (Legitimization) به دانش در درون جامعه اشاره می‌کنند که در بحث ما اهمیت فراوانی دارد (۱۹۸۶). نهادی شدن دانش به معنای آن است که در جامعه فعالیت‌ها تعریف شده و در قالب‌های اجتماعی تبدیل به هنجارهایی می‌شوند که در خدمت ادغام افراد در نظم جامعه قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر افرادی بخاطر برخورداری از دانش و مهارت عملی یا نظری عهده دار فعالیت خاصی می‌شوند و این تقسیم کار در نگاه افراد جامعه به صورت امر هنجاری در می‌آید. برای مثال فعالیتی به نام کفاشی دارای معنای مشخصی در جامعه است و افرادی هم به نام کفاش به اینکار می‌پردازند. شغل کفاشی دارای تعریف، معنا و محدوده مشخص می‌شود. از آنجا که در تقسیم اجتماعی کار بیشتر مردان به کفاشی اشتغال داشتند در انگاره جمعی بسیاری از جوامع هم این شغل را بیشتر مردانه می‌دانند. همین مثال را برای فعالیت آموزشی و شغل معلمی میتوان زد. تا قرن نوزدهم معلمی و استادی دانشگاه فعالیتی بود خاص مردان، چرا که درس خواندن و درس دادن بیشتر پدیده‌های مردانه بودند. از نیمه قرن و با راه یافتن تدریجی زنان به آموزش‌های تخصصی، شغل معلمی هم بتدریج از انحصار مردان خارج شد و حضور زنان معلم در مدارس به امری عادی و هنجاری تبدیل شد. از آنجا که ورود به حرفه معلمی دارای قواعد و هنجارهای خاصی از جمله داشتن سطح مشخصی از دانش است، پیش از آنکه زنان به مراکز آموزشی تخصصی راه پیدا کنند امکان دسترسی به این حرفه هم برای آنها وجود نداشت. همزمان نگاه تک جنسیتی جامعه به شغل معلمی هم بتدریج تغییر کرد و امروز سهم زنان در مشاغل آموزشی (پیش از دانشگاه) بسیار بیش از مردان است.

بخش بزرگی از فعالیت‌های سنتی، جدید و یا نوظهور اقتصادی در حوزه‌های



پزشکی، حقوق، تجارت، تولید صنعتی یا کشاورزی، خدمات یا آموزش با دانش خاصی ارتباط دارند و جامعه آنها را نهادی کرده است.

همزمان فعالیت‌هایی وجود دارند که جامعه نام شغل^[۷] (در سویه حرفه ای) را بر آنها نگذاشته است مانند بزرگ کردن بچه‌ها، رسیدگی به حیوانات اهلی خانگی و یا آشپزی در خانه. برای این گونه کارها، مانند هر فعالیت دیگری دانستنی‌ها و مهارت‌های خاصی لازم است، اما آنها در فرهنگ و هنجارهای جامعه بصورت حرفه برسمیت شناخته نمی‌شوند و ارزش و منزلتی ناچیزی هم که در جامعه دارند به همین جایگاه برمی‌گردد. چنین کارهایی را که بیشتر "خصوصی" تلقی می‌شوند زنان انجام می‌دادند.

نهادی شدن دانش در قالب انتزاعی یا مهارت عملی و کاربردی و معنایی برای جامعه دارد زمانی می‌تواند از تداوم برخوردار شود که از نسلی به نسل دیگر انتقال یابد. از نظر برگر و لاکمن کارکرد روندهای مشروعیت بخشی دانش در جامعه شرایط این انتقال بین نسلی و بازتولید نظم موجود را فراهم می‌کند. مشروعیت بخشی فقط شامل ارزش‌ها و هنجارها نمی‌شود که خود دانش و مفاهیم را هم در بر می‌گیرد. اعتبار یک دانش در وجه شناخت شناسانه، جایگاه آن در نظام اقتصادی و اجتماعی از طریق روندهای مشروعیت بخشی شکل می‌گیرد. کارکرد اصلی مشروعیت بخشی بوجود آوردن نظم و معنای اولیه دانش و نیز شکل دادن به نظم ثانوی آن با هدف ادغام در نظم کلی جامعه است. اگر به مثال پیشین برگردیم کفاشی و یا آشپزی در خانه دارای یک نظم و معنای اولیه است که به جنس فعالیت و توانایی و مهارت‌های

۷- در این بحث باید به تفاوت میان کار، شغل و حرفه توجه کرد. کار به هر نوع فعالیت می‌تواند اطلاق شود. آشپزی و اطوکنی در خانه، گلکاری و رسیدگی به باغچه خانه، مدیریت یک کارخانه، طراحی یک ساختمان، انجام آزمایشات پزشکی... همگی اشکال گوناگون کار انسانی در فضاهای متفاوت هستند. اما شغل و حرفه کسی که در محیط خصوصی و خانوادگی طرف‌ها را می‌شوید و یا آشپزی می‌کند طرف شویی و آشپزی نیست. واژه شغل زمانی به یک کار اطلاق می‌شود که فرد در فضای رسمی (موسسه اقتصادی، اداره...) در ازای دستمزد آن را انجام دهد. واژه حرفه به مشاغلی مربوط می‌شود که فرد هویت حرفه‌ای خود را با آن تعریف کند. فرد ممکن است بخاطر نیاز در ازای دستمزد کاری را انجام دهد بدون اینکه احساس وابستگی خاصی به آن فعالیت داشته باشد. وقتی کسی خود را فیلمساز، روزنامه نگار، پزشک، فروشنده، راننده، معلم، مربی مهد کودک یا مهندس برق می‌داند به این معناست که او کارش را حرفه خودش می‌داند و با آن رابطه هویتی دارد.

لازم برای انجام آن بر می‌گردد و معنای ثانویه آن به دانش انتزاعی، نوع ارزش گذاری و جایگاه هر فعالیت در تقسیم اجتماعی کار مربوط می‌شود.

مشروعیت بخشی به دانش دارای سویه شناخت شناسانه است. در حقیقت نظم نهادی در فرآیند مشروعیت بخشی دارای اعتبار شناخت شناسانه می‌شود. برگر و لاکمن (۱۹۸۶) از چهار سطح مشروعیت بخشی در جامعه سخن به میان می‌آورند. سطح اول پیشا نظری (تئوریک) است و بیان ساده و عینی یک تجربه یا فعالیت از طریق واژه‌ها (ماهیه‌گیری، تدریس، آشپزی، پزشکی...) را در بر می‌گیرد. سطح دوم به لایه واسطه‌ای میان دانش پیشا تئوریک و دانش نظری (تئوریک) مربوط می‌شود و در بر گیرنده شکل ابتدایی دانش تجربیدی در یک حوزه است. منظور از این سطح توضیحات و طرح اولیه انتزاعی (Schema) فعالیت‌های عملی است و چیزهایی که شفاهی درباره یک فعالیت یا یک حوزه فعالیت گفته می‌شود (معنای یک فعالیت، ضرب المثل، حکایت‌ها...).

سطح سوم مشروعیت بخشی نظری (تئوریک) است و مجموعه‌ای از نظریه‌هایی را در بر می‌گیرد که از جنبه عملی فراتر می‌روند و بگونه‌ای انتزاعی فعالیت خاصی را توضیح می‌دهند. دانش در این سطح پیچیده تر است، تبدیل به چهارچوب ارجاعی (رفرانس) می‌شود، توسط افراد متخصص در قالب نهادهای رسمی ساخته و پرداخته و به دیگران انتقال می‌یابد.

سطح چهارم مشروعیت بخشی "سپهرهای نمادین" (Symbolic univers) را در بر می‌گیرد. سویه نمادین مشروعیت بخشی به موضوعات فراتر از تجربه عملی باز می‌گردد و نظم نهادی در جامعه، رابطه با سایر حوزه‌ها و نیز کلیت نمادین را در بر می‌گیرد. این کلیت نمادین با آنکه بطور مشخص به تجربه‌های روزمره برنمی‌گردد ولی به هر یک از آنها جایگاه، اعتبار و معنا می‌بخشد. برگر و لاکمن به چهار سپهر نمادین اصلی در تاریخ جامعه انسانی یعنی دین، فلسفه، هنر و علوم اشاره می‌کنند (۱۹۸۶). این چهار سپهر فقط شامل تئوری‌ها نمی‌شوند و بنوعی نظریه پیرامون انسان و دنیا و دستگاه‌های نظری-مفهومی که به شاخه‌های علوم، فلسفه، هنر و دین معنا



و اعتبار می‌بخشند را در بر می‌گیرد^[۸]. این سطح از مشروعیت بخشی هم به گروه کوچکی از متخصصان و نخبگان مربوط می‌شود که با این حوزه‌ها سروکار دارند.

این بحث طولانی برای پرداختن به این پرسش اساسی که چه کسانی این مشروعیت بخشی را انجام می‌دهند لازم است. اگر مشروعیت بخشی را بصورت مجموعه‌ای از روندهای تاریخی ببینیم می‌توان پرسید سهم زنان و مردان در این چهار سطح در دوران گوناگون چگونه تحول پیدا کرده است؟

زنان و مردان و ذخیره اجتماعی دانش

از نظر موسکونی (۱۳۹۴، ص ۵۰) فرایند اصلی شکل‌گیری نابرابری‌های جنسیتی را باید در روندهای مشروعیت‌سازی دانش جستجو کرد. جائیکه مردان از نظر تاریخی قدرت اصلی گسترش دانش و مهارت‌های عملی و یا نظریه‌پردازی و سمت و سو دادن به سپهرهای نمادین را در دست داشته‌اند، "حقیقت" را آنگونه که خواسته‌اند تعریف کرده‌اند و به دانش بشری سمت و سو و معنای جنسیتی داده‌اند. سویه جنسیتی دانش در سطوح گوناگون پی‌آمد مهمی چون نهادی شدن تبعیض میان زنان و مردان را در پی داشته است. زبان روزمره جامعه پر است از واژه‌های جنسیتی (مردانگی کردن، مردانه‌نگین، قول مردانه، اراده مردانه...) که نابرابری میان زنان و مردان را به امری عادی تبدیل می‌کنند. از نظر موسکونی (۱۹۹۴) حتا زمانی که زنان به آموزش و دانش رسمی و بازار کار دسترسی پیدا کردند نقش‌های آنها بیشتر به "مصرف" ذخیره اجتماعی دانش فرو کاسته می‌شد.

یکی دیگر از نکات مطرح شده در کتاب برگر و لاکمن که برای این بحث مهم است تقسیم بندی تاریخی جوامع به دو نوع انحصاری و متکثر است.

۸- وقتی ما از مکتب فرانکفورت، فلسفه ایده آلیستی آلمانی، فلسفه پراگماتیسم امریکایی، جامعه‌شناسی کیفی، رئالیسم جادویی در ادبیات، سبک نقاشی امپرسیونیستی، فیزیک کوانتومی، فیزیک نیوتنی، ایمونولوژی و یا ژنتیک سخن می‌گوئیم به این دلیل است که سطح چهارم مشروعیت بخشی شرایطی فراهم کرده است که این مفاهیم دارای معنا و اعتبار نهادی شوند.

به نظر نویسندگان در جوامع انحصاری سنتی، متخصصان نظری و کسانی که به امور عملی زندگی می‌پردازند نه تنها در کار ساخت و پرداخت نظریه‌ها و گفتمان‌های نظری هستند که در وجه نمادین هم نقش مرکزی را دارند. رهبران دینی در جوامع سنتی و یا فیلسوفان در دوران پس از رنسانس چنین نقشی را داشتند (برگر و لاکمن، ۱۹۸۶). موسکونی (۱۹۹۴) بر این باور است که در جوامع انحصاری این مردان هستند که جایگاه برتر را از آن خود می‌کنند و به زنان سهم ناچیزی تعلق می‌گیرد. جایگاه زنان در نظام دینی نمونه آشکار این انحصار مردانه است. زنان نمی‌توانند متون دینی را تفسیر کنند، به تدریس بپردازند و یا مراسم دینی برگزار کنند. نقش آنها فراتر از عبادت خاموش و فرودستانه نمی‌رود.

در جوامع کثرت‌گرا ما با تنوع سپهرهای نمادین سر و کار داریم. شاخه‌های گوناگون علوم، علوم کاربردی، ادبیات، هنر در کنار دین و فلسفه دستگاه‌های مفهومی گوناگونی را طرح می‌کنند که بخشی از ذخیره دانش انسانی به شمار می‌روند. سکولار شدن سپهرهای نمادین و تنوع شاخه‌های علمی به پایان بخشیدن به انحصار مردانه کمک کرده‌اند.

توجیه نابرابری جنسیتی

پژوهش‌های پیش از سال‌های شصت قرن بیستم در رابطه با تاریخ تحول اندیشه، آموزش و علم کمتر به موضوع انحصار مردانه در این حوزه و چرایی دیرپایی آن در طول قرن‌ها پرداخته‌اند. بازخوانی تاریخ نشان می‌دهد که مردانه بودن علم و گفتمان‌های علمی، فلسفی، هنری و یا دینی تا اوایل قرن بیستم اموری بدیهی به شمار می‌رفتند و کسی هم کمتر پیرامون آنها چون و چرا می‌کرد. حتا با راه یافتن اولین گروه زنان به آموزش عالی هم بازنمای (Representation) رایج در آن زمان بیشتر این بود که زنان استثنایی وجود دارند که می‌توانند مانند مردان در حوزه‌های علمی موفق شوند. در انگاره (Imaginary) جمعی جامعه علوم و فن آوری لباسی بود مناسب قد و قواره مردان و کار زنان هم چیزهایی بود که مردان برای آنها ساخته نشده بودند.



دیرپایی نابرابری و تبعیض جنسیتی در قلمروی علم و دانش یک پدیده اتفاقی، یک هنجار سنتی متداول در جامعه قرون وسطایی و یا یک موضوع اصل دینی ساده نبود. به نظر می‌رسد آنچه که بیش از هر چیز در سخت جانی اعتقاد ژرف به نابرابری جنسیتی نقش داشت باور نداشتن به توانایی زنان در کار فکری، دانش انتزاعی و یا یادگیری علوم و فن آوری بود. اگر به نظریه برگر و لاکمن بازگردیم می‌توانیم بگوئیم که این باور به نابرابری جنسیتی بخشی از "دانش" عادی جامعه بود و به مثابه امر بدیهی مورد پرسش هم قرار نمی‌گرفت. در جوامع ابتدایی زنان در اقتصاد و خانواده زیر سلطه کامل مردان قرار داشتند. پسران را از سنین نوجوانی برای تربیت "مردانه" از زنان و دختران جدا می‌کردند.

از نگاه تاریخی گفتمان‌ها و باورهایی که کارشان توجیه فرودستی زنان و فرادستی مردان بود به سه منبع اصلی تکیه می‌کردند. منبع نخست قدسی بود. در متون ادیان ابراهیمی نوعی تقسیم کار اجتماعی جنسیتی روشن وجود داشت. نمادهای اصلی گفتمان دینی شخصیت‌های روایت‌های قدسی هستند که نقش‌های زنانه و مردانه را نمایندگی می‌کنند. بیشتر زنان در متون دینی پیش از آنکه افراد مستقل و خود مختار باشند زن، همسر، خواهر، مادر و یا مادر بزرگ این یا آن شخصیت دینی مرد هستند. آنها نه بخاطر نقش مستقیم در شکل‌گیری نظام دینی که بیشتر بدلیل نوع وابستگی به مردان صاحب قدرت دارای موقعیت و منزلت می‌شوند.

در نظام حقوقی دین اسلام (فقه اسلامی یا شیعی) "تمکین" زن از مرد در خانواده یک اصل اساسی است. کار نظام دینی هم بازتولید اصل تمکین زنان با همه پی‌آمدهای حقوقی، اجتماعی و نمادین آن است^[۹]. نقش زنان و مردان

۹- گفتمان کتاب‌های درسی ایران درباره زنان یکی از روشن‌ترین نمونه‌های استفاده از گزاره‌های دینی برای توجیه تفاوت‌های زنان و مردان است. از نظر کتاب‌های درسی «این تفاوتها به معنی برتری ذاتی یکی بر دیگری نیست، بلکه برای ایفای نقش تکمیلی در خانواده و جامعه، بر اساس ویژگی‌های زیستی و روان شناختی و بهره مندی مناسب و به جا از توانمندی‌های متفاوت آن دو است.» (تعلیمات دینی، سال سوم دبیرستان، صفحه ۱۷۴). الگوهای انتخاب شده در میان زندگی شخصیت‌های مرکزی کتاب‌های درسی در جهت تقویت این فرهنگ جنسیتی است: «زندگی مشترک حضرت علی بن ابی طالب و حضرت فاطمه زهرا نمونه‌ی جالبی از روابط در یک خانواده‌ی مقدس و محترم و اسوه و سرمشق زندگی خانوادگی است. پیامبر کارهای خانه را بین این دو بزرگوار تقسیم کرده بود؛ کارهای خارج از منزل را بر عهده‌ی علی بن ابی»

در آنچه که در اروپا نظم‌های فئودالی نامیده می‌شود با نظم دینی پیوند خورده است (Duby, 1978). در اروپای آن زمان، نظام فئودالی کسانی را در بر می‌گرفت که عبادت یا کار می‌کردند و می‌جنگیدند. دویی و پرو (Duby, Perrot, 1991) درک از جایگاه زنان در جامعه فئودالی را از زبان کشیش ژیلبر اینگونه توصیف می‌کنند: "من نمی‌گویم که زنان بر اساس موقعیت خود عبادت می‌کنند، به جنگ می‌روند و یا کار می‌کنند، آنها با کسانی ازدواج کرده‌اند که عبادت و کار می‌کنند و یا به جنگ می‌روند و به آنها خدمت می‌کنند (۱۹۹۱، ص ۲۴۲). چنین جایگاهی در جامعه فئودالی تا حدود زیادی از همان نقش حوا (دختر شیطان) در اسطوره‌های مذهبی الهام می‌پذیرد (Pagels, 1989). از نظر نویسنده، تمام نظام مفهومی و سلسله مراتبی میان زنان و مردان بر پایه این روایت شکل گرفته است. او نشان می‌دهد که برای کشیشان قرون وسطی زنان داری توانایی‌های زبانی و فکری برای تفسیر و یا حرف زدن پیرامون متون مقوس نیستند. زنان در این میان مانند کالا میان خانواده‌ها، قبائل و گروه‌های اجتماعی با نفوذ مبادله می‌شوند. آنها را راهی به قلمروی دانش نیست و آموزش و جامعه پذیری آنها هم بر پایه اطاعت از پدر و شوهر صورت می‌پذیرد.

گزاره دیگر فرهنگی و انتروپولوژیک است و به هنجارها و باورهای رایج در جامعه پیرامون تقسیم اجتماعی کار و سبک زندگی برمی‌گردد. این هنجارها با وجود آنکه بخشی از مشروعیت خود را از نظام دینی می‌گیرند ولی دارای استقلال نسبی هم هستند و نظم مبتنی بر تبعیض و نابرابری را توجیه می‌کنند. بدین گونه است که برای مثال داشتن سواد، فراگیری دانش تخصصی و مهارت‌های عملی، نوشتن و خواندن کتاب و یا بخش اصلی فعالیت‌های اقتصادی، نظامی و دینی اموری خاص مردان می‌شوند و زنان با وجود مشارکت در اقتصاد خانواده در حاشیه می‌مانند و "خانه دار" به شمار می‌آیند. همین تقسیم نابرابر اجتماعی کار سبب شده بود که در فرهنگ و تلقی عمومی جامعه هم بخش اصلی دانش موجود مهر و نشان جنسیتی داشته باشد.

طالب و کارهای داخل منزل را بر عهده‌ی زهرا گذاشته بود. حضرت زهرا از این تقسیم کار بسیار خوش حال بود و می‌فرمود: "از این که کار خارج از منزل بر عهده‌ی من نیفتاد، یک دنیا خوش حال شدم..." (تعلیمات دینی، سال سوم راهنمایی، ۲۰۰۷، صفحه ۸۳)



گزاره دیگری باورها و کلیشه‌های جنسیتی به آن تکیه می‌کنند تفاوت‌های بیولوژیک و جسمی میان زنان و مردان است. موضوع نابرابری و تفاوت‌های بدنی یا ذهنی مرد و زن از دوران باستان در گفتمان جنسیتی بخش بزرگی از جوامع مطرح بود و کسانی که از مکمل بودن زن و مرد (به عنوان دو انسان متفاوت) سخن به میان می‌آوردند بیشتر بر این اصل تکیه می‌کردند.

. در دوران پس از رنسانس کسانی تلاش کردند پژوهش‌های علوم جدید مانند بیولوژی را در خدمت تئوری برتری جنسیتی مردان قرار دهند. روشی که برای "اثبات" برتری بیولوژیک مردان استفاده می‌شد بسیار شبیه برهانی بود که برای برتری نژادی وجود داشت. در آن زمان، برای مثال، برخی خصوصیات فیزیکی مانند اندازه مغز را نشانه برتری یا فرودستی افراد قلمداد می‌کردند (Dorlin, 2006).

هواداران نابرابری جنسیتی از اواخر قرن هجدهم بر آن بودند با تکیه بر داده‌های علمی جدید (بیولوژی و پزشکی) ثابت کنند که مردان جنس "قوی" و برتر هستند. فرضیه اصلی رایج این بود که این جنس بیولوژیک است که بروی جایگاه زنان و مردان در جامعه تاثیر می‌گذارد. از پیشگامان این تئوری ژرژ کابانی (Cabanis, 1956) است که در اثری که برای نخستین بار در سال ۱۸۰۲ منتشر شد با تکیه بر الگوی فیزیک نیوتن تلاش می‌کند نشان دهد که میان خصوصیات بدنی انسان و رفتارهای شخصی و اجتماعی، تمایلات، حساسیت‌ها، داوری و اخلاق او نوعی پیوستگی سازواره (Organic) وجود دارد. او در بخش پنجم کتاب خود این نظریه را در مورد زن و مرد مطرح می‌کند و بر این باور است که تفاوت‌های ساختار بدنی زن و مرد بروی نقش‌های اجتماعی که به آنها واگذار می‌شود تاثیر می‌گذارد. کابانی در الگوی "علمی" خود تحرک مردانه را در برابر ایستایی زنان، "شل و ول" بودن و ضعف بدنی زنان را که عامل بسیاری از بیماری هستند در مقابل زور و استواری مردان، زیبایی بدن زن در برابر زمختی هیکل مردانه قرار می‌دهد. او ضعف‌های بدنی زنان را علت فرودستی در رابطه جنسی، زناشویی و خانوادگی می‌داند. از نظر کابانی

زن موجودی نیست که برای خودش وجود داشته باشد و یا از اعتماد به نفس کافی برخوردار باشد. زن باید وجود خودش را از طریق دیگران که او را تحت حمایت خود می‌گیرند تقویت کند (Cabanis, 1956, p. 375). برای او جایگاه اصلی زنان در خانه و مادری است چرا که مردان بدلیل خصوصیات فیزیکی خود قادر نیستند از بچه‌ها نگهداری کنند.

نظریات جنسیتی از علم پزشکی و یا بخشی دیگر از علوم قرن نوزدهم مانند داروین‌یسم اجتماعی، نوروفیزیولوژی (Neurophysiology) برای اثبات تئوری خود بهره می‌جستند (Dorlin, 2006). گوستاو لوبن فرانسوی از جمله کسانی است که در کتاب خود در سال ۱۸۸۱ اندازه جمجمه را شناسانه اصلی میزان هوش می‌داند و زنان را به این دلیل کم هوش تر می‌خواند (Le bon, 1987). همه این دیدگاه‌های جنسیتی به دستگاه‌های مفهوم سازی عظیمی تبدیل شده بودند که نابرابری زن و مرد را طبیعی و نتیجه کار طبیعت بدانند و حقیقت فرهنگی را با حقیقت علمی عوض کنند (Vidal, 2007). استفاده از نظریه‌های علمی یک حوزه برای تحلیل اموری که به آن حوزه مربوط نیستند را کانگیلهم (Canguilhem, 1977) "ایدئولوژی علمی" نام می‌دهد. ایدئولوژی علمی در این قرن در خدمت ایدئولوژی جنسیتی قرار می‌گیرد و به دست‌آویزی برای توجیه تبعیض و نابرابری میان زنان و مردان از جمله در حوزه دسترسی به دانش، مراکز علمی و آموزشی تبدیل می‌شود. یعنی زنان و مردان دارای توانایی‌های بدنی، هوشی و ذهنی یکسانی نیستند و این تفاوت‌های بیولوژیک و "طبیعی" در یادگیری دانش و مهارت‌ها و نیز در تقسیم نقش‌های اجتماعی هم بازتاب می‌یابند.

چنین گرایشی را می‌توان در بخشی از ادبیات علوم انسانی و اجتماعی نوظهور این دوران هم مشاهده کرد. دورکیم (Durkheim) جامعه شناس فرانسوی هم در کتاب تقسیم کار اجتماعی در سال ۱۸۹۳ برای نخستین بار منتشر شد پس از اشاره به نقش‌های تاریخی زن در جوامع باستانی و تحول آنها در طول تاریخ نتیجه می‌گیرد که "یکی از دو جنس کارکردهای عاطفی را از آن خود کرد و دیگری کارکردهای فکری" (۲۰۱۳، ص ۲۱). سخن دورکیم این معنا را می‌دهد که گویا زنان ماندن در خانه را انتخاب



و مردان هم کارکردی‌های فکری و اقتصادی را بعهده گرفتند. کانت می‌گفت "جنس زیبا همان اندازه هوشمندی دارد که جنس مردانه. آن یکی هوشمندی زیباست و مال ما (مردان) بدون تردید هوشمندی ژرف و والاست" (Kant, 1980, p. 477). موسکونی به وجود همین روایت‌ها نزد اگوست کنت، اسپنسر یا ژان ژاک روسو اشاره می‌کند که همگی بر سر برتری طبیعی مردان همداستانند (موسکونی، ۲۰۱۶).

ادبیات دوران پس از رنسانس هم یکی از منابع بازتولید کلیشه‌های جنسیتی است. ژان پیفر (Peiffer, 1992) در متنی که به سرگذشت اولین زنان دانشمند فرانسوی قرن هفدهم اختصاص داده یادآوری می‌کند که در بسیاری از آثار ادبی این دوران از جمله نوشته‌های مولیر، بوآلو و دیگران زنانی که به علوم علاقه نشان می‌دهند مورد تمسخر قرار می‌گیرند چرا که "زنان بیشتر دوست دارند حس کنند تا بدانند". جان میلتون شاعر انگلیسی قرن هفدهم خطاب به حوا به آدم را که در آن به شکلی روشن رابطه زن و مرد با دانش بیان شده را با زبان شعر بازسازی می‌کند (Bridges Hunter, 1980):

خداوند قانون توست، قانون من تو هستی، ندانستن فزونتر نیکوترین علم زن است.

ژان ژک روسو در اثر تربیتی خود امید از تربیت پسر بچه‌ها سخن می‌گوید و آموزش برای پسران را از این می‌داند که آنها مستقل باشند، لذت ببرند، و نگران آنچه دیگران درباره آنها فکر می‌کنند نباشند. از نظر او اما باید دختران را تحت فرمان درآورد و به آنها چیزی را باید گفت که دیگران در موردشان فکر می‌کنند (Rousseau, 1966 p. 476).

نابرابری زن و مرد به عنوان پدیده تاریخی

رابطه زنان با دانش و مهارت‌ها و راه یافتن آنها به قلمروی پژوهش و علم نهادی شده و "مشروع" دارای یک تاریخی طولانی است. برای طرح یک مثال تاریخی جالب می‌توان به سراغ زندگی جین آستن (Jane Austen) نویسنده

انگلیسی رمان پرآوازه "عقل و احساسات" (Sense and Sensibility) رفت که کتابش را به گونه‌ای ناشناس در سال ۱۸۱۱ در لندن به چاپ رساند. بروی جلد کتاب بجای نام نویسنده آمده بود "یک بانو". او پیش از هر چیز قصد داشت بگوید که زنان هم می‌توانند مانند مردان رمان بنویسند چرا که آنها اجازه نویسندگی یا دخالت در مسائل اجتماعی و سیاسی را نداشتند، به همین دلیل آستن همیشه مراقب بود تا کسی از نویسنده بودنش بویی نبرد.

بی باوری به توانایی‌های زنان در حوزه‌های ادبی، هنری و علمی (نظری یا کاربردی) هم ورود به دانشگاه را در بر می‌گرفت و هم مراکز پژوهشی. حتا زنانی که دارای تخصص کاربردی در برخی زمینه‌ها بودند اجازه حضور در قلمروی علوم که مشروعیتشان را از دانشگاه‌ها و آکادمی‌ها کسب می‌کردند پیدا نمی‌کردند. موسکونی (۱۹۹۴) در این زمینه به موضوع مهارت‌ها و دانش مربوط به دوران حاملگی و زایمان اشاره می‌کند. با اینکه چنین کاری بطور انحصاری توسط زنان انجام می‌شد ولی متون پزشکی مربوط به این موضوع همگی توسط مردان به نگارش در آمده‌اند. مردان گاه بدون بازگشت به تجربه زنانی که چنین کارهایی را بطور عملی انجام می‌دادند چنین متونی را تدوین می‌کردند. به همین خاطر هم تجربه ماماهاى این دوران کمتر مکتوب شده‌اند و نوعی سانسور در این حوزه وجود داشته است (۱۹۹۴، ص ۶۲).

اهمیت نهادگزارانه کار جین استن که مانند شمار دیگری از زنان پیشگامی که از قرن هفدهم به این سو با هنجار شکنی تلاش کردند نظم مردانه دنیای علم و دانش را به چالش بکشند این بود که نشان دهند که باور سنتی و ذات گرایانه پیرامون ناتوانی طبیعی زنان در یادگیری دانش نظری و علمی بی پایه است و آنها در علوم و آفرینش هنری و ادبی چیزی از مردان کم ندارند. آنها منتظر "اجازه" مردان نماندند و بخودشان اجازه دادند بدعت گزار شوند و نظم موجود را به چالش بکشند. از نظر کولن (Colin) زنان صاحب نامی که در علوم زمان خود سرآمد شده بودند می‌بایست با تلاشی دو چندان راه یادگیری و پیشرفت در علوم را طی کنند چرا که در این دوران در کنار کلیشه‌های جنسیتی دختران جوان حتا به آموزش پایه هم دسترسی نداشتند (۱۹۹۲، ص ۳۷). مادام دو پییری (Du Pierry) اولین زنی است که در نهاد



علمی-آموزشی معتبر کالج رویال فرانسه در سال ۱۷۸۹ درسی پیرامون اختر شناسی را پذیرفت که شرکت در آن برای زنان هم مجاز بود (Colin, 1992). گمنام ماندن زنانی که با دشواری فراوان توانسته بودند جایی برای خود در دنیای بسته و تک جنسیتی علم و دانشگاه پس از دوران رنسانس پیدا کنند مثال گویایی در این بحث هستند. با وجود ورود تدریجی زنان به آموزش عالی در نیمه دوم قرن نوزدهم آکادمی‌های علوم در اروپا از پذیرفتن زنان سرباز می‌زدند. در فرانسه حتا ماری کوری برنده جایزه نوبل فیزیک، ماریا ویکلمن (Winckelman) اخترشناس یا سوفی ژرمن (Germain) ریاضی دان هم نتوانستند راهی به آکادمی علوم فرانسه پیدا کنند. برای اولین بار در اروپا مارجوری استفنسون (Stephenson) و کاتلین لونسدال (Lonsdale) به آکادمی علوم انگلستان (۱۹۴۵) پذیرفته شدند و در فرانسه این رویداد در سال ۱۹۶۶ بوقوع پیوست (Colin, 1992).

درهای آموزش عالی در اروپا و امریکای شمالی بطور واقعی از قرن نوزدهم بروی زنان باز شد. در قرن هجدهم مدارس مذهبی مخصوص دختران در امریکای شمالی مانند بتلهم (the Bethlehem Female Seminary) گامی اولیه برای نهادی کردن آموزش تخصصی زنان به شمار می‌رفتند. برخی از این مدارس بعدها به کالج‌های آموزش عالی زنان تبدیل شدند که در امریکای قرن نوزدهم گسترش یافت. کالج اورید (Oread Institute) در ورستر (Worcester) ایالت ماساچوست در سال ۱۸۴۹ و یا کالج زنان بالتیمور (Baltimore Female College) در شهر بالتیمور مریلند در سال ۱۸۴۹؛ و یا موراوین کالج (Moravian College) که جانشین مدرسه مذهبی بتلهم شده بود در ژرمن تاون پنسیلوانیا از سال ۱۸۶۳ از جمله موسساتی بودند که با هدف گسترش آموزش عالی دختران شکل گرفتند (Rothblatt & Wittrock, 1993). الیزابت بلاکول (Blackwell) اولین زن امریکایی است که در سال ۱۸۴۹ دانشکده پزشکی ژنوا (Geneva) در نیویورک را به پایان برد و توانست صاحب مدرک پزشکی شود. یک سال پس از او نوبت یک زن سیاهپوست، لوسی سسیونز (Sessions / Stanton) بود که اولین مدرک دانشگاهی در ادبیات را در کالج اوبرلین (Oberlin)

College) از آن خود کند. او بعدها به یکی از چهره‌های فمینیستی امریکا هم تبدیل شد (Harwarth, ۱۹۹۷). در اروپا ناتالیا کورسینی (Korsini) یکی از اولین زنانی است که در سال ۱۸۵۹ در رشته پزشکی دانشگاه سنت پترزبورگ نامنویسی کرد. پنج دختر دیگر نیز بلافاصله به او پیوستند، اما شرکتشان در فعالیت‌های سیاسی آن زمان سبب شد دولت روسیه تحصیل دختران در دانشگاه را ممنوع کند^[۱۰]. کسانی مانند نادژا سوسلوا (Souslova) روس پس از بسته شدن دانشگاه سن پترزبورگ بروی دختران برای تحصیل به سوئیس رفتند. سوئیس کشور پیشگام در آموزش عالی در اروپا بود و در قرن نوزدهم بیشترین نسبت دانشجویان زن (۹ درصد) در اروپا را داشت. در فرانسه ماری پوتمان (Putman) اهل امریکا در سال ۱۸۶۶ در رشته پزشکی وارد دانشگاه شد. پس از او الیزابت گارت (Garrett) اهل انگلستان، کاترین گونتچارروف (Gontcharoff) اهل روسیه و مدلن برس (Brès) فرانسوی به دانشگاه راه یافتند. در سال‌های ۱۸۶۷ و ۱۸۷۱ دو دانشجوی دختر در رشته‌های ریاضی (Chenu) و ادبیات (Daubié) ثبت نام کردند. جنبش زنان برای حضور در آموزش عالی بتدریج به همه اروپا سرایت کرد: هلند در سال ۱۸۷۱، دانمارک و فنلاند در سال ۱۸۷۳، سوئد در سال ۱۸۷۵، ایتالیا در سال ۱۸۷۶، یونان در سال ۱۸۹۱، آلمان در سال ۱۹۰۰ (هایدلبرگ و فرایبورگ) (Rüegg, 1992).

راه یافتن اولین گروه دختران به دانشگاه‌های اصلی اروپا و تحصیل در کنار پسران یک رویداد نهادگزارانه بود. در سال ۱۸۹۴ تظاهراتی در پاریس علیه حضور زنان در دانشگاه سوربن برگزار شد که در جریان آن شماری فریاد می‌زدند "جای زنان اینجا نیست"، "علم بدست مردان انجام می‌شود". ماری کوری دوران نهادگزارانه اواخر قرن نوزدهم را اینگونه توصیف می‌کند: "چه دشوار است زندگی دانشجوی دختر، میان پسرانی که به چیزی جز لذت نمی‌اندیشند، در تاریکی و تنها، او با اینهمه شاد است، از اینکه می‌بیند شکوفایی بی انتهای قلبش را" (Lelièvre & Lelièvre, 1991).

حضور رو به گسترش زنان در آموزش عالی از پایان قرن نوزدهم پی آمد

۱۰- مهاجرت دختران جوان روس به اروپا برای ادامه تحصیل سبب شد دولت روسیه از سال ۱۸۷۲ بار دیگر به آنها اجازه تحصیل در دانشگاه را برگرداند و ممنوعیت قانونی را هم در سال ۱۸۸۲ کنار بگذارد.



همگانی شدن آموزش اجباری برای دختران و پسران و راه یافتن شمار بزرگی از دختران به آموزش متوسطه بود. در این زمان هنوز بوجود آمدن آموزش دختران به معنای برابری آموزش با پسران نبود و گاه دختران و پسران مطالبی یکسانی را یاد نمی‌گرفتند، چرا که آموزش ابتدایی می‌بایست دختران را نه برای ورود به آموزش عالی یا به بازار کار که برای نقش‌های مادری و همسری آماده می‌کرد^[۱۱] (Lelièvre & Lelièvre, 1991). با وجود این فضای نامناسب اجتماعی، توده‌ای شدن آموزش متوسطه راه را برای ورود گروه‌های بزرگ زنان به دانشگاه باز کرد. در سال ۱۹۰۰ کمتر از ۴ درصد از کل دانشجویان در اروپا زن بودند، این نسبت در سال ۱۹۲۵ به حدود ۲۰ درصد، در سال ۱۹۴۰ به حدود ۳۰ درصد رسید و در پایان دهه ۱۹۷۰ دختران سهمی برابر در آموزش عالی از آن خود کردند.

زنان برای رسیدن به برابری کمی راه طولانی پیمودند که بیش از یک قرن بدرازا کشید. همزمان این جهش کمی تاریخی زنان به معنای برابری میان آنها و مردان و دمکراتیزه شدن آموزش عالی و پژوهش نبود^[۱۲]. در حقیقت بخشی از همگانی شدن آموزش عالی یک گرایش عمومی است و بنوعی نیاز جامعه و بازار کار در جامعه امروز را تشکیل می‌دهد. زنان مانند مردان از این رشد بهره جسته‌اند و بر حضور خود در آموزش عالی به گونه‌ای چشمگیر افزوده‌اند. ولی همزمان با گسترش حضور زنان در آموزش عالی ما شاهد تداوم نابرابری‌های جنسیتی در اشکال جدید هستیم. مهم‌ترین این نابرابری در زمینه دسترسی به رشته‌های علمی (بویژه ریاضیات، فیزیک، رشته‌های کاربردی علوم)، سطوح بالای تحصیل (دوره دکترا) و یا مراکز آموزشی و پژوهشی نخبه‌گر است. بخش‌هایی از آموزش عالی و پژوهش‌های علمی که در برابر روندهای دمکراتیزه شده جنسیتی مقاومت می‌کنند دارای اهمیت

۱۱- هواداران گسترش آموزش دختران در قرن نوزدهم برای قانع کردن مخالفان در نهادهای رسمی مانند پارلمان می‌گفتند که برای داشتن همسران و مادران کارآ باید درهای مدارس را بروی دختران گشود (Lelièvre & Lelièvre, 1991).

۱۲- در ادبیات جامعه‌شناسی آموزش مفهوم دمکراتیزه شدن زمانی بکار می‌رود که همگانی شدن کمی همراه با برابری نسبی فرصت‌های برای گروه‌های گوناگون اجتماعی هم باشد. واژه توده‌ای شدن (Massification) به معنای همگانی شدن بدون فرصت‌های برابر است.

فراوانی از نظر عینی (تقسیم اجتماعی کار) و نمادین (جایگاه زنان و مردان در جامعه) هستند. در حقیقت بخش مهمی از قدرت علمی در همین مراکز گرد آمده است.

خانواده و نظام آموزشی و بازتولید نابرابری‌های جنسیتی

همگانی شدن آموزش دختران از قرن بیستم برابری جنسیتی مورد انتظار در دسترسی به شاخه‌های گوناگون علوم و نیز در تقسیم کار اجتماعی را در پی نیاورده است. این پدیده سبب شده تا نگاه‌ها متوجه روندهای جامعه‌پذیری جنسیتی نسل جوان شود. ایولین فوکس کلر (Fox Keller, 1985) پژوهشگر فیزیک و فمینیست امریکایی برای جستجوی ریشه‌های انگاره جمعی پیرامون ناتوانی زنان در حوزه علوم به سراغ فضای روانشناسانه زندگی دختران و پسران می‌رود و تلاش می‌کند نشان دهد چگونه داده‌های فرهنگی به هویت متفاوت جنسیتی و رابطه نابرابر با علوم و برنامه‌های درسی سمت و سو می‌دهند. اهمیت این جامعه‌پذیری هویتی نسل جوان را می‌توان در تجربه‌ای که ساندار بم (Bem, 1977) روانشناس امریکایی در مورد نشانه‌هایی که زن و یا مرد بودن را معنا می‌بخشند مشاهده کرد. او دو کودک لخت را به بچه دیگری نشان می‌دهد و از او می‌خواهد بگوید کدامیک دختر و کدامیک پسر است. کودک هم پاسخ می‌گوید که او نمی‌تواند به این پرسش پاسخ دهد چرا که این دو بچه لباس بر تن ندارند (Bem, 1989). این مثال تامل برانگیز نشان می‌دهد که هر نسلی از کودکی نشانه‌ها و کدهای جنسیتی از نوع لباس پوشیدن تا سبک زندگی و کارها و حرفه‌های "مناسب" را درونی می‌کند و این به بخشی از باورهای او تبدیل می‌شود.

نظام آموزشی یکی از اصلی‌ترین نهادهایی در جامعه است که بگونه‌ای اساسی در بازتولید نابرابری‌های جنسیتی بویژه در آنچه که به رابطه با دانستنی‌ها و علوم مربوط می‌شود مشارکت می‌کند. نظام آموزشی با داشتن نمایی خنثی و بی‌طرفانه (به نام آموزش و علم و دانش جهانشمول) یکی از اصلی‌ترین فضاهای بازتولید و یا تولید رابطه نابرابر با دانش و یا دانش مبتنی



بر نابرابری جنسیتی است. رابطه میان بچه‌ها با آموزگاران، رابطه میان خود بچه‌ها و محتوای دروس همگی موقعیت‌هایی هستند برای ساخت و پرداخت کلیشه‌های جنسیتی. دوروبلا (Duru-Bellat, 2004)، جامعه‌شناس فرانسوی با بازخوانی شمار بزرگی از پژوهش‌های دانشگاهی اروپایی و امریکای شمالی سه دهه پایانی قرن بیستم بروی محیط‌های آموزشی تلاش کرده زمینه‌های اصلی شکل‌گیری رفتارها و ذهنیت جنسیتی در میان نسل جوان را دسته بندی کند. از نظر او برنامه درسی، روابط تربیتی در درون کلاس، فعالیت‌های اجتماعی میان خود دانش‌آموزان و یا چگونگی انتخاب رشته زمینه‌هایی هستند که در شکل دادن به فرهنگ جنسیتی دختران و پسران مشارکت می‌کنند (Duru-Bellat, 2004).

برنامه‌های درسی با وجود نمای بیرونی خنثی و آکادمیک همیشه بی طرف نیستند. کتاب‌های درسی علمی در آنچه مربوط به معرفی نویسندگان و چهره‌های علمی می‌شود کمتر دغدغه تعادل جنسیتی دارند. تمرین‌ها و مثال‌های کتاب‌های ریاضی، فیزیک بیشتر از نام‌های پسرانه استفاده می‌کنند. در تصاویر و متون کتاب‌های زبان و ادبیات هم می‌توان موارد فراوانی از نابرابری جنسیتی پیدا کرد. برای معلمان هم علوم سمت و سوی جنسیتی دارند. در کلاس‌های ریاضی و یا فیزیک، معلمان از اینکه دختری نمرات بهتری از پسران داشته باشد تعجب می‌کنند. در بازنمای بخشی بزرگی از معلمان دختران "استعداد" بیشتری در رشته‌های هنری، ادبی و حوزه‌هایی که با روابط انسانها مربوط می‌شوند دارند و پسرها هم اهل ریاضیات، رشته‌های فنی و یا کار بدنی هستند.

یکی از نکاتی که در کارهای پژوهشی بروی مدارس اشاره شده نوع روابط آموزشی و کنش‌های ارتباطی در درون کلاس هاست. انتظارات و رفتار معلمان (زن و مرد) در برخورد با دختران و پسران همگون نیست. پسران بیشتر از دختران در مرکز ارتباطات در درون کلاس قرار می‌گیرند، بطور متوسط معلمان زمان بیشتری به پسران اختصاص می‌دهند، آنها بیش از دختران در بحث‌ها شرکت می‌کنند، بدون اجازه حرف می‌زنند و بی‌انظباطی و یا نامنظم بودن آنها کمتر از سوی معلمان مجازات می‌شود. این گونه واقعیتها سبب می‌شوند

پسران بیشتر در موقعیت رهبری گروه کلاس قرار گیرند. دختران در نگاه بسیاری از معلمان بیشتر مطیع و همساز هنجارها هستند و هنجارشکنی پسران بیشتر تحمل می‌شود. حرف دختران در کلاس راحت تر قطع می‌شود و پسران فرصت بیشتری برای اظهار نظر دارند. پسران با راحتی بیشتری اقتدار معلم را به چالش می‌کشند و دختران از درگیر شدن با معلمان پرهیز می‌کنند. دختران راحت تر خود را با هنجارها و کدهای رسمی سازگار می‌کنند و پسران از خود مقاومت بیشتری نشان می‌دهند. موفقیت تحصیلی پسران بیشتر به هوش آنها ارتباط داده می‌شود و دختران در نگاه بسیاری از معلمان بخاطر پشتکار و تلاش زیاد موفق می‌شوند (Duru-Bellat, 2004).

روندهای تعیین رشته در دبیرستان هم سمت و سوی جنسیتی دارند. برای معلمان و سایر کارکنان مدرسه رفتن دختران و پسران بسوی رشته‌هایی که هویت جنسیتی دارند (ساختمان، مددکاری، مکانیک اتوموبیل...) امری عادی و قابل انتظار است و رفتارهای متفاوت برای آنها پرشش برانگیز می‌شود. برخوردهای جنسیتی در دوره‌های دبیرستانی بخصوص رشته‌های فنی و حرفه‌ای شدیدتر است. دختران با وجود کسب نتایج بهتر آموزشی در مقایسه با پسران در راه یافتن به رشته‌های که در صدد جذب نخبگان علمی و مدیریتی هستند موفقیت کمتری دارند و خودسانسوری آنها گاه سبب می‌شود حتا بسوی این رشته‌ها نروند (Duru-Bellat, 2004).

جامعه‌شناسان امریکایی به این سویه جنسیتی روابط و فعالیت‌های آموزشی نام "برنامه درسی پنهان" (Hidden Curriculum) را داده‌اند به این خاطر که فراتر از برنامه رسمی که در آن برابری دختران و پسران، یک اصل به شمار می‌رود در پراتیک آموزشی رایج سویه‌های جنسیتی وجود دارد که مدرسه را دارای یک هویت جنسیتی می‌کند. دوروبلا بر این باور است که مدارس مختط و نیز سیاست‌هایی که هدف گسترش برابری جنسیتی در محیط‌های آموزشی را دنبال می‌کنند نتوانسته‌اند فضای جنسیتی مدارس را به گونه‌ای چشمگیر تغییر دهند (۲۰۰۴).

خانواده‌ها یکی دیگر از نهادی مهم بازتولید نابرابری جنسیتی در آموزش و



علم هستند. فرهنگ جنسیتی مادران و پدران به این معناست که آنها برای مثال انتظارات و توقعات یکسانی برای فرزندان دختر و پسر خود ندارند و گاه از همان کودکی با رفتارها، انتخاب نوع اسباب بازی و تفریحاتی که سویه جنسیتی دارند در بازتولید نقش‌های اجتماعی جنسیتی مشارکت می‌کنند^[۱۳].

نظام آموزشی رسمی در یک قرن گذشته نقش اصلی را در گسترش آموزش دختران و کاهش نابرابری جنسیتی در حوزه دسترسی به دانش ایفا کرده است. اما همزمان این نهاد نتوانسته مکانیزم‌هایی که در درون مدارس در بازتولید کلیشه‌های جنسیتی در میان نسل جوان مشارکت می‌کنند را بی اثر سازد. این کارکرد پارادکسال (متناقض) مدارس به یکی از بحث‌های پژوهش‌های میدانی و نیز سیاست‌های آموزشی تبدیل شده است. در شرایطی که نظام آموزشی تنها بازیگر روندهای جامعه پذیری جوانان نیست این پرسش اساسی مطرح می‌شود که چگونه مدرسه می‌تواند به مکانی برای شکل‌گیری یک هوشیاری جمعی جدید در رابطه با برابری جنسیتی تبدیل شود. برای مثال در فرآیند انتقال میراث ادبی، زبانی، علمی و هنری یک جامعه از طریق آموزش به جوانان، آیا می‌توان تصور کرد بدون یک بازخوانی سنجشگرانه این فرهنگ گذشته، آنها خود به تنهایی به پیام‌ها و کلیشه‌های جنسیتی متعلق به دوران گذشته پی می‌برند؟

نابیدا ساختن اندیشه زنان

یکی از رویکردهای اصلی سانسور و به حاشیه راندن زنان، سایه انداختن بروی اندیشه زنان است. فرانسواز کولن (Colin, 1992, p. 17) شماری از زنان دانشمند مانند سوفی ژرمن (Germain)، دوشاتله (Du Châtelet)، مری سامرویل (Somerville)، کلمانس رویر (Royer) و یا باربارا مک کلینتوک (McClintock) را برمی‌شمرد که در تاریخ علوم از آنها کمتر یاد می‌شود. ناتالی آینیش (Heinich) فیلسوف و جامعه‌شناس فرانسوی بانک اطلاعاتی

۱۳- نگاه کنید به:

Schiebinger, 1989 ; Bem, 1989 ; Sénac-Sławinski, 2007 ; Mosconi, 1994 ; Héritier, 1996



را درست کرده است از مواردی که کارهای پژوهشی و فکری زنان دانشمند و دانشگاهی در سایه قرار داده شده اند^[۱۴]. از نظر او چنین گرایشی در نهادهای دیگر هم وجود دارد ولی در فضای آکادمیک این سنت در طول دو قرن گذشته سبب پنهان ماندن یا کم رنگ شدن بخشی از کارهای پژوهشی زنان و یا تولیدات فکری آنها شده است^[۱۵]. شاید این زنان اگر مرد بودند با وضوح و برجستگی بیشتری مطرح شده بودند. او می‌گوید نوعی پیش داوری پیرامون زنان وجود دارد که گویا آنها توانایی ساخت و پرداخت اندیشه انتزاعی و نظریه پردازی را ندارند. توانایی‌ها و مهارت‌های عملی زنان، کیفیت کار و دقت عمل آنها در حوزه‌های عملی و کاربردی مورد ستایش قرار می‌گیرد، اما در برابر نوعی بی باوری به توانایی آنها در قلمروی نظریه و نظریه پردازی وجود دارد (Heinich, 2020). مسئله بر سر برسمیت نشناختن توانایی آفرینش فکری در زنان است و این همان حوزه‌ای است که برای پژوهشگر و اهل اندیشه اعتبار و مشروعیت به دنبال می‌آورد. پیام سانسور زنان در حوزه فکری این است که آنها صلاحیت تبدیل شدن به مرجع و اتوریته علمی را ندارند. این همان چهارمین سطح مشروعیت بخشی است که زنان به دشواری می‌توانند به آن قلمرو راه یابند. پیشینه یک علم و کسانی که آفریننده نخستین یک اندیشه یا نظریه بودند با آینده رابطه دارد. انیشتن، گراهام بل، داروین و یا نیوتن رفرانس‌های بی چون و چرای حوزه‌های علمی مربوط به خود هستند. پاک کردن یا کم رنگ کردن نام زنان به معنای سانسور آنها در گذشته و آینده هست و انکار این که این یا آن دست آورد علمی و نظری نتیجه کار یک زن است. مثالی که اینیش می‌زند کتاب سلطه مردانه جامعه شناس فرانسوی پیر بوردیو (Bourdieu) است. این کتاب بازتاب گسترده‌ای در محافل دانشگاهی و اجتماعی داشت. ولی بوردیو با اینکه در نقد سلطه مردانه می‌نویسد ولی رفرانس‌های اصلی زنان در این حوزه که پیش از او کار کرده‌اند را بکلی نادیده می‌گیرد. برای مثال فرانسواز اریته (Héritier, 1996, 2002)، عضو

۱۴- بانک اطلاعاتی شامل موارد حذف نام، کپی برداری بدون ذکر منبع، طرح اندیشه بدون ذکر منبع، بی توجهی به پیشینه پژوهش‌ها می‌شود. سی مصاحبه هم با زنانی دانشگاهی و پژوهشگری انجام شده که شاهد یا قربانی چنین مواردی بوده‌اند.

۱۵- نگاه کنید به مصاحبه سعید پیوندی و کریستین فونتائینی در مجله آموزش تطبیقی شماره ۲۰ (۲۰۲۰)



یکی از بالاترین نهادهای علمی فرانسه یعنی کلوژ دو فرانس، دو سال پیش از او کتابی نوشته بود بنام مردانه و زنانه که کم و بیش به موضوع مشابهی می‌پردازد.

جنسیت: افیون توده‌ها

اگر در قرن نوزدهم و پیش از آن هنجارها و موانع بی شماری زنان را از کسب دانش و علوم زمانه باز می‌داشت، اکنون دهه هاست که از نظر قانونی آنها می‌توانند چون مردان به همه مرکز آموزشی و پژوهشی راه یابند. اما همانگونه که بسیاری از پژوهش‌های دانشگاهی هم نشان می‌دهند گاه چیزی‌هایی نیرومندتر از قوانین و چهارچوب‌های رسمی در فرهنگ عصر ما و انگاره جمعی جامعه وجود دارد که دستیابی به امر برابری جنسیتی را در عمل دشوار می‌کند. استولترنبرگ بر این باور است که موضوع جنسیتی نه فقط موضوع زنان که مسئله مردان و مردانگی هم هست (Stoltenberg, 2013). از نظر نویسنده بخش بزرگی از مردمان هنوز بر سر این موضوع همداستانند که چیزهایی وجود دارند که مناسب مردانند و کارهایی هم هستند که بیشتر با روحیه زنان سازگارند و مردان نباید انجام دهند. به سخن دیگر، آنگونه که ویتگنشتاین (Wittgenstein, 1976) هم اشاره کرده است، مردانگی و زنانگی در جامعه ویژگی‌ها و کیفیت‌هایی هستند که بر پایه خصوصیات ذاتی و دایمی تعریف می‌شوند و با یکدیگر همپوشی ندارند. در این گونه نظرات زن و مرد بیشتر با تفاوت هایشان توصیف می‌شوند و دو انسانی هستند که یکدیگر را تکمیل می‌کنند. مرد به گونه طبیعی رفتار و شخصیت "مردانه" دارد و همین روایت را پیرامون زنانگی و زنان می‌توان بیان کرد. مردان بگونه‌ای طبیعی فعال، عقلانی (راسیونل)، خودمختار و با اتکا به نفس هستند و زنان هم احساساتی، منفعل و دگردوست هستند. اگر زنان با زیبایی خود توجه دیگران را بخود جلب می‌کنند مردان با نیرو و قدرت، پویایی و ثروت خود تبدیل به افراد جذاب می‌شوند، به همین خاطر هم در این فرهنگ مردان و زنان برای نقش‌های اجتماعی، مشاغل و کارهای یکسانی بوجود نیامده‌اند.

مردان باید بیشتر در عرصه عمومی فعال باشند و زنان در دنیای زندگی خصوصی بمانند. زنان غریزه مادری (توجه و مراقبت از دیگری) دارند و مردان باید به اموری بپردازند که به جمع و جامعه مربوط می‌شود. به همین خاطر هم زنان باید به سراغ مشاغل بخش خدمات، آموزش و بهداشت بروند و مردان هم کارهای فنی و مدیریتی را برگزینند. آشتی دادن وظایف "مادری" و "همسری" هم مسئله زنان است چرا که چنین اموری بگونه‌ای طبیعی زنانه هستند و مردان در بهترین حالت به زنان کمک می‌کنند (موسکونی، ۲۰۱۶).

بر اساس این ذهنیت حتا اگر زنان و مردان از حقوق برابری در جامعه و قوانین برخوردار باشند ولی تفاوت میان آنها سبب می‌شود که دو جنس سرنوشت آموزشی، اجتماعی و شغلی یکسانی نداشته باشند. این موضوع هم طبیعی به نظر می‌رسد که مردان جاه طلبی شغلی داشته باشند و بخواهند پیشرفت کنند، ولی زنان باید به فکر خانواده و بزرگ کردن بچه‌ها هم باشند و خانه بخشی از زندگی زنان است، در حالیکه برای مردان خانه محل استراحت و تفریح است. وقتی زنان موفق از نظر علمی پدیده‌های استثنایی معرفی می‌شوند می‌توان این نتیجه هم به خواننده القا کرد که آنها بطور عادی از توانایی برای موفق شدن برخوردار نیستند.

این باورهای جنسیتی سودار که در گذشته‌های دورتر وجود داشتند و در شکل دادن واقعیت‌های اجتماعی جنسیتی و سرنوشت‌های اجتماعی زنان و مردان از جمله رابطه آنها با یادگیری و کسب علم و مهارت و یا رابطه با مشاغل و بخش‌های گوناگون اقتصادی تاثیر گذاشتند هنوز از میان نرفته‌اند. به گفته ویتگنشتاین همه این‌ها پس زمینه‌های فرهنگی هستند که ما بدون چند و چون کردن پیرامون چرایی و درستی به ارث می‌بریم به حقیقت و باطل ما تبدیل می‌شوند. در حقیقت باورهای این چنینی در ذهن افراد مانند پاسخی هستند برای پرسش‌هایی که زندگی روزمره در برابر آنها می‌گذارد (Wittgenstein, 1976). گافمن (Goffman, 1977) طنزگونه و با اشاره به کلام مارکس می‌نویسد که نه مذهب که جنسیت افیون توده هاست. اشاره گافمن به دیرپایی و جان سختی باورهایی است که در تخیل جمعی جامعه حک شده است و به آسانی به دگرگونی نمی‌شود. گویی آبستن شدن و یا شیر



دادن به بچه بخودی خود خصوصیات دیگر را توضیح می‌دهند.

درباره جنسیت علم

فرانسواز کولن از قول ریاضیدان زن فرانسوی کاترین گلدشتاین به طنز می‌نویسد "اگر این علوم نیستند که زنان را دوست ندارند شاید این زنان باشند که علوم را دوست ندارند" (Colin, 1992, p. 16). بحث جنسیت و علوم و دانش رابطه مستقیم با بحث جنسیت علوم و گفتمان‌های نظری دارد. میشل لو دواف (Le Doeuff) بر این باور است که دانش بخاطر سودار بودن دارای جنسیت است. او نشان می‌دهد که چگونه رابطه میان دانش و قدرت با خوانش جنسیتی معنا پیدا می‌کند. نمونه این برخوردهای سودار در نوشته‌های دانشگاهی را موسکونی در نقد کتاب برگر و لاکمن در رابطه با تمایز قائل نشدن میان تقسیم کار طبیعی و تقسیم کار اجتماعی نشان می‌دهد (مسکونی، ۱۹۹۴، ص ۴۲). او با اشاره به پی آمد نادیده گرفتن نابرابری جنسیتی در بحث دانش و تقسیم کار اجتماعی نتیجه می‌گیرد که چنین نظامی نه طبیعی است و نه بخودی خود بوجود آمده است.

کستودیادیس، فیلسوف و جامعه شناس معاصر فرانسوی در نقد برخی نظریات مبهم درباره کلیشه‌های جنسیتی در تئوری های علوم انسانی می‌نویسد "زن یا مرد بودن به معناهای ساخته و پرداخته شده در انگاره جمعی برمی‌گردد". نویسنده این معناها را مانند گدازه آتشفشانی (مگما) می‌داند که همه معناهای دیگر موجود در جامعه را در خود یکجا دارد (Castodiadis, 1973, p. 313). از نظر او زن یا مرد بودن نه نتیجه طبیعت خاص هر یک از دو جنس که امری فرهنگی است، در چهارچوب نظام کلی جامعه، در کنار معناهای دیگر و ارزش‌های فرهنگی. کستودیادیس با نقد آرای لوی اشتراس پیرامون نقش نمادها در زندگی و شکل دادن به بازنماها (از جمله بازنماهای جنسیتی) می‌نویسد که هیچ قانون عامی فراتر از تجربه‌ها و فرهنگ انسان برای توضیح نابرابری وجود ندارد. از نظر کستودیادیس مسئله اصلی معنای (Sense) پدیده هاست و نمادها ایستا نیستند و خود توسط

انگاره‌های جمعی بوجود می‌آیند.

موسکونی (۲۰۱۶، ص ۷۵) از نقد کستودیادیس به اشتراوس پیرامون نمادها در جامعه برای نقد نظم نمادین نزد لکان استفاده می‌کند و بر این باور است که روانکاوی با مفهوم نظم نمادین در حقیقت به آنچه که خود "نظم جنسیتی" می‌نامد بگونه‌ای ایستا برخورد می‌کند. نقد دیگر موسکونی به روانکاوی پافشاری بر تفاوت‌هایی میان دو جنس است که گویا فراتر از زندگی اجتماعی وجود دارند.

پدیده‌ای که از دهه شصت به این سو فضای بحث پیرامون نابرابری جنسیتی و علوم را دگرگون کرده است ظهور موج جدید جنبش‌های فمینیستی در کشورهای توسعه یافته است. خوانش سنجشگرانه فمینیست‌ها از دانش موجود افق‌های نظری (تئوریک) جدیدی را برای درک مسائل زنان و نابرابری‌های جنسیتی گشود (Schiebinger, 2001, 1989). لو دواف با اشاره به این چرخش می‌نویسد که در سال‌های ۱۹۶۰ نوعی سوء ظن در میان زنان پیرامون کار روشنفکری و علمی وجود داشت. آنها گاه دانش تجربی ناشی از کنشگری را در برابر دانش آکادمیک که از نظر برخی بیشتر جوهری مردانه داشت و برای توجیه سلطه آنها بوجود آمده بود، قرار می‌دادند (Le Doeuff, 1989). دستگاه‌های اصلی نظری در این دوران به عنوان ابزار سلطه بر زنان نگرسته می‌شد. دورانتایه (Durantaye, 1988) هم براین باور است که فقط زنان می‌توانند، دست کم در ابتدای راه، شرایط خاص زندگی خود را مورد مطالعه قرار دهند. اهمیت انجام این کار توسط خود زنان این است که تجربه آنها از مردان بسیار متفاوت است و مردان نمی‌توانند با بهره گرفتن دانش نظری موجود به این گونه مسائل بپردازند.

شکل‌گیری مراکز مطالعات زنان^[۱۶] در کشورهای گوناگون، با وجود تفاوت‌ها، گام مهمی برای طرح سنجشگرانه موضوع جنسیتی در فضای آکادمیک، شکل دادن به یک هوشیاری جدید پیرامون آن و گسترش و نهادی کردن کار

۱۶- هدف این نوشته پرداختن تحلیلی به گرایش‌های موجود در مطالعات زنان نیست. اشاره کوتاه به مطالعات زنان در دانشگاه‌ها بیشتر هدف طرح نقش مهم این مراکز در شکل دادن به هوشیاری جمعی جدید جنسیت‌پدر دنیای آکادمیک را دنبال می‌کند



پژوهشی بروی موضوعات جنسیتی و زنان بود. زنان نه تنها به موضوع کار پژوهشی تبدیل شدند که خود آنها هم به عنوان پژوهشگر و تولید کننده دانش پا به میدان گذاشتند (Schiebinger, 2001, 2008). استیمپسون و کوب (Stimpson & Cobb, 1986) پس از اشاره به روندهای نهادی شدن مراکز دانشگاهی مطالعات زنان و نیز موضوعات اصلی پژوهشی به حضور دو گرایش ادغام گرایان و استقلال طلبان در میان نسل اول مطالعات زنان اشاره می‌کنند. گروه اول بر این باورند که مطالعات زنان باید در شاخه‌های علوم کنونی و دانش آکادمیک موجود ادغام شوند و بصورت بخشی از دانش و علوم موجود درآیند. استقلال طلبان بیشتر به گسست رادیکال از نظریات موجود و ویژه بودن دانش زنانه سخن به میان می‌آورند. شکل گیری این گرایش‌ها زمینه ساز بحث‌های پردامنه‌ای در میان پژوهشگران حوزه زنان شده است. گریفین و بریدوتی (۲۰۰۲) مطالعات زنان را بخشی از علوم دانشگاهی می‌دانند، با تکیه بر استقلال نسبی آنها و نیز پیوندی که با کنش فمینیستی دارند (Griffin & Braidotti, 2002). شریدن مطالعات زنان را حوزه ای می‌داند که مسائل گسترده تر اجتماعی را در بر می‌گیرد و نباید آن را با کنشگری فمینیستی یکسان انگاشت (Sheridan, 1990). نویسنده دانشی که جنبش زنان بوجود آورده و می‌آورد را همان دانشی که در دانشگاه به موضوع تدریس و پژوهش تبدیل می‌شود نمی‌داند و بیشتر به تاثیر متقابل ایندو قلمرو باور دارد (۱۹۹۰، ص ۳۶). کولن (Colin, 1990) با خوانش انتقادی از گرایش‌های استقلال طلبانه در مطالعات زنان می‌نویسد همسان انگاشتن نظریه‌های علمی و سلطه مردانه دامی بود که بخشی از جنبش‌های فمینیستی به آن گرفتار شده بودند. کنار زدن دانش نظری و دانشگاهی به بهانه مردانه بودن و تکیه بر دانش کنشگری و تجربی از نظر نویسنده معنایی جز پائین آوردن ارزش پژوهش‌های زنان نداشت. موسکونی با توجه به سابقه بحث‌ها در علوم انسانی و اجتماعی دانشگاهی این درگیری آکادمیک را به دعوای میان دانش بورژوایی و دانش پرولتری بی‌شبهت نمی‌بیند (۱۹۹۴، ص ۸۶). همین قیاس را می‌توان درباره مقایسه میان دانش کشورهای شمال و دانش تولید شده در جنوب به کار برد.

اگر به موضوع جنسیت علوم و بحث‌های پیرامون آن برگردیم می‌توانیم بگوییم این جنسیت در ذات علوم نیست. آنچه بیشتر جنسیتی است جایگاه علوم و رابطه آنها با جامعه، روندهای مشروعیت بخشی به آن و رابطه با یادگیری و علوم است. سلطه مردانه بر قلمروی علم سبب شده بود که رگه‌های جنسیتی آشکار و پنهان علوم به گونه‌ای سنجشگرانه مورد بحث قرار نگیرد. مردان دنیای علم و یا بخشی آنها گاه حتا شاید نمی‌توانستند سویه‌های جنسیتی علوم را در نوشته‌های خود و دیگران بخوبی ببینند، درک کنند و به نقد آن پردازند. آنها تا حدود زیادی نماینده یک هوشیاری تاریخی و روح زمانه دیگری بودند که تبعیض جنسیتی را امری عادی و هنجاری تلقی می‌کرد. شاید هم برای بسیاری این موضوع فرعی بود. علمی که بیشتر کار مردان بود بدین گونه در خدمت سلطه مردانه قرار گرفت. این فرهنگ جنسیتی بودن علوم امروز هم در جامعه به اشکال گوناگون بازتولید می‌شود. زمانی که در خانواده‌ها، رسانه‌ها و مدارس پسران بیشتر به سوی ریاضیات، فیزیک، مدیریت و یا علوم کاربردی و دختران بسوی رشته‌هایی که با علوم انسانی و روابط بین افراد و یا آموزش و پزشکی سر و کار دارند سوق داده می‌شوند فرهنگ رابطه جنسیتی با دانش و یادگیری جنسیتی بازتولید و تکرار می‌شود.

سخن پایانی

نابرابری جنسیتی به عنوان یکی از اشکال اصلی سلطه اجتماعی یک داده تاریخی کلیدی برای درک جامعه و تحولات آن است. نابرابری و سلطه موضوعات ایستا و همسانی در دوران مختلف نیستند و اشکال و دامنه و بازیگران آن هم همگام با زمان و زمینه‌ی (کنتکس) هر جامعه دگرگون می‌شوند. به عبارت دیگر می‌توان گفت "زن یا مرد بودن پرسش‌هایی هستند که هر جامعه‌ای به گونه خاص و یا متفاوت به آن پاسخ می‌هد" (موسکونی، ۲۰۱۶، ص ۷۴)

نظام سلطه در روابط اجتماعی میان زنان و مردان در طول قرن‌ها بر مبنای دوگانه جهل و دانش قرار داشت. دسترسی تدریجی زنان به آموزش، دانش و



علوم نظری و کاربردی از قرن نوزدهم به اینسو تحول بزرگی را در تقسیم کار اجتماعی بوجود آورد. اگر به تاریخ این انقلاب خاموش ولی ژرف بازگردیم مشاهده می‌کنیم که تقسیم نابرابر کار در قرن نوزدهم با وجود دامنه گسترده موج اول دستیابی زنان به آموزش دچار دگرگونی‌های اساسی نشد. مردان آن دوران مالک انحصاری دانش انتزاعی (علمی) بودند و زنان هم می‌بایست به سهم کوچکی از دانش و استفاده از آن بسنده کنند. در تقسیم کار پایان قرن نوزدهم چیزی بیشتر از شغل معلمی در مدارس که به شغل مادری بسیار نزدیک بود نصیب زنان نشد. چرخش مهم پایان قرن نوزدهم این بود که دیگر نابرابری بر پایه دوگانه ندانستن و دانستن استوار نبود. در گام‌های بعدی است که زنان به قلمروی علم و پژوهش و فضاهایی که در کار شکل دادن به دستگاه‌های مفهومی در حوزه‌های گوناگون علمی هستند راه یافتند و به انحصار مردانه پایان دادند. این به معنای پایان علم به مثابه موضوع مردانه و آغاز دوران جدیدی است که در آن زنان هم سهمی از قدرت را از آن خود کرده‌اند.

بازخوانی این تاریخ پر فراز و نشیب نشان می‌دهد که نبودن زنان در دایره کوچک کسانی که به آفرینش و نقد دانش علمی-نظری مشغول بودند دارای اثرات دوگانه بود: در وجه نظری علم و دانشی شکل گرفت که یا واقعیت‌های زنان و نابرابری را نمی‌دید و یا با بی تفاوتی از کنار آن می‌گذشت. این بدان معنا بود که زنان حتا به عنوان ابژه دانش به حاشیه دنیای علم و پژوهش رانده شده بودند. در سویه ایدئولوژیک، دانش نظری و آکادمیک گرایش به بازتولید گفتمانی داشت که به اشکال گوناگون زنان را فرودست می‌دانست و یا نابرابری جنسیتی را امری طبیعی تلقی می‌کرد و آنرا به پرسش نمی‌کشید. کنار گذاشتن زنان از قلمروی دانش و علم به معنای حذف زنان از شهروندی در معنای گسترده آن بود. برادوتی (Braidotti, 1990) بر این باور است که رابطه پیچیده زنان با نهاد دانشگاه، مانند دیگر ساختارهای نمادین بهایی است که بابت کنار گذاشتن زنان از حقوق سیاسی و اجتماعی و ساختار قدرت پرداخته می‌شود. نویسنده به توسعه مراکز مطالعات زنان اشاره می‌کند و آنها را بال‌های آکادمیک جنبش زنان می‌نامد.

با نگاهی به دهه‌های گذشته می‌توان گفت زمانه دگرگون شده و ما از زمان آرام و نامحسوس به زمان پرشتاب وارد شده ایم. این تغییر شرایط را می‌توان از جمله در دگرگونی‌های دهه‌های گذشته در تقسیم اجتماعی کار و روابط قدرت هم مشاهده کرد. این جهش اساسی بخودی خود بوجود نیامده و نقش سیاست، جنبش‌های فمینیستی و دانشی که در رابطه با موضوع نابرابری‌های جنسیتی شکل گرفته را نباید از یاد برد. این دانش و هوشیاری جدید همزمان دعوتی است به خانه‌تکانی علمی در فضای آکادمیک. علم گذشته را نمی‌توان و نباید دور ریخت. همزمان اما نمی‌توان در انتقال این دانش به گونه‌ای عمل کرد که گویا هیچ نقدی هم درباره آنها وجود ندارد و تعلق آنها به زمانه دیگر بهانه‌ای برای سکوت در برابر کلیشه‌های جنسیتی و توجیه یا پرده کشیدن بروی نابرابری‌ها در این زمینه است. کلیشه‌های جنسیتی در علوم، دانش رسمی و سویه جنسیتی شماری از نظریه‌ها اموری اتفاقی و ساده نبودند. فراموش نکنیم که با همه پیشرفت‌های مثبت، نابرابری جنسیتی هنوز هم یکی از مهم‌ترین چالش‌های جامعه بشری در کشورهای شمال و جنوب کره خاکی ماست.

پرسش مهمی که مطرح می‌شود این است که آیا ورود زنان به حوزه آفرینش و گسترش علمی چه تغییراتی را در نوع درک پدیده‌ها به وجود می‌آورد. این پرسش اساسی در علوم انسانی و اجتماعی دارای اهمیت فراوان است چرا که موضوع این علوم انسان و جامعه انسانی است و نگاه زنان به این مفاهیم می‌تواند شاید نوعی دانش جدید و متفاوت را بوجود آورد در مقایسه با آنچه که پیشتر پژوهش‌های آکادمیک انجام داد بودند.

Bibliography

- Barus-Michel, Jacqueline & Enriquez, Eugène. (2002). Pouvoir. In Barus-Michel, Jacqueline, Enriquez, Eugène & Lévy, André. *Vocabulaire de Psychosociologie*. Paris : Erès.
- Bem, Sandra. (1977). On the utility of alternative procedures for assessing psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 196-205



- Bem, Sandra (1989). Genital Knowledge and gender constancy in Preschool Children. *Child Development*, 60 (3), p. 649-662.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas. (1986). *La Construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, Pierre. & Passeron, Jean-Claude. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Braidotti, Rosi. (1990). Théories des études féministes : quelques expériences contemporaines en Europe. *Les Cahiers du GRIF*, 45, p. 29-51.
- Bridges Hunter, William. (1980). *A Milton Encyclopedia*. Lewisburg: Bucknell University Press.
- Cabanis, Georges. (1956). *Rapports du physique et du moral de l'homme*. In *Œuvres philosophiques de Cabanis*. Paris : PUF
- Canguilhem, Georges. (1977). Qu'est ce qu'une idéologie scientifique ?, In *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*. Paris : Vrin.
- Castoriadis, Cornelius. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Colin, Françoise. (1992). *Parmi les femmes et les sciences*. *Autrement*, 6, 10-28.
- De beauvoir, Simon. (1949). *Le Deuxième Sexe*, tomes I et II. Paris : Gallimard,
- Dorlin, Elsa. (2006). *La matrice de la race. Généalogie sexuelle et coloniale de la nation française*. Paris : La Découverte.
- Duby, Georges. (1978). *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme*. Paris : Gallimard.
- Duby, Georges, Perrot, Michelle. (1991). *Histoire des femmes en occident. tome II. Le moyen age*. Paris : Plon.
- Dyhouse, Carol. (1995). *No Distinction of Sex ? Women in British Universities 1870-1939*. Sabon, UCL Press.
- Durkheim, Emile. (2013, 1 édition 1893). *De la division du travail social*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, Marie. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux*. Paris : L'Harmattan.
- Foucault, Michel. (1982). *The Subject of Power*. *Critical Inquiry*, 8 (4), P. 777-795.
- Fox Keller, Evelyn. (1985). *Reflections on Gender and Science*. Yale University Press
- Goffman, Erving. (1977). *The arrangement between the Sexes*. *Theory and Society*, 4 (3), p. 301-331
- Griffin, Gabrielle & Braidotti, Rosi. (2002). *Thinking Differently: A Reader in European Women's Studies*. London : Zed Books
- Harwarth, Irene (1997). *Women's Colleges in the United States: History, Issues, & Challenges*. Darby, PA: Diane.
- Heinich, Nathalie. (2020). *L'Invisibilisation de la pensée des femmes*. (Entretien avec C. Fontanini et S. Paivandi). *La Revue française de l'éducation comparée*, 20, 157-182.
- Héritier, Françoise. (1996). *Masculin/féminin, Tome 1, La pensée de la différence*.

- Paris : Odile Jacob.
- Héritier, Françoise. (2002). Masculin/féminin, Tome II, Dissoudre la hiérarchie. Paris : Odile Jacob.
 - Kant, Emmanuel. (1980). Œuvres philosophiques, tome I : Des premiers écrits à la Critique de la raison pure (1747-1781). Paris : Gallimard
 - Le bon Gustave (1987). L'Homme et les sociétés. Leurs origines et leur histoire. Paris : Éditions Jean-Michel Place.
 - Le Doeuff, Michèle. (1998). Le sexe du savoir. Paris : Aubier.
 - Lelièvre, Françoise & Lelièvre, Claude. (1991) Histoire de la scolarisation des filles. Paris : Nathan.
 - Mosconi, Nicole (1994). Femmes et Savoir. Paris : L'Harmattan.
 - Mosconi, Nicole (2016). De la croyance à la différence des sexes. Paris : L'Harmattan
 - Pagels E., Adam (1989). Eve et le serpent. Paris : Flammarion.
 - Peiffer, Jeanne. (1992). Figures de femmes scientifiques. Paris : Autrement, 6, 32-41
 - Rogers, Rebecca (dir.) (2004). La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents. Paris : ENS Éditions.
 - Rothblatt, Sheldon & Wittrock, Bjorn. (1993). The European and American University since 1800. Cambridge: Cambridge University Press
 - Rousseau, Jean-Jacques. (1966). Emile ou de l'éducation (Livre V). Paris : Flammarion.
 - Rüegg, Walter. (1992). A History of The University in Europe. Cambridge : Cambridge University Press (2 volumes).
 - Schiebinger, Londa. (1989). The Mind Has No Sex? Women in the Origins of Modern Science Cambridge: Harvard University Press.
 - Schiebinger, Londa. (2001). Has Feminism Changed Science? Cambridge: Harvard University Press
 - Schiebinger, Londa. (2008) (Ed.). Gendered innovations in science and engineering. Stanford, Calif, Stanford University Press.
 - Sénac-Slawinski, Réjane. (2007). L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes. Paris : PUF.
 - Sheridan, Susan. (1990). Feminist knowledge, women's liberation, and women's studies. In Gunew, Sneja. Feminist knowledge: Critique and construct. New York : Routledge.
 - Stimpson, Catherine R. & Cobb, Nina Kressner. Women's Studies in the United States: A Report to the Ford Foundation. New York: Ford Foundation.
 - Stoltenberg, John. (2013). Refuser d'être un homme. Pour en finir avec la virilité. Paris : Syllepse.
 - Tikhonov Sigris, Natalia. (2009). Les femmes et l'université en France. 1860-1914, Histoire de l'éducation, 122, 53-70.
 - Vidal, Catherine (2007). Hommes, femmes : avons-nous le même cerveau ? Paris :



Le Pommier.

- West, Candice & Zimmermann, Don. (1987). Doing Gender. Gender and Society, 1 (2), p. 125-151.
- Wittgenstein Ludwig (1976). De la certitude. Paris : Gallimard

