



Meaning-making Gendered Notions in Men's Perceptions of Women's Education in Afghanistan (Case study of Mazar-i-Sharif)

Zahra Moshfegh / PhD Student in Women's Studies, University of Religions and Denominations, Qom, Iran
zahra.moshfeq1@gmail.com

Mansoureh Zarean / Department of Social Sciences and population Studies, Women's Research Center, Alzahra University, Tehran, Iran
m.zarean@alzahra.ac.ir

Khadijah Barzegar  / Assistant Professor, Department of Women and Family Studies, University of Religions and Denominations, Qom, Iran
kh.barzegar@urd.ac.ir

Received: 2025/12/21 - **Accepted:** 2025/02/15

Abstract

The subject of this research is formal women's education in Afghanistan and its issue of gendered notions that create meaning in men's perceptions of formal women's education in Afghanistan. Despite social changes and modernity, women's education in traditional societies like Afghanistan is an important component in studies and research in the field of women and the family for various social, cultural, religious, political, and economic reasons. The research was conducted with a qualitative approach of content analysis and data collection was conducted using semi-structured interviews with men (single and married) aged 20-60 living in Mazar-i-Sharif. Conducting the interviews, more than 310 open codes were obtained. A review of the open codes resulted in 120 primary codes, 16 secondary codes, and finally 4 central codes. "The link between female identity and household skills," "concern for gender-based moral and religious order," "the continuation of male authority in the shadow of female limitation and deprivation," and "the empowerment of educated women amidst threats and admiration" are the central codes of the research. The research findings show that women's education in the discourse of the men studied has a dual and tense nature; meaning that women's education is considered an inevitable necessity and in line with the needs of modern society, and at the same time, it is perceived as threatening the dominant gender order and hegemonic masculinity.

Keywords: gender notions and education, women, gender order, Afghanistan, men.

نوع مقاله: پژوهشی

انگاره‌های جنسیتی معناساز در تلقی مردان از آموزش زنان در افغانستان (مطالعه موردی مزار شریف)

zahra.moshfeq1@gmail.com

زهرا مشفق / دانشجوی دکتری مطالعات زنان، دانشگاه ادیان و مذاهب، قم، ایران

منصوره زارعان / دانشیار گروه مطالعات علوم اجتماعی و جمعیت، پژوهشکده زنان، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

m.zarean@alzahra.ac.ir

خدیدجه برزگر / استادیار گروه مطالعات زنان و خانواده، دانشگاه ادیان و مذاهب، قم، ایران

kh.barzegar@urd.ac.ir

دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰ - پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۶

چکیده

موضوع پژوهش حاضر آموزش رسمی زنان در افغانستان و مسئله آن، انگاره‌های جنسیتی معناساز در تلقی مردان از آموزش رسمی زنان در افغانستان است. با وجود تحولات اجتماعی و مدرنیته، آموزش زنان در جوامع سنتی مانند افغانستان به دلایل مختلف اجتماعی، فرهنگی، دینی، سیاسی و اقتصادی یکی از مؤلفه‌های مهم در مطالعات و پژوهش‌های حوزه زنان و خانواده است. پژوهش با رویکرد کیفی از نوع تحلیل محتوا و با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با مردان (مجرد و متأهل) ۲۰-۶۰ ساله ساکن مزارشریف گردآوری داده‌ها انجام شده است. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، بیش از ۳۱۰ کد باز به‌دست آمد، بازنگری در کدهای باز به ۱۲۰ کد اولیه، ۱۶ کد ثانویه و در نهایت ۴ کد محوری منجر شد. «پیوند هویت زنانه با شایستگی‌های خانه‌داری»، «دغدغه نظم اخلاقی و دینی جنسیت‌محور»، «استمرار اقتدار مردانه در سایه محدودیت و محرومیت زنانه» و «توانمندی زنان تحصیل کرده در میانه تهدید و تحسین» کدهای محوری پژوهش هستند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که آموزش زنان در گفتمان مردان مورد مطالعه، ماهیتی دوگانه و تنش‌آمیز دارد؛ به این معنا که آموزش زنان به مثابه یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر و هم‌راستا با نیازهای جامعه مدرن تلقی می‌شود و هم‌زمان به عنوان تهدیدکننده نظم جنسیتی مسلط و مردانگی هژمونیک ادراک می‌شود.

کلیدواژه‌ها: انگاره‌های جنسیتی، آموزش، زنان، نظم جنسیتی، افغانستان، مردان.

مقدمه

آموزش یکی از مهم‌ترین پیشران‌های توسعه پایدار، کاهش فقر، ارتقای سلامت عمومی و افزایش کیفیت سرمایه انسانی است. در واقع، در فرآیند آموزش، افراد به‌مثابه «ذخیره ارزش آفرین بلندمدت» تلقی می‌شوند که می‌توانند در رشد و توسعه جامعه نقش مهمی را ایفا کنند. به همین نسبت تأمین فرصت آموزش برای زنان نیز می‌تواند گامی در راستای توانمندی اقتصادی، کاهش فقر زنانه و افزایش سهم و مشارکت زنان در نظم پیشرو تلقی شود (Duflo, 2012, p. 1063). بر همین اساس، آموزش زنان (دسترس به فرصت‌های آموزش و تحصیلات) یکی از متغیرهای مهم در شاخص توسعه جنسیتی است که در دهه ۱۹۷۰ به لیست شاخص‌های سنجش توسعه سازمان ملل افزوده شد. اما با وجود تمرکز مداوم بر آموزش زنان به‌عنوان یک اولویت جهانی در گفتمان حقوق بشر و توسعه پایدار، زنان هنوز در بسیاری از کشورها حتی در سواد ابتدایی رتبه پایین‌تری نسبت به مردان دارند (Nussbaum, 2004, p. 330). عوامل متعدد اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و دینی می‌تواند بر فرآیند، نوع، سطح و محتوای آموزش زنان تأثیرگذار باشند.

آموزش به‌طور عموم شامل مهارت‌هایی است که در خانه یا مدارس و دانشگاه‌ها و یا از طریق رسانه‌ها می‌آموزند. آموزش به‌طور خاص شامل آموزش‌های رسمی در مدارس و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی است. فقر، جنگ، نژادگرایی (Manojlovic, 2017, p. 50)، عوامل متعدد فرهنگی، سنتی، مذهبی، هنجارهای اجتماعی، نامنی، کمبود زیرساخت‌ها (Bamik, 2018, p. 4) و سیاست‌های آموزشی نادرست و ناهمسو با فرهنگ بومی، از موانع عمومی آموزش‌اند، اما در اغلب جوامع، مانع خاص در این مسیر، جنسیت است. نابرابری جنسیتی، تحت تأثیر عوامل فرهنگی و سنت‌های غلط، تبعیض آموزشی را برای زنان دوجندان می‌کند (Abbas, 2023, p. 13-14; Omojemite, 2024, p. 105-106). سه دیدگاه کلاسیک، برابر اما متفاوت و فمینیستی، چرایی و چگونگی دسترسی زنان به آموزش رسمی را مورد بررسی قرار داده‌اند. دیدگاه کلاسیک بر این باور است که جایگاه زن خانه و وظیفه اولیه او خانه‌داری است. بنابر این دیدگاه، زنان نیازی به آموزش و تحصیلات رسمی خارج از خانواده ندارند؛ چراکه زنان مهارت‌های خانگی را در خانه از مادران و خواهران خود می‌آموزند. از نگاه طرفداران این رویکرد، زنان به دلیل مسئولیت‌های خانوادگی که مهم و اصلی هستند، نباید چندان به مشاغل بیرونی گمارده شوند و از این‌رو نیازی چندانی به سرمایه‌گذاری در امر تحصیل زنان نمی‌بینند. دیدگاه «برابر اما متفاوت»، به آموزش زنان توجه می‌کند و آن را در تعلیم و تربیت کودکان و بهداشت و مراقبت خانواده لازم می‌داند، اما معتقد است که آموزش برای زنان باید متفاوت باشد. در واقع، این دیدگاه به آموزش متفاوت برای دختران و زنان می‌اندیشد. بر اساس این دیدگاه زنان باید به تحصیل در رشته‌هایی بپردازند که با وظایف مادری و همسری آنان همخوان است. در مقابل این دو دیدگاه، رویکرد فمینیستی قرار دارد که ساختارهای آموزشی و بازتولید روابط جنسیتی گذشته را برنمی‌تابد و خواستار فرصت و محتوای آموزشی برابر برای زنان و مردان است (برزگر و زارعان، ۱۳۹۹).

افغانستان در ادوار مختلف تاریخی خود همیشه شکننده و ناپایدار بوده است. سقوط کابل در ۱۵ آگوست ۲۰۲۱ نیز، تغییرات قابل توجهی در سطوح مختلف اجتماعی - سیاسی را برای جامعه افغانستان و به ویژه برای زنان به ارمغان آورد؛ رویدادی که با تأسیس یک دولت غیررسمی، با لغو آزادی‌های کم‌وبیش زنان افغانستان، محدودیت‌های نوینی را برای زنان رقم زد که برجسته‌ترین آنها محرومیت و محدودیت در امر تعلیم و تحصیل بود. افزون بر تحولات سیاسی، چگونگی فهم آموزه‌های مذهبی، خوانش قومیتی نیز، بر فهم و حدود و صغور حقوق بشر، حقوق فردی و حقوق زنان در افغانستان تأثیرگذار است (Riphenburg, 2004, p. 413). پویایی جنسیتی در حوزه آموزش در افغانستان طی ادوار مختلف نظام سیاسی حاکم قابل بررسی است: ۱. دوره حکومت امان‌الله خان در سال ۱۹۲۳ که اصلاحات قابل توجهی برای بهبود حیات و جایگاه زنان را به ارمغان آورد؛ هرچند اعتراضات گسترده نسبت به این اصلاحات در نهایت سقوط امان‌الله را رقم زد؛ ۲. رهبری حزب دموکرات خلق افغانستان که تحت حمایت کمونیست‌ها بود و تغییرات اجتماعی در راستای توانمندسازی زنان را در دستور کار خود داشت؛ ۳. دوره جمهوری اسلامی افغانستان؛ ۴. دوره حکومت طالبان. در دو دوره اول ردپای تلاش‌ها و اقدامات مترقی‌خواهانه با هدف تأمین حقوق زنان و زمینه‌سازی برای جامعه‌ای برابر در افغانستان قابل مشاهده است (Ahmed-Ghosh, 2003, p. 2). در دوره جمهوری اسلامی، متعاقب تغییرات سیاسی، زمینه برای تصویب اعلامیه حقوق زنان و تلاش‌ها و اقدامات داخلی برای گسترش آموزش دختران، رشد ثبت‌نام زنان در مدارس و دانشگاه‌ها فراهم شد (Augustine, 2024, p. 14-15). افزایش آمار دانش‌آموزان در کنار حضور فزاینده زنان در نهادهای آموزشی، روایت توسعه وضعیت اجتماعی زنان در افغانستان در دوران جمهوریت می‌باشد (Nehan, 2022, p. 11). اما علی‌رغم تلاش‌ها و اقدامات اصلاح‌طلبانه دوران جمهوریت، در حکومت طالبان، خوانش خاص دینی و سیاسی در کنار فهم سنتی، قومیتی از مردانگی، فضا سازی روابط جنسیتی را با محدودیت‌های ساختاری مداوم، کنترل عاملیت زنان و محرومیت زنان در فضاهای عمومی و خصوصی رقم زده است (Schütte, 2014, p. 1177)؛ تفسیری که در نهایت محدودیت و محرومیت آموزش زنان افغانستان را رقم زده است و به عنوان مهم‌ترین دستاورد ضد حقوق بشری طالبان در قرن ۲۱، به دغدغه و دل‌مشغولی اول فعالان حقوق بشر بین‌الملل و مدافعان حقوق زن تبدیل شد (Amiri, 2024, p. 169).

ماده ۴۳ قانون اساسی جمهوری اسلامی افغانستان، آموزش را بدون هیچ تبعیضی حق تمام اتباع افغانستان معرفی کرده بود، اما با سقوط دولت جمهوری اسلامی افغانستان در ۱۵ آگوست ۲۰۲۱ و روی کار آمدن حکومت امارت اسلامی و منع آموزش زنان در دانشگاه‌ها بر اساس ابلاغ‌نامه ۲۲۷۱، از طرف وزارت علوم و منع آموزش دختران بالاتر از کلاس ششم بر اساس ابلاغ‌نامه ۱۷۰۷، از طرف وزارت تعلیم تا کنون با موانع جدی روبه‌رو است. بر اساس گزارش یونیسف، این تصمیم حکومت در نهایت به محرومیت تحصیلی بیش از ۴۰۰ هزار دختران افغان از آموزش منجر شده است؛ دخترانی که می‌توانستند با دسترسی به فرصت آموزشی، سهمی در افزایش کیفیت سرمایه انسانی در طولانی

مدت یا میان مدت داشته باشند. در صورت ادامه این وضعیت تا سال ۲۰۳۰م بیش از چهار میلیون دختر از آموزش فراتر از دوره ابتدایی محروم خواهند شد (Unicef, 2025).

تردیدی وجود ندارد که ساختار سیاسی، تصمیمات حکومتی، خواش خاص دینی و امنیت اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی جامعه در دوران حکومت طالبان، از عوامل تأثیرگذار در شکل‌گیری وضعیت آموزش رسمی زنان است. به عبارت دیگر، وضعیت موجود زنان در افغانستان در عرصه آموزش، برآیند انقطاع سیاسی است و ضرورتاً برخاسته از یک چالش و بستر فرهنگی نیست. مردان در جایگاه سیاست‌گذاران خرد (خانواده) و کلان (جامعه)، نقش مهمی در اصل و میزان دسترسی زنان به فرصت‌های آموزشی ایفا می‌کنند؛ هرچند نوع نگرش و فهم آنان از آموزش زنان می‌تواند متأثر از عوامل متعدد فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی باشد. پژوهش حاضر تلاش می‌کند تا از تحلیل مصاحبه‌های انجام‌شده از مردان ساکن مزارشریف، به این سؤال پاسخ دهد که انگاره جنسیتی معناسازی در فهم مردان مزارشریف افغانستان از آموزش رسمی زنان چیست. مردان در نقش پدر، همسر و برادر نقش تعیین‌کننده‌ای در تنظیم رفتار اجتماعی و خانوادگی زنان دارند. بنابراین بررسی کیفی و زمینه‌مند انگاره‌های جنسیتی معناساز در تلقی مردان مورد مطالعه، می‌تواند فهم و تصورات آنان از آموزش زنان را به تصویر بکشد. یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌تواند در الزامات راهبردی برای طراحی مداخلات مؤثر، حساس به فرهنگ و مبتنی بر شواهد تأثیرگذار باشد. به عبارت دیگر، صورت‌بندی انگاره‌های جنسیتی (اعم از نگرش و تلقی جنسیت‌محور)، مؤلفه‌ها و ابعاد مهم معناساز در فهم مردان نسبت به آموزش رسمی زنان صرفاً بر اساس روایت و نگرش مردان مورد مطالعه است و قابلیت تعمیم به کل جامعه افغانستان را ندارد.

پیشینه پژوهش

سبحانی (۱۴۰۴) در پژوهش «امنیتی شدن آموزش بانوان در افغانستان از (۲۰۲۱-۲۰۲۴)»، نشان می‌دهد که مردسالاری ساختاری و نگرش‌های ایدئولوژیک طالبان، آموزش زنان را به‌عنوان تهدیدی برای نظم اجتماعی و امنیت سیاسی تلقی کرده‌اند. طالبان با استفاده از گفتمان امنیتی، مانع ضروریات آموزشی زنان شده‌اند که برخاسته از درک و فهم خاص آنان از جایگاه آموزش زنان است. یافته‌های پژوهشی مولانی‌فر و همکاران (۱۴۰۳) در مقاله «جایگاه زنان در افغانستان از منظر حقوق بین‌الملل بشر»، بر این نکته تأکید می‌کند که حق بر آموزش و حق بر سلامت زنان در جامعه افغانستان به‌عنوان اولویت‌های اساسی در تضمین مصادیق حقوق بین‌الملل بشر مورد شناسایی واقع شود. از نگاه آنان پس از تسهیل دسترسی زنان به آموزش، مقابله قانونی با خشونت علیه زنان به‌عنوان رهیافت نظری قابل ارزیابی خواهد بود و نمی‌توان بدون ایجاد ساختاری پایدار و معاهده‌محور به حمایت حقوقی از زنان در جامعه دست یافت.

در کتاب *زنان در افغانستان: فرصت‌ها، چالش‌ها و راهکارها* (۱۳۹۰) نیز، به موضوع فرصت‌ها و چالش‌های پیشروی زنان افغانستان می‌پردازد و جنبه‌های مختلف اجتماعی، حقوقی، تربیتی، آموزشی و نقش اجتماعی زنان را

به طور همه جانبه بررسی می کند. از جمله محورهای برجسته این کتاب، موضوع آموزش زنان در چارچوب فرصت ها و موانع موجود در شرایط خاص افغانستان است.

عابد رحمان رحمانی (۲۰۲۵) در مقاله «Youth and Education in Afghanistan After 2021»، با استفاده از داده های ثانویه سازمان های بین المللی، گزارش ها، تحلیل های سیاستی نظام آموزشی در افغانستان را پس از بازگشت طالبان به قدرت در اوت ۲۰۲۱ مورد مطالعه قرار می دهد. یافته های پژوهش روایتی است از چگونه تأثیر سیاست طالبان، ایدئولوژی، ناامنی، محدودیت های جنسیتی و تعطیلی مدارس دختران بر توسعه سیاسی، اقتصادی و اجتماعی کشور. مداخله بین المللی، حمایت سازمان های حقوق بشر و تأکید بر حفظ حق آموزش زنان به عنوان بخشی از راهکارهای کاهش پیامدهای منفی سیاست طالبان ارائه شده است.

بصیر احمد حصین و همکاران (۲۰۲۵) نیز در مقاله «Challenges and Prospects: Women's Education in Contemporary Afghanistan»، با مرور تاریخی بر حقوق زنان در افغانستان به محدودیت های اعمال شده توسط حکومت، از جمله ممنوعیت آموزش عالی زنان و دامنه محدود آموزش نیمه عالی زنان در افغانستان می پردازند. موانع فرهنگی، مشکلات اقتصادی و سیاست های محدودکننده در مورد حقوق زنان افغانستان بخشی از چالش های برجسته در جامعه افغانستان پس از استقرار حکومت طالبان است. به باور نویسندگان نظارت و فشارهای بین المللی، توسعه زیرساخت ها و تغییرات فرهنگی به سمت تفسیر فراگیرتر نسبت به اسلام می تواند خفکان اجتماعی و سیاسی حاکمیت طالبان را کنترل کند.

مریم قاسم (۲۰۲۵) در مقاله «Challenges to Women and Girl's Right to Education and Work in Afghanistan: The Role Of International Community»، با رویکرد تحلیل توصیفی، اسناد و داده های مربوط به استانداردهای حقوق بشر مربوط به حق آموزش و کار زنان در افغانستان را بررسی می کند. کاستی ها و نقص موجود در نظام های حقوقی بین المللی و حقوق بشر، ساختار سیاسی و حقوق داخلی افغانستان و واقعیت های فرهنگی مذهبی افغانستان، مهم ترین عوامل مؤثر در تحقق شرایط موجود برای زنان افغانستان است. بر همین اساس تعامل جامعه بین المللی و سازمان همکاری اسلامی با حاکمیت طالبان، تسهیل تعامل و گفت و گو می تواند به بهبود شرایط اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی زنان در افغانستان کمک کند.

صبرینه نادری (۲۰۲۵) در مقاله «The Right to Education for Afghan Women: An Islamic legal Prespective with an Analysis of Cultural and Political Influences»، مسئله آموزش زنان افغانستان را از منظر قانون اسلامی مورد بحث و بررسی قرار داده است. یافته های تحلیلی نویسنده حاکی از آن است که محدودیت های موجود بر آموزش زنان افغانستان ناشی از برداشت های سیاسی و فرهنگی است و فهم شرعی و دینی نقش کمتری در این تلقی دارد. بر همین اساس تصحیح خوانش های نادرست از حقوق اسلامی، توصیه به

سیاست‌گذاری‌های همسو با فقه اصیل، تأکید بر حمایت فعال سیاسی و اجتماعی از آموزش زنان در افغانستان، می‌تواند بخشی از دغدغه نسبت به آموزش رسمی زنان را حل کند.

زلیخا دلجو و همکاران (۲۰۲۴) در مقاله «Women's Access to Education in a Patriarchal Society» درصدد بررسی چگونگی موانع جامعه‌مردسالار بر آموزش زنان افغانستان‌اند. بر همین اساس تلاش کرده‌اند تا تجربیات زنانی که مجبور به ترک تحصیل شده‌اند را مطالعه و بررسی کنند. این پژوهش با رویکرد کیفی با استفاده از تحلیل تاریخی و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با زنان مسنی که تجربه دست اول از دسترسی محدود یا عدم دسترسی به آموزش را دارند انجام شده است که عواملی مانند محدودیت‌های خانوادگی، نابرابری جنسیتی، فقر، مسافت‌های طولانی برای دسترسی به مدرسه و هنجارهای فرهنگی در ترک تحصیل یا هرگز به مدرسه رفتن زنان نقش داشته‌اند. با وجود این، پژوهش‌هایی که به‌طور ویژه و سیستماتیک فهم و نگرش مردان را نسبت به آموزش رسمی زنان به روش میدانی تحلیل کرده باشند، هنوز وجود ندارد و بیشتر مطالعات به موضوعات کلی وضعیت زنان و آموزش زنان، نقش نظام سیاسی، اجتماعی و سیاست‌های دولت امارت اسلامی متمرکز شده‌اند. بنابراین مطالعه و بررسی انگاره‌های جنسیتی معناساز در تلقی مردان از آموزش رسمی زنان در افغانستان (مزارشریف) بدون توجه و تمرکز بر ساختارهای سیاسی، در پژوهش‌های موجود مورد توجه قرار نگرفته است. بر همین اساس پژوهش حاضر در تلاش است با تمرکز بر کشف نگرش مردان به آموزش رسمی زنان در افغانستان (مزارشریف)، تلقی و باور آنان را فارغ از نوع و ساختار نظام سیاسی تحلیل و بررسی کند. هرچند ساختار نظام سیاسی نیز نقش قابل توجهی در شکل‌گیری نگرش افراد دارد، اما تلاش پژوهشگر برای کشف معانی و باورهای جنسیتی است که در نهایت سمت و سوی نگاه و فهم مردان نسبت به آموزش رسمی زنان در افغانستان را ایجاد می‌کند.

چارچوب مفهومی تحقیق

مردانگی هژمونیک: مردانگی و زنانگی دو سوی مفهوم جنسیت است که نسبت معناداری با جنس و وضعیت بیولوژیک فرد دارد. این تلقی از مردانگی در خوانش سنتی، مطلوب و دارای کارکرد می‌باشد و در نهایت مردان را در ساختار قدرت و زنان را در موضع اطاعت قرار می‌دهد. مردانگی هژمونیک از مفاهیم بنیادین در مطالعات انتقادی جنسیت است که توسط رابین کانل در دهه ۱۹۸۰ ارائه شد. این مفهوم با تأسی از نظریه هژمونی گرامشی و برخلاف نظریه نقش‌های جنسیتی، مردانگی را برساخت اجتماعی، رابطه‌ای، تاریخی و ناتمام می‌داند که از طریق گفتمان‌ها، نهادها و حتی بدن بازتولید می‌شود (Beasley, 2008, p. 88; Donaldson, 1993, p. 645). به عبارت دیگر، مردانگی هژمونیک روایتی از پیکربندی غالب کنش مردانه در یک بستر تاریخی - اجتماعی است که در نهایت سلطه مردان بر زنان، مدیریت و کنترل زنان توسط مردان در تمام امور (به‌ویژه آموزش و تحصیلات زنان) و سلسله مراتب میان خود مردان مشروعیت می‌یابد (Connell & Messerschmidt, 2005, p. 831). پایگاه نظری مفهوم

مردانگی هژمونی حاکی از آن است که این مفهوم مهم‌ترین مکانیزم بازتولید نابرابری جنسیتی در سطح خرد (روابط خانوادگی)، میانی (نهادهای اجتماعی) و کلان (سیاست‌های دولتی) است. بنابراین سلطه مردانه صرفاً در توانمندی و قابلیت فیزیکی خلاصه نمی‌شود، بلکه رضایت فرهنگی و ایدئولوژیک (مردان همدست و زنان) شرایط را برای تداوم آن هموار می‌سازد (Jewkes & et al., 2015, p. 114-115).

نظم جنسیتی: در توصیف و ارزیابی چگونگی شکل‌گیری روابط جنسیتی در ابعاد مختلف زیست فردی و اجتماعی، «نظم جنسیتی» به مثابه مفهومی بنیادین جامعه‌شناسی جنسیت، می‌تواند زوایای پیدا و پنهان نظام‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی را به تصویر بکشد. در واقع، «نظم جنسیتی» نشان می‌دهد که نقش، هویت، مناسبات قدرت، منابع، انتظارات و انگاره‌های اجتماعی چگونه بر اساس تفاوت‌های جنسیتی، تولید، توزیع، بازتولید و نهادینه می‌شوند، البته «نظم جنسیتی» فراتر از تقسیم کار جنسیتی است و تمام نمادها، گفتمان‌ها، نهادها و ارتباطات اجتماعی را شامل می‌شود که به تفاوت‌های جنسیتی معنا و مشروعیت می‌بخشند (Scott, 2007, p. 79). به عبارت دیگر، این نظم تعیین‌کننده مشروع، مطلوب یا طبیعی بودن و یا موقعیت حاشیه‌ای اشکال مختلف جنسیت است (Walby, 1989, p. 216-217). سطح فردی (هویت و درونی‌سازی آن)، سطح تعاملی (رفتارها و انتظارات اجتماعی) و سطح نهادی (قوانین، سیاست‌ها و ساختارهای کلان) سطوح سه‌گانه تولید و بازتولید جنسیت و نظم جنسیتی است (Risman, 2018, p. 22). بنابراین نظم جنسیتی صرفاً محصول رفتارهای فردی یا هنجارهای فرهنگی نیست، بلکه برآیند درهم‌تنیدگی کنش‌های روزمره، باورهای دینی، عرف، گفتمان‌های رسانه‌ای، نظام اقتصادی و نهادهای اجتماعی است. بنابراین نظم جنسیتی این‌چنینی می‌تواند از طریق درونی‌سازی هنجارها، باورها و کدهای رفتاری در بدن و ذهن افراد رسوخ کند و با عملکردهای روزمره به طبیعی‌سازی خشونت نمادین علیه زنان کمک کند (Bourdieu, 2001, p. 33).

بازتولید فرهنگی جنسیت: فرآیند انتقال و تثبیت هنجارها، نقش‌ها، انتظارات و انگاره‌های جنسیتی از طریق ساختارهای نهادی، روابط روزمره، چارچوب‌های نمادین در راستای طبیعی و بدیهی جلوه دادن تفاوت‌های جنسیتی را می‌توان تحت عنوان «بازتولید فرهنگی جنسیت» توصیف کرد. از این منظر، جنسیت محصول تکرارهای اجتماعی است که از طریق کنش‌های روزمره، گفتار، پوشش، آیین‌ها و آداب و رسوم محلی تولید و تثبیت می‌شوند. تکرارهای اجتماعی نیز در نهایت بازتولید فرهنگی جنسیت را رقم می‌زند (Butler, 1990, p. 10-13). در دوران مدرن، رسانه نقش شتاب‌دهنده در بازتولید فرهنگی جنسیت ایفا می‌کند. بازنمایی‌های جنسیتی در تبلیغات، سینما، تلویزیون و شبکه‌های اجتماعی، مرزبندی‌های جنسیتی را ترسیم کرده و تعمیم می‌دهند (Scharer, 2013, p. 270-271; Carter, 2011, p. 365). خانواده با جامعه‌پذیری اولیه، مدرسه و همسالان، و گروه‌های مرجع از طریق جامعه‌پذیری ثانویه، نقش قابل توجهی در بازتولید فرهنگی جنسیت دارند.

روش پژوهش

به دلیل ماهیت معنایی و تجربه‌محور موضوع پژوهش، از رویکرد کیفی برای کاوش معناهای نهفته در گفتار، نگرش و برداشت‌های فرهنگی مشارکت‌کنندگان استفاده شده است. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختارمند و روش تحلیل داده‌ها، تحلیل محتوای کیفی استقرایی است. شرایط ورود به مصاحبه، مردان دارای تحصیلات حداقل دیپلم، اعم از مجرد و متأهل و با نگرش‌های متفاوت فرهنگی، سنتی، مذهبی، دینی و قومی و سن حداکثر ۶۰ سال و ساکن شهر مزارشریف افغانستان بوده است. با توجه به محدودیت‌های امنیتی، فاصله جغرافیایی و حساسیت موضوع، مصاحبه به دو شیوه حضوری و غیرحضوری (مکتوب) (به‌ویژه برای مردان کارمند دولت) انجام شده است. مصاحبه‌ها در فاصله شش ماهه دوم سال ۲۰۲۴ در مزارشریف افغانستان انجام شده است. میانگین زمان مصاحبه‌های حضوری، ۹۰ دقیقه است و در مصاحبه‌های مکتوب نیز پس از دریافت پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان، در برخی موارد که ابهام داشت یا پاسخ به‌صورت کامل ارائه نشده بود، از طریق تماس تلفنی تکمیل شد. پس از انجام ۳۴ مصاحبه، به اشباع مفهومی دست یافتیم. پنج مصاحبه پایانی نیز به‌منظور اطمینان از اشباع مفهومی انجام شد. مصاحبه‌شوندگان به روش تصادفی و گلوله‌برفی (معرفی برخی از افراد توسط برخی دیگر از مصاحبه‌شوندگان) انتخاب شدند.

مصاحبه‌های حضوری پس از کسب رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس پیاده‌سازی شد. در این مرحله، تکرارها، عبارات تأملی و هر نشانه‌ای که به فهم دقیق‌تر معنا توسط پژوهشگر کمک می‌کرد، پیاده‌سازی و مکتوب شد. پس از مطالعه چندباره مصاحبه‌های بدون کدگذاری، تلاش شد تا به درک کلی از محتوای گفتار، الگوهای تکراری شونده و زمینه‌های فرهنگی - اجتماعی برسیم. واحدهای معنایی تحلیل در این پژوهش جملات و کلماتی هستند که حامل یک ایده مرکزی و مرتبط با موضوع پژوهش می‌باشند که شامل باورهای صریح، تردیدها، روایت‌های شخصی، ارجاع به سنت یا دین و حتی ترس و نگرانی هستند. کدگذاری باز، کدگذاری محوری و شکل‌دهی به مقولات اصلی به‌منظور دستیابی به انگاره‌های جنسیتی معناساز در تلقی مردان از آموزش زنان انجام شده است.

در مرحله کدگذاری باز که توصیفی و بدون محدودیت و چندصدایی است و تمام موارد حامل معنا در متن به‌صورت کد تعریف می‌شود، مواردی مانند «آموزش دختر باعث بی‌حیایی است»، «زن باید در خانه بماند»، «مرد نان‌آور است»، «تحصیل دختر ترسناک است؛ چون جامعه خراب شده» و «زن باسواد از مرد حرف‌شنوی ندارد»، پس از کدگذاری باز، بازبینی، مقایسه و ادغام کدهای اولیه انجام شد. کدهای باز از نظر شباهت، تضاد، هم‌پوشانی و تفاوت دسته‌بندی شدند.

در مرحله کدگذاری محوری نیز، کدهای باز اولیه در قالب «مقوله‌های میانی» که در مقایسه با کدهای باز انتزاعی‌تر هستند، طبقه‌بندی شدند. بنابراین مجموعه‌ای از کدها که ناظر به یک جنبه از انگاره‌های جنسیتی معناساز بودند، ذیل یک مقوله میانی قرار گرفتند. به‌عنوان مثال، مقوله «کنترل جنسیتی» از کدهای «تحصیل باعث استقلال

زن می‌شود»، «زن باسواد حرف گوش نمی‌دهد»، «مرد باید بر خروج زن مدیریت کند»، «مدرسه رفتن دختر باعث بدنامی خانواده می‌شود»، تشکیل شده است.

در مرحله سوم، شکل‌دهی به مقولات اصلی، مقوله‌های میانی چندگانه ذیل یک مقوله اصلی قرار می‌گیرند. مقولات اصلی مانند «ترس از تغییر ساختار قدرت جنسیتی» و «ارزش‌گذاری ابزاری برای تحصیل زنان»، به‌عنوان ستون‌های نظری تحلیل بوده و بنیان الگوی معنایی مردان درباره آموزش زنان را می‌سازند. در ادامه با رجوع به متن، زمینه‌های اجتماعی مشارکت‌کنندگان و نظریه‌های جنسیت، الگوی کلی انگاره‌های جنسیتی معنا ساز در تلقی مردان از آموزش زنان در افغانستان بازسازی شد.

برای افزایش اعتمادپذیری تحلیل، مقایسه مداوم کدها و بازبینی کدها توسط همکاران پژوهش و بررسی دوباره یافته‌ها توسط دو پژوهشگر دیگر استفاده شد. همچنین یافته‌ها بر اساس نمونه‌هایی از گفتار مشارکت‌کنندگان - بدون ذکر هویت آنان - ارائه شده تا بر روایت‌پذیری و شفافیت تحلیل بیافزاید.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

کد مصاحب ه‌شوندگان	مشخصات						
	درجه تحصیلات	رشته تحصیلی	شغل	قومیت	وضعیت تأهل	سن	تاریخ
۱	بکلوریا	IT	دانشجو	هزاره	مجرد	۲۵	۱۴۰۳/۱۱/۱
۲	چهارده پاس	داروسازی	آزاد	هزاره	متاهل	۳۵	۱۴۰۳/۱۱/۵
۳	دوازده پاس	عمومی	آزاد	تاجیک	مجرد	۲۰	۱۴۰۳/۲/۸
۴	ماستر	اقتصاد	دانشجو	هزاره	مجرد	۲۹	۱۴۰۳/۱۱/۱۰
۵	بکلوریا	حقوق جزا	راننده	سادات	متاهل	۲۹	۱۴۰۳/۱۱/۲۵
۶	بکلوریا	اقتصاد	معلم	سادات	متاهل	۳۳	۱۴۰۳/۱۱/۲۵
۷	بکلوریا	ریاضی	آزاد	هزاره	متاهل	۲۹	۱۴۰۳/۱۱/۲۹
۸	بکلوریا	حسابداری	آزاد	هزاره	متاهل	۳۵	۱۴۰۳/۱۱/۲۹
۹	دوازده پاس	عمومی	آزاد	هزاره	مجرد	۲۵	۱۴۰۳/۱۲/۱
۱۰	بکلوریا	شیمی	آزاد	هزاره	متاهل	۲۵	۱۴۰۳/۱۲/۳
۱۱	بکلوریا	فیزیک	معلم	هزاره	متاهل	۳۷	۱۴۰۳/۱۲/۷
۱۲	دوازده پاس	عمومی	آزاد	ازبیک	مجرد	۲۱	۱۴۰۳/۱۲/۹
۱۳	بکلوریا	اقتصاد	آزاد	ازبیک	متاهل	۲۷	۱۴۰۳/۱۲/۲۱
۱۴	دوازده پاس	عمومی	آزاد	تاجیک	متاهل	۳۰	۱۴۰۳/۱۲/۲۲
۱۵	دوازده پاس	عمومی	خیاطی	تاجیک	مجرد	۲۰	۱۴۰۳/۱۲/۲۳
۱۶	دوازده پاس	عمومی	آزاد	ترکمن	مجرد	۲۷	۱۴۰۳/۱۲/۲۳
۱۷	بکلوریا	تاریخ	آزاد	قرزلباش	متاهل	۲۵	۱۴۰۳/۱۲/۲۳
۱۸	دوازده پاس	عمومی	نجار	هزاره	مجرد	۲۶	۱۴۰۳/۱۲/۲۳
۱۹	دوازده پاس	عمومی	آزاد	تاجیک	مجرد	۲۱	۱۴۰۳/۱۲/۲۳
۲۰	بکلوریا	زمین‌شناسی	کارمند	پشتون	متاهل	۳۷	۱۴۰۳/۱۲/۲۴

انگاره‌های جنسیتی معناساز در تلقی مردان از آموزش زنان در افغانستان ... / خدیجه برزگر و... ♦ ۱۰۵

۲۱	ماستر	علوم قضا	آزاد	تاجیک	متاهل	۴۳	۱۴۰۴/۲/۱۵	//
۲۲	مولوی	ثقافت	کارمند دولتی	پشتون	متاهل	۵۸	۱۴۰۴/۲/۱۰	غیر حضوری
۲۳	ماستر	فقه و حقوق	کارمند دولتی	پشتون	متاهل	۵۵	۱۴۰۴/۲/۱۰	//
۲۴	مولوی	شرعیات	کارمند دولتی	پشتون	متاهل	۴۱	۱۴۰۴/۲/۱۶	//
۲۵	مولوی	حقوق	کارمند دولتی	پشتون	متاهل	۴۵	۱۴۰۴/۲/۱۶	//
۲۶	مولوی	قرآن و حدیث	کارمند دولتی	پشتون	متاهل	۴۰	۱۴۰۴/۲/۱۶	//
۲۷	مولوی	علوم دینی	کارمند دولتی	پشتون	متاهل	۳۹	۱۴۰۴/۲/۱۶	//
۲۸	مولوی	تفسیر	کارمند دولتی	تاجیک	متاهل	۵۳	۱۴۰۴/۲/۱۶	//
۲۹	مولوی	شرعیات	کارمند دولتی	تاجیک	متاهل	۴۹	۱۴۰۴/۲/۱۶	//
۳۰	مولوی	حقوق جزا	کارمند دولتی	ازبیک	متاهل	۵۴	۱۴۰۴/۲/۲۳	//
۳۱	مولوی	شرعیات	مدرس دینی	پشتون	متاهل	۴۷	۱۴۰۴/۲/۲۵	//
۳۲	مولوی	تعلیمات اسلامی	مدرس دینی	پشتون	متاهل	۵۰	۱۴۰۴/۲/۲۵	//
۳۳	مولوی	علوم قرآن	کارمند دولتی	پشتون	متاهل	۵۷	۱۴۰۴/۳/۲	//
۳۴	مولوی	ثقافت اسلامی	کارمند دولتی	ازبیک	متاهل	۴۹	۱۴۰۴/۳/۲	//
۳۵	مولوی	علوم قضا	کارمند دولتی	ترکمن	متاهل	۴۳	۱۴۰۴/۳/۲	//
۳۶	بکلوریا	تعلیمات اسلامی	آزاد	تاجیک	متاهل	۴۴	۱۴۰۴/۳/۳	//
۳۷	مولوی	تفسیر	قاری	پشتون	متاهل	۵۰	۱۴۰۴/۳/۳	//
۳۸	مولوی	علوم دینی	مدرس دینی	پشتون	متاهل	۵۰	۱۴۰۴/۳/۴	//
۳۹	مولوی	شرعیات	مدرس دینی	پشتون	متاهل	۵۴	۱۴۰۴/۳/۴	//

یافته‌ها

جدول ۲: کدهای باز، کدهای ثانویه و محوری

کدهای محوری	کدهای ثانویه	کدهای باز
پیوند هویت زنانه با شایستگی‌های خانه‌داری	یادگیری تجربی در محیط خانه به‌جای آموزش رسمی	آموزش در بستر خانه
		یادگیری مبتنی بر تجربه
		بی‌نیازی از آموزش رسمی
		اولویت یادگیری غیرنهادی
		مهارت‌آموزی خانگی
	اولویت مهارت‌های زندگی بر تحصیلات آکادمیک	ترجیح توانمندی عملی
		فایده‌مندی مهارت‌های خانه‌داری
		آموزش برای زیست روزمره
		کم‌اهمیتی تحصیلات رسمی
		مراقبت و حمایت از اعضای خانواده
	حفظ نقش سنتی زنان در خانواده	مادری به‌عنوان نقش اصلی زنان
		زن محور عاطفی خانواده
		همسری وظیفه اصلی زنانه
		آموزش خانگی به‌مثابه ابزار بازتولید فرهنگ
	آموزش خانگی زنان و تنبیت	

	الگوهای فرهنگی	تقسیم کار جنسیتی میراث فرهنگی زنانه
		یادگیری سنتی بازتولید هنجارها
		جایگاه مهم مادر در انتقال فرهنگ
	ترجیح نقش‌های خانوادگی و خانگی زنان	محوریت زندگی خانواده در هویت زنانه
		تقدم مسؤولیت‌های خانگی زنان بر سایر نقش‌ها
		بازتولید وظایف سنتی از طریق زن
دغدغه نظم اخلاقی و دینی جنسیت‌محور	آموزش زنان و خوانش دینی	انسجام خانوادگی با محوریت زن
		آموزش زنان مخالف مذهب یا شریعت
		زنان باید آموزش‌های دینی دریافت کنند
	تهدید هنجارها و ارزش‌های فرهنگی و سنتی	کاهش پابندی زنان تحصیل کرده به وظایف مذهبی
		کاهش پابندی زنان تحصیل کرده به سنت‌ها، آداب و رسوم محلی
		عدم توجه زنان تحصیل کرده به پوشش سنتی و مناسک محلی و عرف
	تحول نگرشی و نفوذ سبک زندگی غربی	آموزش زنان و انتقال ارزش‌ها و نگرش‌های غربی
		الگو بودن سبک زندگی غربی برای زنان تحصیل کرده
		پابندی کمتر زنان تحصیل کرده به هنجارهای اخلاقی
	اختلال در هنجارهای اخلاقی و اجتماعی	افزایش نافرمانی مذهبی زنان تحصیل کرده
		به چالش کشیدن نظم اخلاقی جامعه توسط زنان تحصیل کرده
		فقدان امنیت اخلاقی و توسعه فساد اجتماعی
استمرار اقتدار مردسالارانه در سایه محرومیت و محدودیت آموزش برای زنان	تهدید، نقش و جایگاه خانواده	کاهش ارزش خانواده برای زنان تحصیل کرده
		کم‌رنگ شدن نقش‌های خانواده برای زنان
		تأثیر منفی تحصیلات زنان بر تربیت نسل آینده
	برتری ذاتی و ساختاری مردان در حوزه خصوصی و عمومی	بوتری عقلانیت مردان بر زنان
		زنان برای رهبری و تصمیم‌گیری مناسب نیستند
		زنان تابع مردان باید باشند
	آموزش زنان تهدیدی برای هژمونی اقتصادی و اجتماعی مردانه	زنان نمی‌توانند مسؤولیت‌های اجتماعی مردان را عهده‌دار شوند
		مردان مسؤول تصمیم‌گیری اقتصادی و اجتماعی خانواده
		استقلال مالی زنان تحصیل کرده
	حفظ مرزهای جنسیتی در قانون نقش‌های مادرانه و حوزه خصوصی	رقابت زنان با مردان در عرصه خصوصی و عمومی
		ازدواج دیرهنگام زنان تحصیل کرده
		تغییرات در جایگاه سنتی مردان
توانمندی زنان تحصیل کرده در میانه تهدید و تحسین	بیداری و شکوفایی هویتی زنان تحصیل کرده	زنان برای خانه‌داری مناسب هستند
		تعلق زنان به حریم خصوصی
		انحصار آموزش زنان در یادگیری مهارت‌های خانگی
		فاصله گرفتن زنان از نقش‌های خانوادگی
		آموزش زنان و افزایش اعتمادبه‌نفس آنها
		هویت مستقل زنان تحصیل کرده
		افزایش خودآگاهی زنان تحصیل کرده
		آموزش عامل تقویت هویت اجتماعی زنان

گسست سلطه جنسیتی و بازسازی روابط قدرت	سرپیچی زنان تحصیل کرده از سلطه مردان	
	کاهش وابستگی عاطفی به مردان	
	اولویت خواسته‌های فردی برای زنان تحصیل کرده	
	به چالشی کشیدن نگرش مردسالارانه و نظم سنتی جامعه	
	تضعیف نقش مردانه در امتداد تحصیل و آموزش زنان	
کنشگری تحول‌آفرین و تولید گفتمان اجتماعی متحول	تلاش زنان تحصیل کرده برای حقوق بیشتر خود	
	تغییرات نگرش نسل جوان با مادران تحصیل کرده	
	زنان تحصیل کرده، عاملان تغییر فرهنگی بلندمدت	

۱. پیوند هویت زنانه با شایستگی‌های خانه‌داری

پیوند هویت زنانه با شایستگی‌های خانه‌داری، به‌عنوان یک سازه اجتماعی - فرهنگی ریشه‌دار در ساختارهای سنتی، بازتولید نظم جنسیتی سنتی را رقم می‌زند که در آن هویت زنانه عمدتاً از طریق عملکردهای مرتبط با حوزه خصوصی و خانگی مانند مدیریت خانه، مراقبت از فرزندان و همسراری تعریف و مشروعیت می‌یابد. این پیوند که اغلب از طریق اجتماعی‌سازی اولیه و انتقال الگوهای فرهنگی تثبیت می‌شود، شایستگی خانه‌داری نه به‌عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های عملی، بلکه به‌عنوان معیار اصلی اصالت و ارزش زنانه تلقی می‌شود؛ به‌نحوی که انحراف از این نقش‌ها می‌تواند به تجربه بحران هویتی یا طرد اجتماعی منجر شود.

یادگیری تجربی در محیط خانه به‌جای آموزش رسمی: نگاه غالب مردان افغانستان حاکی از آن است که کسب دانش عملی از طریق تجربیات خانگی برای زنان اولویت دارد. به‌عبارت‌دیگر، مردان، یادگیری تجربی زنان را به‌عنوان مکانیسمی کلیدی برای حفظ تعادل و انسجام خانوادگی توصیف می‌کنند؛ فرآیندی که عمدتاً از طریق مشاهده، تقلید و مشارکت مستقیم در فعالیت‌های روزمره خانگی (مانند آشپزی، نظافت و مراقبت از فرزندان) تسهیل می‌شود: «زنان بهتره مکتب نروند و در خانه باشند از مادرشان یاد بگیرند» (کد ۳۰، ۳۴، ۱۱، ۱۸). در واقع، یادگیری تجربی به‌عنوان جایگزینی ایدئولوژیک برای آموزش رسمی زنان، هویت زنانه را به‌طور ساختاری به حوزه خصوصی محدود می‌کند. البته فشارهای اقتصادی - فرهنگی و هنجارهای نظام مردسالار نیز می‌توانند مردان را به ترجیح و ترویج این رویکرد سوق دهند. در واقع، مردان معتقد هستند که آموزش زنان در بستر خانه، یعنی محیط اصلی و ایمن برای انتقال دانش و مهارت‌های ضروری است: «دختران در خانه از مادر و خواهران‌شان یاد می‌گیرند که چطور خانم خانه باشند و غذا پخت کنند» (کد ۱۹، ۳، ۹). در همین راستا یادگیری مبتنی بر تجربه مهم‌تر و کاربردی‌تر تلقی می‌شود: «زنان با کار کردن در خانه و کنار مادرشان، تجربه واقعی به‌دست می‌آورند، کتاب و مدرسه برای دختران کمتر لازم است» (کد ۳۱، ۱، ۶، ۷). این انگاره‌های معناساز، بی‌نیازی زنان از آموزش رسمی را شکل می‌دهد: «زنان بدون مکتب رفتن هم می‌توانند زندگی کنند، مادر کلان‌های ما بی‌سواد بودند، اما بهترین خانم خانه» (کد ۱۰، ۱۶، ۲۶، ۳۵، ۳۱).

اولویت مهارت‌های زندگی بر تحصیلات آکادمیک: این موضوع به نگرش مردان مزارشریف اشاره دارد که بر اولویت و برتری مهارت‌های عملی زندگی روزمره بر تحصیلات آکادمیک برای زنان تأکید دارند. توانمندی‌های مرتبط با نقش‌های سنتی زنان اولویت داشته و تحصیلات رسمی اغلب کم اهمیت، غیر ضروری و حتی نامناسب تلقی می‌شود: «برای دختران، یادگیری کار عملی مثل آشپزی و خیاطی مهم‌تر از پوهنتون (دانشگاه) است، توانایی واقعی را کسب می‌کنند» (کد ۲۰، ۲، ۳). بر همین اساس مهارت‌های خانه‌داری بیشتر سودمند تلقی می‌شوند: «امور خانه مثل تربیت بچه‌ها فایده اصلی این است، تحصیلات ممکن است مشکلات بیاورد و کمتر سودمند باشد» (کد ۱۷، ۲۴، ۳۳). بنابراین تقلیل دادن آموزش زنان به نیازهای زندگی روزمره و خانواده و سودمندی کمتر تحصیلات آکادمیک برای زنان، نوعی مقاومت فرهنگی از طریق تقویت نقش‌های جنسیتی در برابر آموزش زنان را رقم می‌زند.

حفظ نقش سنتی زنان در خانواده: تصویر اولیه، رایج و غالب از زنان به‌عنوان مراقبان عاطفی در نقش مادر و همسر، و حامیان خانواده موجب شده تا هویت جنسیتی سنتی (نقش‌های زنانه) و وظیفه اصلی و ذاتی آنان تلقی شود. این روایت که «زن باید از فامیل نگهداری کند، از اولاد و شوهر و حتی پدر و مادرش» (کد ۱۲، ۵، ۱۵، ۲۵)، مراقبت و حمایت از اعضای خانواده را وظیفه غیر قابل واگذاری برای زنان تلقی می‌کند. بر همین اساس مادری به‌عنوان نقش اصلی زنان را محور هویت و موفقیت زنان تعریف می‌کند که نقش اصلی در ایجاد آرامش و پیوند عاطفی اعضای خانواده دارد: «زن محور عاطفه خانواده است، با مهربانی و صبرش فامیل را نگه می‌دارد» (کد ۱، ۱۰، ۳۰، ۲۱)؛ همچنان که همسری نیز پایه نقش زنانه در ساختار خانواده نیز تعریف می‌شود.

آموزش خانگی زنان و تثبیت الگوهای فرهنگی: اولویت آموزش زنان از طریق جامعه‌پذیری سنتی نقش‌ها، نه تنها به انتقال مهارت‌های عملی و کاربردی به زنان منجر می‌شود، بلکه هنجارهای فرهنگی و ارزش‌های جنسیتی را نیز تثبیت کرده و زنان نقش اصلی را در انتقال آنها به نسل بعدی ایفا می‌کنند: «دختران در خانه از مادرشان فرهنگ و رسوم را یاد می‌گیرند» (کد ۲۹، ۷، ۱۸). تلقی تقسیم کار جنسیتی به‌مثابه میراث فرهنگی زنانه از طریق یادگیری سنتی، عملی، از نزدیک و در خانواده، این اطمینان را به مردان افغانستانی می‌دهد که هنجارها و ارزش‌های جنسیتی توسط مادران بازتولید و بازتوزیع می‌شوند: «یادگیری در خانه، دختری این‌طور عادت می‌کند که چطور رفتار کنند و فرهنگشان حفظ شود» (کد ۱۴، ۳۵، ۲۸).

ترجیح نقش‌های خانوادگی و خانگی زنان: تلقی اغلب مردان افغانستانی حاکی از آن است که هویت زنانه در اصل بر محور خانواده و وظایف خانگی آنان تعریف می‌شود و نقش‌های خانگی آنان نسبت به سایر فعالیت‌های زنان خارج از خانواده تقدم دارد: «هویت واقعی زن در فامیل است، مادر شدن و خانه‌داری بدون اینها زن چیست؟» (کد ۲۲، ۵، ۱۰، ۳۳، ۱۱، ۱۷). در نگاه سنتی و رایج مردانه در افغانستان، زنان عامل مهم در بازتولید و انتقال وظایف سنتی خانوادگی به نسل‌های بعدی را دارند، لذا آموزش رسمی زنان نه تنها ارزش افزوده‌ای در این فرآیند برای آنان

ایجاد نمی‌کند، بلکه ممکن است اختلال نقشی برای زنان ایجاد کند. اختلال نقش زنان در خانواده نیز می‌تواند انسجام خانواده را تحت تأثیر قرار دهد.

۲. دغدغه نظم اخلاقی و دینی جنسیت‌محور

تلاش برای حفظ، استمرار و انتقال هنجارهای اخلاقی، دینی و فرهنگی، مؤلفه قابل توجهی در تعریف، تلقی و نگرش مردان افغانستانی نسبت به آموزش رسمی زنان دارد؛ تلقی‌ای که با محوریت نقش‌های جنسیتی، آموزش زنان را هم‌راستا با ریسک‌های اخلاقی و فرهنگی قابل توجه و غیر قابل کنترلی می‌داند که در نهایت می‌تواند نفوذ ارزش‌های فرهنگی خارجی، تضعیف نقش‌های سنتی، عبور از نظم مستقر اخلاقی، دینی و فرهنگی را رقم بزند. در خوانش مردان افغانستانی، نظم موجود اخلاقی - دینی به مثابه یک نظام یکپارچه متشکل از هنجارها، ارزش‌ها و احکام شرعی است که سلسله‌مراتب نقش‌های جنسیتی، برجسته، مهم و کارآمد است. بنابراین در چنین شرایطی، آموزش رسمی زنان نه تنها به مسئله اجتماعی دغدغه‌ساز تبدیل نشده، بلکه با نفوذ عناصر فرهنگی، تضعیف هژمونی مردسالارانه و تردید در مرزهای جنسیتی، تهدیدی برای تعادل اخلاقی و اجتماعی جامعه محسوب می‌شود.

آموزش زنان و خوانش دینی: نگرانی‌های ایدئولوژیک مردان افغانستانی، مسئله آموزش رسمی زنان را با مسائل دینی و موانع شرعی گره می‌زند. فقدان همراهی اصول شریعت اسلامی با موضوع آموزش رسمی زنان موجب شکل‌گیری این باور می‌شود که دسترسی زنان به آموزش رسمی در ادامه ممکن است کاهش پایبندی آنان به وظایف مذهبی را رقم بزند: «تعلیم دخترا در مکاتب مختلط مخالف شریعت است، ... شریعت می‌گه زن‌ها باید در خانه باشند... درس‌های غربی نخوانند» (کد ۲۹، ۱۷). در واقع نوعی تعارض بین آموزش رسمی زنان و اصول شریعت اسلامی در ادراک و تلقی مردان وجود دارد که آنان را متقاعد می‌سازد تا آموزش زنان را به آموزش‌های دینی محدود کنند. در این صورت ضمن تقویت تعهدات دینی زنان، از خطر و آسیب آموزش‌های سکولار و غربی نیز مصون هستند: «زنان تحصیل کرده کمتر به وظایف مذهبی پایبند می‌مانند» (کد ۱۱، ۴). به عبارت دیگر، مقاومت مذهبی زنان ذیل آموزش رسمی و نهادی، فقدان امنیت اخلاقی برای زنان در فضای خارج از خانواده نقش برجسته‌ای در تصویر مردان افغانستانی نسبت به تأمین دسترسی آموزش رسمی برای زنان دارند.

تهدید هنجارهای فرهنگی و ارزش‌های سنتی: دغدغه‌های ساختاری و ضرورت همراهی و متابعت، مردان افغانستان را به این تلقی رهنمون ساخته است تا آموزش رسمی زنان فراتر از یک فرآیند توسعه فردی، در چارچوب فرسایش هنجارهای فرهنگی، ارزش‌های سنتی و بومی، چالش الگوها و کدهای هویت جمعی و قومیتی فهم و تفسیر کنند: «زنانی که زیاد درس می‌خوانند، دیگر به سنت‌ها و رسوم محلی پایبند نمی‌شوند» (کد ۸، ۱۹). همچنین عبور زنان تحصیل کرده از نمادهای فرهنگی ملموس (پوشش سنتی، حجاب و مناسک محلی) به عنوان بخشی از شاخصه‌های هویت فرهنگی و کنترل اجتماعی جنسیت، این روایت را به تصویر می‌کشد که دسترسی

زنان به آموزش رسمی، کاتالیزور فاصله گرفتن از هنجارهای فرهنگی و نظم عرفی بوده که می‌تواند نفوذ مدرنیته جنسیتی را تسهیل کند.

تحول نگرشی و نفوذ سبک زندگی غربی: امتداد دغدغه‌های ایدئولوژیک موجب شده تا آموزش رسمی زنان فراتر از کسب دانش و کاربردهای آن در توسعه فردی، اجتماعی و ملی فهم و تفسیر شود. دل‌مشغولی مردان افغانستانی نسبت به انتقال ارزش‌های لیبرال غربی (استقلال فردی و برابری جنسیتی) از طریق آموزش رسمی زنان حاکی از آن است که پایه‌های نگرشی سنتی و جنسیت‌محور به دلیل فضای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی موجود تضعیف و تهدید می‌شود: «درس خواندن دختران در مکتب ارزش‌های غربی را به آنها منتقل می‌کند و استقلال می‌خواهند» (کد ۲، ۸). بر همین اساس هراس از الگو گرفتن زنان تحصیل‌کرده از سبک زندگی غربی (تغییرات پوشش، روابط اجتماعی آزاد و اولویت شغل)، آموزش رسمی زنان را به مثابه امپریالیسم فرهنگی تلقی می‌کنند که در آن اقتدار و سلطه مردان بر زنان تضعیف و تهدید می‌شود.

تهدید علیه نقش و جایگاه خانواده: از نگاه مردان افغانستانی، خانواده به مثابه یک نهاد مقدس، نقش و جایگاه محوری در جامعه دارد و مهم‌ترین نهاد در بازتولید اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی است. آموزش رسمی زنان به دلیل غلبه رویکرد غربی در ساختار و محتوای آموزشی، توسعه و استقلال فردی زنان و تحولات سبک زندگی آنها می‌تواند به تقلیل ارزش‌گذاری خانواده در نگرش زنان، به حاشیه رانده شدن نقش‌های سنتی خانوادگی منجر شود. این تهدیدها در نهایت فرآیند انتقال ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی، دینی و محلی توسط خانواده به نسل‌های بعدی را مختل می‌کند. در واقع، با توسعه فردگرایی، ارزش خانواده و جمع‌گرایی برای زنان تحصیل‌کرده کاسته شده و جایگاه خانواده در هویت جنسیتی زنانه (تعریف و شکل‌گیری) کم‌رنگ می‌شود: «برای زنان تحصیل‌کرده ارزش فامیل کم شده، بیشتر به کار و زندگی شخصی فکر می‌کنند و فامیل را دوم می‌گذارند» (کد ۱۶، ۱۹). امتداد این شرایط می‌تواند فرآیند جامعه‌پذیری و تربیت نسل‌های آینده را تحت تأثیر قرار داده و ارزش‌های سنتی و هنجارهای بومی و دینی به‌درستی به نسل بعد منتقل نشود. این امر در نهایت گسست نسلی را عمیق و گسترده می‌کند: «مادران تحصیل‌کرده سنت‌ها و ارزش‌های ما را به اولاد یاد نمی‌دهند...» (کد ۵، ۲۳).

۳. استمرار اقتدار مردسالارانه در سایه محرومیت و محدودیت آموزش برای زنان

تداوم و استمرار محدودیت و محرومیت آموزشی زنان به‌عنوان استراتژی سیستماتیک حفظ و بازتولید اقتدار مردسالارانه در ناخودآگاه مردان وجود دارد. در این تلقی، آموزش زنان نه صرفاً حق انسانی، بلکه تهدید بالقوه برای تعادل قدرت جنسیتی می‌باشد که می‌تواند چالش با هژمونی مردانه، بازسازی روابط قدرت و تولید گفتمان‌های رقیب را رقم بزند. محدودیت و محرومیت آموزشی زنان با انتخاب و تصمیم مردانه، در راستای کنترل اجتماعی زنان عمل می‌کند که

بستر آن در برتری و اولویت مردان در حوزه‌های خصوصی (مانند تصمیم‌گیری خانوادگی و نقش‌های خانگی) و عمومی (مانند دسترسی به منابع اقتصادی و موقعیت‌های رهبری اجتماعی) نهادینه شده است.

برتری ذاتی و ساختاری مردان: فهم برتری ذاتی و ساختاری مردانه، فهم اولیه و رایج در غالب جوامع است. این امر در جامعه افغانستان در هنجارهای عرفی، تفسیر سنتی از آموزه‌های دینی و ساختار پایدار پدرسالارانه ریشه دارد. تلقی برتری ذاتی (عقلانیت، توانمندی روحی و فیزیکی) و ساختاری مردان (سلسله مراتب تصمیم‌گیری و مدیریت خانواده) در عرصه عمومی زنان را فاقد صلاحیت و شایستگی برای رهبری و تصمیم‌گیری می‌داند و با اشاره به برخی ویژگی‌های زنانه مانند احساسی بودن، فقدان تجربه کافی در عرصه عمومی، عقلانیت مطلق مرد نسبت به زن، محرومیت یا محدودیت زنان از دسترسی به مناصب تصمیم‌گیری توضیح و تحلیل می‌کنند. به باور مردان، آموزش و تربیت برای افرادی که پایه‌های اولیه تصمیم‌گیری را دارند، می‌تواند موجب ارتقا و بهبود فرآیند تصمیم‌گیری و رهبری باشد، اما بیان جنسیتی از عقلانیت، انحصار نسخه برتر عقلانیت در صنف مردان و احساسی بودن زنان، مؤلفه‌هایی هستند که زنان حتی با وجود دسترسی به آموزش رسمی، فرصت دستیابی به مناصب رهبری و تصمیم‌گیری را پیدا نمی‌کنند: «زنان اگر تعلیم و تحصیل ببینند و پوهنتون بروند فکر می‌کنند رهبری کنند، اما احساسی هستند و تصمیم‌های اشتباه می‌گیرند» (کد ۱۴، ۳). هنجارسازی تبعیت زنان از مردان، مهم‌ترین عامل محرومیت و محدودیت زنان از آموزش رسمی است؛ زیرا آموزش رسمی با تأمین فرصت برای استقلال نظر و تفکر انتقادی، در عمل تبعیت مطلق زنان از مردان را به چالش می‌کشد: «زنان اگر آموزش بگیرند و مکتب یا دانشگاه بروند، تبعیت از همسر یا پدر را فراموش می‌کنند و این باعث آشوب در فامیل می‌شود» (کد ۶، ۳۰). در واقع، پایه انسجام خانواده در تبعیت زنان و آموزش زنان، عامل مقاومت در برابر کنترل مردانه تلقی می‌شود. به عبارت دیگر، آموزش زنان، افزایش آگاهی آنان و قدرت چانه‌زنی‌شان در روابط خانوادگی را توسعه و تقویت می‌کند. برتری و اقتدار مردانه در حوزه خصوصی و امتداد اجتماعی آن، ذهنیت و افکار عمومی را به این باور می‌رساند که زنان نمی‌توانند و نباید مسؤولیت‌های اجتماعی مردان را عهده‌دار شوند. در واقع، از نگاه مردان، آموزش رسمی با فراهم کردن امکان یادگیری مهارت‌های حرفه‌ای، زنان را به رقابت با مردان در حوزه عمومی وامی‌دارد، مسؤولیت‌های سنتی مردان را به چالش می‌کشد و ادامه این فرآیند برتری ساختاری و نهادینه‌شده مردان در جامعه را تضعیف می‌کند.

آموزش زنان تهدیدی برای هژمونی اقتصادی و اجتماعی مردانه: این تلقی برآیند درهم‌تنیدگی چندین دلالت معنایی است که در روایت‌های مردان مشارکت‌کننده بازتاب داشت. استقلال مالی زنان تحصیل کرده، پیامد برجسته آموزش زنان است. مردان آموزش را عامل تشعیف الگوی سنتی وابستگی اقتصادی زنان به مردان می‌دانند که در نهایت اقتدار اقتصادی مردان را با چالش مواجه می‌سازد: «وقتی زن آموزش داشته باشد کار پیدا می‌کند و درآمد مستقل دارد، دیگر مرد محور اقتصاد فامیل نیست» (کد ۱۲، ۱۹، ۳۱). رقابت زنان با مردان در عرصه‌های خصوصی

و عمومی امتداد منطقی دسترسی آموزش زنان از نگاه مردان افغانستانی است. از نگاه آنان آموزش زمینه را برای ورود زنان به عرصه تصمیم‌گیری فراهم می‌کند و این وضعیت مرزهای جنسیتی سنتی را برهم می‌زند: «زن تحصیل کرده فقط در خانه نظر نمی‌دهد، در جامعه هم خودش را هم‌اندازه مرد می‌داند» (کد ۲، ۱۶)؛ همچنان که برخی از مردان نیز تأکید داشتند که تحصیلات، در اولویت‌های زنان دست کاری کرده و مسیر انتخاب آنها را از ازدواج به سمت تحقق اهداف فردی و حرفه‌ای سوق می‌دهد: «دختری که درس می‌خواند، ازدواج را عقب می‌اندازد».

حفظ مرزهای جنسیتی در کانون نقش‌های مادرانه و حوزه خصوصی: یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که نوعی صورت‌بندی هنجاری در تلقی مردان نسبت به آموزش رسمی زنان در افغانستان وجود دارد. به عبارت دیگر، مردان افغانستانی آموزش رسمی زنان را بیش از آنکه ابزار توانمندسازی اجتماعی زنان تلقی کنند، به منزله سازوکاری برای بازتولید نقش‌های سنتی جنسیتی می‌پندارند. برخی از روایت‌های مردان مشارکت‌کننده مبنی بر تأکید بر «طبیعی» یا «فطری» بودن نقش‌های خانگی زنان، آموزش رسمی زنان را صرفاً در صورتی مشروع می‌دانند که به آنها در انجام کارآمدتر نقش‌ها کمک کند: «زن اگر هم درس می‌خواند، آخرش باید خانه را خوب کنترل کند» (کد ۲، ۷، ۳۴). مردان با توصیف حوزه عمومی به عنوان فضایی مردانه و تهدیدکننده برای زنان، بر این باور هستند که خانه فضایی امن، مشروع و متناسب با شأن است و زنان به حریم خصوصی تعلق دارند، آموزش زنان موجب می‌شود تا زنان از حریم اصلی خود دور شوند و در فضایی کاملاً مردانه قرار بگیرند: «زن اگر درس بخواند و زیاد بیرون برود از حریم خودش دور می‌شود»، حتی با وجود برخی نگرش‌های تأییدی نسبت به آموزش زنان، این مقوله از محتوای آکادمیک و حرفه‌ای تهی کرده و آن را به مثابه ابزاری برای تقویت نقش‌های سنتی تلقی می‌کردند: «بهتر است است دخترها چیزهایی یاد بگیرند که به درد خانه و فامیل بخورد» (کد ۱، ۲۷). فاصله گرفتن زنان از نقش‌های خانوادگی (همسری و مادری) دل‌مشغولی عمده مردان مشارکت‌کننده بود: «زن تحصیل کرده دیگر حوصله بچه‌داری و کار خانه را ندارد».

۴. توانمندی زنان تحصیل کرده در میانه تهدید و تحسین

روایت‌های مختلف مردان مشارکت‌کننده حاکی از آن است که ادراک اجتماعی مردان از آموزش زنان در یک وضعیت پارادوکسیکال قرار دارد. این امر برآیند تنش میان ساختارهای جنسیتی مسلط در حوزه خصوصی و عمومی و ظرفیت‌های توانمندسازی و رهایی‌بخش آموزش است. به عبارت دیگر، ادراک مردان در میان کشمکش‌های نمادین، هنجاری و ساختار قدرت شکل گرفته است. تحسین بیداری و شکوفایی هویتی زنان تحصیل کرده، همراه با تهدید ادارک‌شده مردان از گسست سلطه جنسیتی و بازسازی روابط قدرت است؛ گسستی که کشگری تحول‌آفرین زنان را می‌تواند رقم زده و گفتمان اجتماعی متحولی را خلق کند.

بیداری هویتی و خودشکوفایی زنان تحصیل کرده: در تلقی مردان افغانستان این رویکرد مثبت به آموزش زنان

وجود داشت که آموزش زنان را برای رسیدن به هویت مستقل توانمند می‌کند؛ استقلالی که می‌تواند زمینه‌سازی توسعه فردی و اجتماعی باشد. افزایش خودآگاهی و اعتماد به نفس زنان نیز از برآوردهای آموزش زنان می‌باشد: «زنان و دختران نقش مهمی در بخش‌های جامعه دارند، نبودن آنها در بخش‌های اقتصاد و فرهنگ تأثیر قابل مشاهده‌ای بر اقتصاد کشور دارد» (کد ۲۴). از نگاه این افراد محرومیت زنان از آموزش، نه تنها فرصت مشارکت اجتماعی را از آنها می‌گیرد، بلکه با به حاشیه راندن هویت اجتماعی زنان، جامعه از توانمندی و ظرفیت‌های نیمی از جامعه تهی می‌شود.

گسست سلطه جنسیتی و بازسازی روابط قدرت: این محور حاکی از فرآیندی است که در آن آموزش زنان، ساختارهای سنتی قدرت را به چالش کشیده و سلطه رایج و غالب مردانه را با اشکال مختلف تضعیف می‌کند و روابط جنسیتی را به سوی تعادل و استقلال زنان هدایت می‌کند. این فرآیند با سرپیچی زنان تحصیل کرده از سلطه مردان، کاهش وابستگی عاطفی، اجتماعی و اقتصادی زنان به مردان، تضعیف نقش مردانه در امتداد تحصیل زنان و اولویت خواسته‌های فردی برای زنان تحصیل کرده همراه است: «[جازه تعلیم و تحصیل به زنان امروزه یک ضرورت است، چیزها تغییر کرده‌اند... من نمی‌توانم همسر را نزد دکتر مرد ببرم... حداقل باید تعلیم [برای زنان] در بخش صحت اجازه داده شود» (کد ۳۸).

کنشگری تحول آفرین و تولید گفتمان اجتماعی متحول: در نگرش مردان افغانستان این باور به چشم می‌خورد که زنان تحصیل کرده می‌توانند به کنشگرانی فعالی تغییر هویت بدهند که نه تنها برای دستیابی به حقوق خود تلاش می‌کنند، بلکه کل گفتمان اجتماعی را نیز دگرگون کرده و تحولات نگرشی نسل جوان و تغییرات فرهنگی بلندمدت را در جامعه ایجاد می‌کنند: «وقتی زنان دکتر یا معلم شوند، اولاد ما بهتر بزرگ می‌شوند، خودم دیدم که فرزندان مادران تحصیل کرده باادب‌تر و موفق‌تر هستند» (کد ۲۵، ۳۶).

بحث و نتیجه‌گیری

پس از تثبیت مقولات محوری، تحلیل با بازگشت مکرر به متن مصاحبه‌ها و قرارگیری داده‌ها در زمینه اجتماعی، فرهنگی و معنایی کنشگران با هدف بازسازی الگوی کلی انگاره‌های جنسیتی معنا ساز در تلقی مردان افغانستان نسبت به آموزش زنان بازخوانی شد. در این فرآیند که به نوعی تحلیل گفتمانی سطح پایین بوده، امکان درک نحوه بازتولید معناها جنسیتی در تجربیات روزمره مردان فراهم شد. یافته‌های تحلیل در این سطح نشان می‌دهد که آموزش زنان در ذهنیت مردان، با مفاهیم بنیادین همچون قدرت، اقتدار اخلاقی، امنیت اجتماعی، ساختار خانواده، ارزش‌های فرهنگی و مرزبندی‌های جنسیتی پیوند خورده است.

یافته‌ها بیانگر آن است که آموزش زنان در گفتمان مردان، ماهیتی دوگانه و تنش آمیز دارد. از یک سو، این آموزش به عنوان پدیده‌ای اجتناب ناپذیر و حتی مطلوب در پاسخ به نیازهای عملکردی جامعه مدرن شناسایی می‌شود؛ نیازهایی که در قالب ضرورت حضور زنان تحصیل کرده در حوزه‌هایی نظیر بهداشت، آموزش، مراقبت و تربیت نسل آینده

صورت‌بندی می‌گردد؛ از سوی دیگر، آموزش به‌مثابه عامل تهدیدکننده نظم جنسیتی موجود و مطلوب و جایگاه مسلط مردان در سلسله‌مراتب اجتماعی ادراک می‌شود. این دوگانگی، آموزش زنان را به عرصه‌ای مناقشه‌برانگیز بدل می‌کند که در آن تحسین و هراس، پذیرش و مقاومت، هم‌زمان حضور دارند.

در چارچوب مفهوم نظم جنسیتی، این تنش را می‌توان به‌عنوان واکنشی به اختلال در الگوهای تثبیت‌شده توزیع قدرت میان زنان و مردان تفسیر کرد. نظم جنسیتی مسلط بر پایه تقسیم کار جنسیتی و سلسله‌مراتبی استوار است که در آن مردان از دسترسی گسترده‌تری به منابع مادی، نمادین و نهادی برخوردارند. آموزش زنان، با ارتقای سرمایه فرهنگی و اجتماعی آنان، این نظم را به چالش می‌کشد و امکان بازتعریف نقش‌ها و انتظارات جنسیتی را فراهم می‌آورد. در چنین شرایطی، مردان ممکن است این فرایند را نه به‌عنوان گسترش فرصت‌های برابر، بلکه به‌مثابه کاهش سرمایه نمادین و تضعیف اقتدار ساختاری خود تجربه کنند، به‌ویژه استقلال اقتصادی و فکری زنان در ادراک مردان می‌تواند به معنای فرسایش مرجعیت مردانه در خانواده و جامعه تلقی شود.

اختلال در هنجارهای اخلاقی و اجتماعی ناشی از آموزش زنان، بازتاب‌دهنده گفتمان‌ها، نگرانی‌ها و برداشت‌های اجتماعی مردان است و بیانگر نحوه صورت‌بندی معنایی تغییرات اجتماعی در ذهنیت آنان می‌باشد. در سطح گفتمانی، این برداشت اغلب در درون گفتمان‌های محافظه‌کارانه و سنت‌محور شکل می‌گیرد؛ گفتمان‌هایی که بر حفظ مرزهای صلب جنسیتی و تداوم تقسیم کار سنتی تأکید دارند و هرگونه جابه‌جایی در این مرزها را به‌صورت انحراف، بی‌نظمی یا بحران اخلاقی نام‌گذاری می‌کنند.

از منظر بازتولید فرهنگی جنسیت، چنین نام‌گذاری‌هایی کارکردی تنظیم‌گر و کنترلی دارند. برچسب زدن آموزش زنان به‌عنوان منشأ اختلال اخلاقی، می‌تواند سازوکاری نمادین برای مهار پیامدهای رهایی‌بخش آموزش و محدودسازی دامنه عاملیت زنان باشد. در این چارچوب، گفتمان اخلاق به ابزاری برای مشروعیت‌بخشی به استمرار نظم مردسالارانه تبدیل می‌شود و نگرانی‌های اخلاقی، پوششی برای مقاومت در برابر بازتوزیع قدرت جنسیتی فراهم می‌آورد. به بیان دیگر، مسئله اصلی نه اخلاق به‌مثابه مجموعه‌ای از ارزش‌های جهان‌شمول، بلکه به‌مثابه مکانیسمی در راستای چگونگی حفظ اقتدار مردانگی هژمونیک در برابر تغییرات ساختاری است.

مفهوم مردانگی هژمونیک در این تحلیل، نقش محوری ایفا می‌کند. مردانگی هژمونیک به‌عنوان الگوی مسلط و مشروع مرد بودن، با اقتدار، نان‌آوری، کنترل خانواده و مرجعیت اخلاقی پیوند خورده است. آموزش زنان، به‌ویژه هنگامی که به استقلال اقتصادی و تصمیم‌گیری منجر می‌شود، این مؤلفه‌ها را به چالش می‌کشد و امکان ظهور الگوهای بدیل از روابط جنسیتی را فراهم می‌سازد. واکنش‌های متفاوت مردان نسبت به آموزش زنان را می‌توان تلاشی برای سازگارسازی مردانگی هژمونیک با شرایط متغیر اجتماعی دانست؛ تلاشی که از طریق پذیرش مشروط و کنترل‌شده آموزش زنان صورت می‌گیرد.

بر اساس داده‌های مصاحبه‌ها، این پذیرش مشروط در قالب گزاره‌هایی همچون «آموزش لازم است، اما در حد معین»، «زنان باید باسواد باشند، اما نه مستقل»، یا «تحصیل برای خدمت به خانواده، نه برای رقابت با مردان» بازنمایی می‌شود. این صورت‌بندی‌ها نشان می‌دهد که آموزش زنان تا جایی مشروع تلقی می‌شود که در خدمت بازتولید نظم جنسیتی موجود باقی بماند و به بازتعریف بنیادی روابط قدرت منجر نشود. بدین ترتیب، آموزش به ابزاری برای افزایش کارآمدی نقش‌های سنتی زنان تبدیل می‌شود، نه وسیله‌ای برای دگرگونی آن نقش‌ها.

در نهایت، نتایج این پژوهش بیانگر آن است که آموزش زنان در بستر اجتماعی مورد مطالعه، عرصه‌ای است که در آن تعارض میان سنت و الزامات اجتماعی مدرن به‌طور فشرده بازتاب می‌یابد. این تعارض نه صرفاً در سطح ساختاری، بلکه در سطح گفتگویی و معنایی تجربه می‌شود و از خلال انگاره‌های مردان دربارهٔ اخلاق، خانواده و قدرت بازتولید می‌گردد. آموزش زنان در این معنا، نه یک پدیدهٔ خنثی، بلکه فرایندی عمیقاً اجتماعی و سیاسی است که می‌تواند هم‌زمان زمینه‌ساز بازتولید نظم جنسیتی مسلط و فراهم‌کنندهٔ تغییرات در آن باشد. فهم این دواگانگی، مستلزم تحلیل هم‌زمان نظم جنسیتی، مردانگی هژمونیک و سازوکارهای بازتولید فرهنگی جنسیت است؛ تحلیلی که نشان می‌دهد مقاومت در برابر آموزش زنان بیش از آنکه ریشه در پیامدهای واقعی آن داشته باشد، بازتابی از منازعه بر سر معنا، قدرت و مشروعیت در جامعه است.

منابع

- اصغری، محمدجواد (۱۳۹۰). تعلیم و تربیت در افغانستان. پژوهش‌های منطقه‌ای، ۷، ۱۶۸-۲۰۱.
- برزگر، خدیجه و زارعان، منصوره (۱۳۹۹). جنسیت و توسعه. قم: دانشگاه ادیان و مذاهب.
- پویا، حکمت (۱۴۰۱). دو دهه پویایی زنان در عرصه تحصیلی در افغانستان. مؤسسه مطالعات اقتصادی و حقوقی افغانستان.
- روشن، حبیب‌الله (۱۳۹۵). عدالت جنسیتی و راهکارهای عملی آن در افغانستان. کابل: نشریات سیمای شغنان.
- سیحان‌الله (۱۴۰۴). امنیتی شدن آموزش بانوان در افغانستان از (۲۰۲۱-۲۰۲۴). تحقیقات چند رشته‌ای/بندیان، ۵(۲)، ۱۵-۳۴.
- صالحی، پیمان (۱۴۰۰). درآمدی بر تاریخ شفاهی زنان افغان. پرواک زنان در تاریخ، ۱۴، ۷۷.
- محسنی، محمدآصف (۱۳۹۰). زنان در افغانستان (فرصت‌ها، چالش‌ها و راهکارها). قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.
- موسوی، فخره (۱۳۹۶). مفهوم مقاومت در جنبش زنان افغان؛ از مبارزه مسلحانه تا جنبش برابری. کابل: RM Daily.
- مولانی‌فر، محسن و مسعودی‌فر، هادی (۱۴۰۳). جایگاه زنان در افغانستان از منظر حقوق بین‌الملل بشر. تملن حقوقی، ۷(۱۹)، ۶-۴۳.
- نادری، حامیه (۱۴۰۲). وضعیت نظام آموزشی و تحصیلی زنان افغانستان. شبکه اطلاع‌رسانی افغانستان.
- Abbas, A. & Smith, J. (2023). Gender inequality in education: a comprehensive examination of social science studies. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, 1(01), 11-22.
- Afghanistan National Development Strategy (ANDS) (2008). p 78.
- Ahmad khan (2012). Women & Gender in Afghanistan. *Afghanistan Resource Desk: Women and Gender*, Edited by Steven A. Zyck & Stefanie Nijssen, 1-5.
- Ahmed-Ghosh, H. (2003). A history of women in Afghanistan: lessons learnt for the future or yesterdays and tomorrow: women in Afghanistan. *Journal of international Women's Studies*, 4(3), 1-14.
- Al-Shammari, Mashaell (2023). Women's education: Cultural and Religious Solutions from the Heart of Afghanistan.
- Amiri, M. (2024). Obstacles to women's rights to education: the Taliban regime and its policies on women's education in Afghanistan. *Journal of Asian Social Science Research*, 167-184.
- Augustine, R. H. (2024). The History of Afghanistan and Its Impact on Women's Rights. *Journal of International Relations and Foreign Policy*, 12, 13-30.
- Bamik, Hamidullah (2018). Afghanistan's cultural norms and girls' education: Access and challenges. *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field*, 4(11), 83-93.
- Beasley, C. (2008). Rethinking Hegemonic Masculinity in a Globalizing World. *Men and Masculinities*, 11(1), 86-103. <https://doi.org/10.1177/1097184X08315102> (Original work published 2008).
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. Stanford University Press.
- Butler, J. & Trouble, G. (1990). Feminism and the Subversion of Identity. *Gender trouble*.
- Carter, C. (2011). Sex/gender and the media: From sex roles to social construction and beyond. *The handbook of gender, sex, and media*, 363-382.
- Chibucos, T. R. and Leite, R. W. (2005). *Readings in Family Theory*, sage.
- Colaizzi, p. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. valle&M. king (Eds), *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology*. 48-71, New York: Oxford University Press.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/0891246405280139>.

- 1177/0891243205278639 (Original work published 2005).
- Delju, Zulaikha & puya Habibi, Nasima (2024). Women's access to education in a patriarchal society. *ASEAN Journal of Educational Research and Technology*, 3(3), 223-234.
- Donaldson, M. (1993). What is hegemonic masculinity?. *Theory and society*, 643-657.
- Duflo, E. (2012). Women empowerment and economic development. *Journal of Economic literature*, 50(4), 1051-1079.
- Haqmal. Humaira. (2012). The state of women's education in Afghanistan, chapter six. The education of women in Afghanistan.
- Hasin, B. A., Ayoubi, M. M. & Ahmad Shayan, N. (2025). Challenges and prospects: women's education in contemporary Afghanistan. *Frontiers in Global Women's Health*, 6, 1477145.
- Hazrat Usman Mshwani (2017). Female education in Afghanistan: Opportunities and Challenges. *International journal for Innovative Research in Mul Tidisciplinary Field ISSN*, 2455-0620 Volume-3, issue-11.
- Jewkes, R., Morrell, R., Hearn, J., Lundqvist, E., Blackbeard, D., Lindegger, G. & Gottzén, L. (2015). Hegemonic masculinity: combining theory and practice in gender interventions. *Culture, health & sexuality*, 17(sup2), 112-127.
- Mallyar, Homayoun (2023). Women's Rights in the Taliban Regime. *International Studies Journal (ISJ)*. Vol. 20, No. 2(78).
- Manojlovic, B. (2017). Impeding access to quality education: Culture, gender, and funding. In *Education for Sustainable Peace and Conflict Resilient Communities* (p. 47-73). Springer International Publishing.
- Mashaell Al-Shammari. (2023). *Women's education: cultural and religious solutions from the Heart of Afghanistan*, Middle East Council on Global Affairs Oaks and London: Sage Publications.
- Nadiry, Sabrina (2025). The Right to Education for Afghan Women: An Islamic legal Prespective with an Analysis of Cultural and Political Influences. *International Collaboration and Publication of Social Sciences and Humanities*, (3)1, 207-224
- Nehan, N. (2022). The Rise and Fall of Women's Rights in Afghanistan Long War, Forgotten Peace, Michael Cox (Ed). *LSE Public Policy Review*, 2(3), 1-10.
- Nussbaum, M. C. (2004). Women's education: A global challenge. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 29(2), 325-355.
- Omojemite, M. D. (2024). Unpacking Gender Inequality in Education: A Theoretical Exploration. *Journal of Culture and Values in Education*, 7(4), 103-116.
- Qasim, Maryan, Khan Muhammad Imran & Zamin, Muhammad (2025). Challenges to Women and Girls' Right to Education and Work in Afghanistan: The Role of International Community. *Journal of BAHISEEN Islamic Studies*, 3(1), 17-31.
- Rahmany, Aabid Rahman (2025). Youth and Education in Afghanistan After 2021. *Journal of Contemporary Politics*, 4(1):41-49.
- Riphenburg, C. J. (2004). Post-Taliban Afghanistan: changed outlook for women?. *Asian Survey*, 44(3), 401-421.
- Risman, B. J. (2018). Gender as a Social Structure. In: Risman, B., Froyum, C., Scarborough, W. (eds) *Handbook of the Sociology of Gender*. Springer (19-43).
- Scharer, E. L. (2013). Representations of gender in the media. *The Oxford handbook of media psychology*, 267-284.
- Schütte, S. (2014). Living with patriarchy and poverty: women's agency and the spatialities of

- gender relations in Afghanistan. *Gender, Place & Culture*, 21(9), 1176-1192.
- Scott, J. W. (2007). Gender as a useful category of historical analysis. In *Culture, society and sexuality*, Richard Parker, Peter Aggleton (eds) (p. 77-97). Routledge.
- Unicef Report (2025) at: <https://www.unicef.org/press-releases/new-school-year-starts-afghanistan-almost-400000-more-girls-deprived-their-right>.
- Walby, S. (1989). Theorising patriarchy. *Sociology*, 23(2), 213-234.