



RESEARCH ARTICLE

Analyzing the Components of Women's Agency Formation in Iran Based on the Advocacy Coalition Framework and Political Opportunity Structures: The Historical Experience of Establishing Girls' Schools in Iran

Mostafa Zamanian^{1*}, Leyla Boostani², Elham Masoomi³

1. Assistant Professor of Governance, Faculty of Governance, University of Tehran, Tehran, Iran

* Corresponding Author's Email: zamanyan@ut.ac.ir

2. Ph.d. Student of Population and Family Governance, Faculty of Governance, University of Tehran, Tehran, Iran

Email: leylaboostani@ut.ac.ir

3. Ph.d. Student of Population and Family Governance, Faculty of Governance, University of Tehran, Tehran, Iran

Email: elhammasoomi@ut.ac.ir

 <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.107828>

Received: 20 February 2026

Accepted: 28 April 2026

ABSTRACT

This article draws on the Advocacy Coalition Framework and the gendered access to power approach to examine the policy ecosystem and the process of policy learning involved in the establishment of girls' schools in Iran from the Qajar period to the early Pahlavi era. The study employs a qualitative case study design based on the analysis of historical documents. The establishment of girls' schools resulted from long-term interaction between two rival coalitions: a pro-modernization coalition that viewed women's education as essential to national progress, and a conservative coalition that considered girls' schooling incompatible with public morality and the traditional gender order. The findings show that the success of the pro-modernization coalition depended on gradual policy learning, including strategic adaptation to dominant norms. Women's agency was largely exercised from within existing structures rather than through radical external opposition, using culturally legitimate resources to reduce social sensitivity and resistance. Overall, in culturally sensitive socio-social domains in Iran, sustainable policy change has largely occurred through incremental learning, negotiated adaptation, and the gradual reduction of resistance.

Keywords: Policy Learning, Girls' Schools, Policy Ecosystem, Advocacy Coalitions, Gendered Access to Power, Women's Agency.

Citation: Zamanian, Mostafa; Boostani, Leyla; Masoomi, Elham (2026). Analyzing the Components of Women's Agency Formation in Iran Based on the Advocacy Coalition Framework and Political Opportunity Structures: The Historical Experience of Establishing Girls' Schools in Iran. *Iranian Journal of Public Policy*, 12 (2), 259-276.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.107828>

Published by University of Tehran



This Work Is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)



مقاله پژوهشی

تحلیل مؤلفه‌های شکل‌گیری کنشگری زنانه در ایران بر مبنای نظریه ائتلاف حامی و ساختارهای فرصت سیاسی؛ تجربه تاریخی تأسیس مدارس دخترانه در ایران

مصطفی زمانیان^{۱*}، لیلا بوستانی^۲، الهام معصومی^۳

۱. استادیار حکمرانی، دانشکده حکمرانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

* رایانامه نویسنده مسئول: zamanyan@ut.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری حکمرانی خانواده و جمعیت، دانشکده حکمرانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

رایانامه: leylaboostani@ut.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری حکمرانی خانواده و جمعیت، دانشکده حکمرانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

رایانامه: elhammasoomi@ut.ac.ir

 <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.107828>

تاریخ دریافت: ۱ اسفند ۱۴۰۴
تاریخ پذیرش: ۸ اردیبهشت ۱۴۰۵

چکیده

این مقاله با بهره‌گیری از چارچوب نظری ائتلاف حامی و رویکرد دسترسی جنسیتی به قدرت، زیست‌بوم سیاستی و فرایند یادگیری سیاستی تأسیس مدارس دخترانه در ایران (دوره قاجار تا اوایل پهلوی) را بررسی می‌کند. پژوهش با روش مطالعه موردی کیفی و تحلیل اسناد تاریخی انجام شده است. تأسیس مدارس دخترانه نتیجه تعامل طولانی‌مدت میان دو ائتلاف رقیب بود: ائتلاف حامی تجدد با باور هسته‌ای ترقی ملی از طریق آموزش زنان و ائتلاف مخالف سنت‌گرا با باور هسته‌ای مغایرت آموزش دختران با عفت عمومی و نظم جنسیتی سنتی. یافته‌های مقاله حاکی از آن است که موفقیت ائتلاف حامی به یادگیری تدریجی سیاستی؛ از جمله انطباق راهبردی با ارزش‌های مسلط جامعه وابسته بود. زنان موفق نیز از درون ساختارهای موجود و نه به‌صورت رادیکال بیرونی کنشگری کردند. در حوزه‌های حساس فرهنگی-اجتماعی ایران، تغییرات سیاستی پایدار عمدتاً از مسیر یادگیری سیاستی و تطبیق هوشمندانه با هنجارهای مسلط و کاهش تدریجی مقاومت‌ها رخ می‌دهد.

واژگان کلیدی: یادگیری سیاستی، مدارس دخترانه، زیست‌بوم سیاستی، ائتلاف حامی، دسترسی جنسیتی به قدرت، کنشگری زنان.

استناد: زمانیان، مصطفی؛ بوستانی، لیلا؛ معصومی، الهام (۱۴۰۵). تحلیل مؤلفه‌های شکل‌گیری کنشگری زنانه در ایران بر مبنای نظریه ائتلاف حامی و ساختارهای فرصت سیاسی؛ تجربه تاریخی تأسیس مدارس دخترانه در ایران. *فصلنامه سیاستگذاری عمومی*، ۱۲ (۲)، ۲۷۶-۲۵۹.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.107828>



ناشر: دانشگاه تهران

مقدمه

تأسیس مدارس دخترانه در ایران، به‌عنوان یک تحول آموزشی-اجتماعی پیچیده برای زنان، در مرکز تقابل گفتمان‌های سنت و تجدد، مداخلات نهاد مذهب و کنشگری زنان قرار داشته است. این فرایند، برخلاف برخی روایت‌های ساده‌انگارانه، نه نتیجه تصمیمات یک‌باره دولت بود و نه پیامد اجتناب‌ناپذیر ورود مدرنیته به ایران؛ بلکه محصول تعامل مستمر میان کنشگران اجتماعی، مقاومت‌های فرهنگی، تغییرات گفتمانی و سیاست‌های آموزشی دولت در طول دوره‌های تاریخی مختلف بوده است (Tajik, 2024; Jalali, 2019). هدف پژوهش حاضر پاسخ دادن به این پرسش است که زیست‌بوم سیاستی شکل‌گیری و گسترش مدارس دخترانه، چگونه و بر اساس چه سازوکارهایی از تعامل و تقابل میان کنشگران اجتماعی (اعم از زنان و مردان)، ساختارهای سنتی و در حال تغییر و گاهی دولت، شکل گرفته است؟ این مطالعه با رویکرد شناخت زیست‌بوم موضوع و با روش مطالعه موردی به بازخوانی انتقادی پیشینه پژوهش و اسناد تاریخی می‌پردازد. هدف، ارائه تحلیلی یکپارچه و فراتر از توصیف صرف تاریخی است که بتواند پیچیدگی این فرایند را در چارچوبی نظری منسجم تبیین نماید و درکی سیاست‌محور از چگونگی گذار از مقاومت به پذیرش در یک زمینه حساس اجتماعی-فرهنگی ارائه کند. این پژوهش با اتکا به نظریه ائتلاف حامی که مرتبط با اتخاذ یا تغییر یک سیاست است، انجام شده است. در ادامه برای تکمیل چارچوب تحلیلی و توضیح بعضی ابعاد مغفول، از نظریه دسترسی جنسیتی زنان به قدرت و ساختارهای فرصت، به‌عنوان چارچوب پشتیبان استفاده شده است.

پیشینه پژوهش

تأسیس مدارس دخترانه در ایران، فرایندی چندوجهی بوده که همواره با تعامل میان تغییرات اجتماعی، مقاومت‌های فرهنگی و سیاست‌های آموزشی دولت شکل گرفته است. پژوهش‌های پیشین هر یک تنها بخشی از این پدیده را بررسی کرده‌اند، اما هیچ‌کدام به تحلیل یکپارچه‌ای از سازوکار و زیست‌بوم سیاستی تأسیس این مدارس نپرداخته‌اند. عسگری (۱۳۸۸) در پژوهشی به آموزش دختران و دو رویکرد متضاد در تغییرات اجتماعی دوره پهلوی اول پرداخته است. او به این نتیجه می‌رسد که بیشتر مخالفان تأسیس مدارس دخترانه، از تجار و روحانیون بوده‌اند که طی نامه‌نگاری‌هایی خواستار عدم بازگشایی و یا بستن این مدارس می‌شدند. همچنین اسنادی را معرفی می‌کند که طی آن افرادی خواستار تشکیل مدارس دخترانه بوده‌اند. با این شواهد، عسگری معتقد است که در دوره پهلوی اول، تأسیس یا عدم تأسیس مدارس به خواست مردمی اتفاق می‌افتاده است (Asgari, 2009). محمدی‌بیطرفان، یزدانی، مفتخری و فلاح‌توتکار (۱۳۹۶) در پژوهش خود انقلاب مشروطیت و اعتراض علیه جایگاه آموزشی و تربیتی زنان در سال‌های ۱۲۸۵ تا ۱۲۸۷ مورد تحلیل و بررسی قرار دادند. آن‌ها توضیح می‌دهند که ساختار سنتی در دوره قبل از مشروطه، مانع حضور و نفوذ زنان در اجتماع و عرصه عمومی بود. محمدی‌بیطرفان و همکاران، همچنین برداشت‌های خاص از شریعت را عامل محدود ساختن زنان برای حضور در اجتماع بیان می‌کنند و معتقدند تلاش روشنفکران آن دوره ساختار سنتی را سست نمود و خرده گفتمان زنانه در زمینه آموزش را تولید کرد (Mohammadi-Bitafan et al., 2017). جلالی (۱۳۹۸) در پژوهشی نقش زنان در تأسیس مدارس جدید و آموزش دختران در دوره مشروطیت پرداخته است. او چنین نتیجه می‌گیرد که عصر قاجار به دلیل ایجاد چالش سنت و مدرنیته در آن دوران و انقلاب مشروطیت، از دوره‌های مهم تاریخی است و نقش زنان و اثرگذاری آنان در این دوره را از صحنه‌های مهم تاریخ می‌داند. جلالی موانع تشکیل مدارس دختران را عدم توجه بخش عمده‌ای از مردم ایران به سوادآموزی دختران به دلیل شیوه زندگی ایلاتی، عشایری کوچ نشین و گله‌داری می‌داند. همچنین ضعف دولت مرکزی، که عدم امنیت مردم به‌خصوص زنان را به همراه داشت. مسائل اخلاقی و باورهای اجتماعی و مذهبی خانواده‌ها و تردید آن‌ها نسبت به عملکرد مدارس جدید را از دیگر مواردی که مانع تشکیل و تأسیس مدارس دخترانه در عصر قاجار برشمرده است. با این حال او تأسیس مدارس پس از عصر ناصری را نتیجه تلاش و فعالیت‌های زنان می‌داند (Jalali, 2019). اسدی اوریمی (۱۴۰۱) نحوه آموزش دختران و زنان در دوره قاجار را مورد بررسی قرار داده است. او نتیجه می‌گیرد با این حال که مصوبات مجلس، احزاب و دولت،

تعلیم اجباری آحاد مردم را به صورت عملی و جدی مورد توجه قرار نمی‌دادند، اما نگاه فرودستانه به زنان، عدم توجه به نقش اجتماعی آنان در تعلیم و تربیت و امور اجتماعی و همچنین آسیب‌پذیر بودن زنان در جامعه، مانع می‌شد تا جامعه هویت مستقل آن‌ها را بپذیرد و همین باعث ایجاد مانع بر سر راه تأسیس مدارس دخترانه در آن دوره بود (Asadi-Orimi, 2022). تاجیک (۱۴۰۳)، در پژوهشی با بررسی تغییرات مفهومی تعلیم و تربیت در دوره‌های مختلف در ایران، به تشریح و تحلیل مقاومت‌ها نسبت به تأسیس مدارس دخترانه می‌پردازد. او به این نتیجه می‌رسد که تغییر مفهوم تعلیم و تربیت در عصر ورود مدرنیته به ایران می‌تواند دلیل مقاومت جریان‌های دینی در برابر این مدارس را تحلیل و واکاوی نمود. از نظر وی مخالفت این جریان‌ها از سر زن‌ستیزی نبوده و ریشه در آگاهی آنان از اهداف بنیان تأسیس این مدارس داشته است (Tajik, 2024). از سوی دیگر فروزش (۱۴۰۳) در پژوهش خود با بررسی موانع تأسیس مدارس دخترانه در عصر مشروطیت، تلاش‌های فعالان حقوق زن و حتی نهاد دولتی وزارت معارف در آن زمان را تلاش‌هایی بی‌نتیجه می‌داند و معتقد است که ساختارها و نهادهای سنتی به دلیل نگرانی از تحدید قدرت معنوی و تاریخی خود، از توسعه مدارس دخترانه جلوگیری می‌کردند. او این مانع را همراه با ناآگاهی عمومی، کم بودن بودجه برای مدارس دخترانه نابسامانی نظام اداری و علمی وزارت معارف را از عوامل موثر در ناکامی تأسیس و توسعه مدارس دخترانه در مشروطیت می‌داند (Foroozesh, 2025). پیشینه موجود درباره تأسیس مدارس دخترانه در ایران، هرچند ابعاد تاریخی، فرهنگی، اجتماعی و تا حدی نهادی را پوشش داده است، اما هیچ‌یک از این پژوهش‌ها تأسیس مدارس دخترانه را در چارچوب شناخت زیست‌بوم سیاستی موضوع تحلیل نکرده‌اند. بیشتر مطالعات یا بر نگرش‌های فرهنگی و مقاومت اجتماعی تمرکز دارند (Tajik, 2024; Asadi-Orimi, 2022; Mohammadi-Bitarafan et al., 2017) یا تنها نقش کنشگران اجتماعی و زنان را برجسته می‌کنند (Jalali, 2019) یا به توصیف محدود مداخلات دولتی می‌پردازند (Foroozesh, 2025; Asgari, 2009). با این حال هیچ پژوهشی تعامل میان کنشگران، ائتلاف‌های موافق و مخالف و عاملیت زنان را به‌عنوان یک فرایند و یک زیست‌بوم در بازه‌ای طولانی‌مدت تحلیل نکرده است. پژوهش حاضر با اتخاذ رویکرد شناخت زیست‌بوم این شکاف پژوهشی را هدف گرفته و تلاش می‌کند فرایند پیدایش و پذیرش مدارس دخترانه را در این بستر بازتبیین کند.

چارچوب نظری

نظریه ائتلاف حامی^۱

نظریه ائتلاف حامی نخستین بار توسط پل ساباتیئر^۲ و هنک جنکینز-اسمیت^۳ در دهه ۱۹۹۰ ارائه شد و یکی از چارچوب‌های تحلیلی مسلط در مطالعه فرایند سیاست‌گذاری در حوزه‌های پیچیده، مناقشه‌آمیز و بلندمدت به‌شمار می‌رود. این نظریه بر این پیش‌فرض استوار است که بسیاری از حوزه‌های سیاست عمومی، به‌ویژه آن‌ها که با تعارض ارزشی، عدم قطعیت علمی و تعدد کنشگران مواجه هستند، در بازه‌های زمانی طولانی و از خلال تعامل پایدار میان بازیگران متعدد شکل می‌گیرند و دگرگون می‌شوند (Malek mohammadi, 2019). در چارچوب ائتلاف حامی، واحد اصلی تحلیل فرد یا نهاد منفرد نیست بلکه ائتلاف‌هایی از کنشگران است که در یک حوزه سیاستی خاص، بر پایه مجموعه‌ای از باورهای مشترک درباره مسئله و راه‌حل‌های آن، با یکدیگر هم‌پیمان می‌شوند. این کنشگران می‌توانند شامل نهادهای دولتی، سیاست‌گذاران، گروه‌های ذی‌نفع، سازمان‌های مدنی و... باشند. آنچه این کنشگران متنوع را به یکدیگر پیوند می‌دهد، اشتراک منافع صرف نیست، بلکه هم‌سویی شناختی و هنجاری در قالب نظام باورهاست (Sabatier, 1988). ساباتیئر، نظام باورهای کنشگران را در سه سطح تحلیلی متمایز صورت‌بندی می‌کند. در سطح نخست، باورهای عمیق قرار دارند که شامل ارزش‌های بنیادی و نسبتاً پایدار درباره ماهیت انسان، عدالت اجتماعی، مشروعیت

1 . Advocacy Coalition Framework

2 . Paul Sabatier

3 . Hank Jenkins-Smith

اقتدار و نقش دولت در جامعه‌اند. این باورها معمولاً فراتر از یک حوزه سیاستی خاص بوده و به‌سختی دستخوش تغییر می‌شوند. در سطح دوم، باورهای هسته‌ای سیاستی قرار می‌گیرند که به تعریف مسئله، اهداف اصلی سیاست، جهت‌گیری کلی مداخله دولت و اولویت‌های اساسی در یک حوزه سیاستی مشخص مربوط‌اند. این سطح، محور اصلی شکل‌گیری و رقابت ائتلاف‌های حامی است. در نهایت، باورهای ثانویه شامل ترجیحات مربوط به ابزارهای اجرایی، طراحی نهادی، تنظیمات قانونی و شیوه‌های پیاده‌سازی سیاست می‌شود که نسبت به دو سطح دیگر انعطاف‌پذیرتر و مستعد تغییر هستند (Jenkins-Smith, 1993). در هر حوزه سیاستی معمولاً چند ائتلاف رقیب وجود دارد که هر یک می‌کوشند تعریف مطلوب خود از مسئله و راه‌حل را بر فرایند تصمیم‌گیری مسلط سازند. از این منظر، سیاست‌گذاری، عرصه‌ای از رقابت پایدار میان ائتلاف‌ها و زنجیره‌ای خطی از تصمیم‌های عقلانی به‌شمار نمی‌آید. بر اساس صورت‌بندی ساباتیر، تغییر سیاستی عمدتاً از سه مسیر رخ می‌دهد. نخست، شوک‌های بیرونی نظیر تغییرات رژیم سیاسی، بحران‌های اقتصادی یا اجتماعی، یا تحولات کلان بین‌المللی که می‌توانند توازن قدرت در میان ائتلاف‌ها را برهم زنند. دوم، یادگیری سیاستی درون‌سیستمی که طی آن، کنشگران، به‌ویژه در سطح باورهای ثانویه، در پرتو شواهد جدید، تجربه اجرایی یا گفت‌وگوی میان‌ائتلافی، به تعدیل تدریجی مواضع خود تن می‌دهند. سوم، رویدادهای درونی مانند رسوایی‌ها، شکست‌های آشکار سیاستی یا بحران‌های نهادی که اعتبار یک ائتلاف مسلط را تضعیف می‌کند (Weible, 2009).

نظریه ساختارهای فرصت سیاسی^۱

نظریه ساختارهای فرصت سیاسی بر این فرض استوار است که ظهور، تداوم و موفقیت جنبش‌ها و کنشگری‌های اجتماعی، صرفاً تابع منابع درونی یا اراده کنشگران نیست، بلکه به میزان زیادی از محیط سیاسی و نهادی تأثیر می‌پذیرد. ترو^۲ (۲۰۱۱) فرصت‌های سیاسی را به عنوان ابعاد بیرونی محیط سیاسی تعریف می‌کند که به عنوان مشوق یا مانع برای کنشگران عمل کرده و هزینه‌ها و منافع کنش جمعی را تغییر می‌دهند. در این چارچوب، چهار مؤلفه کلیدی برای تحلیل ساختار فرصت وجود دارد: (۱) میزان باز یا بسته بودن نسبی نهادهای تصمیم‌گیری؛ (۲) پایداری یا ناپایداری آرایش نخبگان سیاسی؛ (۳) حضور یا عدم حضور متحدان استراتژیک در بدنه قدرت؛ (۴) ظرفیت دولت برای سرکوب یا مدارا (Tarrow, 2011 as cited in Nourifard, 2023). از منظر نهادی، این ساختارها شامل قوانین، رویه‌های اداری، و توزیع قدرت بین نهادهای رسمی و غیررسمی هستند که تعیین می‌کنند کدام ائتلاف‌ها اجازه ورود به عرصه سیاست‌گذاری را دارند. مک‌آدام^۳ (۱۹۹۶) تأکید می‌کند که ساختار فرصت نهادی، فضای مانور کنشگران را مشخص می‌کند؛ به این معنا که در شرایط انسداد نهادی، کنشگری ممکن است به سمت شبکه‌های غیررسمی یا مقاومت‌های روزمره سوق یابد، در حالی که با باز شدن روزه‌های نهادی (مانند تغییر دولت‌ها یا اصلاح قوانین)، کنشگری به سمت لابی‌گری و مشارکت در سیاست‌گذاری رسمی حرکت می‌کند (Samiei Esfahani, Jalali Kia & Khalqi, 2024). حضور یا عدم حضور متحدان استراتژیک در بدنه قدرت گویای آن است که دسترسی زنان به قدرت سیاسی را نمی‌توان صرفاً با ارجاع به شایستگی‌های فردی، تحصیلات یا توانمندی‌های شخصی توضیح داد. رویکرد دسترسی جنسیتی به قدرت و ساختارهای فرصت نهادی، بر این نکته تأکید دارد که امکان ورود و ماندگاری زنان در مناصب تصمیم‌گیری، به‌شدت متأثر از ویژگی‌های نهادی، قواعد رسمی و غیررسمی و منطق‌های حاکم بر توزیع قدرت در نظام‌های سیاسی است. در این چارچوب، نهادهای سیاسی نه به‌عنوان ساختارهایی خنثی، بلکه به‌مثابه نهادهایی جنسیت‌گذاری شده فهم می‌شوند؛ (Chappell, 2006; Kenny, 2007). از این منظر، الگوهای نمایندگی سیاسی و دسترسی به قدرت، محصول منطق مناسبت مسلط در نهادهاست؛ منطقی که تعیین می‌کند چه کنشگرانی، با چه ویژگی‌هایی، برای ایفای نقش‌های سیاسی، مناسب تلقی می‌شوند (Chappell, 2006). این منطق‌ها اغلب با کلیشه‌های جنسیتی، انتظارات فرهنگی و هنجارهای مردمحور پیوند خورده‌اند. بنابراین، حتی در شرایطی که موانع حقوقی صریح

1 . Political Opportunity Structures- POS

2 . Tarrow

3 . McAdam

کاهش یافته‌اند، سازوکارهای غیررسمی، شبکه‌های قدرت و الگوهای تثبیت‌شده گزینش نخبگان همچنان نقش تعیین‌کننده‌ای در بازتولید نابرابری جنسیتی ایفا می‌کنند (Kenny, 2007). در این چارچوب تحلیلی، موفقیت زنانی که به بالاترین سطوح قدرت سیاسی دست یافته‌اند، صرفاً به توانمندی‌های فردی آنان نیست، بلکه به مسیرهای نهادی خاصی گره خورده است که امکان دسترسی به منابع قدرت، شبکه‌های سیاسی و مشروعیت نهادی را فراهم کرده‌اند. نمونه‌هایی چون ایندرا گاندی^۱ یا بینظیر بوتو^۲ نشان می‌دهند که حتی زنان برخوردار از سرمایه نمادین، تحصیلات عالی و قابلیت‌های سیاسی، غالباً از مسیرهایی عبور کرده‌اند که با پیوندهای خانوادگی، سلسله‌مراتب‌های حزبی و ساختارهای تثبیت‌شده قدرت هم‌راستا بوده است. این امر نشان‌دهنده محدود بودن دامنه مسیرهای قابل دسترس برای زنان در ساختارهای سیاسی نابرابر جنسیتی است (Rai, 1999). این رویکرد با بهره‌گیری از نهادگرایی فمینیستی نشان می‌دهد که تحلیل نابرابری جنسیتی در قدرت سیاسی، مستلزم توجه هم‌زمان به قواعد رسمی، رویه‌های غیررسمی و پویایی‌های تاریخی نهادهاست؛ زیرا بدون اصلاح ساختارهای فرصت و منطق‌های نهادی حاکم، افزایش حضور زنان در سیاست به‌صورت پایدار و معنادار تحقق نخواهد یافت (Mackay, Kenny & Chappell, 2010).

پیوند ساختارهای فرصت‌یابی با نظریه ائتلاف حامی و کنشگری زنان

در این پژوهش، مفهوم ساختار فرصت به عنوان مکملی برای نظریه ائتلاف حامی به کار گرفته می‌شود. در حالی که ACF بر رقابت ائتلاف‌ها بر سر نظام‌های باور در درون یک زیرسیستم سیاسی تمرکز دارد، ساختار فرصت سیاسی توضیح می‌دهد که چرا در یک برهه تاریخی خاص، ائتلاف حامی کنشگری زنانه توانسته است بر ائتلاف مخالف/سنت‌گرا غلبه کند یا بالعکس. در این پژوهش، نظریه ائتلاف حامی چارچوب اصلی تحلیل را تشکیل می‌دهد، اما ساختارهای فرصت سیاسی به‌عنوان چارچوبی مکمل برای توضیح زمینه‌ای به کار گرفته می‌شود که در آن ائتلاف‌های موافق و مخالف آموزش دختران شکل می‌گیرند و عمل می‌کنند. از این منظر، موفقیت یا ناکامی کنشگران زن صرفاً به توان سازمانی آنان وابسته نیست، بلکه به میزان بهره‌برداری آنان از فرصت‌های سیاسی و نیز توانشان در مدیریت محدودیت‌های نهادی و اجتماعی نیز بستگی دارد. پرواضح است که شکل‌گیری ائتلاف در زمان پیشامشروطه و مشروطه لزوماً به معنای هم‌زمانی و هم‌مکانی کنشگران آن حوزه نمی‌باشد بلکه با نظر به ضعف ابزارهای ارتباطی، گاه حاصل جمع کنش‌های پراکنده، اما در یک راستای افراد، می‌تواند ائتلافی را صورت‌بندی کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با روش مطالعه موردی انجام شده است. مطالعه موردی، مطالعه هر واحد اجتماعی است که همچون یک کل در نظر گرفته می‌شود. در واقع در این روش واحد مورد مطالعه در کلیت خود بررسی می‌شود و کوشش بر آن است که همه متغیرها کشف شوند. در حقیقت مطالعه موردی بررسی یک‌نگارانه یک فرد، گروه یا جامعه خاص است. هدف اصلی این نوع مطالعات، توصیف است، اما تلاش برای تبیین نیز در آن پذیرفتنی است (Habibi, 2014). در مطالعه موردی مرز میان پدیده و متن به وضوح آشکار نیست و به مطالعه درهم‌بافته پدیده و زمینه می‌پردازد و از منابع متعددی از شواهد و مدارک بهره می‌برد. از دیدگاه میچل^۳ در مطالعات موردی نه استنباط آماری؛ بلکه استنباط منطقی مناسب است. فرایند استنباط، در مطالعه موردی متوجه پیوندهایی است میان خصوصیات مشاهده شده در مطالعات موردی که به لحاظ نظری ضرورت دارند. اعتبار این تعمیم به نوعیت یا نمایایی مورد مذکور بستگی ندارد بلکه بسته به استحکام استدلال نظری است (Habibi, 2014). بر مبنای مقدمه روش‌شناسی، پدیده تأسیس مدارس دخترانه در ایران به‌عنوان مورد مطالعه انتخاب شد. داده‌های پژوهش از کتب، مقالات و اسناد تاریخی

1. Indira Gandhi
2. Benazir Bhutto
3. Mitchle

استخراج شدند. هرچند در بدو امر این مطالعه شباهت به مطالعات تاریخی دارد، اما ذکر جزئیات تاریخی با هدف تحلیل زیست‌بوم سیاستی رخداد تأسیس مدارس دخترانه آورده شده‌اند. در این پژوهش به افراد و رویدادهایی اشاره شده که بر مبنای منابع تاریخی و پیشینه پژوهش، نقش برجسته‌ای در تأسیس مدارس دخترانه داشته‌اند. در نهایت با تحلیل کیفی یافته‌ها، در رفت و برگشتی از نظریه به داده، نتایج سیاستی استخراج شدند.

بحث و تحلیل

در چارچوب نظری ائتلاف حامی، واحد تحلیل اصلی مجموعه‌ای از کنشگران است که حول باورهای هسته‌ای مشترک به یکدیگر پیوند می‌خورند. از این منظر، تمرکز بر افراد به‌عنوان کنشگران مستقل، نمی‌تواند به‌تنهایی تبیین‌کننده پویایی‌های سیاستی باشد، بلکه اهمیت آن‌ها در نسبت با ساختارهای نهادی، شبکه‌های اجتماعی و منابع قدرتی است که در اختیار دارند یا به آن‌ها دسترسی می‌یابند. با این حال، در این پژوهش، بررسی مسیرهای کنشگری برخی از زنان پیشگام، به‌منظور بازسازی نحوه عملکرد ائتلاف حامی در بستر تاریخی مورد مطالعه صورت می‌گیرد. در این چارچوب، ویژگی‌هایی همچون دسترسی به نهادهای رسمی، پیوندهای خانوادگی با ساختار قدرت، سرمایه فرهنگی و توانایی مداخله در عرصه عمومی، به‌مثابه منابعی تلقی می‌شوند که در خدمت تقویت ظرفیت ائتلاف قرار می‌گیرند. بدین ترتیب، این کنشگران را می‌توان نمایندگان موقعیت‌های نهادی در درون ائتلاف حامی دانست که هر یک، بخشی از کارکردهای کلان ائتلاف را بر عهده دارند. شرح زندگینامه و مسیرهای کنشگری فعالان تأسیس مدرسه رگه‌هایی واضح از این نظریه را بازنمایی می‌کند. اما در کنار نظریه دسترسی جنسیتی زنان به قدرت، که بر دارا بودن حد میانه‌ای از موقعیت اجتماعی و اقتصادی تأکید دارد، ویژگی‌های شخصیتی برخی زنان کنشگر جلب نظر می‌کند. نوعی جسارت در عبور از مرزهای هنجاری جامعه، آن‌ها را به شخصیت‌هایی ممتاز تبدیل کرده است.

کنشگران کلیدی در ائتلاف حامی تأسیس مدارس دخترانه

بی‌بی خانم استرآبادی

مهدی‌قلی هدایت در کتاب خاطرات و خطرات بی‌بی‌خانم را زن نقاله و قواله نامیده و از زبان فاضل‌خان گروسی جوانی او را چنین وصف می‌کند: «در جوانی خوش‌منظر، عشوهرگر، شیطان، فتنه، مردانه‌پوش، پیمانه‌نوش، با یک عالم ناز و آتش‌انداز خرمن پیر و جوان» (Hedayat, 2020). مادر او خدیجه خانم فرزند ملاکاظم مجتهد مازندارانی بود. او مدرس کودکان دربار و ندیمه شکوه‌السلطنه مادر مظفرالدین‌شاه بود. لذا دخترش، بی‌بی خانم، این فرصت را پیدا می‌کند که فضای دربار و بیرون دربار را توأمان تجربه کند. جد پدری او امیر سپاه غلامان بود که یکی از مقامات کشوری در دربار ایران محسوب می‌شد و پدرش رئیس تشریفات بود. داستان‌هایی که از زندگی بی‌بی خانم نقل می‌شود، او را زنی جسور و سنت‌شکن معرفی می‌کند. او با افسر جوانی از اهالی قفقاز به نام موسی‌خان وزیرآف که به تهران مهاجرت کرده بود، آشنا شد. این دو به هم علاقه‌مند شدند و چون خدیجه‌باجی، مادرش، با وصلت‌شان مخالف بود، پس از دو سال عاشقی، بی‌بی از خانه گریخت و با موسی‌خان ازدواج کرد. آن‌گونه که نوه بی‌بی‌خانم روایت کرده است، بی‌بی‌خانم هنگام ازدواج ۲۳ ساله بود و موسی‌خان ۱۹ سال داشت. موسی‌خان وزیرآف که بعدتر به موسی‌خان وزیری تغییر نام داد، در بریگاد قزاق به رتبه میرینج رسید و به زبان فارسی مسلط شد (زبان مادری او ترکی آذری بود). او به حقوق برابر زنان و مردان باور داشت و در عصر ناصرالدین شاه، رساله‌ای در باب سبک زندگی شهوت‌گرایانه نگاشت (Niknagas, 2024). زمانی که مدرسه کمالیه تأسیس شد، بی‌بی‌خانم به مرتضی خان، مدیر مدرسه، نامه نوشت و خواست اجازه دهد که دخترش را با لباس پسرانه در مدرسه بپذیرد. او دختر کوچک‌ترش، خدیجه‌افضل، را با اسم جعلی علی اصغر به مدرسه پسرانه فرستاد. ولی موضوع برملا شد و خدیجه‌افضل مجبور به ترک مدرسه و آموزش در خانه شد. بی‌بی‌خانم میان پسران و

دختره‌هایش در آموزش نوشتن و موسیقی فرقی قائل نمی‌شد. دختران او سه تار نواختن را از یکی از اقوام خود فرا گرفتند و نزد پسر عمومی خود حساب و هندسه را آموزش دیدند (Niknafas, 2024). بی‌بی خانم استرآبادی از اولین زنانی است که به نثر روی آورد و در نشریات تمدن، حبل‌المتین و مجلس مطلب نوشت. مهمتر از آن او نویسنده کتاب معایب الرجال است که در پاسخ به کتاب تأدیب‌النساء توسط نویسنده‌ای ناشناس در زمان قاجار نوشته شده بود. معایب الرجال می‌تواند اولین مکتوب فمینیستی به حساب بیاید که در آن بی‌بی خانم با زبانی طنزآمیز به معایب الرجال پاسخ می‌دهد (Niknafas, 2024). بی‌بی خانم استرآبادی را می‌توان فراتر از یک کنشگر فردی، در چارچوب ائتلاف حامی اصلاحات آموزشی به مثابه کنشگری دانست که در مشروعیت‌بخشی به آموزش دختران نقش دارد. نوشتار او، نقد نظم جنسیتی مسلط و نیز پیگیری عملی برای تأسیس مدرسه، به تقویت منابع نمادین این ائتلاف انجامید. بنابراین، حضور او در روایت تاریخی باید نه صرفاً به عنوان معرفی یک فرد، بلکه به مثابه بخشی از سازوکار تقویت منابع فکری و هنجاری ائتلاف حامی تحلیل شود. پیوندهای خانوادگی و نهادی بی‌بی خانم استرآبادی با دربار از منظر ساختار فرصت‌یابی قابل تفسیر است. او هم از طریق نسب خانوادگی و هم از طریق حضور مادرش در فضای دربار، با جهان قدرت و تصمیم‌گیری آشنا بوده است. این موقعیت، نوعی دسترسی ساختاری به فرصت برای او فراهم کرد. در نتیجه، بی‌بی خانم استرآبادی را می‌توان یکی از کنشگرانی دانست که از دل ساختار فرصت‌یابی، به تقویت ائتلاف حامی اصلاحات آموزشی کمک کرده است.

طوبی آزموده

طوبی آزموده در ۱۲۵۷ شمسی در خانواده‌ای از طبقه متوسط در تهران به دنیا آمد. پدر وی میرزا حسن خان سرتیپ، فردی باسواد و ارتشی بود. وی در خانه نزد آموزگاران سرخانه به تحصیل پرداخت و در چهارده سالگی به همسری عبدالحسین میرپنج درآمد، این زن و شوهر فرزندی نداشتند و اختلاف سنی آن‌ها نیز زیاد بود. میرپنج برای مشغول داشتن زن خود، او را به وسیله معلمان خصوصی به تحصیل فارسی و عربی و فرانسه تشویق کرد. این ازدواج چندان دوام نیاورد. پس از آن طوبی با میرزا محمدتقی خان معتمدالحکما، که در وزارت معارف (آموزش و پرورش وقت) کار می‌کرد، ازدواج کرد. او به صورت غیرمستقیم به شبکه‌ای از تصمیم‌گیرندگان و کارمندان دولتی دسترسی داشت. حتی اگر همسرش مستقیماً برای او لابی نمی‌کرد، همین که همسر یک کارمند دولت است، به ابتکار او حال و هوای غیررادیکال و قابل پیش‌بینی‌تری در نگاه حکومت می‌داد. او از قوانین، مقررات نانوشته و پیچ‌وخم‌های بوروکراتیک وزارتخانه مطلع می‌شد. این آگاهی به او کمک می‌کرد درخواستش را به شکل قابل قبول‌تری برای سیستم تنظیم کند. برادر همسر طوبی، میرزا حسن رشیدیه، پدر آموزش نوین ایران بود. رشیدیه نماد مبارزه برای آموزش همگانی و مدرن بود. این نسبت خانوادگی، طوبی آزموده را به عنوان جزئی از جریان اصلی اصلاحات آموزشی کشور معرفی می‌کرد. بدون تردید رشیدیه که خود تجربه تعطیلی مکرر مدارس پسرانه را داشت، می‌توانست به طوبی در مدیریت مدرسه، طراحی دروس و حتی پاسخ به شبهات مخالفان مشاوره دهد. این پشتوانه فکری، از مدرسه او در برابر اتهامات بی‌سوادی یا غیرحرفه‌ای بودن محافظت می‌کرد. داشتن این پیوندهای خانوادگی قدرتمند، یک حلقه محافظ برای طوبی آزموده ایجاد می‌کرد. حمله به طوبی، به معنای حمله غیرمستقیم به یک کارمند دولت و به ویژه به نماد آموزشی کشور، میرزا حسن رشیدیه بود. این امر، موضوع را برای مخالفانش هزینه‌بردار می‌کرد و ممکن بود از شدت حملات بکاهد. وقتی زنی از چنین خانواده‌ای قدم پیش می‌گذارد، جامعه سنتی احتمال کمتری می‌دهد که قصد او زیر پا گذاشتن تمام ارزش‌ها باشد. او از این شبکه به عنوان ابزاری هوشمندانه برای بازکردن درهایی استفاده کرد که به روی دیگر زنان بسته بود. نقش او نشان می‌دهد که در سیستم‌های بسته، تغییرات اجتماعی اغلب نه توسط غریبه‌های کامل، بلکه توسط کسانی که هم در درون سیستم ریشه دارند و هم ایده‌های برون‌سیستمی دارند، محقق می‌شوند. کنشگری طوبی آزموده در پیوند با ائتلاف حامی اصلاحات آموزشی، ارتباط قوی با حضور متحدان استراتژیک او در بدنه قدرت

دارد: زیرا موقعیت اجتماعی و خانوادگی او امکان دسترسی غیرمستقیم به شبکه‌ای از تصمیم‌گیرندگان و کارگزاران دولتی را فراهم می‌کرد. این دسترسی، هزینه تقابل را کاهش می‌داد و احتمال پذیرش را افزایش می‌داد.

عصمت مستوفی

عصمت مستوفی ملقب به طاهره، به معنی پرنده و فرشته سیرکننده، یکی از محوری‌ترین زنان نگارنده در جراید ایران نو است؛ زنی با رویکردی تجددگرایانه، در راستای ایجاد شرایط مناسب اجتماعی برای زنان و ایجاد زمینه‌های حضور اجتماعی بیشتر برای آنان در جامعه عصر مشروطه، به نامه‌نگاری در روزنامه ایران نو پرداخته است (Baghdar Delgosha, 2021). عصمت خانم در سال ۱۲۷۸ ه.ق (۱۸۶۱ م.) در طهران به دنیا آمد. پدرش میرزا اسمعیل خان مستوفی، اهل آشتیان و مادرش حبیبه خانم، دختر میرزا عبدالکریم خان حکیم سیمای اصفهانی است که مردی فاضل و طیب و شاعر بود. در هفت سالگی پدرش فوت می‌کند و از این به بعد عصمت با مادرش و برادر زندگی می‌کند. دایی او معلمی خصوصی برای او می‌گیرد و بدین وسیله فارسی و مقدمات عربی را می‌آموزد. در سیزده سالگی به عقد ازدواج مهر علی خان زنجانی که نائب نسقچی باشی ناصرالدین شاه بود در آمد. وقتی سی و یک سال داشت شوهرش فوت کرد، در حالیکه سه دختر از او باقی مانده بود. از این پس طایره اوقات خود را برای آشنا کردن زنان به حقوق اجتماعی ایشان صرف می‌کرد؛ چه با نوشتن مقالات و چه به صورت زبانی، در اجتماعات زنان، در مورد آزادی زنان بسیار تلاش می‌کرد. از آنجا که میل زیادی به اصلاحات، تجدد و تعلیم و تربیت داشت، برای انتشار این افکار همت نمود، در آن زمان که سخت‌گیری‌های بسیاری برای ارتباط بین زن و مرد در جامعه معمول بود، آزادانه با زن و مرد معاشرت می‌کرد (Baghdar Delgosha, 2021). او بعد از طاهره قره‌العین و قبل از کشف حجاب رضاخانی اولین زنی است که در منظر عموم بدون حجاب حضور یافت. او نسبت به هم‌تایان خود لحن تندتری داشت و چندان به دنبال اقناع نبود. چیزی که نثر او را متمایز می‌کرد خطاب قرار دادن مستقیم مردان بود. او فراتر از تلاش برای آموزش دختران، فعال در حوزه حقوق زنان بود و بارها در یادداشت‌هایش تعدد زوجات و طلاق توسط مردان را به باد انتقاد گرفته بود. در چارچوب انتلاف حامی، عصمت مستوفی کنشگری است که به تولید منابع نمادین و تقویت یادگیری سیاستی در زیرسیستم مربوط به سیاست‌های زنان کمک کرده است. عصمت مستوفی در چارچوب ساختار فرصت سیاسی، نمونه‌ای مهم از پیوند سرمایه فرهنگی، موقعیت طبقاتی و فرصت سیاسی است. او در شرایطی رشد کرد که دسترسی به آموزش دختران بسیار محدود بود، اما به واسطه جایگاه خانوادگی و استفاده از آموزش خانگی، توانست به سواد و آگاهی سیاسی دست یابد.

نقش شوک‌های بیرونی و رویدادهای درونی در تأسیس مدارس دخترانه

مدارس خارجی: تخریب مشروعیت آموزش دختران

از جمله تلاش‌هایی که در دوران قاجار در جهت تحصیل دختران صورت گرفت، تأسیس مدارس از سوی میسیونرهای مذهبی آمریکایی و اروپایی بود. هدف اصلی این مدارس نه آموزش، بلکه تبشیر مذهب خودشان و همزمان ایجاد انس با فرهنگ غربی بود. در این زمان مفهوم مدرسه دخترانه پدیده‌ای وارداتی و بر ساخته بیگانگان به حساب می‌آمد و یک نیاز خودجوش و درونی جامعه ایرانی نبود. این مدارس اغلب در مناطقی تأسیس می‌شد که اقلیت‌های مذهبی سکونت داشتند و محصلان آن نیز اغلب از اقلیت‌ها بودند. عملکرد آن‌ها تردیدهایی را در میان مردم مسلمان نسبت به بانیان مسیحی مدارس ایجاد کرد و در میان روحانیت این تفکر پا گرفت که هدف از تأسیس مدارس دخترانه، محو اسلام است. میسیونرها با الگوهای رفتاری متفاوت (مانند حذف حجاب، اختلاط بیشتر با مردان) فضایی ایجاد کردند که در ذهن جامعه ایرانی، آموزش با از دست دادن عفت و هویت مساوی شد. همه اینها در حالی بود که به گفته حسین محبوبی اردکانی «بنا بر معتقدات دینی که از طرف روحانیون زمان به مردم تلقین می‌شد،

درس خواندن برای دختران جایز و پسندیده نبود و شاید شرط عفت را هم برای دختران زندگی در خانه و نداشتن سواد می‌دانستند» (Mahboobi Ardakani, 1991-1997). خود زنان نیز این وضع را پذیرفته بودند. لوری^۱ در کتاب زن و نجات‌دهنده‌اش^۲ در ایران در این باره می‌نویسد: «در جواب این پرسش که آیا زنان مایل به یادگیری نیستند؟ شانه می‌انداختند بالا و جواب می‌دادند: من زنم» (Shafiei, 2020). در این فضا، هر حرکت داخلی برای آموزش دختران، نه به چشم یک خدمت فرهنگی، که به عنوان دنباله‌روی از الگوهای بیگانه و تهدیدی برای اخلاق عمومی دیده می‌شد. در نتیجه، هرگونه تلاش داخلی برای تأسیس مدرسه دخترانه حتی توسط یک زن مسلمان متدین مانند بی‌بی خانم استرآبادی بلافاصله تحت الشعاع این الگوی مخدوش قرار می‌گرفت. شکل‌گیری این ایده که تحصیل دختران برابر با خدشه‌دار شدن عفت است، مطابق با نظریه ائتلاف‌های حامی، در سطح باورهای عمیق طرح می‌شود و دربردارنده ارزش‌های بنیادین و نسبتاً پایدار در باب ماهیت تحصیل دختران است و سرنوشت بسیاری از کنش‌ها را همین باور رقم می‌زند. بر مبنای نظریه ساباتیئر ائتلاف رقیب با محوریت نهاد دین و سنت علیه تأسیس مدارس دخترانه شکل می‌گیرد و می‌کوشد تعریف مطلوب خود را تبدیل به تصمیم‌گیری مسلط کند. همچنین مطابق با نظریه ائتلاف‌های حامی تأسیس مدارس مسیونری شوک بیرونی را بازنمایی می‌کند که نقش مانع‌ساز را دارد.

اثرات پارادوکسیکال مشروطه برای زنان

زنان مشروطه‌خواه؛ ناکام از ثمرات مشروطه

شعار جنبش مشروطه برابری در برابر قانون، آزادی و حق انتخاب بود. انعکاس این مفاهیم در مشروطه‌خواهی فرصتی ایجاد کرد تا به مسئله زنان پرداخته شود. بی‌بی خانم استرآبادی از حامیان نهضت مشروطیت بود و در زمان استبداد صغیر به نمایندگان مجلس کمک مالی می‌کرد و با جمع‌آوری پول، در تهیه اسلحه به مشروطه‌چیان کمک می‌کرد. او در یکی از نامه‌هایی که همراه کمک‌های خود فرستاده بود، برای نمایندگان نوشت «اگر خیانت کنید، این لچک من به سرتان!» و لچک خود را همراه نامه فرستاد. نامه او در مجلس قرائت شد. همزمان زنان اقدام به تأسیس انجمن‌های مخفی و نیمه علنی چون انجمن مخدرات وطن (یعنی فداکاران وطن) کردند. در این انجمن‌ها زنان به بحث‌های سیاسی می‌پرداختند، بیانیه صادر می‌کردند و برای اعتراضات برنامه‌ریزی می‌کردند. آن‌ها حتی در تحصن سفارت انگلیس نیز حضور داشتند. اما در پایان وقتی جنبش مشروطه پیروز شد و مجلس شورای ملی تشکیل شد زنان در کمال ناباوری دریافتند که حق رأی ندارند و در کنار ضعفا و اقلیت‌های مذهبی قرار گرفتند. در قانون اساسی مشروطه و متمم آن، واژه مرد به معنای ذکور تفسیر شد و زنان به طور کامل از حق رأی و انتخاب شدن محروم شدند. هیچ زنی به مجلس یا هیئت‌های قانون‌گذاری راه نیافت.

مشروطه؛ امکان‌ساز گفتمان ترقی

توسعه مطبوعات در مشروطه، تنها یک پدیده رسانه‌ای نبود بلکه مجرای اصلی گذار ایران به حکومت قانون بود. بحث در خصوص مسائل زنان نیز برای نخستین بار در همین جراید مطرح شد. مطبوعات فارسی زبان برون‌مرزی به دلیل آشنایی‌های اولیه با تحولات زنان در دولت‌های خارجی به شرح گزارش‌هایی از اقدامات زنان کشورهای عثمانی، ژاپن، مصر، انگلیس و فرانسه پرداختند و پس از آن برخی قوانین مربوط به حقوق زنان مانند حق آموزش را تشریح کردند؛ نشریه قانون، اختر چاپ اسلامبول و حبل‌المتین چاپ کلکته، در شمارگان خود در دوره ناصری، با اطلاع از تصویب قوانین مرتبط با الزام آموزش برای زنان در عثمانی و مصر به ترویج این دیدگاه پرداختند که زنان نیز به دلیل نقش تربیتی و مادری که دارند، برای آنکه بتوانند اولاد صالح پرورش دهند باید

1 . Luri

2 . Woman and Her Savior in Iran

به کسب علم و تحصیل بپردازند و دولت ایران نیز نسبت به ایجاد مدارس برای دختران باید اهتمام بورزد. پرداختن به مسائل زنان در نشریات فارسی زبان برون مرزی زمینه‌هایی را فراهم ساخت تا هم‌زمان با انتشار جراید مشروطه‌طلب و درسال‌های ۱۲۸۵ شمسی به بعد نشریات فارسی زبان درون مرزی نیز نسبت به توجه به مسائل زنان از خود دغدغه نشان دهند. در این میان برخی نشریات مانند صوراسرافیل، مساوات، ایران نو، تمدن، ندای وطن، مجلس، حبل‌المتین (چاپ تهران) و خورشید علاوه بر انتشار برخی مکتوبات زنان به مسائل مربوط به زنان از نگاه خودشان نیز می‌پرداختند (Baghdar Delgosha, 2021). آن‌ها در این نشریات می‌کوشیدند از دین مشروطیت به زنان سخن برانند و حضور زنان با وجود بچه‌های شیرخواره در مساجد محلات و درخواست قانون مشروطه را یادآوری کنند. زنان نیز در مکتوبات خود ابتدا از حقوق حقه نسوان و عضویت از اعضای ملت بودنشان سخن راندند اما احوالات جامعه نشان می‌داد که مردان حاضر نیستند قدرت خود را با زنان به اشتراک بگذارند و سهمی برای زنان قائل باشند. در حالیکه گروهی از زنان با تشکیل اتحادیه غیبی نسوان به دنبال به دست آوردن آزادی‌های سیاسی و مشارکت در اداره امور جامعه بودند عده‌ای دیگر هدفی محدودتر را دنبال کردند، هدفی که بتواند در زندگی اجتماعی زنان تحول ایجاد کند در عین حال رسیدن به آن امکان‌پذیرتر باشد. مطابق با نظریه ائتلاف حامی، ناکامی زنان از جنبش مشروطه تبدیل به باوری در سطح باور هسته‌ای سیاستی می‌شود. به این معنا که زنان به این نتیجه می‌رسند که مردان اعتنایی به حقوق آن‌ها ندارند. با این دریافت باور ثانویه شکل می‌گیرد. باور ثانویه شامل ترجیحات مربوط به ابزارهای اجرایی، طراحی نهادی، تنظیمات قانونی و شیوه‌های پیاده‌سازی سیاست می‌شود که نسبت به دو سطح دیگر انعطاف‌پذیرتر و مستعد تغییرند. با شکست در یک عرصه استراتژی و اولویت سیاستی و کنشگری زنان تأسیس مدرسه دخترانه شد تا با رسیدن به خواسته‌ای محدودتر راه را برای تحقق کامل حقوق زنان هموار کنند. در بخش بعد شیوه‌های پیاده‌سازی سیاست تأسیس مدرسه را مرور خواهیم کرد. همچنین مطابق با نظریه، مشروطه نقش شوکی بیرونی را ایفا می‌کند که همزمان مانع‌ساز و امکان‌ساز است. هم‌گشایش ایجاد می‌کند هم ناکامی.

کنش و واکنش‌های تأسیس مدارس دخترانه

قبل از تلاش برای تأسیس مدارس دخترانه، تأسیس مدارس پسرانه به سبک جدید نیز با دشواری‌هایی مواجه شده بود. میرزا حسن رشدیه با خواندن کتاب‌های طالبوف به اهمیت روش‌های جدید یادگیری واقف شد و بدین منظور به بیروت سفر کرد و پس از بازگشت به تبریز در ۱۲۷۸ شمسی مدرسه‌ای با نام رشدیه افتتاح کرد که در آن از برخی وسایل کمک‌آموزشی و روش‌های جدید برخلاف روش‌های مرسوم مدارس سنتی بهره گرفت. به رغم آنکه رشدیه، نه در نوع و کیفیت مواد درسی که تنها در روش‌های آموزش اصلاحاتی انجام داد، مورد خشم برخی از اқشار اجتماعی قرار گرفت و از ادامه کار او جلوگیری شد. اما از سوی دیگر برخی از روحانیون از ایجاد مدارس جدید حمایت کردند؛ از این افراد می‌توان از شیخ‌هادی نجم‌آبادی و سید محمد طباطبائی نام برد. در ۱۲۸۰ شمسی در حدود ۱۷ باب مدرسه ابتدایی خصوصی به سبک جدید در تهران و در هریک از شهرهای رشت، مشهد، بوشهر و تبریز نیز یک باب مدرسه تأسیس شد. این مدارس بدون کمک دولتی و با حمایت‌های مالی شخصی اداره می‌شد (Niknafas, 2024). علاوه بر مخالفت‌های کلی با تأسیس مدارس جدید، تأسیس مدارس دخترانه معضل جدی‌تری بود که واکنش‌هایی را از سوی جریان سنت‌گرا برانگیخت. در سال ۱۲۸۱ در هفته‌نامه حبل‌المتین نوشته شد که علیا جناب نسا خانم که اصلاً از فامیل محترم کاشان است، مخصوصاً برای حب وطن از قفقاز به تهران آمده تا یک مدرسه دخترانه تأسیس نماید. مردی که در آن وقت نفوذ حکم داشت و اول شخص ولایت بود از اجراء این خیال مبارک مانع آمد. سال ۱۲۸۲ شمسی طوبی آزموده (رشدیه) مدرسه دخترانه پرورش را تأسیس کرد. او قسمتی از منزل مسکونی خود را به مدرسه اختصاص داد و با استقبال مردم مواجه شد. در سه روز اول تأسیس این مدرسه، هفده نفر در آن ثبت‌نام کردند. ولی در روز چهارم فراشان دولتی تابلوی مدرسه را برداشتند و مدرسه را منحل کردند (Niknafas, 2024). زنان تجددطلب با تعطیلی مدرسه آرام ننشستند. آن‌ها کوشیدند تا تأسیس مدارس دخترانه را از طریق مطبوعات تبدیل به مسئله‌ای عمومی کنند. آن‌ها وارد نبردی برای گفتمان‌سازی مشروعیت آموزش

دختران شدند. در پی گشایش مجلس شورای ملی و تحولاتی که در صحنه سیاسی کشور پدید آمد، زنان تجدیدطلب کوشش و جدیت بیشتری برای تأسیس مدارس دخترانه به عمل آوردند. آنان به منظور آماده کردن افکار عمومی و همراه ساختن و جلب حمایت مشروطه‌خواهان، در ابتدا به فعالیت توضیحی و تبلیغی گسترده‌ای دست زدند و مقاله‌های متعددی در روزنامه‌ها منتشر کردند (Torabi-Farsani, 2021). در همین راستا در آثار این دوره، چند روش در برخورد با مسئله زنان آشکار می‌شود: ۱. روشی که می‌کوشید از میان آیات و احادیث نبوی توجیه دینی برای آموزش زنان بترشد. کسانی که در این گروه بودند به وضع موجود حمله نمی‌کردند، بلکه به وضع مطلوب اشاره داشتند. ۲. بررسی و درج اخبار زنان دیگر نقاط جهان به صورت مقایسه تطبیقی با زنان ایرانی. اینان از این طریق می‌کوشیدند بسترهای لازم جهت دگراندیشی جامعه ایرانی و فقر و فرهنگی توده مردم را گوشزد کنند. ۳. بیان فواید آموزش مادران به عنوان فرض اولیه آموزش کودک که می‌بایست از دوران طفولیت اجرا شود. ۴. برخورد تمثیل‌گونه یا طنزانه با آموزش زن ایرانی که در رساله‌ها و مکتوبات این دوره نمایان است. ۵. بیان صریح و اصلاح‌خواهانه در مورد آموزش زنان (Shafiei, 2020). الگوی اصلاح‌طلبان ایرانی برای استفاده از روش اول وضع زنان در مصر بود. مصر در آن زمان در زمینه آموزش در بین کشورهای اسلامی پیش‌رو بود. گفتمان تجدید برای خلق معنای جدیدی از زن کوشید که گفتمان سنت را کنار بزند. برای سست کردن مبانی سنت از خود سنت سود جست به این معنا که با ادبیات روایی و حدیثی کوشید تا صنف روحانیت را اقناع کند. در مسیر تغییر در ساختار سنت باید واژگانی از دل سنت انتخاب می‌شدند. سمیه سادات شفیعی (۱۴۰۰) می‌گوید گفتمان تجدید برای به حاشیه راندن گفتمان سنت از این کلمات استفاده کرد: ترقی، سعادت، تربیت مادر، حقوق زنان، تربیت بنات و... ناگفته نماند که برخی از زنان در توضیح و اثبات لزوم سوادآموزی دختران، زن را نه به عنوان مادر، همسر یا خواهر، بلکه به عنوان انسان مستقل و با هویتی می‌دانستند که باید به حقوق طبیعی خود و از جمله سوادآموزی و کسب علم و دانش دست یابد (Torabi-Farsani, 2021). درباره سوادآموزی زنان و تأسیس مدارس دخترانه، چند نگرش در بین مردان مشروطه‌خواه مطرح بود؛ گروهی به این نظر بودند که مردان برای مصاحبت و همفکری نیاز به زنان باسواد و عالم دارند و از این طریق مردان ترقی می‌کنند. این گروه از مشروطه‌خواهان با حمایت از تأسیس مدارس دخترانه، معتقد بودند که علاوه بر خواندن و نوشتن، تربیت زنان در اموری که وظیفه شخصی آن‌هاست، واجب است از قبیل تربیت اطفال و خانه‌داری و حفظ مراتب ناموس و شرف و بعضی از علوم پایه و مقدماتی و علمی که راجع به اخلاق معاش و معاشرت با خانواده می‌باشد. با این حال آنان تأکید می‌کردند: «اما در علوم خاصه رجال از قبیل علوم پلیتیکی و امور سیاسی فعلاً مداخله ایشان اقتضا ندارد». گروه دیگری از مشروطه‌خواهان به ویژه سوسیال دموکرات‌های متشکل در فرقه اجتماعیون عامیون ایران نه تنها محدودیتی در مواد آموزشی برای سوادآموزی دختران در نظر نمی‌گرفتند بلکه خواستار آن بودند که «تعلیم پسران و دختران اجباری باشد و در شهرها و دهکده‌ها باید مدارس به طرز تازه باز شود». در سال ۱۲۸۵، گروهی از زنان به این نتیجه رسیدند که شرایط برای تأسیس مدرسه دخترانه در تهران مساعد است. از این رو دبستان دوشیزگان توسط بی‌بی‌خانم استرآبادی در تهران گشایش یافت و اعلان تأسیس و چگونگی فعالیت آن دبستان در روزنامه مجلس به چاپ رسید. دبستان دوشیزگان، دانش آموزان دختر بین سنین هفت الی دوازده سال را می‌پذیرفت. برنامه آموزشی این دبستان شامل نامه مشق قلم، تاریخ ایران، قرائت کتاب طباطبائی، قانون مذهب، جغرافیا، علم حساب بود که بر حسب قوه هر دختر و خانمی این علوم تدریس می‌شد در ضمن هنرهای یدی از قبیل کامادوزی، خامه‌دوزی، خیاطی و غیره را نیز آموزش می‌دادند. همچنین برای جلوگیری از هرگونه سوءتفاهمی از جانب سنت‌گرایان، در اعلان مدرسه تأکید شده بود: «تمام این معلمین از طایفه اناث هستند و به غیر از یک مرد قاپوچی، مردی در این مدرسه نخواهد بود». علاوه بر این بی‌بی‌خانم استرآبادی مدیر دبستان دوشیزگان به منظور اثبات حسن نیت خویش و اینکه قصد منفعت‌طلبی از این راه را ندارد، اعلام کرد به ازای ثبت‌نام «هر دو نفر شاگرد، یک نفر مجاناً قبول می‌شود» (Torabi-Farsani, 2021). به رغم آن‌همه مقدمه چینی، گشایش مدرسه دوشیزگان با مخالفت و جنجال گسترده در تهران مواجه شد و مخالفان، لویحی علیه این مدرسه منتشر کردند و به تحریک عامه مردم برآمدند. آن‌ها می‌کوشیدند ثابت کنند که باز شدن مدرسه دخترانه برابر با رواج بی‌عفتی است. تا آنجا که برخی درصدد برآمدند تا ساختمان مدرسه را ویران کنند. بی‌بی‌خانم دست یاری به سوی وزیر معارف وقت، صنیع‌الدوله، دراز می‌کند. اداره معارف

به بی‌بی خانم اعلام کرد که فعلاً تأسیس مدرسه دخترانه صلاح نیست و توصیه به تعطیل کردن مدرسه کرد. به نظر می‌آمد مشروطه‌خواهان مجلس قلباً به آموزش دختران مشتاق بودند. اما از یک سو نمی‌توانستند از مناسبات سنتی بین زن و مرد عبور کنند و از سوی دیگر بیم آن داشتند که این موضوع تبدیل به یک بحران سیاسی شود لذا در این باب تلاشی برای بازگشایی مدرسه نکردند. مخالفان تأسیس مدارس دخترانه تنها به انتقادهای لفظی بسنده نمی‌کردند. چنانچه در مورد مدرسه دوشیزگان، چنین فتوا داده می‌شود: «تأسیس مدارس دختران، مخالف با شرع اسلام است». سید علی شوشتری در آستانه حضرت عبدالعظیم بست می‌نشیند و ضمن تکفیرنامه‌ای که صادر می‌کند، می‌نویسد: «وای به حال مملکتی که در آن مدرسه دخترانه تأسیس شود. مخالفین مدرسه اعتقاد داشتند این مدارس را بیگانگان دایر می‌کنند تا بی‌عفتی را ترویج کنند. در چنین شرایطی برخی مردم جاهل و نادان، سر راه معلمان و دخترهایی را که می‌خواستند به مدرسه بروند می‌گرفتند و آن‌ها را بی‌عفت می‌خواندند. علمای ضد مشروطه با نهضت اصلاح تعلیم و تربیت مخالف بودند و خیلی وقت‌ها نهضت را به داشتن گرایش‌های بابی متهم می‌کردند برخی علما مدارس جدید را محکوم می‌کردند (و فتوا دادند که این‌گونه نهادها خلاف اسلام هستند). در آغاز انقلاب مشروطه زنان فعال حامی علمایی بودند که به اعتصاب‌ها پیوسته بودند اما وقتی عده‌ای از علما علناً مخالفت خود را با تعلیم و تحصیل زنان اعلام کردند، عده‌ای از زنان دچار تردید شدند و از روحانیون مخالف و طلاب انقلابی خواستند تا از مخالفت سرسختانه با تحصیل زنان دست بردارند و حتی آیاتی از قرآن کریم را شاهد آورند. زنان پیشگام و تلاشگر در امر حقوق زنان هرگز عقب‌نشینی نکرده و جسورانه به مبارزات خود در جهت اعتلای حقوق ممنوعشان ممارست ورزیدند. عصمت تهرانی که با نام مستعار طایره در نشریه ایران نو، مقالات جالب توجهی می‌نوشت، سعی داشت مردان را به فضیلت‌های همسران و مادران تحصیل کرده متقاعد سازد. وی نوشت که کلید پیشرفت ملت ترقی زنان است. زیرا زنان درس‌خوانده می‌توانند شهروندانی منورالفکر پرورش دهند و ملت را نیرومندتر کنند (Baghdar Delgosha, 2021). دو تن از روحانیون به نام‌های شیخ‌هادی نجم‌آبادی و سید محمد طباطبائی به حمایت از مدارس جدید، حتی برای دختران پرداختند. با وجود تمامی جریان‌های مخالف، زنان آزادیخواه برای تربیت و تعلیم دختران با زحمت زیاد و صرف وقت و مال و تحصیل اعانه و کمک چندین مدرسه دخترانه افتتاح کردند. در سال ۱۲۸۷ طوبی آزموده به کمک میرزا حسن رشیدی، مدرسه دخترانه ناموس را در خیابان شاپور نزدیک به چهارراه حسن‌آباد تأسیس کرد. مخالفان مدارس دخترانه، رفتن دختران به مدارس را مغایر مذهب دانسته، اشعار هجو سروده و دختران مدرسه را به بی‌عفتی متهم می‌کردند. کسی خانه‌اش را برای مدرسه اجاره نمی‌داد؛ چون عوام آن را خانه فساد قلمداد می‌کردند و دیوانگان را می‌گماشتند تا مزاحم شاگردان و مدیر مدرسه شوند. مدیر مدرسه ناموس برای مقابله با افکار سنتی و باز کردن راهی برای تلفیق و نزدیکی خواست‌ها و دگرگونی‌های جدید با جریان عرفی و متداول جامعه سعی کرد با بهره‌گیری از حساسیت‌های فرهنگی جامعه و نزدیک شدن به حال و هوای سنتی، فاصله‌ای که بین فرهنگ مذهبی-سنتی جامعه با مدارس دخترانه احساس می‌شد را کم کند و این مدارس را بخشی از همان فرهنگ بومی بازنماید. مدیر مدرسه برای نیل به این مقصود مقرر کرد در تمام کلاس‌ها قرآن و کتاب‌های مذهبی تدریس شود. سالی چند روز در محل مدرسه مجلس روضه‌خوانی برپا کرد. انتخاب اسامی این مدارس با نام‌های ناموس، عفاف، تربیت، حجاب، مخدرات اسلامی، عفتیه، تقدیس، مسطورات گویای نگرانی‌ها و واکنش‌های اجتماعی در مقابل تأسیس مدارس دختران بود و بنیانگذاران این مدارس با انتخاب چنین اسامی سعی می‌کردند اطمینان و اعتماد جامعه را به خود جلب کنند. وقتی مدارس جدید بطور نسبی مورد پذیرش عموم قرار گرفت، دولت در سال ۱۲۹۰، قانون اساسی فرهنگ را به تصویب رساند. با تصویب این قانون تعلیمات ابتدایی اجباری شد. پیوست شماره یک، فرایند تأسیس مدرسه دخترانه را نشان می‌دهد. بر پایه داده‌های تاریخی، مکانیزم رقابت میان ائتلاف‌های موافق و مخالف آموزش دختران را می‌توان در چند مرحله تحلیلی صورت‌بندی کرد. نخست، تعارض بر سر آموزش دختران در سطح باورهای هسته‌ای قطبی شد؛ به گونه‌ای که ائتلاف حامی، آموزش زنان را با ترقی اجتماعی و منافع ملی پیوند می‌داد، در حالی که ائتلاف مخالف آن را تهدیدی علیه عفت عمومی و نظم جنسیتی سنتی تلقی می‌کرد. دوم، ائتلاف حامی برای کاهش هزینه‌های کنش و افزایش امکان بقا، به فعال‌سازی شبکه‌های درون‌نهادی و بهره‌گیری از پیوندهای اداری، خانوادگی و اجتماعی روی آورد. سوم، این ائتلاف برای کاستن از حساسیت‌های سیاسی و فرهنگی، راهبرد خود را با

ارزش‌های بومی منطبق ساخت. چهارم، در جریان تعامل با نهادهای رسمی و مواجهه مستمر با مقاومت‌های اجتماعی، نوعی یادگیری سیاستی تدریجی شکل گرفت که به تعدیل مواضع، بازتنظیم راهبردها و واقع‌بینانه‌تر شدن شیوه‌های پیشبرد مطالبات انجامید. در نهایت، رقابت میان دو ائتلاف به حذف فوری یکی از طرفین ختم نشد و منجر به فرایندی گردید که در بستر آن، امکان تثبیت تدریجی مدرسه دخترانه فراهم شد.

یافته‌های پژوهش

تحلیل داده‌های تاریخی و اسنادی مرتبط با تأسیس مدارس دخترانه در ایران، ضمن تأیید چندلایگی این فرایند، الگوهای سیاستی مشخصی را آشکار می‌سازد. در ادامه، مهم‌ترین این الگوها در قالب مفاهیم نظری پژوهش ارائه می‌شوند.

تثبیت تدریجی ائتلاف حامی در غیاب حمایت مستقیم دولت

یافته‌ها نشان می‌دهد که فرایند تأسیس مدارس دخترانه در ایران، اقدامی خطی و از بالا به پایین نبوده است. به این معنا که دولت جهت پرهیز از ایجاد آشوب سیاسی در این مقوله نه تنها ورود نکرد بلکه صلاحدید را در تعطیلی مدرسه دخترانه دید. عرصه‌ای از همکاری بین ائتلاف‌های حامی متعدد با باور هسته‌ای مشترک اما روش‌های مبارزه متفاوت در نهایت توانسته ائتلاف مخالف را تضعیف کند. ائتلاف حامی تجدد و آموزش رسمی: این ائتلاف متشکل از زنان پیشگام (مانند بی‌بی خانم استرآبادی، طوبی آزموده، عصمت مستوفی)، روشنفکران، روزنامه‌نگاران نشریاتی مانند ایران نو و حبل‌المتین و برخی سیاست‌گذاران دولت مدرن (مانند صنیع‌الدوله) و حتی روحانیون اصلاح‌طلبی مانند شیخ هادی نجم‌آبادی و سید محمد طباطبائی بود. باور هسته‌ای مشترک این ائتلاف، لزوم آموزش زنان برای ترقی ملی، تربیت نسل آگاه و ایفای نقش اجتماعی بود. آن‌ها با استفاده از منابعی مانند مطبوعات، شبکه‌های خانوادگی (مانند ارتباط طوبی آزموده با رشیدی) و استدلال‌های دینی بازتفسیر شده (تأکید بر تربیت مادران صالح)، به اقناع عمومی و فشار بر دولت می‌پرداختند.

ائتلاف مخالف سنت‌گرا: این ائتلاف متشکل از بخشی از روحانیون محافظه‌کار، تجار سنتی و گروه‌هایی از عامه مردم بود که آموزش رسمی دختران را مغایر با شرع اسلام، عفت عمومی و نظم جنسیتی سنتی تلقی می‌کردند. باور هسته‌ای این ائتلاف بر حفاظت از نظم اخلاقی و اجتماعی موجود استوار بود و گسترش آموزش دختران را تهدیدی برای این نظم می‌دانست. این ائتلاف از منابعی همچون نفوذ مذهبی، ظرفیت بسیج اجتماعی، بهره‌گیری از ابزارهای فقهی و نمادین و در مواردی پشتیبانی نهادهای سنتی برخوردار بود. در عرصه عمل نیز اقداماتی نظیر صدور فتوا و تکفیرنامه، تحریک عامه و تخریب نمادهای مدارس دخترانه، در زمره مهم‌ترین ابزارهای مقابله با گسترش آموزش زنان قرار داشت (جدول ۱). بر این اساس، ائتلاف مخالف از طریق صورت‌بندی آموزش دختران به عنوان تهدیدی علیه عفت عمومی و نظم جنسیتی، در پی افزایش هزینه اجتماعی و سیاسی این سیاست بود. از این رو، مخالفت آن را باید نه صرفاً واکنشی اخلاقی، بلکه سازوکاری برای انسداد تغییر دانست که از مسیر تولید چارچوب معنایی تهدید، بسیج افکار عمومی و اعمال فشار بر نهادهای اداری و مذهبی عمل می‌کرد. از منظر ساختار فرصت، این وضعیت بیانگر ظرفیت دولت برای سرکوب یا مدارا با کنشگران از طریق عدم مداخله مستقیم بود؛ وضعیتی که ائتلاف حامی را به سمت اتکا بر منابعی چون مطبوعات و ائتلاف‌سازی سوق داد.

جدول ۱. باورهای ائتلاف حامی و رقیب در تأسیس مدارس دختران

ائتلاف	ترکیب کنشگران	باورهای هسته‌ای	منابع قدرت / ابزارهای کنش
ائتلاف حامی تجدد و آموزش رسمی	زنان پیشگام (استرآبادی، آزموده، مستوفی)، روشنفکران، روزنامه‌نگاران، برخی نخبگان سیاسی و روحانیون اصلاح‌طلب	ضرورت آموزش زنان برای ترقی ملی - آموزش به‌عنوان ابزار تربیت نسل آگاه - نقش اجتماعی زنان در پیشرفت جامعه - امکان سازگاری دین با آموزش زنان از طریق بازتفسیر	مطبوعات، شبکه‌های خانوادگی و نخبگی، استدلال‌های دینی بازتفسیر شده، فشار افکار عمومی
ائتلاف مخالف سنت‌گرا	روحانیون محافظه‌کار، تجار سنتی، بخشی از عامه مردم	تعارض آموزش دختران با شرع و عفت عمومی - تهدید نظم جنسیتی سنتی	نفوذ مذهبی، صدور فتوا، بسیج اجتماعی، اقدامات اعتراضی (تخریب، تهدید، تکفیر)
ائتلاف دولت (نهاد حاکمیتی)	سیاست‌گذاران دولت قاجار و نهادهای اداری مرتبط با آموزش	حفظ ثبات سیاسی و جلوگیری از آشوب اجتماعی - مدیریت محتاطانه اصلاحات اجتماعی - پذیرش تدریجی آموزش در چارچوب کنترل شده	کنترل نهادهای آموزش، صدور/لغو مجوز مدارس، سیاست عدم مداخله فعال،

مبارزه به‌عنوان یک عضو دارای ریشه در سیستم، نه یک غریبه رادیکال

یافته‌ها نشان می‌دهد زنان موفق، تغییر را از موضع یک غریبه رادیکال پیش نمی‌بردند بلکه از موضع یک عضو دارای ریشه در سیستم، اقدام می‌کردند. آن‌ها از سنت (تفسیرهای دینی موافق آموزش)، از نهاد خانواده (تأکید بر نقش مادری) و حتی از اسامی مدارس (ناموس، عفاف) برای کاهش حساسیت و افزایش مقبولیت اجتماعی اقدام خود استفاده می‌کردند. این الگو حاکی از آن است که در ساختارهای بسته، تغییر، اغلب از مسیر بازیگرانی ممکن می‌شود که هم در سیستم ریشه دارند و هم ایده‌های برون‌سیستمی را دنبال می‌کنند.

هر سه شخصیت کلیدی مطالعه‌شده (استرآبادی، آزموده، مستوفی) از طبقه متوسط به بالا یا دارای ارتباط با دربار بودند. این موقعیت، منابع مالی، سواد و اوقات فراغت لازم برای فعالیت را در اختیار آنان می‌گذاشت. از مطالعه زندگی‌نامه شخصی زنان کنشگر در تأسیس مدارس دخترانه، این‌طور به نظر می‌آید که این زنان در منش فردی و خانوادگی خود، صاحب نوعی جسارت و سنت‌شکنی بودند و از مرزهای هنجاری آن زمان عبور می‌کردند.

یادگیری تدریجی ائتلاف حامی در تطبیق و اقناع مخالفین

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که یادگیری سیاستی در درون ائتلاف حامی آموزش دختران در قالب یک فرایند تدریجی بازخورد-تفسیر-تطبیق رخ داده است. این یادگیری عمدتاً در نتیجه مواجهه مستقیم کنشگران با پیامدهای منفی سیاست‌های اولیه، به‌ویژه تعطیلی برخی مدارس نوپا و تشدید مقاومت‌های اجتماعی، شکل گرفته است. ائتلاف حامی آموزش دختران، راهبردهای گفتمانی خود را در تعامل با مقاومت جامعه و دولت، تکامل بخشید. مرحله نخست: اقناع با استدلال‌های دینی و ملی (اوایل مشروطه)؛ استفاده از آیات و احادیث، مقایسه با زنان پیشرفته عثمانی و مصر و استدلال مبتنی بر تربیت مادران برای ترقی ملت. مرحله دوم: تطبیق و کاهش حساسیت (پس از مواجهه با مخالفت‌های شدید)؛ تغییر تاکتیک به انتخاب اسامی مدارس با واژگان اخلاقی (ناموس، عفاف، تربیت)، گنجاندن دروس مذهبی در برنامه مدارس، حذف کامل معلمان مرد و تأکید بر هنرهای خانگی. این راهبرد نشان می‌دهد که ائتلاف حامی برای بقا و تأثیرگذاری، ناچار به بومی‌سازی و انطباق گفتمان خود با حداقلی از ارزش‌های مسلط جامعه شد. این تطور راهبردی، الگویی از یادگیری سیاستی در درون ائتلاف حامی را نشان می‌دهد که در آن، بازیگران از شکست‌های اولیه (مانند تعطیلی مدرسه پرورش) درس گرفته و راهبردهای عملی‌تر و کم‌هزینه‌تری را برای پیشبرد تدریجی اهداف خود به کار بستند. بنابراین، یادگیری سیاستی در این مورد مطالعه، به‌صورت انباشت تجربه و اصلاح تدریجی ابزارها و چارچوب‌های

گفتمانی قابل مشاهده است؛ به گونه‌ای که کنشگران از طریق بازخوردهای حاصل از شکست‌های اولیه، به تدریج به راهبردهایی با هزینه اجتماعی کمتر و پذیرش فرهنگی بالاتر دست یافتند.

حل و فصل تعارض با نهاد دین

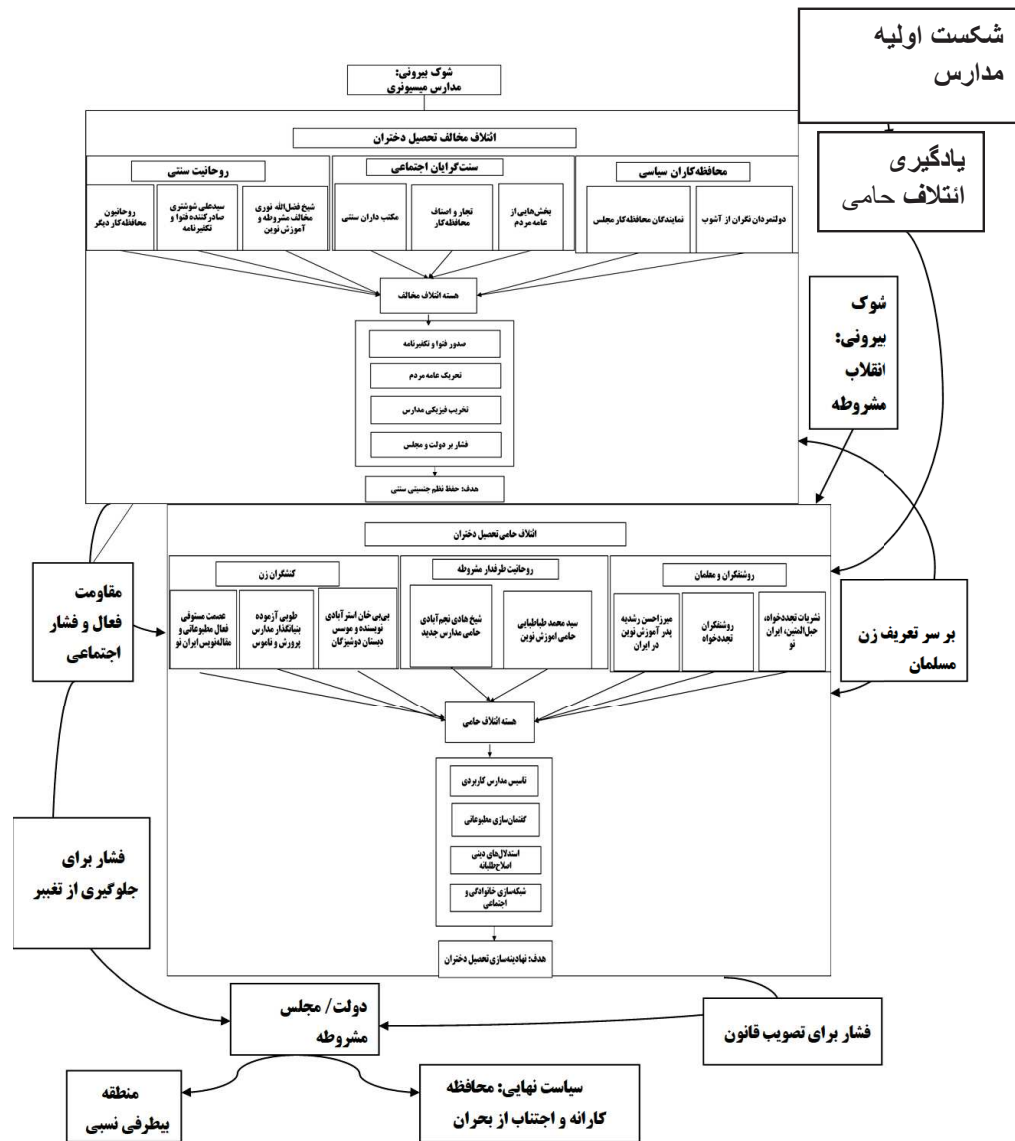
از داده‌های تاریخی می‌توان یافته‌ای را استنتاج کرد که در نسبت با نظریات مبنایی مقاله نیست اما متوجه زیست بوم سیاست در ایران می‌باشد. حضور پایدار نهاد دین در بسیاری عرصه‌های تصمیم‌گیری گاه منجر به ایجاد زاویه‌هایی در فضای سیاست و اجتماع می‌شود. شواهد تاریخی نشان می‌دهند که آنگاه که یک سر نزاع نهاد مذهب است، حل و فصل اختلاف تنها از دل همین نهاد و با ادبیات دینی مقدور است. چراکه زبان دین در زیست‌بوم سیاسی ایران دارای مشروعیت و اقتدار است و طرف مقابل با هر استدلالی در موقعیتی با اقتدار و مشروعیت پایین تر قرار دارد. استدلال‌های مقابل با ادبیات برون دینی و نه لزوماً غیردینی قابلیت حل و فصل نزاع را ندارند. تنها راه برون‌رفت متمسک شدن به ادبیات دینی از زبان افراد پذیرفته شده و صاحب مشروعیت در نهاد دین است.

نتیجه‌گیری

این پژوهش با واکاوی فرایند تأسیس مدارس دخترانه در ایران از منظر نظریه ائتلاف حامی و ساختار فرصت‌یابی، نشان داد که این رخداد آینده‌ای تمام‌نما از تعامل پیچیده نیروهای سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و نهادی است. در پاسخ به سؤال اصلی پژوهش، می‌توان چهار الگوی سیاستی کلیدی را استخراج کرد که نحوه تعامل افراد، نهادها و فرایندها را در این اکوسیستم توضیح می‌دهد. ائتلاف حامی با باور به ترقی ملی از طریق آموزش زنان و ائتلاف مخالف با تکیه بر حفظ عفت عمومی و نظم جنسیتی سنتی، دو قطب اصلی این منازعه گفتمانی و سیاسی را تشکیل می‌دادند. دولت، به‌ویژه در دوره مشروطه، در مقام داوری میان این دو نیرو، بیشتر موضعی محافظه‌کارانه و مبتنی بر اجتناب از بحران اتخاذ می‌کرد. این الگو تأیید می‌کند که تغییرات سیاستی در حوزه‌های حساس فرهنگی، تنها در صورت یادگیری تدریجی سیاستی ائتلاف حامی رخ می‌دهد.

دوم، تحلیل مسیر کنشگری زنان پیشگام، ماهیت عمیقاً جنسیتی ساختار فرصت‌یابی را برجسته ساخت. موفقیت نسبی افرادی مانند طوبی آزموده تنها به دلیل شایستگی فردی او نبود، موفقیت‌های او را می‌توان مرهون دسترسی به شبکه‌های دولتی، سرمایه فرهنگی-اقتصادی و توانایی هوشمندانه در بازی درون سیستم بود. آنان با بهره‌گیری از گفتمان مادری، تأکید بر ارزش‌های اخلاقی و انطباق ظاهری با هنجارهای مسلط، هزینه‌های کنشگری خود را کاهش دادند. این یافته حاکی از آن است که در نظام‌های بسته، تغییرات اجتماعی اغلب توسط کنشگرانی ممکن می‌شود که در عین داشتن ریشه در ساختار قدرت، حامل ایده‌های تحول‌خواهانه هستند. سوم، پژوهش نشان داد که یادگیری سیاستی و انعطاف راهبردی از عوامل کلیدی تداوم و در نهایت موفقیت ائتلاف حامی بود. شکست‌های اولیه مانند تعطیلی مدرسه پرورش، آنان را وادار کرد تا از راهبرد تهاجمی صرف به سمت راهبردی محافظه‌کارانه حرکت کنند. انتخاب اسامی نمادین ناموس، عفاف، استخدام معلمان زن و تدریس دروس مذهبی، همگی نشان‌دهنده درکی عملی از ضرورت کاهش حساسیت و افزایش مقبولیت اجتماعی بود. در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که شکل‌گیری و تداوم آموزش دختران در ایران را نمی‌توان صرفاً به اراده فردی یا کنش مستقل زنان تقلیل داد؛ بلکه این فرایند در پیوند با آرایش ائتلاف‌های موافق و مخالف و نیز در چارچوب ساختارهای فرصت‌یابی سیاسی زمانه قابل تبیین است. ائتلاف حامی توانست با بهره‌گیری از فرصت‌های محدود نهادی، انطباق راهبردی با ارزش‌های مسلط و ایجاد پیوندهای حمایتی درون سیستمی، امکان پیشبرد تدریجی مطالبات آموزشی زنان را فراهم کند. در مقابل، ائتلاف مخالف از طریق صورت‌بندی آموزش دختران به مثابه تهدیدی برای عفت عمومی و نظم جنسیتی، در پی انسداد این فرایند بود. از این رو، کنشگری زنانه در این حوزه محصول هم‌زمان فرصت‌های سیاسی، رقابت ائتلافی و یادگیری تدریجی در برابر مقاومت اجتماعی و نهادی بود. در جمع‌بندی نهایی می‌توان گفت

که تأسیس مدارس دخترانه در ایران، الگویی کلاسیک از حکمرانی در شرایط منازعه ارزی را ارائه می‌دهد. در این الگو، سیاست‌گذاری نه محصول اراده یکپارچه حکومت، بلکه نتیجه تعامل، مذاکره، مقاومت و تطبیق میان بازیگران متعدد درون و بیرون دولت است.



پیوست ۱. فرایند تأسیس مدرسه دخترانه

پیشنهادهای پژوهشی

پیشنهاد می‌شود رخدادهای سیاستی دیگر در حوزه زنان مانند ورود زنان به مجلس تصویب قانون حمایت از خانواده و غیره نیز انجام گیرد تا علاوه بر پرشدن شکاف موجود در ادبیات بتوان به سمت ارائه تحلیلی یکپارچه و سیاست‌محور حرکت کرد و بینشی قابل تعمیم برای تحلیل تحولات اجتماعی-فرهنگی این حوزه فراهم آورد. فهم اینکه چگونه ائتلاف‌های مختلف با باورها و منابع متفاوت، بر سر تعریف مسائل عمومی رقابت می‌کنند و چگونه ساختارهای فرصت، مسیر و احتمال موفقیت کنشگران را شکل

می‌دهند، می‌تواند چارچوبی ارزشمند برای تحلیل بسیاری از تحولات سیاسی در ایران امروز باشد. در یافته آخر که پیشنهاد نویسندگان است، فرضی در زیست‌بوم سیاست ایران مطرح شده مبنی بر اینکه نزاع‌هایی که یک سر آن نهاد مذهب باشد با ادبیات برون‌دینی و نه لزوماً غیردینی قابل حل و فصل نیستند. تنها راه برون‌رفت متمسک شدن به ادبیات دینی از زبان افراد پذیرفته شده و صاحب مشروعیت در نهاد دین است. توصیه می‌شود چند مورد نزاع سیاسی و اجتماعی که به انتها رسیده‌اند انتخاب و از این منظر مورد مطالعه قرار گیرند.

تعارض منافع

متن حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع است.

References

1. Asadi-Orimi F. Education of girls and women in the Qajar period. *Applied Research in Management and Human Sciences*. 2022;9(3):132–147. Available from: <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/2010867>
2. Askari S. Girls' education and two conflicting approaches in social transformations of the First Pahlavi period. *Payam-e Baharestan*. 2009;85(2):485–500. Available from: <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/574764>
3. Baghdar Delgosha A. Women in Modern Iran: An Analysis of Social Issues. Tehran: Roshangaran & Women's Studies; 2021
4. Chappell, L., 2006. Comparing political institutions: Revealing the gendered "logic of appropriateness". *Politics & Gender*, 2(2), pp.223–235.
5. Foroozesh S. Barriers and limitations to the development of girls' schools in Iran during the Constitutional era. *Iranian Journal of Social Development Studies*. 2025;17(3):7–23. Available from: <https://lib.wrc.ir/scholar/view/1/52305>
6. Habibi GH. Methodological Insight: Research in Social Sciences, Paradigms, Methods, and Techniques. Tehran: Ketab-e Hameh; 2014
7. Hedayat MQ. Khaterat va Khatarat: Memoirs of Six Kings and a Glimpse of My Life. Tehran: Zavar; 2020
8. Jalali I. The role of women in the establishment of modern schools and girls' education during the Constitutional period in Iran. *Meskavieh [Internet]*. 2011;5(14):45–60. Available from: <https://sid.ir/paper/177558/fa>
9. Jenkins-Smith HC, Sabatier PA. The study of public policy processes. *The Nation's health*. 1993:135–42.
10. Kenny M. Gender, institutions and power: A critical review. *Politics*. 2007 Jun;27(2):91–100.
11. Mackay F, Kenny M, Chappell L. New institutionalism through a gender lens: Towards a feminist institutionalism?. *International political science review*. 2010 Nov;31(5):573–88.
12. Mahboobi Ardakani H. History of Modern Civil Institutions in Iran. 3 vols. Tehran: University of Tehran Press; 1991–1997.
13. Malek Mohammadi, H. R. (2020). Advocacy coalition framework: With Sabatier in the labyrinth of public policymaking. *Public Policy*, 6(2), 201–209. <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2020.77620> (In Persian).
14. Mohammadi Bitarafan M, Yazdani S, Moftakhari H, Fallah Tootkar H. The Constitutional Revolution and the protest against the educational and nurturing status of women in Iran (1906–1909). *Quarterly Journal of Social Sciences*. 2017;24(79):159–189. doi: 10.22054/qjss.2017.19493.1501
15. Niknafs S. "This Lowly Person of This Land": A Review of the Life and Times of Bibi Khanom Astarabadi. *Pazhvah-e Zanan dar Tarikh (Women's Echo in History)*. 2024;4(12):[pages if available]. Available from: <https://civilica.com/doc/2207084>
16. Nourifard, F. (2023). Explaining the assumptions of the political opportunity structure in the emergence and cycle of power transfer in Iran (1357/1979). *Contemporary Iran's Political and Social Developments*, 2(4), 69–88. (In Persian).
17. Rai SM. Democratic institutions, political representation and women's empowerment: The quota debate in India. *Democratization*. 1999 Sep 1;6(3):84–99.
18. Ramezani R. The trajectory of educational modernism in girls' education in contemporary Iran. *Ma'refat*. 2004;86:110–117. Available from: <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/326332>
19. Sabatier, Paul A. (1988), An Advocacy coalition framework of policy change and the role of policy- Oriented leaving therein, "Policy science", 21(2/3)
20. Shafiei SS. Social History of Women in the Qajar Era. Tehran: Thaleth Publishing; 2020.
21. Samiei Esfahani, A., Jalali Kia, Z., & Khalqi, J. (2024). Explaining the causes and contexts of the formation of the reform movement based on the "political opportunity structure" theory. *Political Strategy*, 8(29), 211–235. (In Persian).
22. Tajik Z. Conceptual developments of education and their relation to resistance against modern girls' schools. *Gender and Family Studies*. 2024;22(12):151–186. Available from: <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/2189314>
23. Torabi Farsani S. Documents of Girls' Schools from the Constitutional Era to the Pahlavi Period. Tehran: National Archives Organization of Iran; 2021
24. Weible CM, Sabatier PA, McQueen K. Themes and variations: Taking stock of the advocacy coalition framework. *Policy studies journal*. 2009 Feb;37(1):121–40.