

نرگس کشتی آرای^۱

بحث در مورد برنامه درسی به‌عنوان یک متن جنسیتی یکی از حوزه‌های مطالعات برنامه درسی است که با به چالش کشیدن نظام جنسیتی سنتی در تعلیم و تربیت، بحث‌انگیزترین حوزه در طی چند سال اخیر بوده است. ظهور عصر روشنگری و خردگرایی در قرن هیجدهم و جنبش‌های فکری و اجتماعی فلسفی اروپا در اوایل قرن نوزدهم زمینه‌های تغییر در مفهوم برنامه درسی را ایجاد کرد. در حقیقت نو مفهوم سازی برنامه درسی، بخشی از واکنش به بحران داخلی حوزه برنامه درسی و جنبش‌های اجتماعی و مدنی‌ای که جامعه آمریکا را در طول دهه ۱۹۶۰ تکان داد، بود. این تغییرات با فشارها و تنش‌های نظریه‌های مختلف خصوصاً پدیدارشناسی، هرمنوتیک، اگزیزستان‌سیالیسم، مارکسیسم و تئوری انتقادی، الهام گرفته از حقوق مدنی و جنبش‌های ضد جنگ به‌وسیله نقد‌های چپ‌گرایان از دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ و همچنین متأثر از گرایش‌های ضد فرهنگی و کوشش‌هایی برای دستیابی به "خودآگاهی" که ریشه در مکاتب مختلف تفکر روانکاوی داشت، همراه بود. نو مفهوم گریان، نقدهایی را که به فروپاشی حوزه برنامه درسی مبتنی بر دیدگاه‌های سنت گریان و اثبات گریان منجر شد، ارائه کردند. تحلیل‌های خود شرح حال نویسان، پدیدارشناسانه و نئومارکسیستی، مجدداً حوزه برنامه درسی را بر تجارب زیسته، پیشینه‌های زندگی فرد، ساختارهای اجتماعی اقتصادی فرد و جامعه، خود و خودآگاهی متمرکز کرده است. به‌طور ساده این‌گونه بیان‌شده که تئوری‌های برنامه درسی جدید بر تجارب تربیتی، نه آن‌گونه که به‌وسیله تکنوکرات‌ها برنامه‌ریزی می‌شد، بلکه آن‌گونه که زیست شده، شکل می‌گیرد (پاینار^۲ ۲۰۰۴). اگرچه موضوع جنسیت همیشه در مباحث مربوط به تعلیم و تربیت سازمان‌دهی آموزش و بحث بین‌المللی کردن آموزش، نقش محوری داشته و در طی تاریخ پرفرازونشیب بشریت شاهد تغییرات اساسی بوده است. تحصیلات و گفت‌وگوهای

^۱. دانشیار مطالعات برنامه درسی؛ دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خورسگان)

مربوط به آن، به‌طور تاریخی به‌وسیله تقسیم‌بندی نوع بشر به مرد و زن و گرایش‌ها و مباحثی که باعث شده مردم طبق تفاوت‌های بیولوژیکی و هورمونی تقسیم‌بندی شوند، تحت تأثیر قرار گرفته است. توجه به موضوع جنسیت، در تعلیم و تربیت شکل‌های مختلفی داشته است، از سؤالات و تردیدهای مربوط به آموزش مختلط تا مباحث مربوط به تفاوت‌ها و شباهت‌های بین مردان و زنان، از انتقاد به تبعیض جنسی تا تحلیل جنسیت، از نقطه‌نظر شیوه‌ها و روش‌هایی که ساختارهای دانش و یادگیری هر فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (تیاک و هانسوت^۲، ۱۹۹۰). فعالین حقوق زنان باور دارند که جنسیت در زندگی انسان‌ها عاملی تعیین‌کننده است که جایگاه اجتماعی، سیاسی و اقتصادی افراد بر اساس آن شکل می‌گیرد.

تغییر در مشارکت و عملکرد زنان در آموزش و پرورش، سبقت گرفتن دختران از پسران در بسیاری از آزمون‌ها، مشارکت دختران و زنان در رشته‌هایی که دارای ساختار مردانه بوده‌اند زمینه‌های رشد این تفکر و تغییر در مفهوم جنسیت را در دهه ۱۹۷۰ و بعد از آن ایجاد کرد. این رویکرد جدید به برنامه درسی سبب شد تا حدودی برداشت جوانان از جنسیت تغییر یابد و در نقش‌های جنسیتی انعطافی ایجاد شود. اما در بسیاری از کشورها آموزش و پرورش نتوانسته است نقش بالقوه خود را به‌عنوان عاملی در جهت به چالش کشیدن رویکردها و قواعد سنتی نسبت به جنسیت به‌طور کامل و به‌خوبی ایفا کند (کانل^۴، ۱۹۸۷؛ هیردمن^۵، ۱۹۸۸) (اکثر کشورهای ثروتمند دنیا در دهه ۱۹۹۰ شاهد تحولاتی بودند که بعدها تحت عنوان انقلاب جنسیتی در دنیای زنان نام گرفت. (Frones, ۱۹۹۶). این جنبش‌ها زمانی که مردم به‌طور گسترده‌ای این امر را پذیرفتند که زنان در جوامع مرد محور، سرکوب می‌شوند. و نمی‌توانند از حقوق خود که شامل تمامیت بدنی و خودمختاری، حق رأی، حق کار، حق دستمزد برابر به خاطر کار برابر، حق مالکیت، حق تحصیل، حق شرکت در ارتش، حق مشارکت در قراردادهای قانونی و در نهایت؛ حق سرپرستی فرزندان، حق ازدواج آزادانه و آزادی مذهبی هست دفاع کنند. (لوک وود، ۲۰۰۶). برای فهم برنامه درسی به‌عنوان متن جنسیتی لازم است به بررسی تاریخی زمینه‌های فکری و فلسفی این رویکرد پرداخت.

^۲ - Tyack & Hansot

^۴ - Connell

^۵ - Hirdman

زمینه تاریخی - فکری:

زمینه‌های فکری فهم برنامه درسی به‌عنوان متن جنسیتی به سده‌های پانزده، شانزده و هفده برمی‌گردد. این دوره با تحولات اقتصادی سیاسی اجتماعی فرهنگی و جنبش‌های فکری همراه بود. سده دیدگاه از سان‌گرایی ادبی، علمی و انسان‌گرایی عقلی و اخلاقی از آراء ا ساسی این دوره بود. متفکرانی مانند دکارت فرانسوی و فرانسیس بیکن انگلیسی با آثار خود روش‌های جدیدی را برای مطالعه طبیعت پیشنهاد کردند. دکارت عقل را راهی برای شناخت حقیقت می‌دانست و بیکن بر مشاهده و تجربه تأکید داشت.

در سده هفدهم مردم راه بهتر زیستن را در علم‌آموزی و تعلیم و تربیت فرزندان خود می‌دانستند. یک نمونه از اقدامات این دوره تأسیس مدرسه سن سیر به همت زنی به نام دومن تنون در فرانسه بود که با برنامه‌های متنوع محیطی زنده و بانشاط برای تربیت دختران ۷ تا ۱۸ سال فراهم کرد (کاردان - ۱۳۸۱).

در سده هفدهم مدارس دخترانه و پسرانه از هم جدا بودند این مدارس را بنیادگرایان مذهبی رهبری می‌کردند دختران تنها در مدارس تابستانه که به‌وسیله معلمان زن اداره می‌شدند مجوز حضور داشتند در این مدارس زنان مقدمات خواندن را در خانه‌هایشان آموزش می‌دیدند. مدارس تابستانه، معلمان زن را استخدام کردند و به‌عنوان مراکز مراقبت از کودکان خردسال به ارائه خدمات پرداختند. تنها، پسران در مدارس زمستانه که به‌وسیله مردان اداره و آموزش داده می‌شد شرکت می‌کردند. از اوایل سده نوزدهم به دنبال مطرح شدن حق برابری آموزش، مدارس برای دختران ظهور کرد. حامیان برابری آموزش بر تأسیس مدارس دخترانه تأکید داشتند. بحث محوری در جنبش آموزش زنان به دنبال اثبات شایستگی‌های زنان جهت کسب تحصیلات عالی بود. اگرچه، حامیان اولیه این دیدگاه هدف از تحصیلات عالی را، تربیت "مادران وزنان منطقی و معقول" می‌دانستند (تیاک و هانسوت، ۱۹۹۰).

اندیشه وران بزرگی چون فنلون (۱۶۵۱-۱۷۱۵) فرانسوی در کتاب درباره تربیت دختران می‌نویسد که تربیت زنان به دست فراموشی سپرده شده و یا به آموزش خانه‌داری و اطاعت همسر محدود شده است در صورتی که زیان ناشی از آموزش و پرورش نادرست دختران بیش از پسران است. زیرا کج‌رفتاری مردان ناشی از تربیت بد مادران است او معتقد بود علاوه بر آموزش خواندن نوشتن و خانه‌داری باید حساب علم اقتصاد و قواعد و مبانی عدالت و تاریخ نیز به دختران آموزش داد. ظهور عصر روشنگری و خردگرایی در قرن هیجدهم و گسترش فلسفه اثبات‌گرایی، اشاعه دیدگاه علمی نسبت به انسان و گرایش به خردورزی از آثار انقلاب فرانسه بود که موجب دگرگونی‌هایی در نظریه و عمل تعلیم و تربیت شد. به دنبال این تغییرات مسئله ارائه آموزش و پرورش رایگان برای همه اعم از دختر و پسر مطرح شد. قرن نوزده سده انقلاب اقتصادی و گسترش سرمایه‌داری و توسعه استعمارگری، عصر ورود ماشین در صنعت و کشاورزی و رقابت در تولید کالا بوده است این مسئله سبب شد تا کودکان وزنان طبقات تهیدست جامعه با حداقل دستمزد به کار در کارخانه‌ها مشغول شوند و

به تبع آن نهضت‌های کارگری ظهور یابد. (کاردان، ۱۳۸۱) در این راستا مدارس ابتدایی شروع به پذیرفتن دختران و استخدام معلمان زن کردند. طبق مطالعات تاریخی متعدد (تیاک و هانسوت، ۱۹۹۰؛ گرامت ۱۹۸۸؛ اسکالر، ۱۹۷۶؛ شواگر، ۱۹۸۷)، پذیرش دختران و استخدام معلمان زن، یک تدبیر اقتصادی به شما می‌آمد زیرا هزینه استخدام معلمان زن بسیار کمتر از هزینه استخدام معلمان مرد بود. همچنین افزایش تعداد معلمان زن نتیجه تغییرات و انتقال تولید اقتصادی از خانه به کارخانه بود (پاینار ۲۰۰۴). اگرچه اختلاف نظرهایی در این زمینه بین رهبران مذهبی همچنان وجود داشت، در سال ۱۸۵۰ دخترها و پسرها تقریباً با یک نسبت به مدارس رفتند و در سال ۱۸۷۰، ۵۹ درصد از معلمان همه مدارس زن بودند (تیاک و هانسوت، ۱۹۹۰). در این دوره از «حقوق طبیعی» افراد، چون حق زندگی، آزادی و انتخاب شغل و نظایر آن، سخن به میان آمد در چنین زمینه‌ای، فمینیست‌ها کوشیدند حقوق زنان را در ذیل عنوان حقوق طبیعی مطرح نمایند. این دیدگاه با تأکیدی که بر جنبه‌های انسانی داشت، خصیصه‌های زنانه و مردانه را چون اموری جانبی لحاظ کرده و بر انسان بودن زن و مرد توجه می‌کرد (باقری، ۱۳۸۲).

بحث بر روی آموزش مختلط در طول نیمه اول قرن نوزدهم، به‌طور عمده عبارت بود از آن‌هایی که بر سر سودمندی مدارس مختلط، بحث و گفتگو می‌کردند. آن‌ها معتقد بودند که این نوع مدارس از دختران مادران بهتری می‌ساخت و باعث می‌شد پسران به دلیل اینکه با دختران مواجه می‌شوند، رفتار سرکشانه را متوقف کنند. به‌علاوه استدلال می‌شد که معلمان زن علاوه بر آموزش، احتمالاً در بعد اخلاقی و مادرانه به تربیت در کلاس‌ها می‌پردازند. دیگران هشدار می‌دادند که مدارس مختلط ممکن است منجر به درهم ریختن و آشفتگی قلمروها و محیط‌های مردان و زنان شود و دختران و زنان به‌سادگی نتوانند برای سختی‌ها و مشکلات تحصیلات پیشرفته یا آموزش پسران آماده باشند. اگرچه نموده‌های توجه به موضوع جنسیت و پرداختن به تفاوت‌ها در بین جنس مذکر و مؤنث بروز بیشتری می‌یافت، این موضوع تا نیمه دوم قرن نوزدهم که توجهات به سمت جنسیت و تحصیلات، بارز و آشکار شد، نمود جدی نداشت (تیاک و هانسوت، ۱۹۹۰). از اواخر قرن نوزدهم مدارس عمومی به‌صورت مختلط بودند، ولی مدارس خصوصی در مناطق شمال شرق و جنوب آمریکا به‌طور عمده به‌صورت تک‌جنسیتی باقی ماندند. نیروی کار معلم به‌طور عمده شامل معلمان زن مجرد که با دستمزد پایین‌تری نسبت به معلمان مرد کار می‌کردند، می‌شد. مدیریت به‌طور غالب با مردان بود. یکی از صاحب‌نظرانی که در این دوره از مدارس مختلط حمایت می‌کرد ویلیام تی هریس بود او چنین استدلال می‌کند که تحصیل مختلط برای هر دو جنس مناسب است چراکه طبع‌های متضاد آن‌ها را تعدیل می‌کند. هریس بیان کرد که: "درحالی‌که جنس‌ها مجزا هستند، شیوه‌های آموزش همیشه به‌طور افراطی به‌پروش‌هایی که ممکن است مردانه یا زنانه تلقی شوند، کشیده می‌شود. حد افراطی مردانه در پایین‌ترین شکل خود، شکل‌دهی مکانیکی و در بالاترین وجه خود تربیت عقلانی است. حد افراطی زنانه در حد پایین خود، یادگیری طوطی وارو در فعالیت‌های برتر خود، وفور بیش از حد احساسات است" (تیاک و هانسوت، ۱۹۹۰). به این دلیل هریس مخالف آموزش

مبتنی بر تفکیک جنسی بود. دیدگاه‌های هریس توسط حامیان حقوق زنان، کسانی که آموزش مختلط را یک گام به سمت برابری موقعیت‌های شغلی و اجتماعی می‌دیدند، حمایت و گسترش یافت. کاترین دال، سوزان بی آنتونی، الیزابت کدی استانتون و لویزا می آلکوت، استدلال کردند که اگر قرار بود برابری و عدالت تحصیلی به دست آید، آموزش مختلط یک "باید" بود، چراکه مدارس تک جنسیتی، آموزش جدا و نابرابری را ایجاد می‌کنند در صورتی که آموزش مختلط، فرصت‌های مساوی را به همراه خواهد داشت. از طرف دیگر، صاحب‌نظران تأثیرگذاری مثل ادوارد کلارک از دانشکده پزشکی هاروارد واستنلی هال رئیس دانشگاه کلارک، در مورد خطرات آموزش مختلط برای پسران و دختران هشدار دادند. آن‌ها معتقدند که آموزش مختلط، ماهیت طبیعی و بیولوژیکی مرد وزن را از بین می‌برد. فعالیت فکری زنان، قابلیت‌های باروری و زنانی آن‌ها را کاهش می‌دهد. و تعداد بالای دانش آموزان و معلمان زن، دانش آموزان پسر راداری خصلت زنانه می‌کند (پایینار ۲۰۰۴).

پروینر (۱۹۹۰) معتقد می‌باشد که کل ساختار ورزش‌ها در مدارس قرن بیستم و عموماً جامعه، ماهیت مردانه دارند (رقابتی، خشونت‌آمیز و مواردی که به‌طور نامتناسب توسط مردان انجام می‌گیرند) و ورزشی خاص از مردانه و زنانه بودن را ارائه می‌دهد که باعث ستایش بیشتر مردان نسبت به زنان می‌گردد (پایینار ۲۰۰۴). تبعیض‌های متضاد بین جنس‌ها به‌صورت یکپارچه و هماهنگ با برنامه‌های ورزشی فرض شده است (تیاک و هانسوت، ۱۹۹۰).

از ابتدا، آموزش سازمان‌دهی شده در ایالات متحده آمریکا و بحث بین‌المللی کردن آموزش، با جنسیت در ارتباط بوده است، اگرچه ترقی این واقعیت تاریخی از گذشته‌های دورتر بوده است. به‌عبارتی دیگر، آموزش و گفتمان در مورد آموزش، از نظر تاریخی با این معنا مفهوم‌سازی گردیده است که ما بشریت را به مرد و زن تفکیک کنیم و نگرش آن‌ها و گفتمانی که باعث تسریع آن می‌گردد را بر اساس اختلافات بیولوژیکی و هورمونی که جنسیت را نشانه‌گذاری می‌کند، تقسیم کنیم (پایینار ۲۰۰۴). آموزش و پرورش به‌عنوان یک سازمان پس‌رونده به‌جای پیش‌رونده و مترقی، و به‌عنوان اعتلاء دهنده‌ی فرهنگ جنسیتی محسوب شده است. برنامه درسی مدرسه شامل پیش‌فرض‌های جنسیتی و تقسیم جنسیتی کار در بافت آموزش و پرورش بناشده است. علاوه بر این، تبعیض جنسی به‌عنوان "عامل برجسته‌ای در نظریه و متدهایی در دیسیپلین‌های

علمی خاص" قلمداد شده است (بارت ۱۹۸۰:۱۴۸)

چالش‌های معاصر

در دهه‌های اخیر در ایران، زنان از مردان در آموزش عالی گوی سبقت را ربوده‌اند. آنان یک قرن و نیم عقب ماندگی از مردان را در این بخش جبران کردند و سهم خود را نسبت به مردان افزایش دادند. به عبارت دیگر، اتفاق مهمی که در تحولات نظام آموزش عالی ایران رخ داده است، رشد ۳۰۰ درصدی تعداد دانشجویان زن از سال ۱۳۶۷ به بعد است. این رشد جهش گونه می‌تواند دلایل اجتماعی، سیاسی و فرهنگی زیادی داشته باشد، از جمله حذف ممنوعیت ورود زنان به برخی رشته‌های دانشگاهی که از سال ۱۳۷۲ به بعد ابلاغ شد، اعتماد بیشتر خانواده‌ها به حضور دختران در محیط‌های دانشگاهی، رواج روحیه مدرک‌گرایی یا به عبارت ساده‌تر مدرک‌سالاری در جامعه، ایجاد فرصت‌های اشتغال بیشتر و بهتر زنان، نیاز زنان به ارتقاء جایگاه اجتماعی و رفع محرومیت‌ها و کمبودهای گذشته و احساس نیاز زنان به پایگاه اقتصادی و استقلال مالی در خانواده و جامعه و داشتن آزادی بیشتر در انتخاب هم‌سراست. (کدیور، ۱۳۸۲) بهره‌مندی بیشتر زنان از تحصیلات دانشگاهی و روی آوردن آن‌ها به فعالیت اقتصادی، ارزش‌های جدیدی در حوزه خانواده ایجاد کرده و باعث دگرگونی مناسبات زناشویی و خانوادگی و ارتقای جایگاه اقتصادی و اجتماعی زنان و ایجاد هویت‌های جدیدی برای آنان شده است.

حضور زنان در مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها و ادامه تحصیل آن‌ها در مقاطع مختلف دانشگاهی، ضمن اینکه می‌تواند شاخصی برای توسعه نیروی انسانی و سرمایه اجتماعی حاصل از مشارکت آن‌ها در امور فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی باشد، پیامدهایی در زندگی شخصی، سلامت عمومی و بهداشت روحی و روانی زنان داشته است که لازم است مورد توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش عالی کشورها قرار گیرد.

برخی از صاحب‌نظران تنها به افزایش مشارکت زنان در فعالیت‌های اجتماعی تأکید دارند و آن را شاخصه‌ای از رشد یافتگی جامعه می‌دانند بدون آنکه به پیامدهای ناشی از آن در جامعه‌ای مردسالار توجه نمایند. در این فرایند ویژگی‌ها و نیازهای زن مورد غفلت قرار گرفته است. نودینگر اعتقاد دارد که در تعلیم و تربیت، مردان و نیازهای آن‌ها مورد توجه بوده است. برای تربیت نباید از رابطه مادرانه و مهرورزانه غافل شد. ویژگی‌ها «زنانه» در فرایند برنامه درسی باید مدنظر قرار گیرد در کلاس درس در تقابل بین معلم و دانش‌آموز، دانش‌آموز و دانش‌آموز و معلم و معلم باید به مسئله غمخواری توجه کرد. ساختار مؤسسات آموزشی باید به گونه‌ای باشند که دوستی و صمیمیت بین افراد را توسعه دهد. گرامت (۱۹۸۸) به ترسیم ادراکات و تجربیات زنان از تربیت و باز ساخت آن درون نظام معرفت‌شناسی و برنامه درسی که گفتمان عملکرد تعلیم و تربیت عمومی را شکل می‌دهد می‌پردازد.

بر این اساس ضرورت مطالعات علمی دقیق‌تر و لزوم تحقیقات جامع در مورد حضور زنان در فعالیت‌های آموزش عالی و ایفای نقش معلمی - استادی در کنار نقش مادری وجود دارد تا ضمن بررسی عوامل ایجادکننده دوگانگی نقش در زنان، به ایجاد دگرگونی‌های لازم در ساختارهای تربیتی جامعه جهت

کاهش این تضادها اقدام نماید و موجبات سلامت عمومی و روانی زنان و خانواده‌ها را فراهم آورد. القا برابری فرصت‌ها برای زنان در مقایسه با مردان در تمام زمینه‌های زندگی در کتب درسی و رسانه‌ها و مقایسه کارکردهای زنان با مردان مخاطرات بزرگی را برای جامعه و روابط میان فردی به همراه خواهد داشت و چالش‌های جدیدی را پیش روی نظام‌های تربیتی ایجاد خواهد کرد.

سرمایه‌ی جنسی موضوعی جدید در عرصه مطالعات جامعه‌شناسی است که چالش جدیدی را در مناسبات جنسیتی ایجاد کرده است. اصطلاح سرمایه جنسی که توسط حکیم (۲۰۱۱) جامعه‌شناس بریتانیایی مطرح شده است به ترکیبی از ویژگی‌ها نظیر زیبایی، جذابیت جنسی، مهارت‌های شناساندن خود و مهارت‌های اجتماعی اشاره دارد. به زعم او، این سرمایه در ورای نژاد، طبقه، جنسیت در اختیار همگان قرار دارد و تنها کافی است که افراد از وجود این سرمایه آگاه شوند و به پرورش آن بپردازند. از نظر حکیم سرمایه ی جنسی «ترکیبی از جذابیت‌های زیباشناختی، دیداری، ظاهری، اجتماعی و جنسی فرد برای سایر اعضای جامعه‌ای است که او در آن زندگی می‌کند و به‌ویژه برای اعضای از جنس مخالف، و در تمامی زمینه‌های اجتماعی این سرمایه به کار گرفته شده است. او معتقد است به‌منظور فهم فرایندهای اجتماعی اقتصادی تعاملات اجتماعی و جایگاه اقتصادی افراد در جامعه درک مفهوم سرمایه جنسی به همان اندازه سرمایه اجتماعی و انسانی اهمیت دارد (حکیم، ۱۳۹۱). این گفتمان چالش جدیدی را در نسبت برنامه درسی و سرمایه جنسی ایجاد کرده است که نیازمند مطالعه دقیق‌تر دارد.

منابع:

باقری، خسرو. (۱۳۸۲). *مبانی فلسفی فمینیسم*. تهران: چاپ سحاب.

حکیم، کاترین (۱۳۹۱). سرمایه جنسی و نقشان در مناسب قدرت جامعه، ترجمه ژبال سرابی، چاپ اول

کاردان، علی محمد (۱۳۸۱)، *سیر آراء تربیتی در غرب*، تهران، انتشارات سمت.

کدیور، پروین (۱۳۸۲)، *بررسی پدیده جهانی شدن و چالش‌های آن در آموزش عالی و تعلیم و*

تربیت، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

Barrett, Michèle ۱۹۸۰. Educational System: Gender and Class in Women's Oppression Today, Verso, London.

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

Hirdman, Y. (۱۹۸۸). The gender system reflections on the social subordination of women. *Kevin vetenskaplig tidskrift*. ۳.

Fronses, I. (۱۹۹۶). Revolution without revolt: gender generation and Social change in Norway in the ۱۹۸۰s. *Tidskrift for smafunnsforskning*. I. Oslo: Universities foraged.

Pinar, W. F. (۲۰۰۴). *Understanding Curriculum*. (With William, M Reynolds, Patrick Slattery, and Peter M. Taubman). Vol ۱۷, New York: Peter Lang.

Lockwood, Bert B. (۲۰۰۶), Women's Rights: A "Human Rights Quarterly" Reader Johns Hopkins University Press, [ISBN 978-0-8018-3774-3](#)