

زهرا نیکنام^۱

مفهوم شناسی مبانی فرهنگی برنامه درسی و کارکرد آن

همان‌گونه که درباره تعریف برنامه درسی و حدود و ثغور قلمرو موضوعی آن چالش‌ها و منازعه‌های جدی وجود دارد (مهرمحمدی، ۱۳۷۸)، وضعیت مبانی آن نیز چنین است. برنامه درسی، نظریه‌ها، اصول و مفاهیم متعددی از رشته‌ها و قلمروهای موضوعی مختلف وام و به عاریت گرفته است. این امر اگرچه به برنامه درسی غنا و انعطاف زیادی بخشیده است، اما چیرستی آن را مبهم و انسجام و یکپارچگی آن را با چالش مواجه کرده است. ارنشتاین و هانکینز (۲۰۱۸) مبانی برنامه درسی را تعیین‌کننده مرزهای بیرونی دانش برنامه درسی می‌دانند که منابع معتبر برای ایجاد نظریه‌ها، اصول و اندیشه‌های برنامه درسی بر اساس آن‌ها را مشخص می‌کند (۲۰۱۸، ص ۲۹).

در یک نگاه حداقلی به قلمرو برنامه درسی می‌توان گفت مبانی فلسفی، روان‌شناختی، تاریخی و اجتماعی، چهار بنیان شناخته‌شده‌تر برنامه درسی هستند که به همراه مبانی فناورانه و جهانی‌شدن^۲، که عمدتاً در قرن بیست و یکم مورد توجه قرار گرفتند، غالباً در متون و منابع به آن‌ها اشاره می‌شود. اما در یک نگاه حداکثری، رشته‌ها و قلمروهای موضوعی متعددی وجود دارند که الهام‌بخش و مبنای نظریه‌ها، اصول و اندیشه‌های برنامه درسی بوده‌اند. از آن جمله می‌توان از انسان‌شناسی^۳، علوم سیاسی، علوم اقتصادی، آموزش و پرورش تطبیقی، مطالعات فرهنگی^۴، مطالعات جنسیت، دین، سیاست‌گذاری تربیتی و بسیاری دیگر نام برد.

در این نگاه حداکثری به قلمرو برنامه درسی، مبانی فرهنگی برنامه درسی جایگاه ویژه‌ای دارد. مبانی فرهنگی اگرچه در مقایسه با دیگر بنیان‌های برنامه درسی کمتر و دیرتر مورد توجه قرار گرفته است، اما بنا به نظر هندری^۵، آینده برنامه درسی را باید درگیری جدی با فرهنگ دانست (هندری، ۲۰۱۰، ص ۲۴۰). او برای توضیح دیدگاهش، بر اساس دیدگاه تفسیری کلیفورد گیرتز^۶، به دلالت‌های فرهنگی برنامه درسی به مثابه کنشی نمادین^۷ می‌پردازد. او برنامه درسی، را نمادی فرهنگی از مذاکرات و گفتگوهای مداوم و پیچیده‌ای از معانی در جامعه معرفی می‌کند.

^۱ عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی

^۲ globalization

^۳ anthropology

^۴ cultural studies

^۵ Hendry

^۶ Clifford Geertz

^۷ symbolic act

با نگاه حداکثری به قلمرو برنامه درسی، مبانی آن و از جمله مبانی فرهنگی برنامه درسی، کارکردی مانند مبانی تربیت^۱ خواهد داشت. به این معنا که مبانی، منابع دانش رشته‌ای لازم برای ایجاد چشم‌اندازهای تجویزی، تفسیری و انتقادی به تربیت درون و برون مدرسه‌ای فراهم می‌آورد (پرونزو^۲، ۲۰۰۹، ص XXXV).

سه کارکرد عمده چشم‌انداز «تجویزی»، «تفسیری»، «انتقادی» مبانی تربیت مدنظر پرونزو را می‌توان برای توضیح مبانی فرهنگی برنامه درسی استفاده کرد. کارکرد تجویزی مبانی فرهنگی برنامه درسی، حکایت از آن دارد که تربیت را باید در بستر ارزش‌ها فهمید. در این چشم‌انداز پیش‌فرض‌های موجود درباره تربیت و نظام مدرسه‌ای و رابطه سیاست‌گذاری‌ها با ارزش‌ها و میزان انعکاس این ارزش‌ها در سیاست‌گذاری‌های تربیتی بررسی و مطالعه می‌شود.

چشم‌انداز تفسیری ما را قادر به فهم و توضیح فرایندهای یاددهی یادگیری در موقعیت‌ها و بافتهای مختلف و نه صرفاً در آموزش و پرورش رسمی می‌کند. از این منظر می‌توان چگونگی تأثیر نیروهای فرهنگی اجتماعی متعدد بر برنامه درسی (اعم از برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده) را فهم‌پذیر کرد. کارکرد انتقادی نیز به معنای پرسش از مفروضات و شیوه‌های عمل تربیتی است. نگاه انتقادی تعارضات و عدم انسجام‌های موجود در ارزش‌های تربیتی و فرهنگی-اجتماعی، سیاست‌ها و اقدامات انجام شده را آشکار می‌کند.

پیشینه و مباحث عمده مرتبط با مبانی فرهنگی

رابرتس^۳ در *دانشنامه مطالعات برنامه درسی* (کریدل^۴، ۲۰۱۰) بر این نظر است در نیمه اول قرن بیستم و نزد صاحب‌نظران سنتی برنامه درسی، فرهنگ منبع^۵ تعیین اهداف و محتوا یا محیط و بافت رابطه میان برنامه درسی و جامعه بوده است. برای نمونه، فرانکلین بابیت و رالف تایلر، توجه به نیازهای جامعه را از منابع تعیین اهداف برنامه درسی می‌دانستند. این اندیشمندان سنتی، بافت فرهنگی و اجتماعی را به‌مثابه منبع تعیین محتوای مرتبط و سودمند برای یادگیرندگان می‌دیدند و این مطلب را ذیل مبانی اجتماعی برنامه درسی قرار می‌دادند. در این دوران تصور بر این بود که فرهنگ مجموعه‌ای از ارزش‌هاست که چشم‌انداز و افق جامعه را مشخص می‌کند و همان‌گونه که پای^۶ (۲۰۰۵) تصریح می‌کند با نگاهی کارکردگرایانه، هدف نظام آموزشی، انتقال فرهنگی^۷ بود. بر این اساس، برنامه درسی و آموزش، رشد اقتصادی و محافظه‌کاری اجتماعی را در پیش گرفت. تلقی فرهنگ به‌مثابه منبع، را می‌توان در دیدگاه‌های رایج تربیت چند فرهنگی^۸ که هدفشان بسط دامنه فهم فرهنگی دانش

^۱. foundations of education

^۲. Provenzo

^۳. Roberts

^۴. Kridel

^۵. source

^۶. Pai

^۷. cultural transimtion

^۸. multicultural education

آموزان با افزودن محتوای چند فرهنگی در برنامه درسی است، نیز یافت. باید توجه داشت تأکید بر انتقال فرهنگی منحصر به دیدگاه‌های محافظه‌کار در برنامه درسی نیست. برای نمونه دیویی به‌عنوان چهره برجسته پیشرفت‌گرای، در کتاب *دموکراسی و تربیت* (۱۹۱۶) خود تربیت را مهم‌ترین عامل بازتولید فرهنگ‌ها، ارزش‌ها و نهادها در جامعه برمی‌شمارد.

بعد از جنگ جهانی دوم و در اوایل نیمه دوم قرن بیستم، فهم گسترده‌تری از فرهنگ مدنظر قرار گرفت. در این دوران به‌تدریج فرهنگ به‌مثابه شیوه زندگی^۱ بر اندیشه‌های برنامه درسی تسلط یافت. فرهنگ مفهومی ساختاریافته‌تر و به‌مثابه کلیت محیط نمادین^۲ و بازنمایانه^۳ فرد فهم شد. در این فهم جدید از فرهنگ، به باورهای آشکار و ضمنی، خودآگاه و ناخودآگاه، ارزش‌ها، عادات و اقداماتی که به زندگی روزمره و ارتباطات مان با دیگران الگو و ساختار می‌بخشد تأکید می‌شد.

به دنبال این فهم و تعریف از فرهنگ، تجدیدنظری در نقش فرد در جامعه، به‌منظور تغییر فرهنگی لازم بود، زیرا فرهنگ مقوله‌ای در ارتباط با شکل‌گیری هویت و فردیت دانسته می‌شد.

در این دوران، افرادی مانند بی اتانل اسمیت^۴، استنلی^۵ و شورز^۶ تمایز مشخصی میان مفهوم فرهنگ و جامعه ارائه کردند. این نویسندگان فرهنگ را به‌عنوان قلمرو نمادین و بازنمایانه از باورها و اقدامات برخوردار از استمرار تاریخی با گذشته می‌دانستند. این نگاه فضایی برای عاملیت فرد و انتخاب او در تغییر فرهنگی باز می‌کرد. از این‌رو برنامه درسی می‌بایست به‌عنوان چارچوبی برای تمرین عاملیت فردی و واسطه‌ای میان ارزش‌ها و اعمال فرهنگی با فردیت کودک ایفای نقش می‌کرد. رابرتس (۲۰۱۰) بر این نظر است که ایده صاحب‌نظران برنامه درسی در این دوران این بود که «ارزش‌ها و اعمال فرهنگی که فرایند جامعه‌پذیری کودک را شکل می‌دهند می‌تواند و باید در برنامه درسی و در مواجهه با تجربه زیسته یادگیرنده به چالش کشیده شود».

این دست مباحث، برنامه درسی را مرتبط باسیاست فرهنگی^۷ می‌کرد. با این حال در این دوران صاحب‌نظران برنامه درسی، عمدتاً متمرکز بر برنامه درسی قصد شده و فاقد چشم‌اندازی انتقادی بودند. آنان برنامه درسی را غالباً در ارتباط با نظام آموزش رسمی می‌دیدند و برنامه‌های درسی تجربه و زیسته شده و نیز آموزش‌های غیررسمی موردتوجه آنان نبود.

^۱ .a way of life

^۲ .symbolic milieu

^۳ .representational

^۴ .B. Othanel Smith

^۵ .William O. Stanley

^۶ .Shores

^۷ .cultural politics

در دهه ۱۹۷۰، نو مفهوم‌پردازی مطالعات برنامه درسی تحول مهمی در ارتباط میان برنامه درسی و فرهنگ به وجود آورد. در این دوران صاحب‌نظران برنامه درسی به تدریج با بهره‌گیری از چارچوب‌های نظری سایر رشته‌های علوم انسانی، به اهمیت وجوه ذهنی فهم برنامه درسی و تجربه زیسته آگاه شدند. با این چرخش پارادایمی، برنامه درسی به بررسی تجارب تربیتی برون مدرسه‌ای و غیر سنتی هم کشانده شد و به تدریج برنامه درسی نیز مانند فرهنگ به‌مثابه متن^۱، اقدامی بازنمایانه که از خلال آن دانش تولید و مبادله می‌شود در نظر گرفته شد.

منظور از متن، هر نوع نظام دلالت و معنایی است که از طریق تحلیل گفتمان و با برخورداری از نظریه‌های مختلف، می‌توان آن را فهم و تفسیر کرد (فاضلی، کتاب چاپ‌نشده). پذیرش برنامه درسی به‌مثابه متن این پیامد را به دنبال دارد که برنامه درسی مقوله‌ای چندگانه و دارای لایه‌ها و ابعاد پیچیده متعددی دیده شود.

در این خصوص پاینار با انگشت گذاشتن بر وجه مصدري کورره^۲، برنامه درسی را به‌مثابه گفتگوهای پیچیده میان معلمان و دانش‌آموزان با تمرکز بر متن‌ها و مفاهیم در لحظه تاریخی و مکانی خاص تعریف می‌کند. پاینار و همکارانش برنامه درسی را متن‌ها و گفتمان‌های مختلف تاریخی، سیاسی، نژادی، جنسیتی، پدیدارشناسانه، پسامدرن، خودزیست‌نامه‌ای، زیبایی‌شناختی، الهیاتی، بین‌المللی و نهادی^۳ ترسیم می‌کنند (پاینار، رینولدز، اسلتری و تابمن، ۲۰۰۵). آنان با این نگاه پژوهش برنامه درسی را به واکاوی انتقادی در پیش‌فرض‌ها، استعاره‌ها و چشم‌اندازهای پنهان و منظم جامعه و گفتمان‌های تربیتی و نظام آموزشی در خصوص تربیت، اهداف مدرسه، انسان تربیت‌یافته فرامی‌خوانند.

به این ترتیب مطالعات برنامه درسی به شدت فراتر از تعریف نهادی پیش از آن فهم شد و ماهیتی بین‌رشته‌ای‌تر و انتقادی‌تر یافت. در این دوران به دنبال چرخش فرهنگی و سیاسی، مطالعه فرهنگ‌عامه^۴ و سیاست در دستور کار صاحب‌نظران برنامه درسی قرار گرفت. از این زمان زمینه برای کارهای مشترک میان مطالعات برنامه درسی و مطالعات فرهنگی که مفاهیمی مانند هژمونی، بازنمایی و هویت را در دستور کار دارد، به وجود آمد (رابرتس، ۲۰۱۰).

بحث‌های عمده مطرح در مبانی فرهنگی

تحولات چند دهه اخیر برنامه درسی، حکایت از آن دارد که برنامه درسی، صرفاً اهداف و محتواهایی از پیش تعیین‌شده نیست، بلکه علاوه بر آن و «از منظری پدیدارشناسانه و کل‌نگر به تربیت می‌توان گفت، حضور آدمیان

^۱. text

^۲. currere

^۳. institutional

^۴. popular culture

و معانی تجربه‌شده و زیسته آنان را هم در بردارد» (ژوزف^۱ و همکاران، ۲۰۱۱) و از این رو به تعبیر ژوزف و همکاران، برنامه درسی به مثابه فرهنگ است. به عبارت دیگر، همان گونه که فرهنگ مقوله‌ای جهان‌شمول و ایستا نیست و همواره امری تفسیری از خوانش متن زندگی است و مراسم و مناسک فرهنگی دارای معانی عمیق و لایه‌های متعددی است، برنامه درسی نیز چنین است.

این فهم از فرهنگ را می‌توان در کثرت‌گرایی شناختی مدنظر آیزنر هم ردیابی کرد. او اشکال بازنمایی را روش‌هایی می‌انگارد، که اعضا یک فرهنگ با آن به‌طور منحصربه‌فردی به رمزگذاری و رمزگشایی معنا می‌پردازند (آیزنر، ۱۹۹۱). بر این اساس او دامنه تعریف «سواد را به هرگونه توانایی رمزگذاری و رمزگشایی معنا در هر شکل اجتماعی دارای قابلیت انتقال معنا بسط می‌دهد» (بازاندیشی در سواد، ص ۹). توانایی رمزگذاری و رمزگشایی معانی، امری فطری و ذاتی نیست، بلکه برنامه‌هایی که برای مدارس تهیه دیده می‌شود، آنچه حذف یا شامل می‌شود، آنچه مورد تأکید یا تحقیف قرار می‌گیرد در این باره تعیین‌کننده است. آیزنر بر این نظر است که تعلیم و تربیت به ذهن شکل می‌دهد و یکی از مهم‌ترین ابزارهای که در این فرایند بکار گرفته می‌شود برنامه درسی است. او برنامه درسی را وسیله تغییر ذهن^۲ می‌داند.

سؤالات اساسی مطرح در برنامه درسی، مانند چه دانشی ارزش دانستن دارد و چه کسی را می‌توان برخوردار از این دانش دانست؟، کارکردها و ابعاد اساسی جامعه را می‌نمایند. چگونگی پاسخ به این سئوالها، در تولید هویت سوژه‌ها تعیین‌کننده است. از این رو می‌توان برنامه درسی را مانند فرهنگ به‌عنوان فضایی نمادین فهم کرد و درهم تنیدگی برنامه درسی و سیاست فرهنگی را دریافت.

وجه تجویزی مبانی فرهنگی برنامه درسی، کارکرد بازتولید، با دو بعد اقتصادی و فرهنگی، را مدنظر دارد (اپل^۳، ۲۰۱۱). بازتولید اقتصادی اشاره به نقش مدارس در بازتولید جایگاه افراد با توجه به‌نظام پرداخت در بازار کار دارد و بازتولید فرهنگی به شیوه‌های بازتولید ارزش‌ها، هنجارها، جایگاه‌ها و دانش در جامعه اشاره دارد. عمدتاً نظر بر این است که این ارزش‌ها، هنجارها، جایگاه‌ها و دانش، متعلق به گروه حاکم در جامعه است، درحالی که بازتولید اقتصادی جایگاه افراد فرودست جامعه را هم تعیین می‌کند. معمولاً برنامه درسی محل منازعه این است که چه چیزی بازتولید شود، و همواره مصالحه پرتنش و پیچیده‌ای بر سر آن میان فرهنگ مسلط و فرهنگ غیر غالب روی می‌دهد.

نظریه‌های رقیب متعددی در زمینه بازتولید در آموزش و پرورش^۴ از دهه ۷۰ و ۸۰ میلادی تاکنون مطرح شده است که تلاش دارند، توضیح دهند نظام آموزشی چگونه در خدمت بازتولید وضع موجود است. یکی از متأخرترین آن‌ها

^۱. Joseph

^۲. Mind altering device

^۳. Apple

^۴. educational reproduction

متعلق به مایکل اپل است. او بر این نظر است که بازتولید فرهنگی صرفاً از طریق محتوای برنامه درسی صورت نمی‌گیرد. اگرچه همواره محتوای برنامه درسی محل کشمکش و رقابت گروه‌های مختلف فرهنگی بر سر تعیین دانش رسمی بوده است، لیکن اثرگذاری بر شیوه سازمان‌دهی برنامه درسی نیز برای گروه‌های دارای قدرت اقتصادی و فرهنگی مختلف، پرکشش بوده است. سازمان‌دهی تلفیقی برنامه درسی یا رشته محور یا سایر اشکال سازمان‌دهی برنامه درسی اموری خنثی نیستند، بلکه در بازتولید فرهنگی نقش دارد (اپل در کریدل، ۲۰۱۰، ص ۱۶۹).

علاوه بر این‌ها باید به برنامه درسی پنهان و نقش آن در تولید و بازتولید فرهنگی اشاره کرد. آنچه دانش آموزان در تجارب روزانه‌شان در مدرسه تجربه می‌کنند عرصه روابط میان فرهنگ غالب و زیردست و مقاومت شکل‌گرفته در این خصوص است. فهم تولید و بازتولید فرهنگی ما را به فراسوی چهاردیواری مدارس و برنامه درسی رسمی هدایت می‌کند. فرهنگ‌عامه، آثار هنری، ادبیات، برنامه‌های رادیو و تلویزیون، سینما، موسیقی و نظایر این مؤلفه‌های مهمی برای فهم برنامه درسی پنهان و نقش‌آفرینی بازتولید فرهنگی هستند.

چشم‌انداز انتقادی مبانی فرهنگی، با تحلیل سیاسی برنامه درسی به آشکار کردن روابط پیچیده و چندگانه قدرت در هر جامعه از طریق برنامه درسی، اعم از رسمی و غیررسمی، می‌پردازد. منظر انتقادی مبانی فرهنگی برنامه درسی، با طرح مفاهیم و رویکردهایی همسو با مطالعات فرهنگی ظرائف روابط پنهان متقابل برنامه درسی، با قدرت، ایدئولوژی و هویت را بازمی‌نمایاند. این چشم‌انداز در آثار افرادی مانند مایکل اپل، هنری ژيرو، جین آنیون^۱، پیت مک لارن^۲ با اتخاذ رویکردی نئومارکسیستی پررنگ و برجسته است.

جمع‌بندی

آنچه تاکنون بدان پرداخته شد مؤید آن است که برنامه درسی ماهیتا امری فرهنگی است. برخی از اهم مطالب، دیدگاه‌ها و مفاهیم مورد تأکید به‌قرار ذیل است:

- مبانی فرهنگی برنامه درسی، مروج نگاه بین‌رشته‌ای و کل‌نگر در برنامه درسی است. از عوامل مؤثر بر شکل‌گیری نو مفهوم گرایی، چرخش فرهنگی ایجادشده در علوم انسانی اجتماعی در دهه ۷۰ میلادی است. با این تحول برنامه درسی از انحصار نگاه‌های تکنیکی و مدیریتی خارج شد و ابعاد به‌شدت نمادین و معنایی نیز یافت. وجه نمادین برنامه درسی، به این معناست که برای فهم آن باید برنامه درسی را به‌مثابه متن‌های مختلف تفسیر کرد. متنی که برای معنا دهی به آن باید با نگاهی کل‌گرا از کلیه رشته‌هایی که به مطالعه فرهنگ (با قلمروهای عمده‌ای مانند تاریخ، نژاد، جنسیت، سیاست، روایت‌ها، تجارب، زیبایی‌شناسی، ارتباطات بین‌الملل و دین) می‌پردازند بهره برد.

^۱ Jean Anyon,

^۲ Peter McLaren

- در تمامی مراحل برنامه‌ریزی درسی، از سیاست‌گذاری، طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی باید به «زمینه‌های فرهنگی» برنامه درسی توجه داشت. زمینه‌های فرهنگی برنامه درسی، پیش‌فرض‌های فرهنگی خاص هر جامعه در امور مرتبط با یاددهی-یادگیری و تلقی‌ها و برداشت‌های رایج در جامعه در خصوص معنا و مفهوم علم، یادگیری، تدریس و نقش و جایگاه مدرسه و نظایر آن است. این پیش‌فرض‌های فرهنگی به‌صورت خودآگاه یا ناخودآگاه بر فرایند تربیت تأثیرگذار است. در اینجا، گرچه باید عینک تجویزی مبانی فرهنگی برنامه درسی را بر چشم‌داشت، اما بدون بهره‌مندی از چشم‌انداز تفسیری مبانی فرهنگی، تصمیم‌ها و اقدامات انجام‌شده فاقد ربط و اثربخشی خواهد بود.
- برنامه درسی عامل مهم بقا و استمرار فرهنگی جامعه طی نسل‌های مختلف است. در اینجا چشم‌انداز تجویزی مبانی فرهنگی، ما را نسبت به اهمیت انتقال فرهنگی آگاه می‌کنند. نسل بزرگ‌سال باید ابعاد مثبت فرهنگ را به نسل جدید منتقل کند. اما چه دانشی به‌عنوان وجه مثبت فرهنگ و دانش ارزشمند دیده می‌شود و چه دانشی حذف یا به حاشیه رانده شود؟ یا از منظر انتقادی، دانش چه کسانی و با چه سازوکاری به‌عنوان دانش رسمی و مشروع در نظر گرفته می‌شود؟ در اینجا چشم‌انداز انتقادی مکانیسم انتقال فرهنگی در نظام آموزشی را می‌کاود و روابط پیچیده میان برنامه درسی، ایدئولوژی و قدرت، را آشکار می‌کند.
- برنامه درسی پنهان از مفاهیم مهم موردتوجه رویکردهای فرهنگی به برنامه درسی است. این مفهوم اگرچه در بدو امر چندان صبغه انتقادی نداشت، اما از دهه ۸۰ میلادی موردتوجه نو مفهوم‌گرایان و نظریه‌پردازان انتقادی قرار گرفت و تحلیل‌های انتقادی برنامه درسی را بیش‌ازپیش میسر ساخت.
- چشم‌انداز انتقادی از نظریه‌های بازتولید متعددی (بازتولید سیاسی، بازتولید اقتصادی، بازتولید اجتماعی و بازتولید فرهنگی)، برای تبیین سازوکارهای بازتولید نابرابری‌ها در جامعه توسط برنامه درسی ارتزاق کرده است. با ظهور دیدگاه‌های پسامدان و پساساختارگرا، نظریه‌های بازتولید به اشکال پیچیده‌تر رابطه عاملیت ساختار در بازتولید یا مقاومت فرهنگی، با الهام از اندیشه‌های فوکو، برنشتاین، لیوتارد و بوردیو پرداخته‌اند.

منابع

اپل، مایکل (۱۳۹۷). دانش رسمی: آموزش دموکراتیک در عصر محافظه‌کاری. ترجمه نازنین میرزا بیگی، تهران، نشر آگاه.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۹). مردم‌نگاری آموزش، تهران: نشر نی.

فاضلی، نعمت‌الله. فرهنگ و قدرت؛ درس گفتارهای آشنایی با مطالعات فرهنگی، کتاب چاپ‌نشده.
مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۸). بازشناسی حدود و ثغور موضوعی برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه معرفتی. پژوهش
در مسائل تعلیم و تربیت، ۱۳ و ۱۴. ۴۰-۱۷.

References

- Apple, M. (۲۰۱۰). **Cultural Production/ ReProduction**, in Encyclopedia of curriculum studies edited by Craig Kridel. SAGE Publications, Inc.
- Bruner, J. (۱۹۹۶). **The culture of education**, Harvard University Press.
- Eisner, E. W. (۱۹۹۱). **The kind of school we need: personal essay**. Heimann Press.
- Hendry, P. M. (۲۰۱۰). **Curriculum Studies, the Future of: Essay ۲**, in Encyclopedia of curriculum studies, edited by Craig Kridel. SAGE Publications, Inc.
- Joseph, P. B (Ed.). (۲۰۱۱). **Culture of curriculum**, second edition. Rutledge.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P (۲۰۱۸). **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues**. Seventh Edition, Pearson Education Limit.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (۱۹۹۵). **Understanding curriculum**. New York: Peter Lang
- Pai, Y. (۲۰۰۵). Cultural foundation of education, ۴th edition, Pearson.
- Provenzo, E. F.(ed.). (۲۰۰۹). **Encyclopedia of the social and cultural foundations of education**, SAGE Reference Publication.
- Roberts, P. (۲۰۱۰). **Cultural Studies in Relation to Curriculum Studies**, in Encyclopedia of curriculum studies edited by Craig Kridel. SAGE Publications, Inc.