

## نقد و بررسی مفهوم پردازی ارزش از منظر پراگماتیسم دیویی و دلالت های تربیتی آن

معرفت سال بیست و یکم - شماره ۱۷۹ - آبان ۱۳۹۱، ۱۱۶-۱۰۵

بابک شمشیری\*

محمد جوادی نیکو\*\*

چکیده

ارزش شناسی، یکی از مباحث محوری فلسفه و به تبع آن، فلسفه تعلیم و تربیت می باشد. اصولاً شناخت ارزش ها، مبنایی برای فلسفه اخلاق و تربیت اخلاقی به شمار می آید. هر یک از مکاتب فلسفی تعلیم و تربیت، تبیین خاص خود را از چیستی ارزش ها و معیارهای آن ارائه کرده اند. همین امر موجب شده که الگوها و نظریه های متنوعی در حیطه تربیت اخلاقی شکل بگیرد. بر این اساس، هدف این پژوهش نقد و بررسی مفهوم ارزش از منظر پراگماتیسم دیویی و دلالت های آن در حیطه تربیت اخلاقی می باشد. مطالعه حاضر از نوع مطالعات فلسفی است که با رویکرد توصیفی - تفسیری صورت می گیرد. نتایج تحقیق نشان می دهد که از منظر دیویی، بنیاد ارزش ها در فعالیت های فردی و اجتماعی نهفته است؛ یعنی دامنه ارزش ها تا حدی است که به طور مستقیم و غیرمستقیم، اثری عملی در جریان زندگی فردی و اجتماعی داشته باشند. و بار ذاتی بودن ارزش ها به نسبت گرایبی در این مورد دامن زده می شود.

کلیدواژه ها: ارزش، پراگماتیسم، برنامه درسی، روش یاددهی - یادگیری، ارزشیابی.

\* عضو هیات علمی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه

[bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir](mailto:bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir)

شیراز.

\*\* دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز.

[javadimohamad33@yahoo.com](mailto:javadimohamad33@yahoo.com)

پذیرش: ۹۱/۷/۱۹

دریافت: ۹۱/۴/۱

## مقدمه

تربیت اخلاقی به عنوان یکی از کارکردهای نظام آموزشی، از جمله موضوع های پرچالشی است که نظر متفکران را به خود جلب کرده است. اصولاً شناخت ارزش ها، مبنایی برای فلسفه اخلاق و تربیت اخلاقی به شمار می آید. روشن است که هر فرایند تربیتی نمی تواند بدون انتخاب محتوا و یا - به اصطلاح - برنامه درسی، بر مدار درست حرکت نماید و به نتیجه مطلوبی دست یابد. قطعاً نظام های تربیتی جوامع مختلف چنین امر خطیری را نادیده نگرفته و ملاک و معیارهای خاصی را در این رابطه مبنای عمل خود قرار می دهند. از این رو، چون چنین معیارهایی مشمول نظام ارزشی خاصی می باشند، مکاتب مختلف فلسفی در امر تعلیم و تربیت به گونه های متفاوتی با محتوا برخورد کرده اند.

تأثیرپذیری زیاد تعلیم و تربیت در جهان امروز از مکاتب تربیتی عصر مدرنیته، از جمله مکتب فلسفی پراگماتیسم، محققان را نسبت به ماهیت و عملکرد آموزشی و تربیتی حساس کرده و باعث حرکت آنها به سمت تحلیل مسائل انسانی شده است؛ چراکه چنین امری در دنیای معاصر، که ارزش های حاکم بر جامعه در انتخاب مواد و موضوعات درسی تقریباً در همه مقاطع آموزشی، و حتی نوع نگرش و تدریس معلم سایه افکنده است، لازم و ضروری می نماید. با مرور پیشینه تحقیقات، درمی یابیم که مکاتب فلسفی، به ویژه مکتب پراگماتیسم، از ابعاد مختلفی، مسائل و موضوعات تربیتی را مورد ملاحظه قرار داده اند. از جمله این تحقیقات، می توان به پژوهشی که سجادی در باب رویکردها و روش های تربیت اخلاقی و ارزش ها انجام داده، اشاره نمود.<sup>۱</sup> البته در این پژوهش به متد یا روش تربیت اخلاقی اشاره شده، و به مفهوم شناسی ارزش ها از منظر پراگماتیسم پرداخته نشده است. فردریک، ای. الود در پژوهشی به تربیت اخلاقی از منظر رویکردهای شناختی - رشدی، انسان گرایانه، فلسفه تحلیلی و دیدگاه سنتی پرداخته و از پرداختن به فلسفه پراگماتیسم غافل مانده است.<sup>۲</sup> صمدی و مزیدی در پژوهشی دیگر با عنوان «امکان نزدیک سازی یافته های مکاتب تجربه گرایی منطقی و عمل گرایی»،<sup>۳</sup> تنها به مؤلفه های یاددهی - یادگیری اشاره کرده اند. خسروشاهی در مقاله ای<sup>۴</sup> اقدام به نقد و تحلیل این مکتب بشری نموده است، منتها تحلیل خوبی از پراگماتیسم ارائه نکرده و به بحث ارزش ها نپرداخته است. شریفی در مقاله ای،<sup>۵</sup> فقط به صورت کلی اشاره ای گذرا به پراگماتیسم کرده و از ورود عمقی به مباحث و مبانی فلسفی آن خودداری نموده است. اما چنان که ملاحظه می شود، هیچ یک از این پژوهش ها به موضوع ارزش شناسی از منظر مکتب پراگماتیسم به ویژه دیدگاه پراگماتیسمی دیویی نپرداخته اند. بنابراین، ارزش شناسی از نظر دیدگاه پراگماتیسمی دیویی و نقد آن، همچنان در پرده ای از ابهام قرار دارد. از این رو، پژوهش حاضر بر آن است تا به بحث و بررسی ارزش ها از منظر پراگماتیسم دیویی و دلالت های تربیتی آن بر تربیت اخلاقی بپردازد؛ زیرا در پرتو چنین کاری، قادر خواهیم بود با مشخص نمودن وجوه مثبت و منفی این مکتب بشری، زمینه اصلاحات آموزشی را در نظام تعلیم و تربیت کشور فراهم نماییم و در راستای بهبود عملکردهای آموزشی و پرورشی گام برداریم.

بر همین اساس، مطالعه حاضر که از نوع مطالعات فلسفی می باشد، با رویکردی توصیفی - تفسیری درصدد پاسخ گویی به سؤالات ذیل برآمده است:

۱. مفهوم ارزش در چارچوب نظریه پراگماتیسم دیویی چیست؟

۲. معیارهای ارزش و شبه ارزش کدامند؟

۳. از نظر دیویی، چگونه باید ارزش ها را آموزش داد؟ (روش یاددهی - یادگیری مناسب برای درونی سازی ارزش ها کدام است؟)

۴. برنامه درسی مناسب برای آموزش ارزش ها چیست؟

۵. در چارچوب نظریه دیویی چه روشی برای ارزش یابی یاددهی - یادگیری ارزش ها مناسب است؟

۶. نقاط ضعف و قوت دیدگاه دیویی در خصوص ارزش ها کدامند؟

## مبانی ارزش شناسی مکتب فلسفی عمل گرایی

ارزش شناسی به عنوان یکی از مسائل اساسی فلسفه، نوعی نظریه پردازی مربوط به ارزش است که به بررسی مسائل پیرامون ماهیت ارزش، منبع ارزش، ملاک و معیار ارزش می پردازد. کار فلسفه، به ویژه فلسفه تعلیم و تربیت، تعیین ارزش هاست؛ چراکه ارزش ها تعیین کننده هدف، و هدف ها به نوبه خود مشخص کننده روش ها و مسائل آموزشی و پرورشی اند. از این رو، ارزش را به زبان ساده چنین می توان تعریف کرد: «قدر و قیمتی که انسان برای اندیشه ها، امور و اشیا پیرامون خود قایل است.»<sup>۴</sup> دانشی که به مطالعه و بررسی انواع مختلف ارزش ها می پردازد، آکسیولوژی<sup>۵</sup> یا «ارزش شناسی» نام دارد که از جمله شاخه های فلسفه به شمار می آید.

مکتب عمل گرایی نوعی فلسفه بومی آمریکاست. سردمداران این مکتب فلسفی در آمریکا عبارتند از: چارلز ساندرس پیرس، ویلیام جیمز، و جان دیویی که در روش و نتیجه گیری با هم تفاوت دارند. از میان این سه تن، جان دیویی از جمله فیلسوفانی است که بیشترین فعالیت را در زمینه تعلیم و تربیت انجام داده است. افکار فلسفی جان دیویی بیشتر متأثر از اندیشه های فلسفی هگل و نظریه تکاملی چارلز داروین است. علاوه بر این، آراء وی از فلسفه پراگماتیسم که در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم در آمریکا ظهور کرد تأثیر قابل توجهی پذیرفته است.<sup>۶</sup>

هریک از مکاتب فلسفی تعلیم و تربیت، تبیین خاص خود را از چیستی ارزش ها و معیارهای آن ارائه کرده اند. چنین امر خطیری از منظر سردمداران مکتب پراگماتیسم نادیده انگاشته نشده و هر یک از فیلسوفان این مکتب به نحوی از انحا به چنین کاری مبادرت ورزیدند.

در مکتب فلسفی دیویی بنیاد و اساس ارزش ها را فعالیت های فردی و اجتماعی تشکیل می دهد. ارزش ها نسبی هستند و همپای با تغییر موقعیت و شرایط تغییر می کنند. ملاک و معیاری بجز فایده عملی در زندگی فردی و اجتماعی دیده نمی شود.<sup>۷</sup>

دیویی با بنیان نهادن نظریه غیرمتمایزیکی، منشأ احساسات و افعال اخلاقی و زیبایی را تجربه، نه شهود واقعیت غایی معرفی می کند. وی ارزش های سلسله مراتبی را منکر می شود و مبنای شکل گیری ارزش ها را پاسخ های متناسب به شرایط و موقعیت های مختلف می داند.<sup>۸</sup>

در مکتب عمل گرایی، منبع و سرچشمه ارزش و اهداف، تجربه است. محدودیت ها، و الهامات موجود در تجربه روزانه تعیین کننده ارزش و اهداف است.<sup>۹</sup>

ارزش، در این مکتب نتیجه فایده و سودی است که بر انجام عمل مترتب می شود و فرد و جامعه را منتفع می کند. ارزیابی ارزش ها منوط به موقعیت و شرایط می باشد. بدین ترتیب، ملاک و معیار ارزیابی یک ارزش در خود آن نیست، بلکه در نتایج آن نهفته است.<sup>۱۰</sup>

ماهیت ارزش نه ذهنی است و نه عینی، بلکه عمل و یا فعالیتی خاص می باشد؛ یعنی شرایط، موقعیت و پیامدهای عملی آنها تعیین کننده نوع ارزش هاست.<sup>۱۱</sup>

تصمیمات اخلاقی بدون سیطره دستورات مطلق و غیرقابل انعطاف و با تأمل و تعمق در نتایج اعمال و سودمندی بیشتر انجام می شود.<sup>۱۴</sup>

در بررسی ارزش ها از نظر عمل گرایان دو نکته اساسی حایز اهمیت است: اول، بنیاد و اساس ارزش ها و دوم، معیار ارزش ها. عمل گرایان بنیاد ارزش ها را بیشتر در فعالیت های فردی و اجتماعی جست و جو می کنند. از نظر ایشان، ارزش ها مطلق و ابدی نیستند، بلکه همگام با تغییر موقعیت و شرایط تغییر می کنند. ملاک و معیار ارزش ها در نتایج آن نهفته است نه در خود آن.<sup>۱۵</sup>

حالت و وضع آدمی، منشأ ارزش هاست. نیز ملاک و معیار پیامدهای اعمال آدمی نتایج آنها می باشد. بنابراین، ارزش در علم اخلاق به اوضاع و موقعیتی بستگی دارد که در آنها مطرح می شود. از آن رو که حقیقت همیشه نسبی و مشروط است، ارزش های غایی وجود ندارند.<sup>۱۶</sup>

بنا به نظر پراگماتیست ها، اشیا و امور دارای دو گونه ارزش ذاتی و ابزاری هستند. هرگاه شیء یا امری را بدون مقایسه با اشیا در امور دیگر مورد توجه قرار دهیم، ارزش ذاتی آن مطمح نظر می باشد، اما زمانی که شیء یا امری را از لحاظ اهمیت و تأثیری که در وصول به یک هدف دارد با اشیا و امور دیگر بسنجیم، ارزش ابزاری آن مورد نظر می باشد. از این رو، ارزش های ذاتی به دلیل اینکه به تنهایی مورد نظر قرار می گیرند قابل سنجش و مقایسه نیستند، ولی ارزش های ابزاری، مطابق تأثیری که در حصول به یک هدف دارند می توانند مورد سنجش، ترجیح، رد یا قبول قرار گیرند.<sup>۱۷</sup>

از نظر دیویی، «معیار ارزش گذاری را نمی توان احساس خوب یا بدی دانست که در برخورد با امور مختلف به ما دست می دهد، بلکه مسئله ارزش، تنها در حیطه تفکر قابل حل است. به عبارت دیگر، قضایای ارزشی همانند قضایای معرفتی، علمی و فرضیه هایی هستند که آنها را تنها بر حسب موقعیت مسئله مدار می توان ارزیابی کرد.»<sup>۱۸</sup>

از دیدگاه عمل گرایان، سؤال از جایگاه ارزش مردود دانسته شده و واژه «ارزش» اساساً یک فعل تلقی می شود و به عنوان یک اسم به صورت مجازی برای تعیین هر آنچه که موضوع عمل ارزش گذاری است به کار می رود.<sup>۱۹</sup>

دیویی به عنوان یک پراگماتیست، تفکیکی میان ارزش های ذاتی و ارزش های ابزاری قایل نیست؛ یعنی یک امر یا پدیده ای که در موقعیتی دارای ارزش ذاتی می باشد، ممکن است در موقعیتی دیگر دارای ارزش تلقی شود.<sup>۲۰</sup>

معیار ارزش گذاری دیویی بر روابط بین هدف ها، ابزارها و غایت ها مبتنی است. مبنای ارزش گذاری را ترجیحات، کمبودها، امیال و نیازها تشکیل می دهد.<sup>۲۱</sup> بنابر نظر دیویی، ارزش های اخلاقی امور ثابت و آرمان های کلی و انتزاعی و برتر از جهان مادی نیست، بلکه تابع سودمندی و نفع کاربردی در کنش و واکنش و روابط اجتماعی است.<sup>۲۲</sup> ایشان ملاک و معیار ارزش ها را همان ملاک معرفت ها و دانش ها، یعنی نفع و رضایت بخشی در عمل می دانند.<sup>۲۳</sup>

## برنامه درسی

برنامه درسی چارچوبی برای تصمیم گیری فراهم می آورد که در قالب آن، با بحث از اهداف، محتوا، روش های تدریس، ارزش یابی و نظایر آن، تلاش می شود تجربیات یادگیری و یاددهی سازمان دهی شود.<sup>۲۴</sup>

تأثیرپذیری برنامه درسی از مبانی فلسفی امری کاملاً مشهود و مبرهن است. بر همین اساس، دیدگاه فلسفی عمل‌گرایی نمی‌تواند از این اصل مبرا باشد. البته باید اذعان داشت که تأکید بر مبانی فلسفی به عنوان ایفای نقش تعیین‌کننده در تدوین برنامه درسی به معنای نادیده گرفتن سایر مبانی از جمله جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و... نیست.

باقری به نقل از میلر در زمینه تأثیر مبانی فلسفی بر برنامه درسی، به طبقه‌بندی فرادیدگاه‌های برنامه درسی در سه طبقه سنت‌گرایی، پژوهش و تصمیم‌گیری، دگرگونی و تحول پرداخته است که عمل‌گرایی و زیرمجموعه‌های آن، مانند پیشرفت‌گرایی و بازسازی‌گرایی را که به رشد و دموکراسی اهمیت ویژه می‌دهند، در طبقه دوم (پژوهش و تصمیم‌گیری) جای می‌دهد. قابل ذکر است برنامه درسی چنین مکتبی بر تغییر اجتماعی تأکید می‌کند، منتها اصلاح را بر انقلاب ترجیح می‌دهد.<sup>۲۵</sup>

برنامه درسی مناسب جهت تحقق هدف‌های دیویی، یک برنامه تجربه‌است. و چنین برنامه‌ای دو جنبه تجربه، یعنی عمل و احساس نتایج آن را دربر می‌گیرد. چنین برنامه‌ای لااقل به دنبال مشخص کردن نحوه دخالت معلومات مبتنی بر تجربیات گذشته در فعالیت‌های فعلی یا آتی مرتبی (کودک) می‌باشد. به تبع چنین برنامه‌ای، مربی بایستی کودک را از غرق شدن در تجربیات گذشته و غفلت (نادیده‌پنداشتن) تجربیات زندگی روزمره نجات دهد.<sup>۲۶</sup>

باقری معتقد است که مسئله محوری مضمون مکرر حاکم بر برنامه درسی مبتنی بر اندیشه‌های دیویی می‌باشد. به بیان دیگر، زندگی مشحون از مسئله هست، که مرتبی باید بر آنها احاطه یابد و مرحله به مرحله جهت حل آنها اقدام نماید.

باقری به نقل از دال، بر این باور است که تلاش اساسی دیویی بر این بوده که «در برابر مفهوم جزمی، ثابت بیرونی و کنترل‌کننده برنامه درسی، مفهوم دیگری را قرار دهد که طبق آن، برنامه درسی، پویا، متغیر و برآمده از درون کودک و فعالیت‌های وی و بنابراین، با کنترلی خودخواسته همراه است.»<sup>۲۷</sup>

به عقیده دیویی، برنامه خوب برنامه‌ای است که دارای ویژگی‌های ذیل باشد: ۱. با تجارب شخصی کودک رابطه مستقیم داشته باشد؛ ۲. به رشد هوش او، یعنی فهم و ابداع که هدف عالی آموزش و پرورش است، مدد کند؛ ۳. مهارت‌های عملی لازم در زندگانی را در دانش آموز به وجود آورد.<sup>۲۸</sup>

وی نه تنها آموزش نظری و عملی را از یکدیگر جدایی ناپذیر می‌داند، بلکه آموزش از راه عمل و برای عمل را لازمه جامعه صنعتی کنونی می‌داند.<sup>۲۹</sup>

انتخاب مطالبی که باید در برنامه گنجانیده شود، به ارزشی که به عنوان وسیله نیل به هدف‌های خاص دارند بسته است. برای مطالب آموختنی، نظم و ترتیبی قطعی و اساسی که آنها را برحسب اهمیت درجه بندی کند و در همه حال معتبر باشد، وجود ندارد. هر تجربه جدید، فرصت تازه‌ای برای ارزش‌یابی مجدد مواد آموختنی با توجه به هدف‌های معینی که در آن موقعیت خاص موردنظر است، می‌باشد.<sup>۳۰</sup>

برنامه درسی بنا بر نظر دیویی، دربرگیرنده انواع شناخت و مهارت‌هایی است که برطرف‌کننده نیازهای زندگی کنونی و آینده کودک باشد. از این رو، فراگیری مهارت‌های اساسی (خواندن و نوشتن) در ابتدا ضروری می‌باشد و همچنین در این برنامه باید جایی برای مسائل ریاضیات، بهداشت و تربیت بدنی باز گذاشته شود.<sup>۳۱</sup>

دیویی نشانه‌ی برنامه خوب را در دو مورد بیان می‌کند: نخست، متوجه هدفی معتبر باشد؛ یعنی رابطه‌ی مستقیم با مقاصد و تجربیات شخصی کودک داشته باشد. دوم اینکه ضمن تجربه پذیر بودن آن و افزایش حسن تأثیر اقدامات خود، دید روشن تری نسبت به تجربه اش کسب نماید.<sup>۲۲</sup>

وی معتقد است: «محتوای مواد درسی از قبیل ریاضیات، علوم طبیعی و اجتماعی بایستی از درون تجارب عادی زندگی شاگردان انتخاب و به صورت واحد درسی، یا طرح و پروژه اجرا گردد. آشنایی شاگردان با قوانین علمی با شناخت آنان از موارد استفاده عملی آنها در زندگی فردی و اجتماعی توأم گردد؛ چراکه این امر در غنی سازی و تجربیات آنان همچنین مرتبط ساختن چنین تجربیاتی با شعب مختلف علوم تأثیر بسزایی دارد.»<sup>۲۳</sup>

دیویی ضمن قایل شدن به دو نوع ارزش ذاتی و ابزاری هر امر یا چیزی، تأکید می‌کند: تمام دروسی که متضمن ارزش های ذاتی هستند باید در برنامه درسی محفوظ بمانند، ولی دروسی که ارزش ابزاری دارند، باید به گونه ای تدریس و آموخته شوند که یادگیرنده عملاً یا در جریان زندگی، خود به ارزش آنها پی ببرد.<sup>۲۴</sup>

مکتب عمل‌گرایی دیویی، تضاد علوم اجتماعی و طبیعی و همچنین تفکیک امور انسانی از امور طبیعی را مردود می‌شمارد. دیویی بر این باور است که چون انسان جزء طبیعت است و ذهن و جهان به هم پیوسته اند، نباید مسائل اجتماعی را برتر یا بر کنار از روش‌ها و نتایج علوم طبیعی دانست و در قلمرو آموزش و پرورش قایل به تفکیک چنین دروسی از هم شد؛ زیرا همبستگی و هماهنگی چنین دروسی، عمق و گسترش تمامی آنها را در پی خواهد داشت.<sup>۲۵</sup>

از بسیاری جهات برنامه درسی پراگماتیک هرچند که بدنه مشخص موضوع درسی است، اما یک فرایند محسوب می‌شود. انضباط‌های سنتی نادیده گرفته نشده، بلکه به خاطر پرتوی که بر مشکل می‌افکند همراه با ویژگی آنها در کمک به رشد شاگرد مورد مطالعه و استفاده قرار می‌گیرد. برنامه آموزشی چنین مکتبی متشکل از فرایند و محتواست، اما ثابت یا غایتی فی‌نفسه نیست.<sup>۲۶</sup>

به طور کلی، باور اصلی دیویی بر این است که تعلیم و تربیت نباید صرفاً آموزش رشته‌های درسی مختلف باشد، بلکه باید تلاشی منسجم و یگانه برای پرورش شهروندانی باشد که به مدد کاربرد مؤثر درایت خود در زمینه اجتماعی قادر به ارتقای رشد جامعه خواهند بود.

## مؤلفه یاددهی - یادگیری

مؤلفه یاددهی - یادگیری یکی از مؤلفه‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت است. عناصر اساسی این مؤلفه معلم و فراگیر را دربرمی‌گیرد. سؤالات اساسی، در زمینه فرایند مؤلفه‌های یاددهی - یادگیری، در طول تاریخ همواره از طرف فلاسفه و به تبع، آن از سوی روان‌شناسان مطرح شده است. از جمله مکاتب فلسفی بزرگ که در قرن بیستم نظام‌های آموزشی را در حوزه فرایند مؤلفه‌های یاددهی - یادگیری بزرگ تحت تأثیر قرار داده است مکتب علم‌گرایی می‌باشد.<sup>۲۷</sup> از این رو، به منظور فهم و نقش عناصر اساسی این مؤلفه در مکتب علم‌گرایی آگاهی از معرفت‌شناسی این مکتب ضروری است.

از دیدگاه جان دیویی، تربیت مجموعه فرایندهایی است که از راه آنها گروه یا جامعه - چه کوچک و چه بزرگ - توانایی‌ها و خواسته‌های خود را منتقل می‌کند تا بقا و رشد پیوسته خویش را تضمین کند. او نسبت به تربیت، رویکرد جامعه‌شناختی دارد. از نظر وی، تربیت امری اجتماعی است و می‌توان آن را بازسازی پیاپی تجربه برای افزایش گستره و ژرفای محتوای اجتماعی آن دانست.<sup>۲۸</sup>

از منظر دیویی:

دانستن یعنی تعامل بین یادگیرنده و محیط. اساس در این تعامل، تصور تغییر است. محیط و یادگیرنده هر دو در حال تغییر هستند، همچنان که تعامل ها یا تجارب در حال تغییرند. از دیدگاه یک پراگماتیست، هیچ امری را نمی توان عاقلانه در نظر گرفت، مگر در ارتباط با یک طرح: کل بر جزء تأثیر می گذارد و کل و جزء هر دو نسبی هستند.<sup>۳۹</sup>

جان دیویی تعلیم و تربیت را فرایندی برای بهبود (نه پذیرش) زندگی بشر دانست. مدرسه به عنوان محیطی خاص که با محیط اجتماع انطباق حاصل نموده است، مورد توجه قرار گرفت. وجه مشخصی بین مدرسه و جامعه وجود ندارد. برنامه درسی بر اساس تجارب و علایق کودک بوده، او را برای امور زندگی حال و آینده آماده می سازد. موضوعات درسی به جای اینکه در یک یا گروهی از رشته ها باشد، بر اساس بین رشته ای (رشته های مرتبط) بوده، تأکید بر حل مسئله است، نه تسلط بر موضوعات درسی از قبل سازمان داده شده. همچنین تأکید بر به کار بردن روش عملی است و نه دسته ای از حقایق یا دیدگاه های خاص.<sup>۴۰</sup>

به کارگیری نظریه ارزش دیویی در موقعیت های تربیتی، بر فعال بودن فراگیر در فضای باز کلاسی تأکید می کند. لازم به ذکر است که مقصود از چنین فضای باز کلاسی، هرج و مرج یا رمانتیسم ساده اندیشانه نیست، بلکه مستلزم ترتیباتی اجتماعی است که کاربرد روش عقلانی، یا همان روش آزمایش در مواجهه با مسائل انسانی راهبر باشد.

در مکتب علم گرایی دیویی، روش بسته به موضوع تجربه از جریان تجربه انسانی بیرون می آید. به عبارتی، روش (جنبه ذهنی) تجربه و مواد (جنبه عینی) آن به هم وابسته اند و تفکیک بین این دو ماشینی و صوری شدن امر تعلیم و تربیت را به دنبال خواهد داشت. دیویی خوب بودن روش آموزشی را منوط به تحریک فعالیت و انعطاف پذیری در برخورد با حوادث غیرمنتظره، احساس مسئولیت و وحدت کودک می داند.<sup>۴۱</sup>

پراگماتیست ها، به آموزش و یادگیری بر پایه فرایند بازسازی تجارب براساس روش علمی می نگرند. یادگیری در این مکتب زمانی روی می دهد که به روش فعال باشد؛ یادگیرنده به طور انفرادی یا گروهی، به حل مسئله می پردازد. این مسائل، به علاوه موضوعات درسی در پاسخ به دنیای متغیر، در حال تغییر هستند. برای یادگیرنده مهم ترین وظیفه این است که روش یا فرایند حل مسئله را در روش عقلانی دریابد.<sup>۴۲</sup>

روشی را که عمل گرایان برای کسب شناخت یا معرفت به کار می برند روش حل مسئله است.<sup>۴۳</sup>

در صورتی که افراد بخواهند در یک اجتماع آموزشی (کلاس) با هم زندگی کنند، ضرورت دارد که همه افراد در انتخاب چیزهایی که باید تجربه شوند، سهیم باشند. به همین دلیل، عمل گرایان روش بحث گروهی را برای فراگیران یکی از مؤثرترین شیوه های تربیتی می دانند. لذا هسته اصلی تمامی فعالیت های تربیتی نظیر تعیین هدف، برنامه ها، روش ها و غیره، نیازها و علایق فراگیران است.<sup>۴۴</sup>

روش ایده آل آموزش بر پایه این امر نیست که به یادگیرنده آموخته شود که چه بیندیشد، بلکه باید به او آموخته شود که تفکری انتقادی داشته باشد. آموزش، بیشتر اکتشافی است تا توضیح. روش، مهم تر از موضوعات درسی می باشد. آنچه که مورد نیاز است، روشی است جهت برخورد با تغییر و تحقیق علمی به شیوه ای عقلانی.<sup>۴۵</sup>

## تربیت اجتماعی و اخلاقی

دیویی بر این عقیده است که «تربیت اجتماعی و اخلاقی دو روی یک سکه اند و اگر امور مدرسه درست سامان داده شود، یعنی در آن زمینه های لازم برای تمرین دموکراسی فراهم باشد، فعالیت های آن به تربیت اجتماعی و اخلاقی هر دو منتهی خواهد شد.»<sup>۴۶</sup>

به نظر وی، «نشان اخلاقی بودن جامعه دموکراتیک در آن است که چنین جامعه ای دامنه تجربه را تا آنجا گسترش می دهد که جوانان را در حل و فصل عاقلانه مسائل اجتماعی سهیم می نماید.»<sup>۴۷</sup>

به عقیده دیویی، همبستگی مثبتی میان رشد فرد و جامعه وجود دارد. به گونه ای که مشارکت دادن دانش آموزان در فعالیت های اجتماعی، منجر به رشد فهم اجتماعی و پای گرفتن عادات اجتماعی و سرانجام کمک به شخصیت آنان می شود. متقابلاً رشد جامعه نیز زمینه رشد شخصیت فرد و افزایش فهم و مهارت های اجتماعی را فراهم می سازد.<sup>۴۸</sup>

دیویی، از آن رو که «جست وجوی یقین مطلق را که هدف ادیان است، از راه تجربه ممکن نمی داند، در زمینه تربیت دینی تنها نوعی تربیت اجتماعی و اخلاقی را، که تضادهای موجود میان طبقات اجتماعی و آیین های گوناگون را از میان بردارد، کافی می داند.»<sup>۴۹</sup>

این متفکر آمریکایی «وجود ایده آل های مطلق را انکار می کند؛ یعنی معتقد است: در عالم واقع هیچ مطلق وجود ندارد. به این ترتیب، از دیدگاه او همه نظام های اخلاقی که مبتنی بر مطلق ها هستند از درجه اعتبار ساقط هستند.»<sup>۵۰</sup>

دیویی با پنداشتن رابطه مستقیم بین رغبت طبیعی و کوشش کودک و مخالفت با قدرت خارجی که جنبه اجبار و الزامی دارد، تداوم تلاش کودک، در حل مسائل زندگی را منوط به رغبت منبث از درون فرد می داند نه عامل بیرونی. بدین ترتیب، بهترین عامل تضمین کننده رشد در زمینه استقلال اخلاقی را علاقه و رغبت می داند.<sup>۵۱</sup>

بنا به نظر وی، «اشکال هدف های اخلاقی و ایده آل ها در آن است که هرگز از حد یک تصور مطبوع و مطلوب خارج نمی شود. در جهان علوم طبیعی، هر پیروزی امکان نیل به هدف های نوینی را میسر می کند.»<sup>۵۲</sup> «بشر با ترویج این فکر که بدون وجود یک ایده آل خوب نمی توان از مشکلات کنونی رهایی یافت، دنیای رؤیایی برای خود خلق کرده، اما این جهان شباهتی به دنیای کنونی ما نخواهد داشت.»<sup>۵۳</sup>

## نتیجه گیری

براساس آنچه بیان شد، می توان گفت که دو مؤلفه اساسی نظریه عمل گرایی دیویی «تجربه» و «کارآمدی» می باشد. کارآمدی امور، اشیا و اندیشه ها در برطرف کردن نیازها و گره گشایی مشکلات نهفته است. مهره کلیدی چنین مکتبی تجربه گرایی است. تجربه عبارت است از: قرار گرفتن در موقعیت مبهم و حل مسئله. تجربه ای خوب تلقی می شود که رشد و تکامل فردی و جمعی را به همراه داشته باشد. در واقع، باید اذعان داشت که ارزش شناسی در دیدگاه دیویی را باید مبتنی بر دو مؤلفه یادشده، یعنی کارآمدی و بازسازی تجربه دانست. به همین دلیل است که دیویی حتی تعلیم و تربیت را بازسازی تجربیات می داند. به تعبیر دیگر، تعلیم و تربیت باید شرایطی را مهیا سازد تا فراگیران تجربیات قبلی خود را مورد تجدیدنظر قرار داده و آن را بازسازی نمایند. بدین ترتیب، می توان دریافت که ارزش شناسی فلسفه دیویی، نسبت ارزش ها را در پی خواهد داشت؛ چراکه اگر ملاک ارزش ها کارآمدی و از سویی، بازسازی تجربه باشد، هر دوی این مفاهیم نسبی هستند. به



بیان دیگر، کارآمدی در نزد دیویی امری است متناسب با شرایط زمانی و مکانی، نه مفهومی ثابت و لایتغیر. به همین منوال، بازسازی تجربه نیز بر این معنا دلالت دارد که هیچ تجربه ای نمی تواند به طور مطلق و ثابت پاسخگوی مسائل و حل کننده مشکلات به حساب آید. به همین سبب، تجربه های انسانی باید دایم در معرض بازسازی قرار گیرند. اصولاً بازسازی دال بر عدم توانایی به کارگیری تجربیات پیشین به همان شکل قبلی است. به همین خاطر، تجربه باید مورد اصلاح و بازسازی قرار بگیرد. از این رو، ارزش ها نیز به تبع عامل کارآمدی و بازسازی تجربه از منظر دیویی نسبی محسوب خواهند شد. در نتیجه از منظر دیویی، سایر ارزش ها نسبی بوده و همگی به این دو ارزش بنیادی یعنی کار آمدی و تجربه، تقلیل پیدا می کنند.

## نقد و بررسی

اصولاً در یک نقد و بررسی منصفانه باید هر دو وجه مثبت و منفی یک نظریه و یا دیدگاه را مدنظر قرار داد. به دیگر سخن، هم باید نقاط قوت و هم نقاط ضعفش را به تصویر کشید. این مطلب در خصوص دیدگاه پراگماتیستی دیویی نیز صدق می کند. توجه دیویی به تجربه و کارآمدی تجربه، همچنین نقش سازنده آن در تاریخ زندگی انسان هم از جنبه فردی و هم به لحاظ اجتماعی، یکی از مهم ترین نقاط قوت دیدگاه وی می باشد. به ویژه اهمیتی که او برای بازسازی تجربیات بر اساس کارآمدی و سودمندی قایل است موجب می شود که هم فرد و هم جامعه از چنگال جزم اندیشی، رکود، پس رفت، تعصبات خشک و متحجرانه رها گردد و زمینه رشد و توسعه، چه در سطح فردی و چه در سطح اجتماعی، فراهم گردد. در واقع، این نوع نگاه تعریف پویاتر، روشن تر و قابل وصولی از رشد را ارائه می نماید. همین امر موجب شده که دیدگاه دیویی بتواند دستاوردهای مهم و اثربخشی را برای تعلیم و تربیت به ارمغان آورد.

لیکن باید در نظر داشت که علی رغم جنبه مثبت آن، برخی نارسایی ها نیز در نظریه وی دیده می شود. عمده ترین نارسایی این نظریه را باید در نسبیت تام آن جست و جو کرد. به عبارت دیگر، بر اساس دو ارزش مبنایی نظریه وی یعنی تجربه و کارآمدی، به نسبیت گرایی مطلق می رسیم. هرچند بسیاری از ارزش ها حالت نسبی دارند و به تبع آن، باید به صورت نسبی نیز به آنها نگریست. لیکن نسبیت تام، قضاوت، ارزیابی، نتیجه گیری و در نهایت، تصمیم گیری را بسیار دشوار و متزلزل می کند؛ چراکه دیدگاه دیویی، ملاک معین مشخصی را برای کارآمدی و سودمندی ارائه نمی کند و ما را در حالت ابهام نگاه می دارد. درست است که در نگاه اول چنین به نظر می آید که کارآمدی خود ملاک درستی و نادرستی، مثبت بودن یا منفی بودن است، لیکن با قدری تأمل بیشتر درمی یابیم که این ملاک در بسیاری از موارد قائم به ذات نیست و نیاز به ملاک بنیادی تری دارد. برای روشن شدن مطلب، مثالی آورده می شود. همچنان که می دانیم، مصرف مورفین به دلیل تسکین دهندگی، می تواند در بیماری ها و دردهای سخت مفید و سودمند تلقی باشد. شواهد نیز این واقعیت را نشان می دهد. لیکن همان گونه که مشخص است، پس از چندی، این دارو منجر به اعتیاد در فرد می گردد. بنابراین، چگونه می توان در خصوص سودمندی آن قضاوت کرد؟ آیا می توان مدعی شد تا زمانی که سودمند است، مصرف آن درست است و زمانی که اثربخشی و سودمندی خود را از دست می دهد باید آن را کنار گذاشت؟ در حالی که کنار گذاشتن آن چندان کاری ساده و راحت نیست و تبعات منفی خود را به بار آورده است. در مثالی دیگر، فرض کنید دولت برنامه اقتصادی را اجرا می نماید. این برنامه در زمان اجرا، ثمرات نسبتاً مفید و کارآمدی را به همراه دارد، لیکن بعدها در آینده مشخص می شود که این برنامه صرفاً در کوتاه مدت مفید بوده است، غافل از اینکه در آینده اثرات بسیار مخرب و زیان بخشی داشته است، اثراتی که جبران آن به سادگی امکان پذیر نیست. این مثال ها حکایت از آن دارد که در بسیاری موارد برای تشخیص درستی یا نادرستی ارزشمندی یا بی ارزشی، تنها اکتفا به کارآمدی و سودمندی نمی تواند ملاک قرار بگیرد، بلکه کماکان محتاج برخی ارزش های ثابت و مطلق هستیم که قائم به ذات خویش بوده و سایر ارزش های نسبی به اعتبار آنها معنا و ارزش پیدا می کند. برای مثال، عدالت، صداقت، نجابت، عفت و حیا از جمله این ارزش های بنیادی محسوب می شوند.

پی‌نوشت‌ها:

۱- سیدمهدی سجادی، «رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزش»، *پژوهش‌های فلسفی و کلامی*، ش ۳، بهار ۱۳۷۹، ص ۱۴۴-۱۶۵.

۲- فردریک. ای. الرورد، «فلسفه‌های معاصر تربیت اخلاقی»، ترجمه حسین کارآمد، *معرفت*، ش ۶۱، دی ۱۳۸۱، ص ۷۱-۸۵.

۳- معصومه صمدی و محمد مزیدی، «بررسی امکان نزدیک‌سازی یافته‌های مکاتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی در زمینه نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری و آثار آن بر تعلیم و تربیت»، *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال سی‌وپنجم، ش ۱، ۱۳۸۴، ص ۱۷۷-۱۹۸.

۴- سیدهادی خسروشاهی، «نظری به فلسفه پراگماتیسم ۱/۲ پراگماتیسم و معنویات»، *درس‌هایی از مکتب اسلام*، سال پنجم، اردیبهشت ۱۳۴۳، ص ۳۱-۳۴.

۵- هادی شریفی، «مقایسه فلسفه آموزش و پرورش اسلامی با فلسفه آموزش و پرورش مدرن»، ترجمه محمدرضا آهنچیان، *مصباح*، ش ۵۰، فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۳، ص ۴۱-۶۲.

۶- محمود نیکزاد، *کلیات فلسفه تعلیم و تربیت*، ص ۵۷.

۷. Axiology

۸- ر.ک: علی‌اکبر شعاری‌نژاد، *فلسفه آموزش و پرورش*.

۹

۱۰- ر.ک: جرالدا. ال. گوتگ، *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت.

۱۱- ر.ک: علی شریعتمداری، *اصول فلسفه تعلیم و تربیت*.

۱۲- ر.ک: شهرزاد راهنما بیات، *بررسی آراء اخلاقی جان دیویی و ملا محسن فیض کاشانی*.

۱۳- ر.ک: علی شریعتمداری، *فلسفه، مسائل فلسفی - مکتب‌های فلسفی مبانی علوم*.

۱۴- ر.ک: جرالدا. ال. گوتگ، همان.

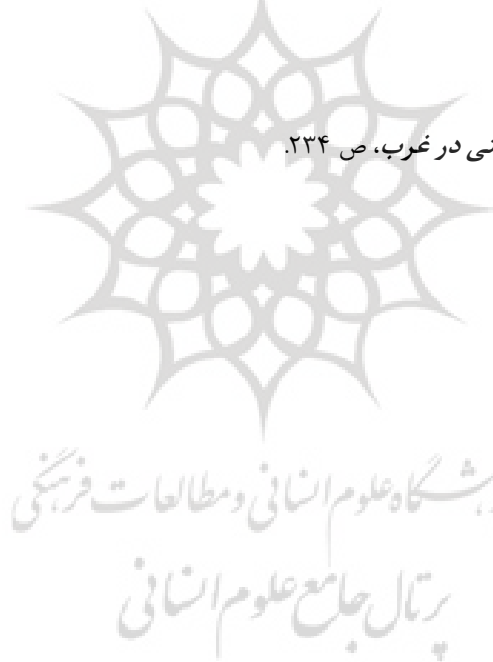
۱۵- ر.ک: عیسی ابراهیم‌زاده، *فلسفه تربیت*.

۱۶- ر.ک: علی‌اکبر شعاری‌نژاد، همان.

۱۷- ر.ک: عیسی ابراهیم‌زاده، همان.

۱۸- محمود جمالی، «تحلیل و تبیین آراء ملا احمد نراقی و مقایسه آن با دیدگاه جان دیویی»، *معرفت*، ش ۱۴۱، ص ۶۲.

- ۱۹- ر.ک: فیلیپ جی. اسمیت، *فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه سعید بهشتی.
- ۲۰- ر.ک: عیسی ابراهیم‌زاده، همان.
- ۲۱- جرالد. ال. گوئگ، همان، ص ۱۳۶.
- ۲۲- جمعی از نویسندگان، *علوم تربیتی: ماهیت و قلمرو آن*، ص ۲۶۴.
- ۲۳- همان، ص ۲۴۶.
- ۲۴- زهره خسروی و خسرو باقری، «راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه درسی»، *مطالعات برنامه درسی*، سال دوم، ش ۸، ص ۸۱-۱۰۵.
- ۲۵- ر.ک: خسرو باقری، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*.
- ۲۶- ژان شاتو، *مربیان بزرگ*، ترجمه غلامحسین شکوهی، ص ۳۰۶.
- ۲۷- خسرو باقری، همان، ص ۵۷.
- ۲۸ و ۲۹- علیمحمد کاردان، *سیر آراء تربیتی در غرب*، ص ۲۳۴.
- ۲۹
- ۳۰- ژان شاتو، همان، ص ۳۰۶-۳۰۷.
- ۳۱- ر.ک: علی‌اکبر شعاری‌نژاد، همان.
- ۳۲- ژان شاتو، همان، ص ۳۰۶.
- ۳۳- عیسی ابراهیم‌زاده، همان، ص ۲۲۲.
- ۳۴- ر.ک: جرالد. ال. گوئگ، همان.
- ۳۵- ر.ک: علی‌اکبر شعاری‌نژاد، همان.
- ۳۶- هوراد اوزمن و ساموئل ام. کراور، *مبانی فلسفی تعلیم و تربیت*، ترجمه غلامرضا متقی‌فر، ص ۲۴۳.
- ۳۷- ر.ک: معصومه صمدی و محمد مزیدی، همان، به نقل از: هیلگارد و باور، ۱۹۸۷.
- ۳۸- بهروز رفیعی، *آراء دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن*، ج ۳، ص ۹۱.



۳۹- آلن سی. آرنشتاین و هانکینس فرانسیس پی، *مبانی فلسفی، روان‌شناختی و اجتماعی برنامه درسی*، ترجمه سیاوش خلیلی شورینی، ص ۷۶.

۴۰- همان، ص ۷۷.

۴۱- ر.ک: جان دیویی، *دموکراسی و تعلیم و تربیت*، ترجمه ا.ح. آریان‌پور.

۴۲- ر.ک: آلن سی. آرنشتاین و هانکینس فرانسیس پی، همان.

۴۳- عیسی ابراهیم‌زاده، همان، ص ۲۱۷.

۴۴- همان، ص ۲۲۰.

۴۵- ر.ک: آلن سی. آرنشتاین و هانکینس فرانسیس پی، همان.

۴۶- علیمحمد کاردان، همان، ص ۲۳۵.

۴۷- ژان شاتو، همان، ص ۳۱۳.

۴۸- ر.ک: علیمحمد کاردان، همان.

۴۹- همان، ص ۲۳۶.

۵۰- اعظم قاسمی و حمیدرضا آیت‌اللهی، «بررسی انتقادی دیدگاه‌های سلبی جان دیویی از ایده‌آل‌های اخلاقی»، *پژوهش‌های فلسفی - کلامی*، سال نهم، ش ۳۳، ص ۱۲۱-۱۴۶.

۵۱- ر.ک: ژان شاتو، همان.

۵۲- جان دیویی، *اخلاق و شخصیت*، ترجمه مشفق همدانی، ص ۲۱۳.

۵۳- همان، ص ۲۵۰.

## منابع

- ابراهیم زاده، عیسی، *فلسفه تربیت*، تهران، دانشگاه پیام نور، ۱۳۸۰.

- آرنشتاین، آلن سی. هانکینس و فرانسیس پی، *مبانی فلسفی، روان‌شناختی و اجتماعی برنامه درسی*، ترجمه سیاوش خلیلی شورینی، تهران، هما، ۱۳۷۳.

- اسمیت، فیلیپ جی، *فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه سعید بهشتی، چ سوم، مشهد، آستان قدس رضوی، ۱۳۹۰.

- باقری، خسرو، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، تهران، علمی و فرهنگی، ۱۳۸۹.
- جمالی، محمود، «تحلیل و تبیین آراء تربیتی ملّااحمد نراقی و مقایسه آن با دیدگاه جان دیویی»، *معرفت*، ش ۱۴۱، شهریور ۱۳۸۸، ص ۵۷-۷۰.
- جمعی از نویسندگان، *علوم تربیتی: ماهیت و قلمرو آن*، تهران، سمت، ۱۳۸۰.
- خسروشاهی، سیدهادی، «نظری به فلسفه پراگماتیسم ۲/ پراگماتیسم و معنویات»، *درس های از مکتب اسلام*، سال پنجم، اردیبهشت ۱۳۴۳، ص ۳۱-۳۴.
- خسروی، زهره و خسرو باقری، «راهنمای درونی کردن ارزش های اخلاقی از طریق برنامه درسی»، *مطالعات برنامه درسی*، سال دوم، ش ۸، ۱۳۸۷، ص ۸۱-۱۰۵.
- دیویی، جان، *دموکراسی و تعلیم و تربیت*، ترجمه ا.ح. آریان پور، تهران، کتابفروشی تهران، ۱۳۴۱.
- \_\_\_\_\_، *اخلاق و شخصیت*، ترجمه مشفق همدانی، تهران، صفی علی شاه، ۱۳۳۴.
- راه نما بیات، شهرزاد، *بررسی آراء اخلاقی جان دیویی و ملّااحسن فیض کاشانی*، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته فلسفه اخلاق، تهران، دانشگاه پیام نور، ۱۳۸۹.
- رفیعی، بهروز، *آراء دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت: مبانی آن*، تهران، سمت، ۱۳۸۱.
- سجادی، سیدمهدی، «رویکردها و روش های تربیت اخلاقی و ارزش»، *پژوهش های فلسفی و کلامی*، ش ۳، بهار ۱۳۷۹، ص ۱۴۴-۱۶۵.
- شاتو، ژان، *مربیان بزرگ*، ترجمه غلامحسین شکوهی، چ چهارم، تهران، دانشگاه تهران، ۱۳۷۶.
- شریعتمداری، علی، *اصول فلسفه تعلیم و تربیت*، چاپ سی و هشتم، تهران، امیرکبیر، ۱۳۸۸.
- \_\_\_\_\_، *فلسفه، مسائل فلسفی مکتب های فلسفی مبانی علوم*، چ سوم، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۷۲.
- شریفی، هادی، «مقایسه فلسفه آموزش و پرورش اسلامی با فلسفه آموزش و پرورش مدرن»، ترجمه محمدرضا آهنچیان، *مصباح*، ش ۵۰، فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۳، ص ۴۱-۶۲.
- شعاری نژاد، علی اکبر، *فلسفه آموزش و پرورش*، چ نهم، تهران، امیرکبیر، ۱۳۸۹.
- صمدی، معصومه و محمد مزیدی، «بررسی امکان نزدیک سازی یافته های مکاتب تجربه گرایی منطقی و عمل گرایی در زمینه نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری و آثار آن بر تعلیم و تربیت»، *روان شناسی و علوم تربیتی*، سال سی و پنجم، ش ۱، ۱۳۸۴، ص ۱۷۷-۱۹۸.
- فردریک، ای. الود، «فلسفه های معاصر تربیت اخلاقی»، ترجمه حسین کارآمد، *معرفت*، ش ۶۱، دی ۱۳۸۱، ص ۷۱-۸۵.

- قاسمی، اعظم و حمیدرضا آیت‌اللهی، «بررسی انتقادی دیدگاه‌های سلبی جان دیویی از ایده آل‌های اخلاقی»، **پژوهش‌های فلسفی - کلامی**، سال نهم، شش ۳۳، پاییز ۱۳۸۶، ص ۱۲۱-۱۴۶.

- کاردان، علیمحمد، **سیر آراء تربیتی در غرب**، چ سوم، تهران، سمت، ۱۳۸۷.

- گوتک، جerald ال، **مکاتب فلسفی و آراء تربیتی**، ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، چ نهم، تهران، سمت، ۱۳۸۸.

- هوراد، اوزمن و سامونل ام، کراور، **مبانی فلسفی تعلیم و تربیت**، ترجمه غلامرضا متقی فر و دیگران، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، ۱۳۷۱.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی