

فلسفه‌ورزی دربارهٔ کتب درسی دانشگاهی*

یحیی قاندى

دانشگاه تربیت معلم

yahyaghaedy @ yahoo.com

چکیده

این مقاله برخی پرسشهای اساسی را دربارهٔ نحوهٔ تدوین و تألیف کتب درسی مطرح می‌کند. در این مقاله قصد آن نیست که به چنین سؤالاتی پاسخ داده شود، بلکه نویسنده قصد دارد زمینه چنین پاسخهایی را ایجاد کند. اگرچه در این رهگذر برخی پاسخها داده شده است، ولی آنها پاسخهایی موقت هستند و صرفاً برای تولید سؤالات بیشتر ارائه شده‌اند. در خلال چنین پرسش و پاسخ فلسفی به آراء برخی از فلاسفه و نظامهای فلسفی در ارتباط با برنامه درسی اشاره شده است. برای انجام چنین فلسفیدنی، سه زمینه اهداف آموزش عالی، روان‌شناسی و فلسفه مرور شده و بویژه بر چارچوبهای فلسفی تأکید بیشتری صورت گرفته است.

واژه‌های کلیدی

فلسفه‌ورزی، کتب درسی دانشگاهی، فلسفه کتاب درسی، فلسفه برنامه درسی

پرسشهای اساسی در مورد تنظیم محتوا

در ارتباط با تنظیم محتوای کتب درسی سنت دیرپایی وجود ندارد. در برخی کشورها تنظیم برنامه درسی و به دنبال آن تهیه کتب درسی در امتداد همان برنامه درسی قبل از دانشگاه است و تفکیک جدی بین مدرسه و دانشگاه وجود ندارد بجز اینکه اهداف مقاطع مختلف تفاوت می‌کند. درباره برنامه درسی و کتب درسی در کشور ما سؤالات زیر بروز می‌کند:

- ما باید بر چه اساسی کتب درسی دانشگاهی را تنظیم کنیم؟

- آیا باید معیارهای روان‌شناختی را مدنظر قرار دهیم؟

- آیا باید اهداف آموزش عالی را مورد توجه قرار دهیم؟

- آیا باید بنیادهای فلسفی در مورد جهان، انسان، معرفت و ارزش را ملاک قرار دهیم؟

- یا آنها را با یکدیگر تلفیق کنیم؟

شاید پاسخ به پرسشهای فوق بدین صورت باشد که ما باید همه آنها را لحاظ کنیم؛ گرچه ممکن است جایگاه آنها در برنامه درسی متفاوت باشد. برخی توجه خود را صرفاً به متن معطوف می‌کنند و بر این تصورند که متون درسی را می‌توان به صورتی تنظیم کرد که به یادگیری بهتر منجر شود. برای مثال می‌توان به انگاره تولید متن کینج و ون‌دیک^۱ (۱۳۸۲) اشاره نمود. اگرچه این رویکرد در جای خود لازم است اما کافی نیست. این رویکرد به سؤالات زیر پاسخ نمی‌دهد:

- چه محتوایی را چگونه و بر چه اساسی باید در کتب درسی گنجانند؟

- به چه روشهایی می‌توان متن را به یادگیرنده ارائه نمود؟

- آیا روشهای آموزش به متن وابسته است یا می‌توان هر روشی را برای هر متنی به کار گرفت؟

کتب درسی و اهداف آموزش عالی

در ارتباط با رابطه کتب درسی و اهداف آموزش عالی سؤالات زیر قابل طرح است:

- آیا کتب درسی باید به گونه‌ای تدوین شوند که منعکس‌کننده اهداف

آموزش عالی باشند؟

- در این صورت ما چه اهدافی را برای نظام آموزش عالی در نظر می‌گیریم؟
- آیا اهداف کلاسیک آموزش عالی در جهان را انتخاب کنیم؟
- در این صورت تا چه اندازه در مورد آنها تفکر کرده‌ایم؟
- آیا اهداف آموزش عالی در طول زمان ثابتند؟
- آیا آن اهداف بر اختصاصات فرهنگی و نیازهای جامعه استوار است؟

آموزش و انتقال فرهنگ و یافته‌ها به جوانان، اکتشاف دانش نو، و برقراری ارتباط میان دانش مورد انتقال و تحقیق در این دانش با نیازهای جامعه، از اهداف کلاسیک آموزش عالی است (نادری و سیف نراقی، ۱۳۷۶).

- ما تا چه اندازه در رسیدن به این اهداف موفق بوده‌ایم؟
- بویژه در پژوهش و اکتشاف دانش نو چه سهمی داشته‌ایم؟
- آیا کتب درسی دانشگاهی جایی را برای دانشجو در این زمینه باقی می‌گذارند؟
- آیا این گونه تنظیم کتب درسی نشان آن نیست که ما صرفاً به انتقال می‌اندیشیم؟

حتی می‌توان پرسید که ما تا چه اندازه در انتقال موفق بوده‌ایم؟
- در مورد انتقال، در دو حوزهٔ روان‌شناسی یادگیری و فلسفه آموزش و پرورش نظرها گوناگون و اختلاف‌نظرها فراوان است. ما تا چه اندازه در این زمینه تحقیق کرده‌ایم و تا چه اندازه وارد مباحث جدی شده‌ایم؟ و تا چه اندازه کتب درسی خود را بر نتایج این مباحث استوار کرده‌ایم؟

کیو و هانی^۲ (۱۹۹۲) پنج هدف را برای آموزش عالی در نظر می‌گیرند:
(۱) آموزشی؛ (۲) پژوهشی؛ (۳) خدماتی؛ (۴) انتشاراتی؛ (۵) رشد حرفه‌ای. کاردان (۱۳۸۲) سه هدف زیر را برای آموزش عالی در نظر می‌گیرد: (۱) تربیت نخبگان علمی، فنی، هنری و رهبران آینده؛ (۲) گسترش و اشاعهٔ دانش و فرهنگ؛ (۳) فراهم کردن زمینهٔ پیشرفت علمی و فنی در جهان. مقایسهٔ این اهداف نشان می‌دهد که اهداف آموزش عالی تغییرات چندانی نکرده است. اما باز سؤالات زیر پیش می‌آید:

- محتوا و جهت این هدفها و نحوهٔ دسترسی و تحقق آنها باید بر چه بنیادی استوار باشد؟

- کدامیک از این هدفها در اولویت قرار دارند؟
- آیا آنچه امروز در دانشگاههای ما بر آن تأکید می‌شود، و آن صرفاً ارائه دانش به دانشجویان است، هدف اول است؟
- در این صورت دانشگاه با مدارس چه تفاوتی دارد؟
- آیا دانشگاههای ما دبیرستانهای بزرگی بیش نیستند؟

گرچه این بدان معنی نیست که مدارس باید صرفاً ارائه‌کننده دانش باشند — که این خود در جایگاه خود قابل بررسی و تأمل است — اما از آنجا که نگارنده بر اهداف دانشگاه متمرکز شده است، چند و چون کمبودهای آموزش و پرورش را از اولویت خود خارج می‌کند.

اهداف آموزش عالی و توسعه فرهنگی

فرهنگ با همه مشخصات آن در حال تغییر است. چگونه می‌توان اهداف ثابتی را برای فرهنگ در نظر گرفت؟ «تغییر فرهنگی شامل سه مشخصه اصلی است: ۱) ابتکار؛^۳ ۲) اشاعه؛^۴ ۳) تفسیر مجدد.^۵ ابتکار یعنی کشف یا اختراع عناصر جدید در درون فرهنگ. برای مثال تربیت پیشرفت‌گرا در امریکا ابداع شد که در واقع اشاعه قرض گرفتن عناصر جدید از دیگر فرهنگهاست؛ نظیر پذیرش روشهای مختلف آموزش از دیگر فرهنگها. تفسیر مجدد توجیه و تعدیل عنصر موجود برای مواجه شدن با رویدادهای تازه است» (نلر، ۱۹۶۵). دانشگاههای ما در مواجهه با سه مشخصه اصلی فرهنگ کدام را به کار گرفته‌اند؟ به نظر می‌رسد تنها از طریق اشاعه عمل کرده‌ایم، گرچه آن نیز قرض‌گرفتنی عامدانه نیست. بلکه ما اجباراً مقروض شده‌ایم و این را بوضوح می‌توان از کتب درسی دانشگاهی تألیفی و ترجمه‌ای دریافت. در واقع نظریه‌پردازی در کشورهای خارجی صورت می‌پذیرد، علم در آنجا نهادینه می‌شود و این ما هستیم که برای عقب نیفتادن از حرکت سریع علم ناچار به قرضیم. آیا معتقدیم که آنچه در دانشگاهها ارائه می‌شود، باید برگرفته از چارچوبهای فلسفی باشد؟

کتب درسی و نظامهای فلسفی

با مرور متون فلسفه آموزش و پرورش در می‌یابیم که برخی از نظامهای فلسفی نظیر ایدئالیسم، رئالیسم و رئالیسم مذهبی و برخی نظریه‌های تربیتی نظیر بنیادگرایی^۶ و پایدارگرایی^۷ از برنامه درسی موضوع‌مدار^۸ حمایت می‌کنند. این برنامه درسی شامل مجموعه‌ای از موضوعات و مطالب درسی است که به صورت منظمی در قالب رشته‌های درسی مرتب شده‌اند. البته موضوعاتی که مورد توجه ایدئالیست‌هاست با موضوعات مورد توجه رئالیست‌ها متفاوت است. ایدئالیست‌ها به دانش مفهومیها و مثالها و رئالیست‌ها به دانش واقعیتهای عینی توجه دارند. برخی دیگر از نظامهای فلسفی و نظریه‌های تربیتی نظیر پراگماتیسم و پیشرفت‌گرایی،^۹ نظریه بازسازی، نظریه نقادی و نظریه آموزش فلسفه به کودکان^{۱۰} از برنامه درسی فرایندمدار^{۱۱} حمایت می‌کنند. در برنامه درسی فرایندمدار، فعالیت و تجربه و روش و فرایند اهمیت دارد.

هرکدام از این نظامهای فلسفی دارای چارچوبهای متافیزیکی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی هستند و به سؤالاتی در مورد ماهیت واقعیت، شناخت و ارزشها در ارتباط با انسان، جهان، جامعه و زندگی خوب پاسخ می‌دهند. این پاسخها خود بر نظام آموزشی تأثیر گذاشته عناصر آن را شکل می‌دهند. مثلاً جهان ثابت مفهومی و معنوی برای ایدئالیست، محور اکثر تفسیرهای آنان در مورد انسانها، جهان و شناخت است؛ بویژه در مورد شناخت که بنیاد بسیاری از نظریه‌های تربیتی است. آنها معتقدند که انسان قبلاً همه چیز را در دنیای مثل تجربه کرده است و چون با ضربه تولد^{۱۲} مواجه شده است، آنها را فراموش کرده است. وظیفه آموزش و پرورش کمک به شاگردان در یادآوری آنهاست و به همین سبب است که سقراط معتقد است بصیرت حقیقی از درون می‌جوشد. در واقع، انسان هیچ چیز را نمی‌تواند تولید کند مگر آنکه آنها را قبلاً در دنیای مثل تجربه کرده باشد. از نظر رئالیست‌ها منبع دانش در بیرون از انسان قرار دارد و عقل آدمی تنها به کمک حواس می‌تواند آنها را بهتر درک کند. از نظر پراگماتیست‌ها هیچ چیز ثابتی وجود ندارد؛ نه دانش مثلی و نه دانش واقعیتهای عینی هیچ‌کدام ثابت نیستند؟ تغییر بنیاد جهان‌شناسی، انسان‌شناسی و نیز ارزشهای پراگماتیستی است:

- ما چه پاسخهایی به چنین سؤالاتی می‌دهیم؟

- آیا مفروضات بنیادی فلسفه‌های سنتی را می‌پذیریم؟ یا چارچوبهای

فلسفه‌های جدیدتر را؟

- یا اصولاً به تفکر در مورد چنین سؤالاتی نپرداخته‌ایم؟

- یا به پرسیدن چنین سؤالاتی احساس نیاز نمی‌کنیم؟

با یک بررسی گذرا، مشخص می‌گردد که نظام آموزش رسمی کشور، از دوره ابتدایی گرفته تا دانشگاه، بر برنامه درسی موضوع‌مدار مبتنی است و وصله‌پینه‌های جنبی نیز توانسته است برنامه درسی موضوع‌مدار را کم‌رنگ کند. ما حتی به همین قضیه نیز بخوبی نپرداخته‌ایم؛ زیرا برنامه درسی موضوع‌مدار که بیشتر از فلسفه‌های رسمی نشئت گرفته است دارای بنیادهای متافیزیکی و معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی است (گوتک، ۱۳۸۰) که ما در مورد آنها به بحث نپرداخته‌ایم.

بدون شک طراحان برنامه درسی، قطع‌نظر از معتقدات فلسفی خویش، با ارزش‌ترین محتوا را برای یادگیرنده جستجو می‌کنند. مسئله‌ای که بروز می‌کند عبارت از نیل به تشخیص و توافق دربارهٔ اموری است که متضمن عالی‌ترین درجهٔ حقیقت، زیبایی و خیر باشد. این مسئله دارای ابعاد متافیزیکی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی است اما فلاسفه و نظریه‌پردازان آموزش و پرورش پاسخهای متفاوتی داده‌اند و اختلاف‌نظرهای آنان برنامه‌های درسی گوناگون را به وجود آورده است (کیل‌بارد، ۱۹۸۶).

ایدئالیستها بر آنند که برنامه درسی از مجموعه‌ای از موضوعات فکری یا معرفت‌های تخصصی تشکیل می‌شود که اساساً جنبهٔ معنوی و مفهومی دارد. این نظام‌های مفهومی متنوع مبین تجلیات خاص روح مطلقند و بر آن تجلیات استوارند. اما همهٔ این نظام‌های مفهومی از مفهوم، علت، ایده یا علت وحدت‌بخش یگانه‌ای مشتق شده و لاجرم به آن منتهی می‌شوند (گوتک، ۱۳۸۲) بهترین معرفت از نظر معلم ایدئالیست معرفتی برخاسته از ذهن شاگرد است (نلر، ۱۳۸۰).

برنامه درسی رئالیستی همانند ایدئالیستها از موضوعاتی تشکیل شده است، با این تفاوت که این موضوعات واقعیت‌هایی عینی شامل واقعیت‌های فیزیکی، اجتماعی، طبیعی و انسانی هستند. در این راستا نقش دانشمند و محقق در تعریف حیطه‌های برنامه درسی بسیار مهم است. محقق یا دانشمند متخصص کسی است که بخش‌های معینی از واقعیت را بررسی و بدقت مشاهده می‌کند و به تعمیم و تفسیر دست می‌زند و در روش خود

مهارت دارد. از نظام آموزش عالی انتظار می‌رود که از پژوهش و آموزش پشتیبانی کند و آن را مورد تشویق و حمایت قرار دهد. از پژوهشگران و دانشمندان انتظار می‌رود یافته‌های پژوهشی خود را از طریق انتشار به عامهٔ مردم معرفی کنند. دانشجویان نیز به دانشگاه می‌روند تا از متخصصان دانشگاهی دانش کسب کنند. برنامهٔ درسی رئالیستی را این توجیه منطقی تشکیل می‌دهد که کارآمدترین شیوه‌های کسب اطلاع دربارهٔ واقعیت مطالعهٔ آن در چارچوب موضوعاتی است که به صورت منطقی سازمان یافته باشند (گوتک، ۱۳۸۲). چون از دید رئالیستها عالم مستقل از ذهن انسان وجود دارد و ادارهٔ آن طبق قوانینی صورت می‌گیرد که تسلط ما بر آن ناچیز است، آموزگار باید هستهٔ اصلی محتوای درس را به دانش‌آموز انتقال دهد که موجب آشنایی او با عالم بیرون می‌شود (نلر، ۱۳۸۰).

برای طبیعت‌گرایان،^{۱۴} ارزش هنرها و علوم لیبرال قابل مناقشه است. به نظر آنان معلمان فضل‌فروش این معارف را به صورت اطلاعات بی‌روح و بشدت لفاظانه صورت‌بندی کرده‌اند که با طبیعت میانه‌ای ندارد. چون این معارف از فضایل خالص طبیعی و ابتدایی انسانها می‌کاهد، موجب تربیت غلط مردم و خودپسندی آنان می‌شود و اکثر مردم برای تحصیل قدرت و حیثیت از آن استفاده می‌کنند (گوتک، ۱۳۸۲؛ اوزمن و کراور، ۱۳۷۹). طبیعت‌گرایان یادگیری را محصول فعالیت، روش‌شناسی و مشکل‌گشایی^{۱۵} تلقی می‌کنند.

در پراگماتیسم، دانش وضع میان‌رشته‌ای و ایزاری پیدا می‌کند. «برنامهٔ درسی دیویی، در مراحل آخر، علوم سازمان‌یافته را دربر می‌گیرد» (دیویی، ۱۹۱۶). یادگیرنده از طریق کاربرد اطلاعات علمی برای تحقیق دربارهٔ مسائل خود، نسبت به مجموعه‌ای از اطلاعات علمی آشنایی حاصل می‌کند. معرفت گرفته‌شده از علوم مختلف عنصری ضروری برای شناسایی اجزای مبهم مسئله و صورت‌بندی فرضیه‌های عملی است.

برنامهٔ درسی اگزیستانسیالیستی شامل مهارتها و موضوعاتی است که واقعیت طبیعی اجتماعی را تبیین می‌کند و مهم‌تر از همه شامل علوم انسانی است که مبین انتخاب انسان است (مورس،^{۱۶} ۱۹۶۶). البته از نظر آنها مرحلهٔ حساس یادگیری نه در ساختار معرفت یا سازمان برنامهٔ درسی، بلکه در معنایی نهفته است که یادگیرندگان می‌سازند (گوتک، ۱۳۸۲).

– وضعیت ما در مقابل این برنامهٔ درسی با چنین مفروضاتی چیست؟

- آیا ما یک یا چندتا از آنها را می‌پذیریم؟
- در آن صورت آیا پیش‌فرضهای بنیادی آنان را نیز می‌پذیریم؟
- ما چه نظریه‌های تربیتی مخصوص به خود را از داده‌های موجود استخراج کرده‌ایم؛ به نحوی که توصیف‌کننده مناسبی برای نظامهای تربیتی مان باشد؟
- ما تا چه اندازه آنها را مورد بحث قرار داده‌ایم؟
- آیا ما برنامه موضوع‌مدار ایدئالیستی یا رئالیستی را می‌پذیریم یا برنامه درسی فرایندمدار پراگماتیستی را؟

در نظام آموزش ما ردپایی از همه آنها دیده می‌شود. در این نظام، ضمن حضور جدی موضوع‌مداری، بر پرورش روحیه نقادی، روحیه تحقیق و جستجوگری و حل مسئله و بسیاری از چیزهای دیگر تأکید می‌شود؛ در صورتی که هر کدام از اینها مربوط به نظام فلسفی متفاوتی است. البته این بدان معنی نیست که وقتی در چارچوب نظام فلسفی خاصی عمل می‌کنیم، مزیت‌های سایر نظامهای فلسفی را نپذیریم. اما این در صورتی امکان دارد که در قالب نظریه‌های تربیتی تضادهای آنان را تبیین کنیم.

یک بررسی کلی نشان می‌دهد که ما حتی در چارچوب یک نظام فلسفی نیز بدرستی عمل نمی‌کنیم. اگر ما برنامه درسی موضوع‌مدار ایدئالیستی را ملاک عمل خود قرار دهیم، در چنین برنامه‌ای دانش فروکرده در ذهن یادگیرنده مورد نكوهش قرار می‌گیرد و بر استفاده از روش سقراطی و جوشیدن بصیرت حقیقی از درون یادگیرنده تأکید می‌شود. معلمان و اساتید تا چه اندازه در استخراج بصیرت حقیقی از درون مهارت دارند؟ اگر برنامه درسی رئالیستی را ملاک قرار دهیم، در آن صورت تا چه اندازه توانسته‌ایم روش پژوهش در مورد واقعیتهای عینی در هر رشته خاص را به دانشجویان یاد دهیم و از تلقی دانشجویان به عنوان دانش‌آموزانی که حتی در آموختن دانش نیز بسیار بی‌لیاقتند احتراز کنیم؟ روش حل مسئله پراگماتیستی چطور؟ محتوای برنامه درسی دانشگاهی که عمدتاً به کتاب درسی محدود می‌شود قرار است بر اساس کدام دیدگاه به دانشجویان کمک کند. آیا ما بدون آنکه به طور واضح بنیادهای برنامه درسی خود را بر چارچوبهای فلسفی استوار کنیم می‌توانیم مثلاً توصیه کنیم که «کتاب درسی باید روحیه انتقادی را در دانشجویان رشد دهد» (کاردان، ۱۳۸۲)، و آیا این چیزی است که در نظام آموزش عالی به آن عمل می‌شود و از دانشجو خواسته می‌شود؟

به نظر می‌رسد ما آن جنبه‌هایی از نظامهای فلسفی را که بیشترین انتقاد از آنها شده است بدون آگاهی برای خود نگه‌داشته‌ایم و آن جنبه‌هایی که دارای مزیت‌هایی است به کناری زده‌ایم و البته این بدان سبب است که ما نظریه‌های تربیتی را برای نظام آموزش خود وضع نکرده‌ایم.

نتیجه

به نظر می‌رسد قبل از اینکه به بررسی روشهای تنظیم محتوای کتب درسی دانشگاهی بپردازیم، باید به فلسفه‌ورزی در مورد مفروضات اساسی تنظیم یک برنامه درسی بپردازیم؟ قسمتی از اغتشاش و سردرگمی در ارتباط با کتب درسی دانشگاهی مربوط به نداشتن چارچوبی فلسفی برای آن است؛ یا اگر چنین چارچوب فلسفی به طور ضمنی وجود داشته باشد، به طور جدی مورد تحلیل و نقد قرار نگرفته است.

پیشنهاد

۱. مجله سخن سمت قسمتی از مقالات خود را به بررسی چارچوبهای فلسفی تنظیم برنامه درسی دانشگاهی اختصاص دهد.
۲. سازمان سمت طرحهایی تحقیقی را برای بررسیهای فلسفی و روان‌شناختی در زمینه اهداف آموزش در کتب درسی تنظیم کند.
۳. سازمان سمت محصول برنامه درسی را به کتب درسی محدود نکند و در ارتباط با دروس مختلف بسته آموزشی تهیه نماید.
۴. سازمان سمت، با حضور اساتید برجسته فلسفه تعلیم و تربیت داخلی و خارجی، سلسله مباحثی را در زمینه ارتباط برنامه درسی و فلسفه ترتیب دهد.
۵. ما به‌طور جدی به وضع نظریه‌های تربیتی احتیاج داریم و این امر به‌گونه‌ای جدی باید مورد تشویق قرار گیرد.

پی‌نوشتها

* فلسفه‌ورزی یا فلسفیدن به فرایندی اشاره دارد که به فلسفه ختم می‌شود؛ و عبارت از پرسیدن سؤالات بنیادی در مورد ذات و ماهیت استوار امور است. در فلسفه‌ورزی پرسیدن اهمیت بسیار زیادی دارد، درحالیکه در فلسفه بویژه آنچنانکه در ایران مرسوم شده است مطالعه آراء و نظرات فلاسفه اهمیت پیدا می‌کند.

3. origination
4. diffusion
5. re-interpretation
6. essentialism
7. perennialism
8. subject-oriented
9. progressivism
10. philosophy for children
11. process-oriented
12. birth of shock
13. Kliebard
14. naturalists
15. problem-solving
16. Morris

منابع

- اوزمن ا. هواردا؛ کراور، سمونل م.، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، ترجمه گروه علوم تربیتی مؤسسه پژوهشی امام خمینی، ۱۳۷۹.
- کردان، علی محمد، «نقش کتب دانشگاهی و ویژگیهای آن»، سخن سمت، سال هشتم، شماره دهم، تابستان ۱۳۸۲.
- گونک، جرالده، مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاکسرشت، تهران، سمت، ۱۳۸۰.
- کینچ و ون‌دیک، «به سوی انگاره فهم و تولید متن»، ترجمه زهرا ابوالحسنی، سخن سمت، سال هشتم، شماره دهم، تابستان ۱۳۸۲.
- قانیدی، یحیی، آموزش فلسفه به کودکان: بررسی مبانی نظری، تهران، دواوین، ۱۳۸۳.
- نادری، عزت‌الله؛ سیف نراقی، مریم، روشهای تحقیق و چگونگی ارزیابی آن در علوم انسانی - تهران، بدر، ۱۳۷۶.
- نلر، جورج ف.، انسان‌شناسی تربیتی، ترجمه محمدرضا آهنجیان و یحیی قانیدی، تهران، سمت، ۱۳۷۹.
- نلر، جورج ف.، آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه فریدون بازرگان، تهران، سمت، ۱۳۸۰.
- Care, M. Hany, f. "Performance indicator in education clark and have". *The encyclopedia of Higher education oxford*: Pergamon press, 1992.
- Dewly, J. *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1916.
- Kilebard, H.M. *The Struggle for the American curriculum*, Boston: Routledge and Kegan pual, 1986.
- Morris, Van Cleve, *Existantialism in education*, New York, Harper and Row, 1966.