

نقش و جایگاه تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۲/۲

بابک شمشیری^۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۸/۱

چکیده

فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری از جمله اصلی‌ترین و مهم‌ترین کارکردهای نهاد تعلیم و تربیت به حساب می‌آید؛ چراکه مهم‌ترین ساز و کار برای شکل‌گیری هویت محسوب می‌شوند. شکل‌گیری هویت هم از جمله مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت به حساب می‌آید. از سوی دیگر، معلم از جمله مهم‌ترین و مؤثرترین عناصر در فرایند تعلیم و تربیت است. بنابراین، معلم در فرایند فرهنگ‌پذیری، جامعه‌پذیری و شکل‌گیری هویتی به‌ویژه هویت فرهنگی دانش‌آموزان نقش کلیدی دارد. بنابراین موفقیت نهاد تعلیم و تربیت وابسته به تربیت فرهنگی و شکل‌گیری هویتی است. کاملاً آشکار است که معلمان برای تحقق این اهداف باید آماده شده باشند. وظیفه آماده‌سازی معلمان هم بر عهده نظام تربیت معلم است. با توجه به این مقدمه، هدف از مطالعه حاضر، تعیین نقش و جایگاه فرهنگ و تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم است. مطابق با این هدف پرسش‌های مطرح عبارت‌اند از: ۱. برای تحقق تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم، چه اهدافی باید مدنظر قرار گیرند؟ ۲. الزامات تحقق این اهداف چه هستند؟ ۳. با چه روش‌های فرهنگی می‌توان این اهداف را تحقق بخشید؟ روش پژوهش این مقاله روش تحلیل تأملی است. نتایج به‌دست‌آمده از این مطالعه نشانگر آن است که عمده‌ترین اهداف در قلمرو تربیت فرهنگی معلمان عبارت‌اند از ارج نهادن و انتقال میراث فرهنگی گذشتگان به آنها، نقد و ارزیابی فرهنگی و اصلاح و بازسازی فرهنگی، به علاوه مهم‌ترین اقتضائات عبارت‌اند از تغییر نگرش به نظام تربیت معلم و تغییر تعریف معلم و معلمی در نظام تعلیم و تربیت و به دنبال آن، تغییر در برنامه درسی نظام تربیت معلم بر مبنای اولویت‌دادن به فرهنگ و تربیت فرهنگی. در مجموع این مقاله پیشنهاد می‌دهد که علاوه بر مقوله‌های پیشنهادی شولمن در باب دانش معلمی، مقوله دیگری تحت عنوان دانش و درک فرهنگی باید اضافه گردد.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ، تربیت فرهنگی، فرهنگ‌پذیری، جامعه‌پذیری، هویت، تربیت معلم، نظام تعلیم و تربیت

مقدمه

فرهنگ‌پذیری همواره از جمله اصلی‌ترین کارکردهای نهاد تعلیم و تربیت تلقی شده است. به عبارت دیگر، در همه نظام‌های تعلیم و تربیت از قدیمی‌ترین تا جدیدترین‌شان یکی از اهداف این بوده که نسل جدید میراث فرهنگی و ارزش‌های آن را درونی ساخته و با معیارهای آن فرهنگ هماهنگ کند. به تبع این هدف، دو واژه «فرهنگ‌پذیری» و «جامعه‌پذیری» شکل گرفته است. دو واژه‌ای که از نظر معنایی ارتباط بسیار تنگاتنگی با یکدیگر دارند. فرهنگ‌پذیری به نوعی دال بر تربیت فرهنگی نسل جدید جامعه توسط نسل‌های بزرگتر است (روح‌الامینی، ۱۳۸۴) و جامعه‌پذیری دلالت بر فرایند درونی‌سازی ارزش‌ها و هنجارهای جامعه توسط نسل‌های جدید دارد (شمشیری و شاهسینی، ۱۳۹۲). اصولاً هویت‌یابی و کمک به شکل‌گیری هویت نسل‌های جدید عمدتاً از طریق دو سازوکار فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری شکل می‌گیرد. حال اگر هویت‌یابی و شکل‌گیری هویتی را مهمترین هدف تعلیم و تربیت تلقی کنیم، به تبع آن، فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری، مهمترین کارکردهای نظام تعلیم و تربیت به حساب می‌آیند (علاقه‌مند، ۱۳۸۷). ممکن است این پرسش پیش بیاید که چرا باید شکل‌گیری هویتی را مهمترین هدف تلقی کرد. دلیل آن را باید در خود مفهوم هویت جستجو کرد؛ زیرا زمانی که از هویت بحث می‌کنیم، مرادمان تنها بخشی از ویژگی‌های فرد نیست؛ بلکه هویت دارای ابعاد و لایه‌های گوناگونی است که از شخصی‌ترین تا جمعی‌ترین آنها را در برمی‌گیرد. به علاوه هویت هم ابعاد جسمی-فیزیکی پیدا می‌کند و هم ابعاد معنوی و روحانی؛ از سوی دیگر هویت هم در بر گیرنده ویژگی‌ها و مؤلفه‌های متمایز کننده برای فرد است و هم ویژگی‌های اشتراکی. به عبارت دیگر، هویت موجب تمایز فرد از دیگران شده و او را از اغیار جدا می‌سازد و هم برعکس به وحدت و اشتراک فرد با دیگران می‌انجامد. به همین دلیل، واجد خصوصیات اشتراکی است (شمشیری، ۱۳۸۷). با توجه به این مقدمات، هر تعریفی که از تعلیم و تربیت شود، به نوعی به هویت باز می‌گردد. برای مثال اگر تعلیم و تربیت را به معنای خودشناسی و سپس خودشکوفایی تلقی کنیم، به طریق اولی به هویت‌یابی و شکل‌گیری هویتی اشاره کرده‌ایم. اگر تعلیم و تربیت را به معنای بالفعل شدن استعدادها بالقوه بدانیم، باز هم این تعریف ناظر به هویت است؛ چراکه بالفعل شدن استعدادها در نهایت به شکل‌گیری هویتی می‌انجامد و بالاخره اگر تعلیم و تربیت را به معنای رشد بدانیم، باز هم در اصل هویت‌یابی و شکل‌گیری هویتی مدنظرمان است. بدین ترتیب اگر مفهوم هویت را کلیدی‌ترین مفهوم در فرایند تعلیم و تربیت بدانیم، دچار خطا نشده‌ایم.

زمانی که از نظام تعلیم و تربیت سخن به میان می‌آید، صحبت از عناصر و مؤلفه‌هایی است که ساختار این نظام را شکل می‌دهد. ساختاری که در بردارنده ارکان و مؤلفه‌های بنیادین است. ارکان و مؤلفه‌هایی همچون برنامه درسی و سازمان، هر کدام از این ارکان نیز به نوبه خود از اجزاء

و مؤلفه‌های اساسی تشکیل شده‌اند. برای مثال برنامه درسی متشکل از ابعاد و عناصری همچون اهداف، محتوا، روش، ارزشیابی، یادگیرنده و یاددهنده است. هریک از این ارکان و عناصر، در شکل‌گیری فرایند تعلیم و تربیت و به ثمر نشستن آن سهم و نقش دارند و به نظر می‌رسد که همگان بر این عقیده باشند که از میان عناصر و ارکان یادشده، طبعاً یاددهنده/ معلم از جمله مهمترین و مؤثرترین عناصر در فرایند تعلیم و تربیت به حساب می‌آید؛ چراکه محقق‌شدن سایر ابعاد و عناصر به رکن معلم وابستگی دارد. اساساً تعلیم و تربیت امری انسانی است و به تبع ارتباط بین انسان‌ها که عمدتاً به شکل معلم و دانش‌آموز تعریف می‌شود، معنا پیدا می‌کند. به همین دلیل، محتوا، روش، هدف و به طور کلی برنامه درسی و سازمان با حضور و وجود معلم و دانش‌آموز، هم معنا می‌یابند و هم محقق می‌شوند. در این صورت می‌توان مدعی شد که معلم باید نقشی کلیدی در هویت‌یابی و شکل‌گیری هویتی به‌ویژه هویت فرهنگی دانش‌آموزان ایفا کند. بنابراین با توجه به این نتیجه‌گیری، آمادگی معلمان برای ایفای نقش و رسالت خود در حوزه تربیت فرهنگی و کمک به شکل‌گیری هویت فرهنگی، ضرورت می‌یابد. به عبارت دیگر، معلم برای ایفای نقش خود در قبال رسالت تربیت فرهنگی، به نوبه خود باید تربیت شده باشد. کاملاً آشکار است که آماده‌سازی معلمان نیز از طریق نظام تربیت معلم انجام می‌شود؛ پس موفقیت نظام آموزش و پرورش و مدارس ما در تحقق رسالت تربیت فرهنگی و هویت‌یابی است. اکنون با توجه به گزاره‌های فوق، پرسش‌های اصلی مقاله حاضر عبارت‌اند از:

۱) برای تحقق تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم، چه اهدافی باید مد نظر قرار گیرند؟

۲) الزامات این اهداف چه هستند؟

۳) با چه روش‌هایی می‌توان این اهداف را محقق ساخت؟

از آنجا که موضوع مقاله به قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت مربوط است، مقاله حاضر با روش تحلیل تأملی که از جمله روش‌های قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت است تدوین شده است. روش تحلیل تأملی بیش از آنکه بر محتوا متمرکز باشد، بر دریافت‌های ذهنی و حتی شهودی محقق استوار است. به عبارت دیگر، همان‌طور که از نام این روش نیز مشخص است، محقق، در تحلیل تفسیر و نتیجه‌گیری، بیشتر بر تأملات خویش تکیه دارد. لازم به ذکر است که به کارگیری این روش، نیازمند سطح مناسبی از خبرگی محقق است (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۶).

بحث اصلی

همان‌طور که در مقدمه گفته شد، تربیت فرهنگی از خلال دو سازوکار مشخص فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری شکل می‌گیرد. سازوکارهایی که به انتقال میراث فرهنگی به‌ویژه از بعد ارزشی و

هنجاری می‌انجامد. در روند تحول نظام تعلیم و تربیت و به‌خصوص رسالت انتقال میراث فرهنگی در طول تاریخ، به زعم نگارنده، شاهد سه رویکرد عمده هستیم؛ نخست رویکرد محافظه‌کارانه بوده که عمدتاً به دوره‌های پیشین تاریخ و تعلیم و تربیت تعلق دارد و دوم رویکرد بازسازی‌گرایانه و سوم رویکرد نقادانه است که این دو رویکرد، رویکردهای جدیدی هستند که از قرن بیستم به بعد شکل گرفته‌اند. در رویکرد محافظه‌کارانه، فرهنگ‌پذیری صرفاً به معنای انتقال میراث فرهنگی گذشته به همان صورتی که شکل گرفته، معنا می‌یابد. به عبارت دیگر، بنیان این رویکرد را باید در حفظ و انتقال بی‌چون و چرای میراث گذشته جستجو کرد. این رویکرد بر این باور استوار است که حفظ، تداوم و رشد جامعه به حفظ و انتقال میراث گذشتگان وابسته است. این رویکرد را می‌توان در اندیشه‌های اندیشمندانی همچون دورکهمیم (علاقه‌مند، ۱۳۸۷) و همچنین برکه (گوتک، ۱۳۸۴) جست‌وجو کرد.

هرچند رویکرد محافظه‌کارانه عمدتاً به گذشته تعلق دارد، لیکن هنوز هم در بسیاری از نظام‌های تعلیم و تربیت دنیا به‌ویژه کشورهای جهان سوم و سنت‌گرا به شکل مستقیم یا غیرمستقیم این رویکرد غلبه و حاکمیت دارد. براساس مشاهدات و تجارب زیسته نگارنده، به نظر می‌آید که نظام تعلیم و تربیت ما هم از جمله نظام‌هایی است که عمدتاً بر اساس رویکرد محافظه‌کارانه عمل می‌کند؛ البته نه به صورت آشکار و مستقیم بلکه به صورت پنهان و غیرمستقیم. این وضعیت در ساختار نظام تربیت معلم بیشتر مشهود است.

رویکرد بعدی، رویکرد بازسازی‌گرایی است. رویکردی که بر این پیش‌فرض بنیان نهاده شده است که فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری به شکل سنتی نه‌تنها منجر به رشد و توسعه جامعه نمی‌شود، بلکه برعکس مانع توسعه تلقی شده و به همین دلیل تداوم و حفظ آن را نیز در معرض خطر قرار می‌دهد. بدین معنی که تلاش برای حفظ جامعه با ساختارهای سنتی و تنها با اتکا به میراث فرهنگی گذشتگان، جامعه را به‌ویژه در روند تعامل با دیگر جوامع و فرهنگ‌ها از درون متزلزل ساخته و آسیب‌پذیر می‌کند. ضمن اینکه اتکای صرف به میراث فرهنگی پیشینیان، جامعه را از لحاظ توانایی حل مسائل و مشکلات پیش رو و جدید باز می‌دارد و به همین دلیل جامعه‌ای که بخواهد در برابر مسائل و مشکلات و چالش‌های جدید همان راه‌حل‌های قدیمی گذشتگان را در پیش گیرد، در نهایت محکوم به تضعیف، شکست و اضمحلال و خطر از هم پاشیدگی خواهد شد.

به علاوه شکل‌گیری هویت با حفظ چارچوب‌های پیشین و قدیمی، با موجودیت و فردیت انسان نیز سر‌ناسازگاری دارد؛ چراکه جوهره اصلی هویت، تمایز یافتگی و منحصر به فردی است و رشد فرد نیز به همین معنا است. حال اگر قرار باشد که فرد از نظر هویتی تنها با شاکله گذشتگان شکل گیرد، فردیت و رشد فردی اش زیر سؤال می‌رود. پس رویکرد محافظه‌کارانه نه‌تنها به نفع جامعه

بلکه به نفع تک‌تک افراد نیز نیست. در این صورت دو راه‌کار وجود دارد؛ نخست اتخاذ رویکردی ساختارشکنانه مبتنی بر نفی میراث‌گذاشتگان و سنت‌های قدیمی و از نو ساختن هرآنچه برای زندگی امروز لازم است. این رویکرد، واکنشی رادیکال به گذشته و سنت محسوب می‌شود. رویکردی که ظاهر آن سازنده است؛ چراکه مبتنی بر ساخت جدید است، اما در اصل رویکردی مخرب به حساب می‌آید. سازنده از آن‌رو که بر خلاقیت استوار است و مخرب از آن جهت که سازندگی و خلاقیت در خلا اتفاق نمی‌افتد. در واقع آنچه در خلا می‌تواند رخ دهد انواع آنارشسیسم است. خلاقیت و سازندگی بر شالوده‌های سنت و بر میراث فرهنگی گذاشتگان امکانپذیر است.

بدین ترتیب، دومین رویکرد اتخاذی آشکار می‌شود که همان رویکرد بازسازی‌گرایانه است. رویکردی که بر این پیش‌فرض بنا نهاده شده است که میراث‌گذاشته را نباید نابود و آن را طرد کرد و نباید آن را به همان صورت رها کرد؛ بلکه باید با استعانت از توانایی فطری خلاقانه انسانی آن را بازسازی کرد. به گونه‌ای که برای حل مسائل و مشکلات جدید، از کارایی لازم برخوردار شده تداوم و توسعه را ضمانت کند. به عبارت دیگر، اتخاذ رویکرد بازسازی‌گرایانه هم به حفظ، صیانت و بقا جامعه منجر شده و هم رشد و توسعه جمعی و فردی آن را موجب می‌شود. ریشه‌های این رویکرد را می‌توان در اندیشه‌های جان دیویی جست‌وجو کرد. همان‌طور که می‌دانیم دیویی، کل تعلیم و تربیت را برابر رشد دانسته و مفهوم رشد را در بازسازی تجربیات تعبیر می‌کند (نلر، ۱۳۷۷).

و اما سومین رویکرد اصلی در تربیت فرهنگی، عبارت است از رویکرد نقادانه، رویکردی که دغدغه اصلی‌اش عدالت و تأمین عدالت در اجتماع است. به دیگر سخن، بنا به این رویکرد، عدالت و رهایی از هرگونه ظلم و بی‌عدالتی که عمده‌تأ حاصل سلطه‌گروه یا طبقه‌ای از جامعه بر دیگران است، مهمترین امر محسوب می‌شود (گوتک، ۱۳۸۴). از این نظر یعنی آرمان عدالت، واضعان این رویکرد، نگاهی افلاطونی و البته با تفسیری جدید دارند؛ چراکه برای افلاطون نیز عدالت از جمله مهمترین فضایل اجتماعی و فردی محسوب می‌شد (نقیب زاده، ۱۳۷۷). اندیشمندان رویکرد نقادی بر این باورند که در اغلب اوقات، ظلم و نابرابری‌ها در جامعه از طریق انتقال میراث فرهنگی گذاشتگان تثبیت و تشدید می‌شود. به دیگر سخن، پیروان این رویکرد بر این باورند که در بسیاری از مواقع نظام‌های تعلیم و تربیت از طریق درونی‌سازی ارزش‌ها و هنجارهای موروثی سنتی که عمده‌تأ به نفع طبقات حاکم هستند، به حفظ نظام سلطه و پذیرش رضایت‌مندان آن از سوی طبقات فرودست کمک می‌کنند (نادینگز، ۱۳۹۴). در واقع با این نگاه، نهاد تعلیم و تربیت به‌ویژه در قلمرو فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری، به مثابه یک ابزار است؛ ابزاری در اختیار طبقات حاکم و برای تثبیت و تأیید وضعیت موجود.

از این‌رو اندیشمندان رویکرد انتقادی معتقدند که برای خروج از این چرخه معیوب، تعریف تعلیم

و تربیت به‌ویژه از جنبه فرهنگ‌پذیری باید تغییر پیدا کند. به طوری که فرهنگ‌پذیری نه به معنای پذیرش و درونی‌سازی ناخودآگاه میراث فرهنگی تلقی شود، بلکه در معنای «آگاهی‌بخشی» به کار برده شود (باتومور، ۱۳۸۰). آگاهی‌بخشی نیز به معنای خودآگاهی فرهنگی است. به عبارت دیگر، هشیار و آگاه‌شدن نسل‌های جدید درباره آنچه که در لایه‌های زیرین و زیرپوستی جامعه رخ می‌دهد و به تداوم نظام سلطه، ظلم و بی‌عدالتی منجر می‌شود. کاملاً طبیعی است که رسیدن به مراحل خودآگاهی فرهنگی و هشیاری در قبال جامعه و خود، نیازمند نگاهی نقادانه و ارزیابانه به میراث فرهنگی گذشتگان و بلکه در شرایط فعلی است. از این‌رو نقد وضعیت فرهنگی موجود و گذشته برای کشف آثار و کارکردهای پنهان آن، - برای آگاهی‌بخشی - از جمله مهمترین رسالت‌های مدارس و به طور کلی تعلیم و تربیت به حساب می‌آید. پیروان حلقه فرانکفورت از جمله اندیشمندانی همچون هورکهایمر، مارکوزه، آدورنو، آنتونیو گرامشی و به‌ویژه اندیشمندان تربیتی متعلق به این نحله مثل پائولو فریره و ایوان ایلچ در این رویکرد جای می‌گیرند.

اکنون پس از معرفی تحلیلی و اجمالی این سه رویکرد عمده در قلمرو تربیت فرهنگی، لازم است که نقد و بررسی هم بشوند. باید گفت که نقد حاضر عمدتاً بر مبنای ملاک‌هایی همچون کارآمدی و توانایی حل مسائل و مشکلات واقعی و نیز نسبت رویکردها با هویت و نقشداشتن در شکل‌گیری هویتی انجام شده است.

درباره رویکرد اول یعنی رویکرد محافظه‌کارانه، شاید در نگاه اول رویکردی کاملاً سنتی، قدیمی و منسوخ به نظر آید و رویکردی که باید یک‌سره آن را به کنار نهاد و رویکردهای جدید را جایگزین آن ساخت؛ اما با تأمل بیشتر و نگاهی عمیق‌تر، عجولانه بودن این قضاوت آشکار می‌شود؛ چراکه حفظ و انتقال میراث فرهنگی کارکردهای مثبت و مفیدی نیز در بر دارد. نخست اینکه بخشی از هویت افراد به‌ویژه از جنبه هویت‌های اجتماعی مثل هویت قومی و ملی، ریشه در گذشته و تاریخ دارد. اصولاً هویت‌های اجتماعی فرهنگی صرفاً در زمان حال شکل یا معنا پیدا نمی‌کنند. بلکه شکل‌گیری این بخش از هویت نیازمند ارتباط و اتصال با گذشته و میراث گذشتگان است. نمونه بارز آن، زبان و ادبیات است. بر همگان آشکار است که ایرانی بودن مهمترین بخش هویت جمعی و فرهنگی ما، با زبان فارسی و ادبیات کهن آن گره خورده است. نمی‌توان زبان و ادبیات فارسی را که میراث فرهنگی اجداد ما محسوب می‌شود کنار نهاد و انتظار داشت که هویت ایرانی با صحت و سلامت شکل پذیرد؛ پس نگاه به گذشته و سعی در حفظ و انتقال میراث آن، بخشی از فرایند هویت‌یابی و شکل‌گیری هویتی محسوب می‌شود. از طرف دیگر، قدیمی و سنتی بودن لزوماً مشخصه ناکارآمدی و منسوخ‌شدگی نیست چه بسا ارزش‌ها، هنجارها و به طور کلی میراث‌هایی که هنوز هم از کارآمدی و توانایی حل مسائل و مشکلات برخوردار هستند. برای مثال می‌توان به طب سنتی ایرانی و حتی

چینی اشاره کرد که شاید در اوایل دوره مدرن ناکارآمد محسوب شده و آن را خرافات تلقی کنند، اما امروزه شاهد بازگشتی به این نوع علوم هستیم؛ چرا که ارزشمندی و کارآمدی آنها مجدداً آشکار شده است. پس هر چه قدیمی است به معنای ناکارآمدی و بی‌حاصلی نیست. و برعکس هرچه جدید است به معنای کارآمدی و ثمربخشی نیست.

علاوه بر موارد فوق باید به این نکته نیز اشاره کرد که اصولاً تحولات و ساخته‌های جدید بر تلاش‌های گذشتگان استوار است. حتی تلاش‌هایی که با هدف تحول و تغییر شکل گرفته‌اند. به دیگر سخن، تلاش‌هایی که سعی کرده‌اند، بنیان جدیدی را بسازند، همچنان ریشه در میراث گذشتگان دارند. بر کسی پوشیده نیست که اندیشه‌های فلسفی معاصر با همه بنیان فکری‌هایی که داشته‌اند، خود را میراث‌دار گذشتگانی همچون پیش‌سقراطیان، سقراط، افلاطون و ارسطو می‌دانند. همچنین است داستان علم که نظریه‌های جدید آن از جمله فیزیک کوانتوم و مکانیک اینشتین برگرفته نظریه‌های قدیمی‌تر از جمله نیوتن و حتی بطلمیوس استوار هستند. پس برای ساخت دنیای جدید، رجوع به گذشته، تکریم و ارج نهادن و ثبت و ضبط آن امری ضروری است.

با توضیحات فوق، به نظر می‌آید که جایگاه رویکرد دوم و سوم هم تا حدی روشن شود. هرچند دو رویکرد بعدی از لحاظ مبنایی، متفاوت محسوب می‌شوند، ولی از نگاهی دیگر، با یکدیگر ارتباط لازم و ملزومی دارند. به عبارت روشن‌تر، بازسازی که به شکلی محصول به کارگیری توانایی خلاقیت و به تعبیری تفکر خلاق است، در بسیاری از موارد به دنبال نقادی که برآمده از تفکر نقاد است، رخ می‌دهد. نقد آنچه که هست یا بوده است، یعنی نشان‌دادن اشکالات، نارسایی‌ها و ضعف‌ها می‌تواند زمینه را برای نوآوری و بازسازی فراهم کند. اساساً به نظر می‌آید هرگاه خلاقیت و نوآوری در پاسخ به مشکل، مسئله یا ضعفی روی داده باشد، فراگیری، اثربخشی و مقبولیت بیشتری پیدا می‌کند. بدین ترتیب هر دو رویکرد در حوزه فرهنگ و تربیت فرهنگی باید مورد توجه قرار گیرند. البته مجدداً باید تأکید کرد، به شرطی این دو رویکرد مفید و ثمربخش واقع می‌شوند که نگاهشان از پیش، منفی و سلبی نباشد؛ بدین معنی که با پیش‌داوری منفی در خصوص میراث فرهنگی گذشتگان به قضاوت نشینند. زیرا در این صورت نتیجه از پیش مشخص شده است. نتیجه‌ای که حاصلش بی‌ارزش و کوچک‌شمردن و مذموم تلقی کردن مجموعه میراث فرهنگی گذشتگان خواهد بود. در واقع نقد باید منصفانه و همراه با احترام اتفاق افتد. در این صورت، بازسازی مثبت و ثمربخش و قابل‌اعتنا نیز رخ خواهد داد. در خصوص رویکرد نقادی نیز باید به این نکته توجه داشت که لازم نیست نقادی را به معنای نقد قدرت و نظام سلطه محدود کرد؛ بلکه این رویکرد که حاصل تفکر انتقادی انسان است، می‌تواند در معنای وسیع‌تر و در حوزه‌های مختلف و با اهداف متنوع صورت گیرد. کما اینکه تاریخ اندیشه و اندیشمندان سراسر حکایت از چنین نقادی‌هایی دارد. بر کسی پوشیده نیست که

تلاش سقراط در وهله اول نقد اندیشه‌ها و دیدگاه‌های سوفسطائیان بوده است. ارسطو با تمامی احترامی که برای افلاطون قایل بود، اندیشه‌های او را نقد می‌کرد. اصولاً عصر روشنگری و فلسفه نو، با نقد دکارت بر آموزه‌های دوران قرون وسطایی و همچنین نقد جدی فرانسیس بیکن بر منطق ارسطویی، شکل می‌گیرد. دامنه نقد در تاریخ فلسفه به حدی است که از نظر اندیشمندی همچون نقیب‌زاده (۱۳۷۷)، مفهوم فلسفه را باید نقد و نظر معنا کرد.

آنچه از سخنان بالا حاصل می‌آید، ضرورت بر هم کناری و تلفیق هر سه رویکرد محافظه‌کار، بازسازی‌گرا و نقاد در عرصه فرهنگ و تربیت فرهنگی است. از این تلفیق می‌توان با تعبیر «مواجهه فعال، خردورزانه و منصفانه» یاد کرد. لازم به یادآوری است که در میان اندیشمندان تربیتی ایران، شاید شریعتمداری (۱۳۶۲)، نخستین صاحب‌نظری است که در کتاب «جامعه و تعلیم و تربیت» خود تا حدی به این موضوع پرداخته و از این نظر جای تقدیر دارد.

نتیجه‌گیری

اکنون نوبت به آن می‌رسد که به سه پرسش اصلی این مقاله، پاسخ داده شود. نخستین سؤال مربوط است به اهدافی که باید در خصوص تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم مدنظر قرار گیرد. در مجموع بر اساس تحلیل‌های صورت‌گرفته در بخش قبلی، می‌توان این اهداف را به شرح زیر بر شمرد:

۱- ارج نهادن، صیانت و انتقال میراث فرهنگی گذشتگان به دانشجومعلم‌ان.

در واقع دانشجومعلم‌ان باید به عنوان کسانی که قرار است در خط مقدم تربیت نسل‌های جدید جامعه قرار گیرند، به نوبه خود باید احترام قایل‌شدن، احساس تعلق خاطر داشتن و به طور کلی احترام به میراث فرهنگی گذشتگان و علاوه بر آن رسالت صیانت، حفظ و انتقال آن را به‌خوبی فراگیرند. البته همان طور که قبلاً نیز گفته شد، منظور از حفظ و انتقال بخشی از میراثی است که ارزش‌های ماندگار داشته و هنوز هم در دنیای جدید از کارآمدی و ثمربخشی لازم برخوردار بوده و از این نظر ارزشمند برشمرده می‌شوند.

۲- نقد و ارزیابی فرهنگی:

چنانکه دیدیم در مواجهه فعال و خردورزانه با فرهنگ، لازم است که دانشجومعلم‌ان توانایی برخورد نقادانه و ارزیابانه با میراث فرهنگی گذشتگان و حتی آنچه را که در حوزه فرهنگ روی می‌دهد به‌خوبی فراگیرند. البته کاملاً آشکار است که موفقیت در این هدف، نیازمند پرورش منش تفکر انتقادی در دانشجومعلم‌ان است.

۳- اصلاح و بازسازی فرهنگی:

چنانکه می‌دانیم قرار است معلمان بتوانند نقش مؤثر، مثبت و فعال خود در پرورش نسل جدیدی که بتواند مولد و سازنده باشد را ایفا کنند. نسلی که به سلامت فرهنگی جامعه و به تبع آن رشد و توسعه و بقا و تداومش کمک کند. نسلی که از نظر هویت فرهنگی نیز به خوبی پرورش یافته باشد. چگونه معلمان فردا قادر به انجام رسالت خود خواهند بود، اگر برای این هدف پرورش نیافته و آمادگی لازم را کسب نکرده باشند؟ چگونه دانشجومعلمانی فعلی قادرند هدایت‌گر نسل آینده در مسیر اصلاح و بازسازی فرهنگی باشند؟ زمانیکه خود با موضوع فرهنگ به خصوص از جنبه توانایی بازسازی فرهنگی بیگانه باشند و بلکه از آن فراتر، در برابر رویدادهای فرهنگی، کاملاً منفعل باشند؟ در چنین شرایطی آیا انتظار بیش از حدی از آنها نخواهد بود؟

باید توجه داشت که تحقق این هدف در فرایند آماده‌سازی دانشجومعلمانی، نیازمند پرورش منش تفکر خلاق در آنان است. به همین دلیل است که نگارنده تعبیر «مواجهه فعال، خردورزانه و منصفانه» را به کار می‌برد؛ چراکه آماده‌سازی دانشجومعلمانی در قلمرو تربیت فرهنگی هم نیازمند ورود فعال آنان به این عرصه است و هم نیازمند تربیت عقلانی و آموزش تفکر به آنان و علاوه بر آن قید اخلاقی انصاف هم باید مدنظر قرار گیرد. بدین ترتیب پرورش اخلاقی دانشجومعلمانی ارتباط تنگاتنگی با حوزه تربیت فرهنگی پیدا می‌کند.

پرسش دوم این مقاله مربوط است به بایسته‌های تحقق این اهداف؛ به عبارت دیگر، پرسش از این است که اقتضائات تحقق اهداف یادشده در نظام تربیت معلم چه هستند؟

در بررسی‌های به عمل آمده دیدیم که مقوله فرهنگ و تربیت فرهنگی از جمله مهمترین و اساسی‌ترین ابعاد تعلیم و تربیت به شمار می‌آید؛ به طوری که تعریف تعلیم و تربیت به شکل‌های مختلف با موضوع فرهنگ پیوند خورده‌اند. به علاوه اهمیت و نقش این موضوع زمانی بیشتر آشکار می‌شود که به معنای فرهنگ و میراث فرهنگی توجه نشان دهیم. همان‌طور که صاحب نظران حوزه فرهنگ اذعان داشته‌اند، فرهنگ مشتمل بر غالب ابعاد فردی و به‌ویژه اجتماعی زندگی انسان‌ها و جوامع است. در این خصوص درباره هر چیز که صحبت کنیم به شکلی در مقوله فرهنگ جای می‌گیرد. به همین دلیل، فرهنگ را مجموعه باورها، پندارها، ارزش‌ها، هنجارها، عادت‌های اجتماعی، آداب و رسوم، زبان، تاریخ، هنر، ادبیات، علم و دستاوردهای تمدنی می‌دانند. از این‌رو فرهنگ را می‌توان شیوه زندگی رواج یافته انسان‌ها و جوامع تلقی کرد (شمشیری و شاه‌سنی، ۱۳۹۳). با نظر داشتن به این تعریف، تعلیم و تربیت، مداخله‌ای است در حوزه فرهنگ که قطعاً، آگاهانه و ارادی بودن از جمله مشخصات این مداخله است. در نتیجه، تعلیم و تربیت را میتوان در یک معنا، به تربیت فرهنگی تقلیل داد. از طرف دیگر، معلمان به عنوان مداخله‌گران در حوزه فرهنگ به‌ویژه برای نسل‌های جدید

جامعه، باید از آگاهی لازم درباره آن برخوردار باشند.

بدین ترتیب، به طریق اولی، هدف نظام تربیت معلم نیز باید تربیت پرورش کاران و عاملان فرهنگ و فرهنگ‌سازی، مطابق با رویکردی که در بخش قبلی به آن اشاره شد، باشد. به تعبیر دیگر، در این معنا، معلم، فرهنگ‌ساز و مصلح فرهنگی تلقی می‌شود. جا دارد به مناسبت این نام‌گذاری، یادی کنیم از آغاز نهاد نوین و رسمی تعلیم و تربیت در ایران که وزارت‌خانه آن با عنوان وزارت فرهنگ نام‌گذاری شد. به نظر نگارنده در آن زمان این نام‌گذاری بسیار معنادار و بامسمی بوده است و شاید به همین دلیل باشد که معلمان آن روزگار که به‌درستی، فرهنگی نامیده می‌شدند، غالباً از فرهیختگان و اثرگذاران جامعه آن روز ایران به حساب می‌آمدند. چراکه با وجوه مختلف فرهنگ و میراث فرهنگی انس و الفت بیشتری در مقایسه با معلمان امروزی داشتند.

از این‌رو اگر در صدد تحقق اهداف استنتاج شده در این مقاله باشیم، در درجه نخست، عرصه فرهنگ و تربیت فرهنگی و آماده‌سازی پرورشکاران این قلمرو باید اولویت اول قرار گیرد. اولویت‌دادن به فرهنگ و تربیت فرهنگی به معنای تغییر بنیادین در جهت‌گیری نظام تربیت معلم است. مشاهدات و تجارب زیسته مشترک ما حکایت از آن دارد که نظام کنونی تربیت معلم ما با همه معایب و محاسنش در عمل حداکثر برای پرورش تعلیم‌دهندگان چیره‌دست که آشنایی لازم به دانش‌ها و تا حدی مهارت‌های مربوط به قلمرو علوم تربیتی دارند، حرکت می‌کند. معلمانی که پیش از آنکه مصلح فرهنگی و عامل آگاهی‌بخشی باشند، بیشتر کارگزاری ساده محسوب می‌شوند. معلمانی که نه‌تنها به موضوع‌های فرهنگی تعلق خاطر ندارند، بلکه کار خود را حداکثر تدریس موفق دروس تخصصی خود دانسته و به همین دلیل از فرهنگ و تلاش فرهنگی دوری می‌جویند.

یکی از مشکلات اصلی را باید در ساختار و سازمان نظام تربیت معلم جستجو کرد. سازمانی که به گونه‌ای شکل گرفته که در نهایت نه فرهیخته و فرهنگ‌ساز یا مصلح فرهنگی بلکه صرفاً آموزش‌دهنده ریاضی، علوم، هنر، ادبیات و امثالهم پرورش می‌دهد. البته باید گفت که با توجه به سند تحول بنیادین و به‌ویژه سرفصل‌های جدید دوره‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۳)، تا اندازه‌ای توجه به مقوله فرهنگ و تربیت فرهنگی دانشجو-معلمان بهبود یافته است، اما به نظر می‌آید که به لحاظ وجود ساختارهای سنتی، در برون‌داد نظام تربیت معلم تغییر معناداری ایجاد نشده باشد. زیرا ساختارها به گونه‌ای هستند که صرفاً آموزش‌دهندگان تخصصی پرورش می‌دهند. به همین دلیل، آموزگاران ریاضی، دروس ریاضی و آموزش ریاضی را می‌گذرانند و در کنار آن و به شکلی کاملاً سطحی با برخی دروس علوم تربیتی و روانشناسی نیز آشنا می‌شوند و بدین ترتیب در این برنامه‌ها هیچ اثری از آموزش‌های فرهنگی عمیق و جدی مشاهده نمی‌شود.

در مجموع اگر بخواهیم که در حوزه فرهنگ و تربیت فرهنگی به نتایج مطلوب دست پیدا کنیم

و شاهد تحقق اهداف نامبرده باشیم، در درجه نخست باید نگاهمان به نظام تربیت معلم و تعریف معلم تغییر پیدا کند. در مرتبه بعد، برنامه آموزشی نظام تربیت معلم نیز بر مبنای اولویت‌دادن به فرهنگ و فرهنگ‌سازی، باید دچار تغییر اساسی گردد. این موضوع به‌خصوص در عصر حاضر، نقش و اهمیت حیاتی و ضروری پیدا می‌کند؛ چراکه دنیای معاصر، عصر فناوری‌های ارتباطی-اطلاعاتی، دوران تجدد در وضعیت جهانی‌شدن و جهانی‌سازی است. عصری که فرهنگ بیش از پیش در کانون توجه قرار گرفته است. دورانی که بیش از دوره‌های پیشین شاهد تحولات مثبت و منفی در عرصه فرهنگ هستیم. دورانی که بحران‌های فرهنگی از جمله بحران هویت، معنویت و هجمه‌های فرهنگی از مشخصات بارز آن است. به همین دلیل مواجهه فعال، خردورزانه و منصفانه با حوزه فرهنگ، ایجاب می‌کند که برنامه‌های تربیتی و آموزشی نظام تربیت معلم حول محور پرورش عقلانیت از جمله تفکر منطقی، تحلیلی، نقاد و خلاق، سازمان یابند.

اکنون پس از بحث درباره اقتضائات تربیت فرهنگی کارآمد در نظام تربیت معلم، نوبت است که پاسخ پرسش سوم یعنی پرسش در باب روش‌ها و راهکارها ارائه شود.

پیش از آنکه به موضوع روش‌ها و راهکارها بپردازیم، لازم است که در ابتدا و بر اساس بحث‌های پیشین در خصوص آنچه که باید آموزش داده شود، بحث کنیم. ورود به قلمرو فرهنگ و تربیت فرهنگی، در درجه اول به معنای آشنایی و شناخت عمیق از مفهوم فرهنگ در معنای عام کلمه، تاریخ فرهنگ، تحولات و چالش‌های فرهنگی به‌ویژه در دنیای معاصر مثل جهانی‌شدن، تبادلات فرهنگ، شبکه‌های اجتماعی، فناوری‌های ارتباطی-اطلاعاتی، نتولیرالیسم و نظایر آن است و برای آنکه شناخت عمیق و همه‌جانبه فرهنگ تحقق یابد، لازم است که هم فرهنگ خودی و بومی شناخته شود و هم آشنایی با دیگر فرهنگ‌ها شکل گیرد. باید توجه داشت که هر دو گام یعنی شناخت فرهنگ خودی و آشنایی با دیگر فرهنگ‌ها لازم است. نه تنها این دو گام بلکه باید گام سوم را نیز به آن افزود که عبارت است از درک تبادلات فرهنگی میان جوامع و آثار و پیامدهای آن. هر سه مورد لازمه هویت‌یابی و شکل‌گیری هویتی هستند؛ چرا که در فرایند هویت‌یابی، یافتن وجوه افتراق و تمایز از یک‌سو و وجوه اشتراک و تشابه از سوی دیگر، تأثیرگذار هستند. پس نمی‌توان و نباید که یکی از این سه گام را حذف کرد (شمشیری و ذاکری، ۱۳۹۶).

با این مقدمه باید وارد بحث روش و راه‌کار شد. در واقع پرسشی که با آن مواجهیم این است که در نظام تربیت معلم چگونه شناخت فرهنگی می‌تواند به دست آید؟ البته یافتن پاسخ‌هایی دقیق و مطلوب برای این پرسش، نیازمند انجام تحقیقات و مطالعات میدانی است. لیکن اجمالاً می‌توان به برخی روش‌های مفید و اثر بخش اشاره کرد. اهم این روش‌ها عبارت‌اند از: ۱- ارائه دروسی در زمینه فرهنگ و فرهنگ‌شناسی (مطالعات فرهنگی). ۲- اهمیت‌دادن به دروسی مثل ادبیات فارسی

و حتی تا حدودی بررسی‌های تطبیقی، هنر، تاریخ ایران و جهان در همه رشته‌ها و گرایش‌های تربیت معلم که البته در برنامه درسی جدید دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۳) این مورد تا حدودی لحاظ شده است. ۳- تأکید بر دروس مرتبط با دین‌شناسی و دین‌پژوهی به جای تأکید غیرمعمول بر آموزش‌های سطحی دینی و مذهبی برای تمامی رشته‌ها و شاخه‌های تربیت معلم. باید گفت که در چنین دروسی، امکان آشنایی با ادیان و مذاهب گوناگون فراهم می‌شود. ۴- اهمیت دادن به آموزش فلسفه برای تمامی رشته‌ها و گرایش‌های تربیت معلم؛ چراکه تاریخ فلسفه از سویی، بخش مهمی از میراث فرهنگی بشریت محسوب می‌شود و به همین دلیل شناخت فرهنگ و تاریخ آن تا حد زیادی منوط به آشنایی و مطالعه فلسفه است و از سویی دیگر برای تحقق اهداف مربوط به پرورش تفکر تحلیلی، خلاق و به‌ویژه نقاد، فلسفه‌ورزی، محملی بسیار مناسب تلقی می‌شود. اصولاً ورود به عرصه فرهنگ، فرهنگ‌سازی و نقش ایفا کردن به عنوان مصلح فرهنگی، نیازمند فلسفه‌ورزی است.

۵- گنجانیدن دروس روانشناسی و جامعه‌شناسی به عنوان علمی که با عرصه فرهنگ سروکار بیشتری دارند. علاوه بر دروس فوق، اقدامات دیگری را نیز می‌توان طراحی کرد و در برنامه درسی نظام تربیت معلم گنجانند. این موارد عبارت‌اند از:

۱- برپایی جلسات گفت و گو و حلقه‌های کندوکاو ویژه دانشجومعلم‌ان با هدف رشد فرهنگی و پرورش تفکر؛

۲- اهمیت بیشتر به فعالیت‌های عملی مثل برنامه‌های بازدید از موزه‌ها، نمایشگاه‌های هنری و فرهنگی؛

۳- اردوهای فرهنگی با هدف بازدید از میراث فرهنگی و آثار تاریخی و آشنایی با اقوام گوناگون.

لازم به ذکر است که برای گسترش و تنوع‌بخشی به فعالیت‌های بند اول، دوم و سوم و همچنین امکان فراتر رفتن از مرزهای جغرافیایی و فرهنگی خودی می‌توان از امکانات مجازی مربوط به فناوری‌های جدید ارتباطی-اطلاعاتی نیز بهره برد.

۴- برپایی برنامه‌های نقد و بررسی فیلم و سینما و تئاتر به عنوان بخش مهمی از دستاوردهای فرهنگی بشریت؛

۵- برگزاری همایش‌ها، سمینارها، میزگردها و مناظره‌های علمی برای دانش‌افزایی فرهنگی و کمک به رشد و پرورش تفکر در دانشجومعلم‌ان؛

۶- طراحی و اجرای پروژه‌های پژوهشی و مطالعاتی در حوزه فرهنگ توسط خود دانشجومعلم‌ان؛

۷- تقویت کانون‌ها و انجمن‌های علمی و فرهنگی دانشجویی؛

در نظر داشته باشید چنانکه پیشتر نیز گفته شد، مواجهه کارآمد با فرهنگ، نیازمند فعال بودن دانشجومعلمان است؛ لذا برنامه‌های فوق از آن جهت که موجب درگیر شدن دانشجومعلمان در موضوع‌های فرهنگی است، بسیار تأثیرگذار خواهند بود.

همان طور که ملاحظه می‌شود، نقش‌آفرینی نظام تربیت معلم در حوزه فرهنگ و توانمندسازی و آماده‌سازی دانشجومعلمان برای ورود به قلمرو تربیت فرهنگی و تربیتی به معنای اصیل کلمه، نیازمند تغییرات اساسی و بنیادین در همه ابعاد نظام تربیت معلم فعلی است.

علاوه بر نتایج فوق، یافته‌های این مطالعه، حکایت از آن دارند که برای بنانهادن نظام تربیت معلم صرفاً نمی‌توان به دیدگاه‌هایی همچون دیدگاه شولمن^۱ در باب دانش معلمی و یا آیزنر در باب خبرگی و هنر معلمی بسنده کرد. توضیح آنکه، شولمن معلم شدن را مبتنی بر کسب دانش‌های لازم می‌داند. او این دانش‌ها را در سه دسته کلی دانش پداگوژیک، دانش محتوایی و دانش فناوری تقسیم می‌کند (۱۹۸۷)؛ دانش پداگوژیک عمدتاً به حیطه علوم تربیتی و روانشناسی و تا حدودی جامعه‌شناسی مربوط می‌شود و دانش محتوایی در خصوص موضوعات تخصصی شکل می‌گیرد و بالاخره دانش فناوری مربوط به حیطه ابزار و وسایلی است تسهیل‌گر تدریس هستند.

از طرف دیگر، دیدگاه خبرگی آیزنر، بر رویکرد هنری استوار است؛ چراکه از نظر او تدریس بیش از آنکه ب‌آمده از دانش و مهارت دانشی و تخصصی باشد، یک هنر است. از این رو به معلم باید همچون هنرمند نگریست (احمدی، امینی زرین و مهدی‌زاده تهرانی، ۱۳۹۵). باید گفت که به نظر می‌آید در تدوین برنامه درسی جدید دانشگاه فرهنگیان تلفیق دیدگاه شولمن و آیزنر صورت گرفته باشد؛ اما همان‌طور که گفته شد، برای بنانهادن نظام تربیت معلم تنها نمی‌توان به رویکرد شولمن و دیدگاه آیزنر بسنده کرد. ضمن آنکه هر دو دیدگاه ستون‌هایی از تربیت معلم محسوب می‌شوند، لیکن به زعم نگارنده، اصلی‌ترین ستون، دانش و درک فرهنگی است. ستونی که فقدان آن به شدت احساس می‌شود. ضمن این‌که تنها دانش کفایت نمی‌کند؛ بلکه ورود به قلمرو تعلیم و تربیت به معنای عام و به‌ویژه تربیت فرهنگی نیازمند درک عمیق‌تر و درونی‌تر از دانش است.

در پایان باید گفت که به دلیل ماهیت فلسفی مقاله حاضر، آنچه ارائه شد، تنها نقد و تحلیلی تأملی است در باب جایگاه تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم. حال آنکه در این قلمرو (تربیت فرهنگی) نیازمند مطالعات و تحقیقات بیشتر هستیم. از جمله تحلیل محتوای برنامه درسی رشته‌های مختلف از نظر مؤلفه‌های تربیت فرهنگی، همچنین طراحی مطالعه‌ای در خصوص نقد و بررسی سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش بر مبنای مؤلفه‌های تربیت فرهنگی و نیز طراحی تحقیقاتی کیفی در خصوص آنچه که در واحدهای دانشگاهی وابسته به دانشگاه فرهنگیان در عمل اتفاق

1. shulman

می‌افتد (در پیوند با تربیت فرهنگی).

به نظر نگارنده موضوع‌های نامبرده و موارد مشابه دیگر می‌تواند موضوع پایان‌نامه دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد و نتایج حاصل از آنها، دانش ما در قلمرو تربیت فرهنگی و جایگاه آن در نظام تربیت معلم ایران را گسترش دهد.

منابع

الف - فارسی

احمدی، غلامعلی، امینی زرین، علیرضا و مهدی‌زاده تهرانی، ایدین (۱۳۹۵). «بازنگری انواع دانش معلمی (دیدگاه لی شولمن) از منظر نظریه خبرگی (دیدگاه آلیوت آیزنر) و ارتباط آن با فناوری‌های آموزشی»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۶۰: ۲۸ - ۷.

باتومور، تام (۱۳۸۰). مکتب فرانکفورت. ترجمه حسینعلی نوذری. تهران. نشر نی.
گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد دوم). ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران. انتشارات سمت و دانشگاه شهید بهشتی.

شمشیری، بابک (۱۳۸۷). درآمدی بر هویت ملی. شیراز. انتشارات نوید.
روح‌الامینی، محمود (۱۲۸۴). زمینه فرهنگ‌شناسی. تهران. انتشارات عطار
شریعتمداری، علی (۱۳۶۲). جامعه و تعلیم و تربیت: مبانی تربیت جدید. تهران. انتشارات امیرکبیر.

شمشیری بابک و شاه‌سنی، شهرزاد (۱۳۹۳). مباحثی در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. شیراز. انتشارات آوند اندیشه.

شمشیری، بابک و ذاکری، مختار (۱۳۹۶). هویت و تعلیم و تربیت: از نظریه تا عمل. شیراز. انتشارات دانشگاه شیراز.

علاقمند، علی (۱۳۸۷). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران. نشر روان
گوتهک. ال. جرالد (۱۳۸۴). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاکسرشت. تهران. انتشارات سمت.

معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۳). مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد. تهران. دانشگاه فرهنگیان.

- نادینگز، نل (۱۳۹۴). چشم‌اندازهای فلسفه تعلیم و تربیت. ترجمه رمضان برخورداری. تهران. نشر نخستین.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۷). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران. انتشارات طهوری.
- نلر، ال. جی. (۱۳۷۷). آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی. تهران. انتشارات سمت.

ب- انگلیسی

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 57 (1), 1-22.