

بررسی مبانی فلسفی و روان‌شناختی برنامه‌های درسی انسان‌گرا و جایگاه این برنامه در نظام اسلامی^۱

ابوالفضل غفاری^۲

ملیحه رجائی^۳

چکیده

این مقاله به بررسی مبانی فلسفی و روان‌شناختی برنامه‌های درسی انسان‌گرا می‌پردازد. روش پژوهش تحلیل استعلایی است. پس از بررسی آرا و نظریات برنامه‌ریزان درسی برجسته انسان‌گرا (نظیر گزدا، پرکی، واینشتاین و سیمون و راث) مشخص شد که ایشان از لحاظ فلسفی تحت تأثیر فلاسفه وجودگرا و از لحاظ روان‌شناختی تحت تأثیر روان‌شناسان انسان‌گرا بوده‌اند. همچنین به این نتیجه رسیدیم که وجه اشتراک فلاسفه وجودگرا، روان‌شناسان انسان‌گرا و برنامه‌ریزان درسی انسان‌گرا اهمیت و ارزشی است که برای انسان، آزادی و خودآگاهی و مسئول بودن او قائل هستند. رویکرد انسان‌گرایی به تکریم انسان و تأکید بر اختیار و آزادی او برای رشد و شکوفایی پرداخته است که در این موارد مطابق با دیدگاه اسلامی است، ولی به دلیل ترک ولایت خداوند و اصالت‌دادن به انسان دنیوی در تضاد با فرهنگ اسلامی است. با این حال، توجه به این نوع رویکرد در برنامه‌های درسی کشورهای اسلامی به دلیل تأکیدی که بر منزلت انسان و انتخاب‌ها و آگاهی‌های او دارد، با در نظر گرفتن ملاحظات، قابلیت‌هایی برای گنجاندن آموزه‌های آن در برنامه‌های درسی دارد.

واژگان کلیدی

انسان‌گرایی، برنامه‌های درسی، انگریستانسیالیسم، اسلام

۱- تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۶/۳۰؛ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۳/۱۲/۱۵

۲- دانشیار گروه فلسفه و تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد

۳- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسؤول)

مقدمه

دیدگاه و رویکرد افراد دربارهٔ تعلیم و تربیت و به تبع آن برنامهٔ درسی^۱ بازتاب جهان بینی آن هاست. به عبارت دیگر، هر جهان بینی دارای آثار و دلالت های خاصی در اجزای برنامهٔ درسی یعنی فرایند یاددهی-یادگیری، اهداف، نقش یادگیرنده، نقش معلم و نظایر این هاست. تعیین رویکردها و روش های برنامهٔ درسی از جمله مراحل حساس و ضروری برنامه ریزی درسی است که چارچوب نظری و مفهومی برنامهٔ درسی را، که شامل بنیادهای فلسفی، روان شناسی و جامعه شناسی آن است، مشخص می کند (میلر، ۱۳۶۹، ص ۱۸۲). هر ایدهٔ تربیتی خطمشی های اساسی ای دربارهٔ ماهیت انسان، هستی و معرفت، و همچنین ارزش های متفاوتی را فراروی متفکران همان حوزه قرار می دهد. در حوزهٔ برنامهٔ درسی نیز رویکردهای متفاوتی وجود دارد که هر کدام از آنها دربارهٔ موضوعات اساسی این حوزه موضع گیریهای بنیادی مخصوص به خود دارند (جعفری ثانی، ۱۳۸۲، ص ۱۹).

از جمله دیدگاه های فلسفی مطرح در حوزهٔ برنامهٔ درسی، که توجه بسیاری از صاحب نظران را به خود جلب کرده است، رویکرد وجودگرایی^۲ است. در این زمینه شواهدی وجود دارد که برنامه های درسی انسان گرا^۳ از روان شناسی انسان گرا^۴ و فلسفهٔ اصالت وجود سرچشمه می گیرد. این پژوهش قصد دارد با شناخت رویکرد انسان گرایانه در برنامه ریزی درسی، و بررسی مبانی فلسفی آن، از آموزه ها و ایده های آن در رشد و شکوفایی برنامه های درسی در نظام اسلامی بهره گیرد. پرسش اصلی پژوهش از این قرار است: برنامه های درسی انسان گرایانه در نظام آموزش و پرورش اسلامی چه جایگاهی دارد؟ البته گفتنی است که برای پاسخ به این پرسش و بررسی اینکه برای کاربرد این برنامه ها در نظام اسلامی لازم است مبانی آن ها بررسی شود پرسش های دیگری مطرح می شود، از قبیل برنامه های درسی انسان گرایانه کدام اند؛ مبانی فلسفی آن ها چیست؛ و وجوه مشترک این مبانی فلسفی در نظریات انسان گرای برنامهٔ درسی چه مواردی است.

برای پاسخ به پرسش های اصلی پژوهش از روش تحلیل استعلایی استفاده شده، زیرا محقق سعی کرده است مبانی فلسفی موجود در برنامه های درسی انسان گرایانه را بررسی کند. بنابراین، در گام نخست به بررسی مختصر فلسفهٔ اصالت وجود پرداخته می شود، سپس نگاه مختصری به نظریات

1- Curriculum

2- Existentialism

3- Humanistic Curriculum

4- Humanistic Psychology

روان‌شناسان انسان‌گرا (راجرز،^۱ مازلو^۲) انداخته می‌شود و در ادامه نیز نظریات متفکران برنامه‌ی درسی انسان‌گرا از جمله ویلیام پرکی،^۳ توماس گوردون،^۴ جرالد واینشتاین^۵ و سیمون و راث^۶ مورد توجه قرار می‌گیرد و مبانی فلسفی هریک از آن‌ها در آرای فلاسفه وجودگرا، از جمله با نظریات گرین،^۷ و روان‌شناسان انسان‌گرا پیگیری می‌شود. سپس درباره‌ی چگونگی کاربرد و ضرورت برنامه‌های درسی انسان‌گرایانه در نظام اسلامی با تأکید بر ویژگی‌های انسان در اسلام بحث می‌شود.

۱- وجودگرایی و مشخصه‌های اصلی آن

فلسفه‌ی اصالت وجود جنبشی فلسفی در اروپاست که در اواسط قرن بیستم به اوج خود رسید. به گفته‌ی میزیاک فلسفه‌ی اصالت وجود توانست جایگاه ویژه‌ای در میان سایر تفکرات معاصر به دست آورد (میزیاک و استاوت، ۱۳۷۱، ص ۶۴۷). پایه‌های اساسی این فلسفه به اندیشه‌های سورن کی‌یرکگور^۸ در قرن نوزدهم باز می‌گردد (تانزر،^۹ ۲۰۰۱، ص ۵۰). اصالت وجود فلسفه‌ای است که بر وجود^{۱۰} [انسان] و اینکه انسان چگونه وجود خود را در جهان پیدا می‌کند و معنی می‌دهد تمرکز می‌کند. این مفهوم گواه این است که انسان ابتدا وجود دارد و سپس خود در طول زندگی ماهیت و یا جوهر خود را می‌سازد و می‌تواند آن را تغییر دهد (باناج،^{۱۱} ۲۰۰۶). نقطه‌ی عزیمت فلسفه‌ی اصالت وجود و وجه اشتراک فیلسوفان اگزیستانسیالیست شعار "وجود مقدم بر ماهیت است" است، به این معنا که انسان در ابتدا ماهیتی ندارد و خداوند^{۱۲} برای او ماهیتی مشخص و تعیین نکرده است (اسکراتون،^{۱۳} ۲۰۰۳، ص ۲۷۶). پس، به‌طور منطقی انسان خود ماهیت خود را تعیین می‌کند و وجود انسان نیز زمانی کامل می‌شود که بتواند

-
- 1- Carl Rogers
 - 2- Abraham (Harold) Maslow
 - 3- William Purkey
 - 4- Thomas Gordon
 - 5- Gerald Weinstein
 - 6- Simon & Raths
 - 7- Greene
 - 8- Kierkegaard
 - 9- Tanzer
 - 10- Existence
 - 11- Banach

۱۲- فیلسوفان وجودگرا دو دسته‌اند: کسانی که قائل به وجود خدا هستند (مثل کی‌یرکگور، اوانامونو و یاسپرس) و منکران وجود خدا (مثل سارتر و نیچه).

- 13- Scruton

ماهیت خود را تکمیل کند (اسکراتون، ۲۰۰۲، ص ۲۷۳).

اگزستانسیالیسم فلسفه‌ای است که بر مفاهیمی از قبیل خودآگاهی^۱ و یافتن معنای زندگی از طریق آزادی،^۲ انتخاب^۳ و مسئولیت^۴ تأکید می‌کند (باناج، ۲۰۰۶).

یکی از دلایل گسترش و موفقیت مکتب اصالت وجود تأکید بر حرمت و شخصیت انسان در دورانی است که مردم از زندگی روزانه و ماشینی خود رنج می‌بردند (زیباکلام، ۱۳۷۸، ص ۲۶۳-۲۶۵). بنابراین، اگزستانسیالیسم را مکتب اصالت انسان می‌دانند. این مکتب انسان را بر حسب اهداف و خواسته‌هایی که برای خود برمی‌گزیند تعریف می‌کند و از این طریق نتیجه‌گیری می‌کند که مطالعه و شناخت غایت و اهداف انسان ضروری است و کمک به او را برای تعیین و تشخیص هدف و مطلوب خود امری ضروری می‌داند (سارتر، ۱۹۶۲، ص ۱۱۹). به نظر مکسین گرین (۱۹۱۷) انسان از طریق مسائلی که خود را با آن‌ها درگیر می‌کند به تعریف خود می‌پرازد. وقتی انسان درگیر طرحی شد نگرش او به موضوعات وسیع‌تر می‌شود و در نتیجه انتخاب‌های آگاهانه‌تری خواهد داشت که در نهایت به تکوین و شکل‌گیری خود منجر می‌شود و این طرح‌هایی که انسان درگیر آن‌ها می‌شود ساختار ذهنی او را در مورد خود و جهان شکل می‌دهد. به نظر او باید به انسان کمک کرد تا بتواند به روش‌های متفاوت خود را ابراز کند (به نقل از شاو و روزیکی، ۲۰۰۰).

۲- برنامه‌های درسی انسان‌گرا

برنامه‌های درسی انسان‌گرایانه، تا حد زیادی، واکنشی به زیاده‌روی در دیدگاه دیسپلینی^۵ است. در دیدگاه دیسپلینی بر تسلط دانش‌آموزان بر چارچوب مفهومی مربوط به یک دیسپلین تأکید می‌شود و معلم نیز باید متخصص آن حوزه باشد، در صورتی که برنامه‌های درسی انسان‌گرا به شخص، برداشت معنای شخصی و انتقال ارزش‌های احترام و همدلی تأکید می‌کنند (میلر، ۱۳۷۹، ص ۱۹۵). همان‌طور که سیلور، الکساندرو لوئیس و میلر مطرح می‌کنند، رویکرد انسان‌گرایی تا به حال در تنظیم برنامه درسی کاربرد محدودی داشته است، اما به هر حال این دیدگاه پیام‌های مهمی دارد که مهم‌ترین آن‌ها واکنشی است که این دیدگاه به بی‌توجهی به نیازها و علایق دانش‌آموز و تجارب او دارد. البته توجه

- 1- self-awareness
- 2- freedom
- 3- select
- 4- responsibility
- 5- Discipline

به نیازها و علایق فراگیران در نظریات پیشرفت‌گرایان^۱ نیز دیده می‌شود، ولی در نزد آنان هدف از توجه به علایق کودک کسب تجارب مستمر، بازسازی آن و کسب قوهٔ قضاوت صحیح با تأکید بر روش حل مسئله است، بنابراین بر استفاده از علایق و تجارب کودک برای کسب تجارب جدیدتر و بازسازی آن تأکید می‌شود (باتلر،^۲ ۱۹۶۸). این در حالی است که تأکید بر علایق و نیازهای فراگیران در مکتب انسان‌گرایی به‌منظور ارج نهادن به تجربهٔ درونی و شخصی، و ایجاد محیطی آزاد و فضای باز آموزشی بدون تحمیل آرا و نظریات دیگران است تا موجب تغییر در آن‌ها شود (شعبانی و مهرمحمدی، ۱۳۷۷) و بدین ترتیب در پی تحقق جنبه‌های فطری انسانی در دانش‌آموز است (به نقل از سلسبیلی، ۱۳۸۲، ص ۲۸). توجه به نیاز افراد برای تصمیم‌گیری دربارهٔ برنامهٔ درسی، توجه به حق انتخاب یادگیرندگان، تأکید بر دانش شخصی، و احساس اهمیت‌داشتن و ارزشمندی در کار افراد از جمله معیارهایی است که انسان‌گرایان در طراحی برنامه‌های خود در نظر می‌گیرند (مهرمحمدی، ۱۳۸۸، ص ۱۵۴).

رویکرد انسان‌گرایی بر احساسات دانش‌آموزان و دلسوزی برای آنان تأکید می‌کند، و از نظر آن‌ها معلم نیز فردی است که توانایی انتقال این ارزش‌ها را به دانش‌آموزان دارد. به این منظور، تجارب شخصی دانش‌آموزان و تمایلات آن‌ها نقش اصلی را در کلاس دارد، دل‌مشغولی‌های آنان در کلاس به‌طور گروهی به بحث گذاشته می‌شود و معلم در نقش مشاور و تسهیل‌گر ظاهر می‌شود، نه انتقال‌دهندهٔ دانش. از سویی، به این ترتیب روش‌های مشارکتی موفق‌تر است و دانش‌آموزان عناصر قابل اعتمادی هستند که می‌توانند مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند (کمپ،^۳ ۱۹۹۳). اعتماد به دانش‌آموزان و در کل به انسان یکی از اصول اساسی انسان‌گرایی است، زیرا از نظر آنان طبیعت انسان نیک است و اگر در اجتماع مورد پذیرش قرار گیرد و از طرفی عقاید و شبهه‌های زندگی بر آنان تحمیل نشود، همهٔ انسان‌ها گرایش به نیکی خواهند داشت، از طرفی چون توان تعالی و دستیابی به صفات پسندیده را دارند قابل اعتماد هستند (شیلینگ، ۱۳۷۴، ص ۲۳۹). منظور از اعتماد به طبیعت انسانی، از یک سو، پذیرش گرایش به خیر و نیکی در نهاد بشری است و از سوی دیگر، تأکید بر ویژگی انتخابگری و در پی آن پاسخگویی در برابر انتخاب‌های خود است. در عین حال، باید به این موضوع که حدود اعتماد به دانش‌آموز در هر سنی چقدر است توجه کرد. به علاوه، چنان‌که می‌دانیم در اسلام نیز به گرایش طبیعت انسان به نیکی اشاره شده است، این گرایش ذاتی به نیکی و

1- Progressivists

2- Butler

3- Kemp

خیر، که در سرشت اولیهٔ آدمی نهاده شده، فطرت^۱ نام دارد که بر اساس آن انسان استعداد و آمادگی برای پذیرش حق و گرایش به سوی نیکی‌ها را داراست. اما انسان مورد نظر اسلام، علاوه بر گرایش به خیر و نیکی، با داشتن نفس اماره استعداد بدی و گرایش به سمت آن را نیز دارد. برنامه‌های درسی انسان‌گرایانه، به‌طور کلی، تحت تأثیر روان‌شناسی انسان‌گرا و به‌طور خاص تحت تأثیر آرا و آثار کارل راجرز و آبراهام مازلو بوده است، که هر دوی آن‌ها به مفاهیم خودشکوفایی و کمال انسانی توجه کرده‌اند. به نظر آنان یادگیری به‌خودی‌خود هدف نیست بلکه وسیله‌ای است برای رشد خودپندارهٔ دانش‌آموزان (هابیت، ۲۰۰۰).

برنامه‌های آموزشی انسان‌گرایانه سعی در مرتبط‌ساختن برنامهٔ درسی با معنا و مفهوم شخصی دارند. به نظر انسان‌گرایان اگر دانش‌آموزان نگرش مثبتی درباره خود داشته باشند، قوت‌ها و ضعف‌های خود را می‌شناسند و با این شناخت می‌توانند به رشد خود کمک کنند (هابیت، ۲۰۰۰). از این‌رو، بسیاری از برنامه‌های درسی انسان‌گرایانه بر دو زمینهٔ اصلی خودپندارهٔ^۳ دانش‌آموزان که به نظریات مازلو برمی‌گردد و رشد مهارت‌های میان‌فردی^۴ که بیشتر در ارتباط با نظریات راجرز است تأکید می‌کنند (میلر، ۱۳۷۹، ص ۲۰۵-۱۹۵) در ادامه، الگوهایی که رشد خودپندارهٔ مثبت و ارتقای مهارت‌های ارتباطی را مبنای کار خود قرار داده‌اند به‌عنوان نمونه‌هایی از رویکرد انسان‌گرا یا وجودگرا در برنامه درسی بررسی می‌شوند.

۱-۲. الگوهای ناظر بر رشد مهارت‌های ارتباطی

همان‌طور که راجرز بیان می‌کند اگر شخصی به‌طور کامل و همان‌طور که هست با تفاهم و همدردی تمام پذیرفته شود و هیچ‌گونه داوری و قضاوتی در این پذیرش دخالت نداشته باشد سرانجام خواهد توانست با خود کنار بیاید و با خویشتن واقعی خود روبه‌رو شود (راجرز، ۱۳۶۷، ص ۳۶۸). گزدا^۵ در این مسیر قدم نهاده و الگویی طراحی کرده است که توجه آن بر مهارت‌های ارتباطی معطوف است. او

۱- فَاقِمِ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ اللّٰهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا ۗ لَا يَبْدِيلُ لِخَلْقِ اللّٰهِ ۚ ذٰلِكَ الدِّينُ الْقِيَمُ ۗ وَلٰكِنۡ اَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُوْنَ / پس حق‌گرایانه، به سوی این آیین روی آور، [با همان] فطرتی که خدا مردم را بر آن سرشته است. تغییری در آفرینش خدا نیست. آیین پایدار همین است ولیکن بیشتر مردم نمی‌دانند (روم: ۳۰).

2- Hubbit

3- self- concept

4- interpersonal skills

5- Gazda

پیشنهاد می‌دهد معلمان برای اثربخش‌بودن دربارهٔ موضوعی که تدریس می‌کنند و نظریه‌های یادگیری اطلاع کافی داشته باشند و مجهز به مهارت‌هایی باشند که می‌تواند موجب تقویت روابط میان فردی در کلاس درس شود. برنامهٔ گزدا در نخستین گام به پرورش مهارت‌های ادراکی معلم می‌پردازد تا معلم بتواند به شناسایی سطوح مناسب ارتباطی بپردازد (استفاده از مهارت‌های همدلی، احترام و محبت). دومین بخش شامل الگوبرداری آموزش بیننده^۱، آموزش مستقیم و کسب تجربه در واکنش نشان دادن است. معلم باید به ایفای نقش بپردازد و به اظهارات سایر اعضای گروه واکنش نشان دهد. آخرین مرحله شامل کار معلمان با دانش‌آموزان تحت نظارت مربیان است (میلر، ۱۳۷۹، ص ۲۱۷). بر اساس مطالعات گزدا، دانش‌آموزان معلمانی که مهارت‌های میان‌فردی بیشتری دارند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که معلمان آن‌ها از این نظر دچار ضعف هستند، موفقیت تحصیلی بیشتری به دست می‌آورند. جهت‌گیری گزدا به سمت معلمان و اهمیتی که برای آموزش معلمان در برقراری ارتباط قائل بود و همچنین لزوم استفاده از مهارت‌های ارتباطی، مانند همدلی و احترام، او را بر آن داشت تا برای معلمان برنامهٔ آموزشی‌ای ترتیب دهد که طی آن معلم میزان مهارت‌های ارتباطی خود را درک کند (سطح بالا و پایین بودن ادراک خود) و، به تناسب، چگونگی برقراری ارتباط و پاسخگویی به ادراک خود و دانش‌آموزان را می‌آموزد. به این ترتیب، دانش‌آموزان نیز در برقراری ارتباط با دیگران و همچنین از نظر تحصیلی موفق‌تر خواهند بود.

توماس گوردون، که از دانشجویان کارل راجرز بوده است، مطابق با عقیدهٔ راجرز مبنی بر گشوده‌بودن^۲ و صراحت کامل^۳ فرد برای مواجه‌شدن با دنیای خویش و برقراری ارتباط با محیط، و نقش معلم در ایجاد رابطهٔ صمیمانه با دانش‌آموزان برای کمک به رشد آن‌ها (راجرز، ۱۳۷۶، ص ۲۳۴-۳۵)، رویکرد "آموزش اثربخشی معلم" را برای برقراری ارتباط مطرح کرده، که بازتاب تأکیدات راجرز بر همدلی و هماهنگی است. مطابق الگوی وی رابطهٔ معلم و دانش‌آموز زمانی خوب ارزیابی می‌شود که از ویژگی‌های گشودگی، شفافیت، احساس مسئولیت، دلسوزی، وابستگی متقابل، جدایی [به معنای استقلال و منحصر به فرد بودن هر فرد از دیگری]، و تأمین نیازهای متقابل برخوردار باشد (میلر، ۱۳۷۹، ص ۲۲۱). به نظر توماس گوردون زمانی که معلم با دانش‌آموزی که مسئله دارد همصحبیت می‌شود باید به‌طور فعال به او گوش دهد؛ این گوش‌دادن فعال مطابق با عقیدهٔ گوردون

1- trainer modeling

2- openness

3- explicitly

به معنای تمرکز بر احساسات دانش آموز است و از سویی دانش آموز درباره مشکلش عمیق تر تفکر می کند و معلم نیز احساس و رفتار او را بهتر درک می کند، که درنهایت موجب تسهیل فرایند حل مسئله می شود. از سویی، اگر معلم هم در کلاس درس با مسئله ای مواجه می شود باید احساس خود را به دانش آموزان نشان دهد و از این طریق آن ها رفتار خود را ارزیابی کنند. بر اساس نظر گوردون این روش به معلم کمک می کند تا از بروز احساس و نگرش منفی به دانش آموزان جلوگیری کند، معلم و دانش آموز بتوانند مشکل اصلی را پیدا و رفع کنند، و درنهایت دانش آموز احساس مسئولیت بیشتری، به خصوص در مورد رفتار خود، پیدا می کند (میلر، ۱۳۷۹، ص ۲۲۲-۲۲۳).

۲-۲. الگوهای ناظر بر رشد خودپنداره مثبت

خودپنداره مثبت از محوری ترین مباحث در دیدگاه انسان گرایانه است که سیمون و راث، واینشتاین و نیز پرکی به آن پرداخته اند و از این بین پرکی به طور مفصل تر در این مورد بحث کرده است. در ادامه، روش شفاف ساختن ارزش ها^۱ و آموزش خویشتن شناسی علمی^۲ که در جهت تقویت خودپنداره مثبت طراحی شده اند، به طور مختصر معرفی و شرح داده می شود.

ویلیام پرکی در زمینه خودپنداره دانش آموزان به پژوهش پرداخته است. به نظر او اگر کسی در مدرسه موفق شود، این امر موجب تقویت خودپنداره او می شود و در همین زمینه مفهوم معلم فراخواننده^۳ و مدرسه فراخواننده را مطرح می کند. معلم فراخواننده با استفاده از مهارت هایی مانند گوش دادن با دقت و حساسیت، روراست بودن با دانش آموز و با خود، برقراری ارتباط با تک تک دانش آموزان، داشتن رفتار صحیح و از این قبیل موارد می تواند دانش آموزان را به یادگیری تشویق کند. در این طرز تفکر دانش آموز به منزله فردی توانا، ارزشمند و مسئول در نظر گرفته می شود. به عقیده پرکی معلمان باید آمادگی فراخواندن خویش را نیز داشته باشند (میلر، ۱۳۷۹، ص ۲۲۲-۲۲۳). او معتقد است که عقاید معلم درباره خود و دانش آموزانش عامل اصلی و تعیین کننده مؤثر بودن او در کلاس است، بنابراین دیدگاه معلم درباره خودش و دیگران، ولو اینکه از روش ها و مواد درسی مهم تر نباشد، بسیار مهم است. از سویی، کودکان اغلب با ایده های گوناگون درباره خود و توانایی هایشان به مدرسه قدم می گذارند، از این رو می توان گفت کلید اصلی به وجود آوردن تصور مثبت و واقعی از خود

1- values clarification
2- self-science educated
3- invitational teacher

در دانش‌آموزان به نسبت وسیعی به اعتقاد معلم به خود و دانش‌آموزانش برمی‌گردد. این اعتقادات تعیین‌کننده رفتار معلم است، در عملکرد او تأثیر می‌گذارد، به دانش‌آموزان انتقال داده می‌شود و همچنین می‌تواند محیطی را به وجود آورد که به رشد خودپنداره دانش‌آموزان کمک کند.

به‌زعم برخی، عواملی از قبیل کوشش، آزادی، احترام، گرمی، کنترل و موفقیت در به وجود آوردن چنین محیطی مؤثر است. در اینجا، به‌اختصار هر کدام توضیح داده می‌شود. در عامل کوشش، معلم باید زمان مناسب برای اعتمادکردن به دانش‌آموز به‌منظور واگذاری مسئله متناسب با میزان یادگیری و علایق او را دریابد. آزادی: از آنجا که دانش‌آموز ظرفیت کامل‌شدن را دارد، به فرصت‌هایی برای تصمیمات معنی‌دار برای خودش نیاز دارد و ایده آزادبودن نزدیک‌ترین موضوع به آزادی انتخاب است و توصیه می‌شود معلم در فضای آزاد کلاس به این مسائل توجه کند: دانش‌آموزان حق اظهارنظر و مخالفت با عقاید معلم را دارند و معلم باید از به وجود آمدن حس رقابت در بین دانش‌آموزان جلوگیری کند و بین اشتباهات شخصی و اشتباهات درسی تمایز قائل شود. احترام: معلم باید به ارزشمندبودن شخصیت دانش‌آموز و توانایی یادگیری او احترام بگذارد و این امر صادقانه در رفتارش مشخص باشد، و این قضیه را مدنظر داشته باشد که احترام به دانش‌آموزانی که از نظر فرهنگی و اقتصادی ضعیف هستند نیز واجب‌تر است. گرمی: اینکه معلم به همه دانش‌آموزان به یک اندازه توجه کند، پذیرنده باشد و دانش‌آموزان احساس تعلق به مدرسه کنند. کنترل: کنترل را برای تفهیم این نکته به دانش‌آموز است که معلم برای آنچه او انجام می‌دهد اهمیت قائل است و در ویژگی‌های رهبری معلم نهفته است (مثلاً بتواند توضیح دهد که چرا بعضی کارها باید انجام شود). موفقیت: به وجود آوردن محیط آموزشی همراه با موفقیت، نه شکست، و توجه به کار و توانایی دانش‌آموزان به جای توجه به ضعف‌های آنها آخرین عاملی است که می‌تواند به رشد خودپنداره دانش‌آموزان کمک کند (برکی، ۱۳۶۸، ص ۱۰-۱۹). برخی نیز با تأکید بر اینکه محیط آموزشی باید آزادی و احترام و انتخاب را به همراه داشته باشد تأثیرپذیری خود از فلسفه اصالت وجود را نشان می‌دهد.

کومبیز^۱ نیز رفتار را تابع ادراک به‌خصوص ادراک خود^۲ می‌داند. به نظر او، در برنامه‌های تربیتی معلمان باید به دانشجویان خاطر نشان کرد که درک آنان از جهان به اندازه خود حوادث مهم است؛ و بنا به نظر انسان‌گرایان که معتقدند تقلید و پیروی از دیگران به بردگی و اسارت منجر می‌شود (کمپ، ۱۹۹۴) بیان می‌کند: "معلم خوب کپی معلمان دیگر نیست، بلکه باید به دلایل مختلف اما عمیقاً متعلق به خود،

1- Combs
2- self-perception

چنانچه خود این دلایل را درک کرده باشد، خود را فردی برخوردار از شخصیت منحصر به فرد و مؤثر مطرح سازد. چنین معلمی روش‌هایی یافته است که با استفاده از آن‌ها می‌تواند خود، استعداد‌های خود و محیط خود را به نحوی به کار گیرد که به دانش‌آموزان و خودش در نیل به رضایت خاطر کمک کند.

مربیان دیگر مانند سیمون و راث به منظور رشد خودپنداره مثبت به فرایند "شفاف ساختن ارزش‌ها" پرداخته‌اند که چهار عنصر اساسی دارد: توجه به زندگی: تمرکز بر سبک زندگی و اولویت‌های شخصی؛ پذیرش آنچه هست: کمک به دانش‌آموزان برای صادق بودن با خویش؛ دعوت به تفکر فراتر: آگاهی از آنچه فرد ارزشمند تلقی می‌کند و تلفیق بهتر انتخاب‌ها و آنچه ارزشمند است؛ و پرورش اقتدار فردی: فرد احساس هدفمندی در زندگی می‌کند و از نظر شخصیتی هماهنگ می‌شود. مثلاً ابعاد عاطفی، عقلانی، اجتماعی و فردی انسان در مسیر هدفی که برگزیده است با یکدیگر هماهنگ هستند. به نظر سیمون و راث، شفاف‌ساختن ارزش‌ها مانع بروز احساساتی از قبیل تردید، گریز، ناهماهنگی و سردرگمی در دانش‌آموز می‌شود. آنچه در شفاف‌ساختن ارزش‌ها اهمیت دارد انتخاب، ارزش‌گذاری و سپس عمل است. از نظر آنان انتخاب اجباری و پذیرفتن به اجبار ارزش بی‌فایده است، زیرا امکان بسیار کمی وجود دارد که آن ارزش جزئی از ساختار ارزشی او بشود. از این رو انتخاب آزادانه از گزینه‌های مختلف را پیشنهاد می‌دهد، البته این انتخاب باید توأم با تفکر و در نظر گرفتن پیامدهای آن انتخاب باشد (میلر، ۱۳۲۹، ص ۲۱۰-۲۱۱). به طور خلاصه، می‌توان شفاف‌ساختن ارزش‌ها را وسیله‌ای برای انتخاب آگاهانه ارزش توسط خود دانش‌آموز و البته با کمک معلم توصیف کرد. چنان‌که پیداست در روش شفاف‌ساختن ارزش‌ها معلم مراحل را طی می‌کند تا ابتدا دانش‌آموز گرایش‌ها و ارزش‌های خود را به درجه آگاهی برساند و سپس آن‌ها را نقد و بررسی، و انتخاب کند.

در این زمینه (رشد خودپنداره مثبت)، جرالد و اینشتاین آموزش خویشتن‌شناسی علمی را به منظور کاربرد پژوهش در بررسی خویشتن‌ارائه داده است. به نظر او خودپنداره فرد چیزی جز مجموعه‌ای از فرضیه‌ها درباره خویشتن نیست و خویشتن‌شناسی علمی است شامل بررسی صحت و سقم این اندیشه‌ها. به عبارت دیگر، به نظر و اینشتاین ادراک و شناخت دقیق باورهایی که درباره خود داریم، که هیچ‌گاه به بررسی دقیق آن‌ها نپرداخته‌ایم، می‌تواند در خودپنداره تأثیر مثبت بگذارد. این روش در بررسی دل‌مشغولی‌های فردی استفاده می‌شود. مطابق با این الگو فرد موقعیتی را که با آن مواجه می‌شود درمی‌یابد و واکنش‌های خود را فهرست و سعی می‌کند به جانشین دیگر رفتار و به پیامد آن نیز فکر کند و در مرحله آخر فرد انتخاب می‌کند. هدف این روش خودفهمی و کاربرد آن در طول زندگی است (همان، ص ۲۱۴-۲۱۶).

۳- بررسی مبانی فلسفی و روان‌شناختی برنامه‌های درسی انسان‌گرا

مفروضات اساسی اگزیستانسیالیسم دربارهٔ انسان، معرفت و ارزش را می‌توان در اهمیت انسان و ویژگی انتخابگری او خلاصه کرد، چنان‌که در مفروضات هستی‌شناسی از نظر آنان انسان باید در عالم، که همچون دهنده‌ای تغییرناپذیر و بی‌طرف است، روزگار بگذراند و از آنجا که توانایی انتخاب و آگاهی عقلانی از ویژگی‌های اساسی اوست، می‌تواند جوهر خود را از طریق انتخاب‌های روزمرهٔ خویش شکل دهد (گریز، ۱۳۸۳، ص ۱۲۱). همچنین در معرفت‌شناسی فرض بر این است که شخص مسئول دانش خویش است و البته این دانش شهودی است. دانش از آنچه در خودآگاه و احساس فرد به‌مثابهٔ تجربه‌اش وجود دارد نشئت می‌گیرد و با آن در جریان زندگی‌اش سازگار می‌شود و آن را می‌پذیرد (همان، ص ۲۱۷). مفروضات ارزش‌شناسی نیز مبتنی بر انتخاب فردی است. طبق دیدگاه آن‌ها همه چیز باید از صافی انتخاب بگذرد و هر انتخابی اساساً یک تمرین ارزشگذاری است، و منبع ارزشگذاری را آشکارا فرد می‌داند (همان، ص ۳۱۶).

در نتیجه، تأکید آن‌ها بر ویژگی‌هایی از قبیل خودآگاهی، مسئولیت و انتخاب در ارتباط مستقیم با چنین فرض‌هایی است که دربارهٔ انسان، معرفت و ارزش دارند. از این‌رو، مریبانی که تحت تأثیر آرای آنان بوده‌اند برنامه‌هایی طراحی کرده‌اند - که مفصل شرح داده شد - که همه در جهت افزایش خودآگاهی و تقویت خودپندارهٔ فرد بوده است؛ این برنامه‌ها به‌طور مستقیم در افزایش مسئولیت‌پذیری و قدرت انتخاب انسان تأثیر می‌گذارند. برای بررسی دقیق‌تر مفروضات فلسفی این برنامه‌ها با نظر به شیوهٔ اجرا و نکات اساسی مورد تأکید مریبان آن‌ها - از قبیل برنامه‌های پیشنهادی غذا و گوردون، که به‌منظور رشد مهارت‌های ارتباطی معلمان طراحی شده است، و از طرفی برنامه‌هایی که پرکی، سیمون و راث و واینشتاین به‌منظور تقویت خودپنداره طراحی کرده‌اند - مشخص شد همه ناظر بر ارزشگذاری، خودآگاهی و انتخاب هستند، که از بنیان‌های اساسی اگزیستانسیالیستی به شمار می‌آیند. بنابراین می‌توان مبانی فلسفی نهفته در برنامه‌های انسان‌گرایانه را این‌گونه شرح داد: از آنجا که تأکید غذا بر خودآگاهی معلم است، هم‌جهت با فلاسفهٔ وجودگراست که بر خودآگاهی در حکم ویژگی‌ای اساسی تأکید می‌کنند و چنان‌که موريس (به نقل از شریتمداری، ۱۳۷۵، ص ۲۲۲) بیان کرده است، تعلیم و تربیت صحیح در نظر فلاسفهٔ وجود باید آگاهی را در فرد بیدار کند. به نظر غذا، وقتی معلمان از قوت‌ها و ضعف‌های خود در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان آگاه می‌شوند، این آگاهی آنان را به سمت بهبود و اصلاح رابطه‌شان سوق می‌دهد و در نتیجه موجب رشد و شکوفایی رابطهٔ آن‌ها با دانش‌آموز می‌شود. این روش، و تأکید غذا بر آموزش معلمان و اهمیت دادن به نقش خودآگاهی در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان مبین تأثیرپذیری از مبانی فکری اصالت وجود است، زیرا همان‌گونه که

اشاره شد، فلسفه اصالت وجود برای خودآگاهی ارزش زیادی قائل است و در زمینه تعلیم و تربیت نیز به طور اخص گرین (۱۹۱۷) به خودآگاهی معلمان در موفق بودن امر تعلیم و تربیت اشاره کرده است. در همین زمینه و همان طور که ذکر شد، جرال و اینشتاین الگوی آموزش خویش‌شناسی علمی را که در حقیقت پژوهشی در بررسی خویش‌شناسی است ارائه کرده و همان طور که از نام این روش پیداست در آن به دانش آموز کمک می‌شود تا به طور علمی خود را بشناسد و از طریق خودفهمی سعی کند رفتارهای آگاهانه و اثربخش‌تر از خود بروز دهد، که در نهایت موجب رشد خودپنداره و شکوفایی او می‌شود. این شیوه کمک به خودفهمی، شناختن خود و مطابق با اصول مطرح‌شده و مؤکد در فلسفه اصالت وجود است (به نقل از شاو و روزیکی، ۲۰۰۰). کارک هوف نیز نوعی چرخه یاری کردن طراحی کرده است که در این چرخه فرد از جستجو در خود شروع می‌کند، در مرحله بعد به فهم بهتری از خود می‌رسد و در نهایت رفتار مناسب‌تری از او سر می‌زند (میلر، ۱۳۷۹، ص ۲۱۴). این تأکید مریبان انسان‌گرا بر خودفهمی و طراحی الگوهای آموزشی در جهت رسیدن به آگاهی و درک خود، و توانایی انتخاب ناظر بر تأثیرپذیری از آموزه‌های فلسفی مکتب اگزیستانسیالیسم است. در روش شفاف‌ساختن ارزش‌ها نیز از تحمیل ارزش به شدت پرهیز می‌شود و به انتخاب دانش‌آموزان اهمیت زیادی داده می‌شود، که مطابق با آرای فلاسفه وجود درباره انتخابگری و اهمیت آن برای انسان است. به این ترتیب، در برنامه‌های درسی انسان‌گرایانه نیز به انتخابگری دانش‌آموز و کمک کردن به او برای انتخاب بهتر و مسئولانه درباره زندگی خود، شخصیت و ارزش‌های خود نیز پرداخته می‌شود. از سوی دیگر، گوردون از طریق شفاف‌سازی احساسات (معلم و دانش‌آموز) سعی در برقراری ارتباط دوستانه و همدلانه بین معلم و دانش‌آموز دارد و به نظر او استفاده از این روش به مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان و افزایش سطح درک آنان کمک می‌کند. همان‌طور که می‌دانیم مسئولیت‌پذیری از مفاهیم مطرح‌شده و مؤکد در فلسفه اصالت وجود و جزء اهداف تربیتی آنان است. به طور خاص‌تر و در مقام مقایسه، با دقت نظر در آرای ویلیام پرکی - مریبان‌گرایی که در زمینه خودپنداره دانش‌آموزان به مطالعه و پژوهش پرداخته است - می‌توان گرایش او به فلسفه وجود را یافت که از جمله آن تأکید بر خود، خودآگاهی، رشد خودآگاهی و تقویت خودپنداره است. به نظر پرکی هریک از ما دائم کوشش می‌کنیم که از خودی که از آن آگاهی داریم نگهداری کنیم و آن را ارتقا دهیم، از این رو به خود تأکید می‌کند، زیرا به نظر او همه چیز با خود و دیدگاه شخصی نگریسته می‌شود (پرکی، ۱۳۷۸، ص ۲۴-۲۸). این تأکید پرکی بر خود و رشد خودپنداره نشان‌دهنده وجودگرابودن اوست و همان‌طور که گفته شد فلاسفه وجودگرا به خود اهمیت زیادی می‌دهند و تعلیم و تربیت را امری می‌دانند که از طریق آن فرد خود را می‌شناسد و معنای شخصی برای خود ایجاد می‌کند. افزون بر این، همان‌طور که گرین

بیان می‌کند، آنچه ما یاد می‌گیریم باید موجب آگاهی ما از خود شود و در نحوه برخورد ما با محیط پیرامون اثر بگذارد. در ادامه، ویلیام پرکی برای تقویت خودپنداره دانش‌آموزان به عواملی اشاره می‌کند که از جمله آن‌ها همدلی، آزادی و مسئولیت است. چنان که گفته شد این‌ها مفاهیمی است که در فلسفه وجود به آن‌ها اشاره شده است. فلاسفه اگزیستانسیالیست انسان را آزاد می‌دانستند و مسئولیت را نیز هم‌جهت با آزادی می‌دانستند. در تعلیم و تربیت نیز گرین (۱۹۱۷) بیان می‌کند که از طریق آزادی است که انسان آزادانه می‌نویسد، می‌اندیشد و بیان می‌کند و از این طریق به خودآگاهی می‌رسد، و مسئولیت را ویژگی‌ای می‌داند که معلمان باید در دانش‌آموزان خود به وجود آورند (به نقل از شاو و روزینکی، ۲۰۰۰).

به‌طور خلاصه، مبانی فلسفی و روان‌شناختی برنامه درسی انسان‌گرا به ترتیب اگزیستانسیالیسم و روان‌شناسی انسان‌گراست. مهم‌ترین موضوعی که باعث پیوند برنامه درسی به مکتب فلسفی اگزیستانسیالیسم و روان‌شناسی انسان‌گرا شده است ارج نهادن این نهضت به انسان و مقام اوست. همان‌گونه که فلاسفه اصالت وجود و روان‌شناسان انسان‌گرا بر اراده و مسئولیت انسانی تأکید می‌کنند و لازم می‌دانند که انسان آزاد باشد و خود و نیروهای درون خود را بشناسد، و در نهایت نسبت به رشد و تکامل او حساس هستند، برنامه‌ریزان درسی انسان‌گرا در مطابقت با آرا و اندیشه‌های اگزیستانسیالیسم و روان‌شناسی انسان‌گرا در برنامه‌های پیشنهادی خود به رشد دانش‌آموزان، مهارت‌های ارتباطی و میان‌فردی آنان، و پرورش اراده و مسئولیت تأکید می‌کنند.

۴- تدوین برنامه درسی با اتخاذ نگرش اسلامی

از دیدگاه اسلام، انسان موجودی است دوساحتی (جسمی و روحی)، نیازمند به هدایت و دارای قدرت اندیشه و تعقل. اگرچه او از خاک و طبیعت برآمده است و آفرینش او در بستر حیوانی شکل می‌گیرد، وجودش از خلقی دیگر سرشته شده، و این همان روح الهی است که اصالت دارد و او را از سایر موجودات متمایز می‌کند و همچنین غایت او جانشینی پروردگار روی زمین است. بر این اساس، رویکرد اسلام در برنامه درسی رویکرد هدایت انسان به سوی زندگی سعادت‌مندانة دنیوی و اخروی است، زیرا در اسلام به تعلیم، علم‌آموزی، تفکر و موارد بسیاری از این قبیل اشاره شده، که در جهت کمال فرد و قرب پروردگار است، بنابراین با نگرش اسلامی، جهان هستی بستر و ابزار رشد و کمال انسانی است (ویسی و دیگران، ۱۳۸۷). در اسلام انسان صفاتی مبنایی دارد، از جمله: درهم‌تنیدگی نفس و بدن، فطرت، عقل، هویت جمعی، اراده و اختیار، و البته در کنار این صفات باید برخی محدودیت‌های اساسی او را که ناشی از وضع وجودی اوست در نظر گرفت. به این ترتیب که انسان

فقط بدن نیست و حقیقت وجودی او نفس است، اما در زندگی این دنیا نفس با بدن درهم تنیده است و از طریق همین درهم تنیدگی است که نفس فرصت و امکان زندگی روی زمین را برای خویشتن می‌یابد. از سویی، مهم‌ترین موضوعی که در مبانی انسان‌شناختی باید بررسی شود فطرت است. فطرت در متون اسلامی به سرشت الهی وجود آدمی اطلاق می‌شود؛ به عبارت دیگر، آدمی در اعماق وجود خود معرفت و احساسی به مبدأ قدسی جهان دارد. "و هنگامی که پروردگارت از پشت فرزندان آدم ذریه آنان را برگرفت و ایشان را بر خودشان گواه ساخت که آیا پروردگار شما نیستیم؟ گفتند چرا... گواهی دادیم تا مبادا روز قیامت بگوئید ما از این امر غافل بودیم" (اعراف: ۱۷۳)

عقل نیز که در متون اسلامی توجه فراوانی به آن شده است و آیات و روایات بسیاری درباره آن و اهمیتش وجود دارد، که در این گفتار مجال بحث درباره آن نیست، با آنچه در منابع غربی یا منابع داخلی تحت تأثیر غرب ملاحظه می‌شود تفاوت دارد، و کاربردی متعالی‌تر از سازوکاری برای امرار معاش دارد. عقل ظرفیتی ویژه آدمی است که وی به کمک آن می‌تواند علاوه بر تدبیر امور معیشتی خود به درک حقایقی از جهان نایل شود و برحسب آن‌ها فهم و تفسیر معینی از پدیده‌های جهان به دست آورد، علاوه بر این، نمی‌توان با تکیه بر عقل خود را از وحی مستغنی بدانیم. یکی دیگر از ویژگی‌های انسان نیز اراده و اختیار است که در اسلام تأکید فراوانی بر آن شده است. مطابق با آیات و روایات، انسان مختار آفریده شده است و می‌تواند به جنبه‌های گوناگون زندگی خود جهت بدهد. با اینکه شرایط محیطی در آدمی تأثیر می‌گذارد، درنهایت خود اوست که تصمیم می‌گیرد.

"ما انسان را از نطفه‌ای آفریدیم تا او را بیازماییم و وی را شنوا و بینا گردانیدیم. ما راه را بدو نمودیم خواه سپاسگزار باشد و خواه ناسپاس" (انسان: ۲ و ۳). بنا بر دیدگاه اسلامی، انسان با اعمالی که خود منشأ آن‌هاست هویت نهایی خویش را رقم می‌زند. از این‌رو، به معنی دقیق کلمه، نمی‌توان گفت که محیط تربیتی انسان را می‌سازد بلکه تنها گزینه‌هایی را در اختیار وی قرار می‌دهد و با فراهم آوردن آگاهی‌هایی برای وی امکان‌پذیرش او را صورت‌بندی می‌کند.

هویت جمعی نیز یکی از ابعاد وجودی انسان است، چنان‌که وی علاقه ذاتی به زندگی اجتماعی دارد و بدون ارتباطات اجتماعی قابلیت‌های درونی او فعلیت پیدا نمی‌کند، به همین دلیل وقتی که جامعه انسانی تشکیل می‌شود، شخصیت مستقلی پیدا می‌کند؛ این موجود فراتر از تک‌تک افراد بر فرد احاطه پیدا می‌کند و رفتار او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از سوی دیگر، "فرد" در جامعه هضم نمی‌شود و اراده و اختیار خود را برای تأثیرگذاری در شرایط اجتماعی از دست نمی‌دهد. یکی از توانایی‌های انسان، که از ویژگی‌های الهی او نشئت می‌گیرد، این است که مقهور و محکوم محیط نمی‌شود، بلکه در برابر اوضاع اجتماعی و محیطی اعتراض و عصیان می‌کند و همچنین بر آن‌ها اثر می‌گذارد. مسلم است که در

دیدگاه اسلامی فردیت فرد نادیده گرفته شده است. فرد به سبب اختیاری که در اعمال خویش دارد با اعمال خاص خود هویت خود را معین کند، به این ترتیب اسلام منزلتی عظیم برای نقش فرد در تعیین سرنوشت خود قائل است. البته، در متون اسلامی جامعه اسلامی چون انبوهی از افراد و بدون توجه به روابط ساختاری در نظر گرفته نشده است. بنابراین زندگی و هویت آدمی موجودیتی دوجدی است که او را در جریان پیوند و دادوستد با دیگران و هم‌هویتی با آنان قرار می‌دهد، هرچند هرگز اراده انسان از او سلب نمی‌شود. در ادامه، باید بیان کرد که انسان علاوه بر توانایی‌هایی که خداوند متعال در وجودش قرار داده است محدودیت‌هایی دارد که در طراحی برنامه تربیتی باید به آن‌ها توجه کرد. اگر در تعلیم و تربیت انسان به محدودیت‌ها توجه نشود، از امکانات نیز نمی‌توان بهره کافی برد. بعضی از محدودیت‌های انسان گذرا هستند و زود سپری می‌شوند، مانند "ضعف وجودی کودک"، ولی برخی از آن‌ها تا پایان عمر با انسان هستند و ممکن است قوی یا ضعیف شوند. امور نفسانی، شهوات و تمایلات گوناگون از این نوع هستند (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۵۰-۱۵۹). بنابراین، به‌اجمال می‌توان گفت که اسلام با نشان دادن تمام قابلیت‌ها و ظرفیت‌های وجودی انسان مسیر تربیت او را مشخص کرده است و چنان‌که باقری (۱۳۸۹) ضمن بیان الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی بیان می‌کند، اساسی‌ترین الگو برای تربیت انسان "استقلال‌یابی" است. به این ترتیب، تربیت انسان جریان‌ی (ناظر به تدریجی بودن است) از یک حرکت پویا (حرکتی درون‌جوش) است که به استقلال (کاستن و بریدن اتکا به دیگران) می‌انجامد (همان، ص ۲۳۱). در این زمینه، استفاده از برنامه‌های درسی انسان‌گرایانه، که ناظر بر مهارت‌های ارتباطی و خودپنداره مثبت هستند، مناسب و ضروری به نظر می‌رسد، چنان‌که باقری (۱۳۸۹) نیز اشاره کرده است، در مسیر استقلال‌یابی می‌توان از این برنامه‌ها استفاده کرد، زیرا اشخاص مستقل به‌طور ناگهانی و بدون ایجاد زمینه به وجود نمی‌آیند، و تعلیم و تربیت باید از ابتدا و در برنامه‌های آموزشی‌ای که طراحی می‌کند این امر را در نظر داشته باشد. در ادامه، به بررسی جایگاه این نوع برنامه در نظام اسلامی پرداخته می‌شود.

۵- بازخوانی مبانی فلسفی انسان‌گرایان و کاربرد آن در نظام برنامه

درسی ایران

انسان‌گرایی بر حسب نیاز و روح زمان به وجود آمد، زیرا انسان فردیت خود را پامال تعصبات و اندیشه‌های یکسونگر کسانی می‌دید که به ابعاد انسانی قضیه پشت پا زده بودند. انسان‌گرایی به این دلیل مورد اقبال قرار گرفته که به زبانی شایسته آدمیان سخن می‌گوید، نه او را وامانده خواسته‌های کودکانه

می‌داند و نه مانند رفتارگرایان اسیر و پای در زنجیر محیط. از این رو، وجودگرایی توجه خود را معطوف به انسان و مسائل مربوط به وی، به عنوان موجودی که در ارتباط با محیط خویش زندگی می‌کند، کرد و بر ارتباط انسان با جهان و با دیگران توجه خاصی کرد. وجودگرایی در برابر کاهش‌گرایی ماده‌گرایانه، آرمان‌گرایی، عقل‌گرایی و نیز سایر جریان‌های علمی و فلسفی، که انسان و مسائل او را به کلی نادیده گرفته بودند، قرار گرفت و علاوه بر این در برابر علم‌گرایی، که جهان را متشکل از بخش‌های مجزای قابل تجزیه و تحلیل و تحت تأثیر قوانین علت و معلول می‌دانست، موضع‌گیری کرد (کبیر، ۱۳۸۳). به این دلیل و نیز به علت تأکید بر حرمت و شخصیت انسان در دورانی که مردم در زندگی روزانه و ماشینی خود غرق شده‌اند مکتب فلسفی و روان‌شناختی اصالت وجود توانست در میان متفکران جایگاه ویژه‌ای برای خود بیابد. همچنین، به سبب اعتراض به خردشدن انسان در پیچ‌وخم سازمان‌ها و بوروکراسی‌ها، از دست دادن ماهیت و اصالت خویش، تبدیل به موجودی شیء‌گونه، و اعتراض به جامعه انبوه، آموزش و پرورش انبوه و ارتباطات انبوه حائز اهمیت و توجه است.

در این زمینه، بین آرای اسلام و وجودگرایی تشابهات و البته تفاوت‌هایی وجود دارد که به اختصار بیان می‌شود. هرچند نقد گسترده آن از حوصله این مقاله خارج است، در مورد تشابهاتی که بین اسلام و اگزیستانسیالیسم وجود دارد می‌توان به این پنج مورد اشاره کرد: اول، در مورد اصالت وجود و تقدم وجود بر ماهیت، اینکه انسان از خود سرشت ثابت و غیرقابل تغییری ندارد و این خود انسان است که طبیعت خود را می‌سازد مطلب قابل قبولی است که در حکمت متعالیه، جامع‌ترین مکتب فلسفی،^۱ نیز تصدیق شده است و از نظر ملاصدرا، وجود واقعی عینی و منشأ هر قدرت و فعلی است و از این رو اصیل است، اما ماهیت انتزاع ذهن است. دوم، طبق هر دو نظام فلسفی، ماهیت دارای واقعیت درجه دوم است. سوم، در هر دو نظام فلسفی تعریف حقیقت وجود به صورت ناممکن باقی می‌ماند، حقیقت وجود چیزی نیست که بتوان به آن شناخت عقلی پیدا کرد، بلکه باید آن را شهود کرد. این شهود از نظر ملاصدرا شهود عرفانی است و با عقل هم منافات ندارد، بلکه مرحله بالاتر شناخت است. چهارم، نقطه مشترک دیگر اسلام و اصالت وجود انتخابگر بودن و مسئول بودن انسان

۱- امتیاز اساسی حکمت متعالیه به سایر دیدگاه‌ها مانند عرفان نظری، حکمت اشراق، حکمت مشاء، و کلام در جامعیت حکمت متعالیه است که برخلاف علوم دیگر هم اهل شهود را سیراب می‌کند و هم اهل بحث را به علم یقینی نایل می‌سازد، زیرا عرفان برای اهل بحث محض کافی نیست گرچه خود عارف را مطمئن می‌کند و حکمت بحثی برای اهل شهود رسا نیست. حکیم باحث را قانع می‌کند و جدال‌های کلامی برای اهل برهان کافی نیست گرچه شنونده اهل جدل را ساکت می‌کند چون جدال برای ساکت کردن حریف بحث است برخلاف برهان که هر دو را قانع می‌کند. بنابراین تنها حکمتی که هم برای خود حکیم و هم برای دیگران از اهل شهود و اهل نظر کفایت می‌کند حکمت متعالیه است (جوادی آملی، ۱۳۸۰).

است که شهید مطهری ذیل تفسیر آرای صدرا بیان می‌کند. این نگاه مستقل به انسان، اینکه وی به‌گونه‌ای مستقل و کاملاً مجزا از دیگران ماهیت و جوهر درونی خود را رقم می‌زند، مسئولیت ممتازی برای انسان پدید می‌آورد. در این دیدگاه، انسان احساس می‌کند که تا چه اندازه می‌تواند در سرنوشت امروز و فردای خود ایفای نقش کند. او می‌تواند بر اساس ملکاتی که به دست می‌آورد حقیقت وجودی خود را به فعلیت برساند. او با انتخابی که می‌کند بنا به نظر صدرالمتهالین فقط برخی عوارض و کیفیات را در وجودش ایجاد نمی‌کند بلکه در جهت کسب ملکات می‌تواند حقیقت خود را متحول سازد. پنجم، وجه اشتراک دیگر اسلام و وجودگرایی، که در برنامه‌های درسی انسان‌گرایانه نیز بر آن تأکید شده است، آزادبودن انسان است.

میان اسلام و اگزیستانسیالیسم تفاوت‌هایی وجود دارد که آن‌ها نیز به‌اختصار شرح داده می‌شود. اول، وجود در نظر فلسفه اصالت وجود همان وجود خاص انسان و در واقع همان انسان است، اما در حکمت متعالیه وجود امری است مشترک میان همه آفریدگان و حتی خدا، و تفاوت آن‌ها تنها در درجه و رتبه‌شان است؛ مثلاً خدا وجود دارد و انسان و سایر مخلوقات هم وجود دارند، اما رتبه وجودی این‌ها کاملاً با هم متفاوت است و به‌اصطلاح وجود دارای صفت تشکیکی است. ماهیت انسان نیز به‌شدت دارای تحول و حرکت است و چون ماهیت امری متغیر است تعیین ماهیتی خاص و مشخص که حدود وجود را به‌طور دقیق مشخص کند ممکن نیست و ماهیت انسان را قابل تعریف نمی‌داند (مطهری، ۱۳۶۹، ص ۳۳۵). دوم، این دو مکتب درباره ماهیت در یک نکته اساسی با هم اختلاف دارند: از نظر وجودگرایان، ماهیت به معنی ماهیت جزئی است. آنان تصویری از ماهیت به‌عنوان امر کلی ندارند، پس ماهیت هر فرد منحصر به اوست. اما طبق نظر ملاصدرا، ماهیت انسان مفهومی انتزاعی است که، به‌طور کلی، به همه انسان‌ها اطلاق می‌شود.

سوم، در اصالت وجود شهود همان حیث التفاتی است که پیش از شهود حسی است. در فلسفه صدرا شناخت عرفانی وجود مطلق ممکن است، اما در فلسفه اصالت وجود شناخت تجربی و شهودی مطرح می‌شود و در آخر هم به شناخت محدود وجود ختم می‌شود (همو، ۱۳۶۳، ص ۳۴۹). چهارم، در دیدگاه صدرایی، اگرچه مسئول اعمال خود آدم است و اوست که ماهیت مستقل خود را می‌سازد، دیگران می‌توانند سرمنشأهای مطلوب برای تحول مثبت در تعالی ماهیت انسان به شمار آیند. بنابراین، تأکید او بر این است که انسان باید وظیفه‌اش را که بهینه‌سازی حرکت جوهری و ماهوی خویش به سوی وجود متعالی است فقط خود به دوش بکشد و تنها خود او مسئول این حرکت است. آدمی بنا به حرکت جوهری می‌تواند ماهیت خود را در حوزه گسترده‌ای تغییر دهد و حرکت خود را بین اوج و افول تنظیم کند. البته در این دیدگاه تنها حرکت مهم نیست، بلکه جهت و سمت و سوی

حرکت مهم و ارزشمند است، که در فلسفه اصالت وجود به آن پرداخته نشده است، و مسیر حرکت انسان به گونه‌ای مبهم و مسکوت است، در صورتی که در اسلام مسیر حرکت و تغییر در جهت کمال و قرب الهی است (صالحی و مهربیان، ۱۳۸۷). پنجمین تفاوت به آزادبودن انسان برمی‌گردد. در اسلام آزادی به معنای رهایی بی‌قید نیست بلکه این رهایی باید برحسب نتایجی که بر آن مترتب می‌شود و فرجامی که برای انسان فراهم می‌آورد بازبینی شود و فقط آزادی‌ای که موانع رشد آدمی را از میان بردارد مطلوب است. به این ترتیب، آزادی دو بعد اخلاقی و غایت‌گرایانه دارد (باقری، ۱۳۸۹، ص ۲۱۸). در فلسفه اصالت وجود آزادی جزء ویژگی‌های انسان اصیل است، با این حال شامل ابعاد الهی نمی‌شود و به محدودیت‌های ذاتی او توجهی نمی‌شود.

از این لحاظ، باید توجه کرد که همه آموزه‌های اگزیستانسیالیسم و انسان‌گرایی را نمی‌توان توصیه کرد و به کار برد، زیرا از نظر اسلام برای انسان و زندگانی او اهدافی در نظر گرفته شده که از طریق آن می‌تواند راه خود را در زندگی پیدا کند و خوشبخت زندگی کند، و اساساً دین به همین دلیل برای انسان به ارمان آورده شده است. از سویی، عقل به‌تنهایی برای تعیین برنامه زندگی و از جمله "حدود تربیت" کافی نیست و دین‌شناسان ادله فراوانی بر این مدعا اقامه کرده‌اند. از نظر علامه طباطبایی، عقل انسان نمی‌تواند او را به کمال و سعادت برساند، زیرا از درک حقیقت اشیا عاجز است، و قوانین و مقررات اسلامی با نظام آفرینش هماهنگ است. بنابراین، تربیت در نگرش دینی کاملاً جهت یافته و محدود به حدودی است که مریدان باید از این قانون پیروی کنند. مطابق با قانون الهی و پیروی از فطرت و در نظر گرفتن محدودیت‌های ذاتی آن، مربی باید ابتدا با ابزارهای سالم فطرت‌ها را بیدار کند و سپس با دادن آزادی و آگاهی آن را در مسیر شکوفایی قرار دهد (به نقل از شریفانی و قمی، ۱۳۸۹). بنابراین با تکیه بر انسان و آزادی‌های او بدون اینکه محدودیت‌های او را در نظر بگیریم نمی‌توانیم در جهت تربیت دینی مطلوب گام برداریم، چرا که مطابق با دیدگاه اسلامی انسان از بدو تولد با محدودیت‌هایی همراه است که نشان از وضع وجودی او دارد و در تربیت هم باید به تمام جنبه‌های وجودی او توجه شود (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۶۰).

بنابراین اسلام و اگزیستانسیالیسم هر دو درباره اصالت وجود، انتخابگری، آزادی، مسئولیت و ارزشمندی انسان هم عقیده هستند، هرچند که به‌طور کامل یکی نیستند. از این‌رو، انسان‌گرایی و اصالت وجود، به دلیل ارزش و احترامی که برای انسان لحاظ می‌کنند و اهمیتی که برای آزادی و انتخابگری او قائل هستند، همسو با دیدگاه اسلامی هستند و توجه به آرای آنان در برنامه‌های درسی اسلامی راهگشا خواهد بود. مثلاً وقتی با ویژگی‌های انسان از نظر اسلام آشنا شدیم و پذیرفتیم که از نظر اسلام کودک موجودی مکرم است و ارزش ذاتی دارد، و همچنین استعدادها و شناخته شد،

موظف هستیم برنامه درسی را به‌منزله وسیله‌ای برای تربیت و یادگیری در جهت رشد همه‌جانبه فرد بازمینی کنیم و چارچوب مفهومی خاص برای آن تعریف کنیم.

در برنامه‌ریزی درسی باید بپذیریم فردی که محتوا را مطالعه می‌کند، علاوه بر عقل، بعد عاطفی و زیبایی‌گرایی و البته ابعاد گوناگون دیگری دارد، از این‌رو باید طوری متون را طراحی کنیم که همه ابعاد او را در بر بگیرد و نه اینکه فقط بعدی از ابعاد وجودی او اصل قرار گیرد و دیگر ابعاد فرع باشند، چنان‌که اغلب برنامه‌های درسی گونه‌ای سازماندهی می‌شوند که بر عقلانیت و پرورش قوای فکری معطوف هستند و از ابعاد عاطفی و نگرشی انسان غفلت می‌کنند. به این ترتیب، برنامه‌های درسی انسان‌گرا با تأکید بر مبانی اگزیستانسیالیستی، تأکید بر ابعاد عاطفی انسان و به‌منظور رشد مسئولیت و خودآگاهی ایجاد شده‌اند که نمونه آن الگوهای مبتنی بر مهارت‌های ارتباطی و رشد خودپنداره مثبت است که شرح داده شد. در این برنامه‌های درسی به دانش‌آموزان اجازه داده می‌شود تا اظهارنظر، فعالیت و آزمایش کنند و دچار اشتباه شوند. آن‌گونه که انسان‌گرایان معتقد بودند ما با بررسی واکنش‌هایمان و تجربه‌کردن چیزی که به عشق، نفرت، دلواپسی، افسردگی و شادی می‌انجامد درباره خودمان مطالب بیشتری می‌آموزیم، بنابراین برنامه درسی انسان‌گرایانه در صورتی معتبر است که به رشد شخصیتی در کنار رشد شناختی اهمیت دهد. در این برنامه معلمان به جای اینکه هدایت‌کننده یادگیری دانسته شوند، تسهیل‌کننده فرایند یادگیری تلقی می‌شوند و داشتن ارتباط صمیمی با دانش‌آموزان از جمله وظایفی است که به عهده آنان است. همچنین دانش‌آموزان یاد می‌گیرند چگونه مشکلات را تشخیص دهند و سختی‌ها را به اموری کنترل‌پذیر تبدیل و به مهارت‌هایشان اعتماد کنند. به این منظور برنامه‌های علوم انسانی مانند تاریخ، ادبیات، نمایشنامه و هنر مورد توجه قرار می‌گیرند. البته منطقی است که برنامه‌های درسی ریاضی و تجربی کنار گذاشته نمی‌شوند. گوش‌دادن، خودآزمایی، خلاقیت و آزادی عمل برای انجام تجربه‌های نو و در نظر گرفتن هدف موضوعات مهم برنامه درسی هستند. دانش‌آموزان (یادگیرندگان) درباره معنای زندگی نگران هستند و طراحان برنامه درسی باید این نگرانی‌ها را مدنظر قرار دهند. مثلاً مکسین گرین در فلسفه خود یادگیری را دریافت معنی زندگی می‌داند و یا به عبارت دیگر معنادار کردن زندگی و تدریس را فرایندی می‌داند که طی آن خودآگاهی حاصل می‌شود. بنابراین آن نوع یادگیری که فرد خود آن را کشف می‌کند و بر حالات و روحیات خویش منطبق می‌سازد بالارزش‌ترین و مفیدترین نوع یادگیری است.

با توضیحات مذکور مشخص شد که مهم‌ترین هدف طراحی برنامه‌های درسی شناخت بیشتر و عمیق‌تر دانش‌آموزان از خود است، که حدیث معروف پیامبر اکرم (ص) که می‌فرماید: "من عرف نفسه فقد عرف ربه" (مجلسی، ۱۳۰۵ و ۱۳۱۵، ج ۲، ص ۲۳) و علی بن ابیطالب^۷ که فرموده‌اند: "نال الفوز

الكبر من ظفر بمعرفه النفس / کسی که موفق به شناخت نفس خود شود، به رستگاری بزرگی رسیده است" (آمدی، ۱۴۱۰هـ، ص ۱۷۳) همین نکته است. البته احادیث بسیاری در زمینه خودشناسی وجود دارد که مجال پرداختن به همه آنها نیست.

بدین ترتیب، در کاربرد آرای فیلسوفان وجودگرا باید به نواقص آرای آنان توجه کرد و گمان نکرد که کاربرد صرف این آرا در برنامه‌های درسی نظام اسلامی به پیشبرد سریع اهداف تربیتی منجر می‌شود. از سویی، نباید به علت برخی ناهمخوانی‌ها از بهره‌گرفتن از آرای آنان غافل شد. اگرچه فلسفه اصالت وجود هیچ‌گونه دگرگونی اجتماعی خاصی را مطرح نمی‌سازد و حتی وقتی از نظامی و وضعی انتقاد می‌کند راه‌حل عملی پیشنهاد نمی‌کند، اما می‌توان گفت بیش از هر فلسفه دیگری در دنیای معاصر مشکلات اجتماعی و انفرادی انسان‌های جوامع صنعتی را نشان داده و توجیه کرده است. برماست تا راهی بیابیم و از آزادی فطری خویش استفاده کنیم. اگر همه آموزش‌های اگزیستانسیالیستی خطای محض باشد و انسان را در ورطه یأس محبوس کند، اما تنها به سبب ارزشی که برای آگاهی انسان، مسئولیت و انتخابگری او قائل است و همچنین این عقیده‌اش که انسان می‌تواند انتخاب نهایی را در زندگی خویش بکند بر مجریان نظام آموزشی واجب است تا با فهم دقیق آرای آنها برای کاربرد آنها در تنظیم برنامه‌های درسی تلاش کنند.

به‌طور خلاصه، برخی از اقدامات برای به کار بردن رویکرد انسان‌گرایی در نظام آموزشی اسلامی بررسی می‌شود. بر اساس انسان‌گرایی، اول لازم است که دغدغه‌های دانش‌آموزان دغدغه برنامه‌ریزان نظام آموزشی باشد و همان‌طور که انسان‌گرایی و وجودگرایی به انسان و دل‌مشغولی‌های او توجه می‌کنند، معلمان نیز سعی کنند از طریق تدقیق در فعالیت‌های مورد علاقه دانش‌آموزان از صحبت‌ها و امور لذت‌بخش آنان آگاه شوند، و باورها و چگونگی نگرش آنان به امور مختلف را دریابند. البته این امر نیاز به سعه صدر بیشتری از جانب معلم دارد. او باید با ذهن باز و انعطاف‌پذیری و بدون غرض‌ورزی باورهای متفاوت دانش‌آموزان را دریابد و سپس سعی کند این باورها را به سطح خودآگاه آنان برساند و به چالش بکشد. همچنین به آنها یاد بدهد که در عقایدشان شک کنند، زیرا از طریق شک کردن بهتر می‌توانند باورهای خود را بررسی و نقد کنند و از طرفی قابلیت پذیرفتن و بررسی نگرش‌ها و باورهای متفاوت با باور خود را نیز پیدا می‌کنند و در نهایت دید آگاهانه و معقولانه‌ای به باورهای خود پیدا می‌کنند که این خود وسیله‌ای است برای معنادارشدن زندگانی‌شان. در نتیجه، دانش‌آموزان قابلیت ارزیابی و تأمل در باورهای خود را به دست می‌آورند و در صورت نیاز قادر به تغییر و اصلاح آنها هستند. دوم، باید در نظر داشت که زندگی دانش‌آموزان جدا از جامعه نیست و نباید از اهمیت جامعه و باورهای رایج در آن غافل بود، بلکه معلم باید با درک وسیع خود

دانش‌آموزان را هدایت کند تا باورهای موجود در جامعه را ارزشیابی کنند و بتوانند باورهای خود را با باورهای اصیل جامعه هماهنگ کنند.

بنابراین در تدوین برنامه درسی با نگرش اسلامی باید به سمت اهدافی از قبیل تقرب به خداوند و رستگارشیدن انسان، ایجاد بستر مناسب برای شکوفایی استعدادهای فطری، ظهور و بروز قدرت انتخاب، اراده و مسئولیت‌پذیری، توانمندسازی به منظور ساختن زندگی متعالی در دنیا و چیدن ثمرات آن در آخرت، تسلیم‌شدن در مقابل خداوند و ایفای نقش مسئولانه در برابر او حرکت کرد. در این زمینه، باید از برنامه‌های انسان‌گرایان برای تقویت خودآگاهی، قدرت انتخاب و ترویج حس مسئولیت بهره‌مند شد. برنامه‌های درسی مبتنی بر رشد خودپنداره و تقویت مهارت‌های ارتباطی در این جهت راهگشا خواهند بود، زیرا این برنامه‌ها را مرییان انسان‌گرا بر اساس مبانی فلسفی وجودگرایی طراحی کرده‌اند، که هدف نهایی آن‌ها نیز تقویت خودآگاهی و مسئولیت‌پذیری است. بنابراین از آنجا که مبانی فلسفی برنامه‌های انسان‌گرایانه با اسلام تضادی ندارد، هرچند تفاوت‌هایی دارد، مفید است و درنهایت به پیشبرد اهداف برنامه درسی با نگرش اسلامی منجر می‌شود.

نتیجه‌گیری

بنابراین بعنوان نتیجه‌گیری از بحث می‌توان نکات ذیل را در نظر گرفت؛ بر اساس انسان‌گرایی، اول لازم است که دغدغه‌های دانش‌آموزان دغدغه برنامه‌ریزان نظام آموزشی باشد و همان‌طور که انسان‌گرایی و وجودگرایی به انسان و دل‌مشغولی‌های او توجه می‌کنند، معلمان نیز سعی کنند از طریق تدقیق در فعالیت‌های مورد علاقه دانش‌آموزان، از صحبت‌ها و امور لذت‌بخش آنان آگاه شوند، و باورها و چگونگی نگرش آنان به امور مختلف را دریابند. البته این امر نیاز به سعه صدر بیشتری از جانب معلم دارد. او باید با ذهن باز و انعطاف‌پذیری و بدون غرض‌ورزی باورهای متفاوت دانش‌آموزان را دریابد و سپس سعی کند این باورها را به سطح خودآگاه آنان برساند و به چالش بکشد. همچنین به آن‌ها یاد بدهد که در عقایدشان شک کنند، زیرا از طریق شک کردن بهتر می‌توانند باورهای خود را بررسی و نقد کنند و از طرفی قابلیت پذیرفتن و بررسی نگرش‌ها و باورهای متفاوت با باور خود را نیز پیدا می‌کنند و درنهایت به دید آگاهانه و معقولانه‌ای به باورهای خود دست می‌یابند که این خود وسیله‌ای است برای معنادارشدن زندگانی‌شان. در نتیجه، دانش‌آموزان قابلیت ارزیابی و تأمل در باورهای خود را به دست می‌آورند و در صورت نیاز قادر به تغییر و اصلاح آن‌ها هستند. دوم، باید در نظر داشت که زندگی دانش‌آموزان جدا از جامعه نیست و نباید از اهمیت جامعه و باورهای رایج در آن غافل بود، بلکه معلم باید با درک وسیع خود دانش‌آموزان را هدایت کند تا

باورهای موجود در جامعه را ارزشیابی کنند و بتوانند باورهای خود را با باورهای اصیل جامعه هماهنگ کنند.

بنابراین در تدوین برنامه درسی با نگرش اسلامی باید به سمت اهدافی از قبیل تقرب به خداوند و رستگارشیدن انسان، ایجاد بستر مناسب برای شکوفایی استعدادهای فطری، ظهور و بروز قدرت انتخاب، اراده و مسئولیت‌پذیری، توانمندسازی به‌منظور ساختن زندگی متعالی در دنیا و چیدن ثمرات آن در آخرت، تسلیم‌شدن در مقابل خداوند و ایفای نقش مسئولانه در برابر او حرکت کرد. در این زمینه، باید از برنامه‌های انسان‌گرایان برای تقویت خودآگاهی، قدرت انتخاب و ترویج حس مسئولیت بهره‌مند شد. برنامه‌های درسی مبتنی بر رشد خودپنداره و تقویت مهارت‌های ارتباطی در این جهت راهگشا خواهند بود، زیرا این برنامه‌ها را مریبان انسان‌گرا بر اساس مبانی فلسفی وجودگرایی طراحی کرده‌اند، که هدف نهایی آن‌ها نیز تقویت خودآگاهی و مسئولیت‌پذیری است. بنابراین از آنجا که مبانی فلسفی برنامه‌های انسان‌گرایانه با اسلام تضادی ندارد، هرچند تفاوت‌هایی دارد، مفید است و به پیشبرد اهداف برنامه درسی با نگرش اسلامی منجر می‌شود.

در نهایت، بر اساس بررسی‌هایی که در این مقاله صورت گرفت این پیشنهادها را می‌توان داد: بازخوانی آرای فلاسفه اصالت وجود و دلالت‌های تربیتی آن برای آموزش و پرورش ایران. استفاده از برنامه‌های طراحی‌شده توسط مریبان انسان‌گرا مانند آموزش خویشتن‌شناسی علمی جرالد واینشتاین و الگوی روابط انسان‌گرا و ارائه مفهوم معلم فراخواننده توسط پرکی، برای برنامه درسی ساعات پرورشی در مدارس و اجرای این برنامه‌ها در کلاس‌های تابستانی و اوقات فراغت. تمرکز ویژه بر تربیت معلم، و سعی در تقویت خودآگاهی معلمان و آشنایی بیشتر از طریق برنامه‌های انسان‌گرایان.

منابع

- آمدی، عبدالواحد بن محمد (۱۴۱۰ق)، *غررالحکم و دررالکلم: مجموعه من کلمات وحکم امیرالمومنین* علیه السلام، قم: دارالکتب الاسلامیه
- باقری، خسرو (۱۳۸۹)، *الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران*، تهران: انتشارات مدرسه
- _____ (۱۳۸۹)، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، ج ۲، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی
- پرکی، ویلیام (۱۳۷۸)، *خودپنداری و موفقیت تحصیلی*، ترجمه سید محمد میرکمالی، تهران: یسطرون
- جعفری ثانی، حسین (۱۳۸۲)، *مقدمات و مبانی برنامه‌ریزی درسی*، مشهد: نیکونشر
- راجرز، کارل رانسون (۱۳۷۶)، *هنر انسان شدن*، ترجمه مهین میلانی، تهران: نشر فاخته
- زیباکلام، فاطمه (۱۳۷۸)، *سیر اندیشه فلسفی در غرب*، تهران: انتشارات دانشگاه تهران
- سارتر، ژان پل (۱۳۷۶)، *اگزیستانسیالیسم و اصالت بشر*، ترجمه مصطفی رحیمی، تهران: نشر نیلوفر
- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲)، *دیدگاه‌های برنامه‌ریزی درسی*، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت شریفانی، محمد و محسن قمی (۱۳۸۹)، «مقایسه تطبیقی مدار حرکت تربیتی انسان در اسلام با اگزیستانسیالیسم»، *فصلنامه علمی - پژوهشی اندیشه نوین دینی*، س ۶، ش ۲۳، ص ۲۹-۶۴
- شعبانی ورکی، بختیار و محمود مهرمحمدی (۱۳۷۷)، «جایگاه رویکردهای یاددهی-یادگیری مکاتب رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی در نظام آموزشی»، *مدرس*، ش ۷، ص ۱۰۲-۱۲۱
- شیلینگ، لوئیس (۱۳۷۴)، *نظریه‌های مشاوره*، ترجمه خدیجه آرین، تهران: انتشارات اطلاعات
- صالحی، اکبر و زهرا مهربابان (۱۳۸۷)، «بررسی انسان‌شناسی اسلامی و انسان‌شناسی وجودگرا و مقایسه آن‌ها»، *تربیت اسلامی*، س ۳، ش ۷، ص ۱۳۹-۱۶۰
- کبیر، یحیی (۱۳۸۳)، «انسان‌گرایی از دیدگاه فلاسفه تعلیم و تربیت»، *اندیشه‌های فلسفی*، س اول، ش اول، ص ۹۷-۱۱۶
- گریز، آرنولد (۱۳۸۳)، *فلسفه تربیتی شما چیست؟*، ترجمه بختیار شعبانی ورکی و همکاران، مشهد: به‌نشر

- مجلسی، محمدباقر بن محمدتقی (۱۳۰۵-۱۳۱۵)، *بحار الانوار*، تهران: انتشارات معارف الاسلامیه مطهری، مرتضی (۱۳۶۳)، *انسان کامل*، قم: صدرا
- _____ (۱۳۶۹)، *حرکت و زمان*، تهران: حکمت
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸)، *برنامه درسی، نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها*، تهران: سمت
- میزیاک، هنریک و سکستون استاوت (۱۳۷۱)، *تاریخچه و مکاتب روان‌شناسی*، ترجمه احمد رضوانی، مشهد: نشر معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی
- میلر، جان (۱۳۷۹)، *نظریه‌های برنامه درسی*، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: نشر سمت
- ویسی، غلامرضا و کوروش فتحی و اجارگاه (۱۳۸۷)، «نگاهی جدید به برنامه درسی بر اساس انسان‌شناسی اسلامی»، *مجله راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج)*، ۱ (۲)، ص ۴۹-۶۳

- Banach, D. (2006), "Summary of some main points from Sartre's existentialism and human Emotions", *Philosophy Department, Anselm College*, PP.1-3
- Butler, J. Donald (1968), *Four philosophies and their practice in education and religion*, New York: Harper & Row Publishers.
- Hansen, J.T. (2000), "Psychoanalysis and humanism: a review and critical examination of integrationist efforts with some proposed resolutions", *Journal of counseling & envelopment*, 78, PP. 21-28
- Huitt, B. (2000), "Humanistic Approaches to Teaching", *Overview of Humanistic Education*, 16(4), PP.1-12
- Kemp, J. B. (1994), "Arousing the sixth emphasis within humanism in Englishlanguage teaching", *ELT Journal*, 48(3), PP. 243-252.
- Roubinn, S. (1984), "Stevick on humanism and harmony in language teaching", *ELTJournal* , 38/2 , PP.103-107
- Scruton, R. (2002), *A short history of modern philosophy*, London-New York: Routledge

- Shaw, R. & Rozycki. E. G. (2000), “*The Educational Theory of Maxine Greene (1917)*”, New Foundations Gallery, from [http://www. Newfoundations com/GALLERY/Greene.html](http://www.Newfoundations.com/GALLERY/Greene.html)
- Tanzer, M. (2008), *On existentialism*, united stats of America: Thomson wadsworth

Archive of SID

دراسة المبادئ الفلسفية والنفسية للبرامج الدراسية الإنسانية ومكانة هذا البرامج في النظام الإسلامي^١

ابوالفضل غفاري^٢

مليحه رجائي^٣

المستخلص

يهدف المقال هذا إلى دراسة المبادئ الفلسفية والنفسية للبرامج الدراسية الإنسانية. ومنهج البحث هو منهج التحليل المتعالي. فبعد معالجة الآراء والنظرات لمخططي البرامج الدراسية البارزين الإنسانيين (من أمثال كزدا وبركي وواينشتاين وسيمون وراث) تبين أنهم كانوا متأثرين بالفلاسفة الوجوديين من حيث الفلسفة وتأثير علماء النفس الإنسانيين من الجانب النفسي. كما أن نتيجة البحث تشير إلى أن نقطة الالتقاء بين الفلاسفة الوجوديين وعلماء النفس الإنسانيين ومخططي البرامج الدراسية الإنسانية هي الأهمية والوزن الذي يقيّمونه للإنسان والحرية والوعي بالذات وتحمل المسؤولية. فالاتجاه الإنساني قد اهتم إلى تبجيل الإنسان والتأكيد على اختياره وحرية في سبيل التنمية والازدهار مما يطابق الرؤية الإسلامية من هذه الجهة. ومن جهة أخرى فإنه يتجاهل الولاية الإلهية وإعطاء الإصالة للإنسان المادي و بذلك يخالف الثقافة الإسلامية. ومع ذلك إن الاهتمام بهذا الاتجاه في البرامج الدراسية للبلدان الإسلامية بسبب تأكيد الإسلام على مكانة الإنسان واختياره ووعيه ومع مراعاة بعض الاعتبارات، يصلح إدراج بعض تعاليمه في البرامج الدراسية.

المفردات المفتاحية

الإنسانية، البرامج الدراسية، الوجودية، الإسلام

١- تاريخ استلام المقال: ٢٠١٤/٩/٢١؛ تاريخ القبول النهائي: ٢٠١٥/٣/٦

٢- الاستاذ المشارك في قسم فلسفة التعليم والتربية بجامعة فردوسي بمشهد

٣- طالبة الدكتوراه في فرع فلسفة التعليم والتربية بجامعة فردوسي بمشهد (المؤلف المستول)