

فصلنامه پیام فرهیختگان (علوم تربیتی)  
سال سوم، شماره ۱۰، تابستان ۱۳۹۷

## بررسی و نقد مبانی فلسفی و روانشناختی دیدگاه انسانگرایی در برنامه درسی با رویکرد تربیت اسلامی

یعقوب عزیزی\* / مریم خدارحمی\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر درباره بررسی مبانی فلسفی و روانشناختی دیدگاه انسانگرایی برنامه درسی و نقد و مقایسه آن با مبانی فلسفی تربیت اسلامی است. یکی از جدیدترین رویکردها در علوم انسانی و روانشناسی، انسانگرایی است که در مقایسه با سایر دیدگاه‌ها، اهمیت و توجه بیشتری برای انسان قائل است، و دیدگاه اسلامی نیز بطور کامل به آن پرداخته است اما این حیطه مشترک (توجه به انسان) نقاط اختلاف و قابل نقدی را نیز به همراه دارد. به این منظور مبانی هستی‌شناسی، ارزش‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی برنامه درسی انسانگرایی با استفاده از منابع موجود و از طریق روش کیفی (اسنادی-تحلیلی) استخراج و با مبانی فلسفی تربیت اسلامی مقایسه و نقد شده‌اند و نقاط قوت و ضعف این دیدگاه بیان شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که مبانی فلسفه برنامه درسی انسانگرایی در بخش هستی‌شناسی بر انکار ماورای طبیعت و وجود خدا، تاکید بر معرفت درباره انسان به جای خدا، در مبنای ارزش‌شناسی منبع ارزشها را انسان و بر نسبی، شخصی و وابسته به موقعیت بودن ارزش‌ها، در مبنای معرفت‌شناسی بر عقل و آگاهی‌های فرد و در انسان‌شناسی انسان رامعیار همه چیز و عامل تغییر در جهان و بر آزادی بی قید و تعیین برای او استوار است. در مقابل مبانی فلسفی تربیت اسلامی در بخش هستی‌شناسی معتقد به حقیقت مطلق و جهان ماورای طبیعی، در ارزش‌شناسی و انسان‌شناسی بر قرآن و ارزش‌های مطلق و نسبی و انسان کامل با روح و جسم و برترین مخلوق، استوار است. و از نقاط قوت بارز این دیدگاه توجه به نیازهای اساسی کودک و

\*دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) yaqoob.azizi@yahoo.co.uk

\*\*دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی M.khodarahmy@gmail.com

۳۸ — فصلنامه علمی - تخصصی پیام فرهیختگان (علوم تربیتی)؛ سال سوم، شماره ۱۰، تابستان ۱۳۹۷

تمامیت و انسان سالم و نقاط ضعف آن نادیده گرفتن نیازهای معنوی انسان و جنبه عملیاتی اندک این دیدگاه را می‌توان نام برد.

**واژه‌های کلیدی:** مبانی فلسفی، برنامه درسی، انسانگرایی، تربیت اسلامی

#### مقدمه

یکی از نخستین مباحث مهمی که در هر جهان بینی و ایدئولوژی مورد توجه قرار می‌گیرد «انسان و مقام انسان» است (هاشمی و مسعودی، ۱۳۹۱). دربارهٔ انسان و ویژگیهای او دیدگاه‌هایی گوناگون از فیلسوفان و صاحب نظران ارائه کرده‌اند. بدون تردید نوع تفسیر از انسان به طور مستقیم در نظام تعلیم و تربیت اثر می‌گذارد. معمولاً هر نظام تربیتی انسانی را که در مبانی خود تفسیر کرده است، تربیت خواهد نمود (ملکی، ۱۳۸۵). تعلیم و تربیت انسانها و به تبع آن برنامه‌های درسی برای ایجاد تغییر و تحول در افراد به کار گرفته می‌شوند. هیچ نظام تربیتی را نمی‌توان یافت که برای تربیت انسانها کوشش کند ولی جهت‌گیری مشخص در این کار نداشته باشد. با اینکه در تمامی ادیان و مکاتب فکری - فلسفی به نوعی به انسان پرداخته است، اما به نظر می‌رسد توافق اندکی در نگرش آنها نسبت به این موضوع وجود دارد. اختلاف نظر دیدگاه‌های مکاتب فکری - دینی گاه آن چنان زیاد است که یافتن پاسخ به این سؤال که انسان چگونه موجودی است واقعاً دشوار به نظر می‌رسد. (سلطان‌القرایی و مصرآبادی، ۱۳۸۶). یکی از این دیدگاه‌های فلسفی تأثیرگذار در تعلیم تربیت و بالاخص برنامه درسی در طول چند دهه اخیر دیدگاه انسان‌گرایان یا اومانیزم<sup>۱</sup> است. این دیدگاه تأثیر شگرفی بر روان‌شناسی به جای گذاشت و در مقایسه با سایر رویکردهای روانشناسی، بیشترین تأکید بر ویژگی‌های مثبت و ایده آل انسان دارد. همزمان با این رویدادها در روانشناسی، اهمیت انسان به عنوان مرکز ثقل برنامه درسی نیز مورد توجه نظریه پردازان این حوزه قرار گرفت و تعداد زیادی از آنها انسان را مبنای برنامه ریزی درسی معرفی کردند. برنامه درسی انسان‌گرایانه درصدد بود که محتوای آموزش و یادگیری را با عوامل عاطفی و درونی فرد مرتبط سازد و همزمان با یادگیری مفاهیم به رشد عاطفی فرد منجر شود و او را با حقیقت درون خویش مأنوس سازد (میلر، ۱۹۸۳).

بنابراین این پژوهش قصد دارد با استفاده از رویکرد اسنادی - تحلیلی با تبیین مبانی فلسفی و روانشناختی برنامه درسی انسان‌گرایان و مقایسه آن با مبانی فلسفه تربیت اسلامی در پی پاسخگویی به این سؤالات است که ویژگی‌های دیدگاه انسان‌گرایان در برنامه درسی و ویژگی‌ها و عناصر آموزش و پرورش آن کدامند و از کدام سرچشمه نشأت گرفته‌اند؟ مبانی فلسفی (هستی‌شناسی، معرفت

---

1 Humanism

شناسی، انسان شناسی و ارزش شناسی) برنامه درسی انسان‌گرایان چیست؟ و انتقادات وارده و نقاط قوت و ضعف این دیدگاه بر اساس مبانی فلسفی تربیت اسلامی کدامند؟

مبانی فلسفی نظریه انسان‌گرایی، اندیشه اگزیستانسیالیستی است که به آزادی فرد تاکید دارد و معتقد است همه مردم در قبال معنای زندگی خود و ایجاد ماهیت و تعریف هویت خویش مسئولیت کامل دارند (گوتک، ۱۳۹۲). و مبانی روانشناختی برنامه درسی انسان‌گرایی با تأثیر پذیری از روانشناسی انسان‌گرا و سازو کار کردن آن در پویایی و تحرک انسان به سوی جامعه‌ای که سرشار از ارزش‌مداری انسان است، فصلی نوینی گشود. لذا ابتدا به بررسی مختصر فلسفه وجودگرایی و روانشناسی انسان‌گرا پرداخته می‌شود، سپس به مبانی فلسفی انسان‌گرایی و تربیت اسلامی و نقد و مقایسه آن می‌پردازیم و در انتها برنامه درسی و آموزش و پرورش انسان‌گرایانه و نظرات متفکران برنامه درسی انسان‌گرا و انتقادات و نقاط ضعف و قوت این دیدگاه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

قبل از پرداختن به مبانی فلسفی و روانشناختی برنامه درسی انسان‌گرایی به شرح مختصری از تاریخچه اومانیزم می‌پردازیم. اومانیزم در مفاهیم و اصطلاحات مختلفی بیان شده است، اما مفهومی و تعریفی که در این پژوهش مدنظر است اومانیزم را فلسفه‌ای می‌داند که ارزش و مقام انسان را به رسمیت می‌شناسد و او را معیار همه چیز قرار می‌دهد (مکداول و دان<sup>۱</sup>، ۱۹۸۲). و به تعریف دیگر اومانیزم جنبش فکری و نوعی تحول در ارزش‌ها و خودآگاهی بیشتر از روح بشر است. تلقی معمول چنین است که اومانیزم از ایتالیا سرچشمه گرفته است و اغلب فرانچسکو پتراک<sup>۱</sup> (۱۳۷۴-۱۳۰۴) را پدر انسان‌گرایی رنسانس ایتالیایی می‌داند (فوجل<sup>۲</sup>، ۱۳۸۰). به طور کلی از رنسانس تا امروز سه دوره برای اومانیزم می‌توان در نظر گرفت: ۱. اومانیزم رنسانسی (از رنسانس تا قرن هیجده). ۲. اومانیزم روشنگری (قرن هیجدهم) ۳. اومانیزم رادیکال (از قرن بیستم به بعد). اومانیزم‌های عصر رنسانس اعتقاد داشتند که انسان جدید بیش از هر چیز بر خود تکیه می‌کند و همواره درباره مفهوم ارجمند انسان سخن می‌گفتند و این واکنشی بود در برابر مفهوم کلیسایی قرون وسطی از انسان که وی را موجودی گناه‌کار و با فقر روحانی و جسمانی می‌دانست که سرنوشت او در تقدیر یا عنایت الهی مقدر شده است (ویندلبند<sup>۳</sup>، ۱۹۵۸). در اومانیزم عصر روشنگری که به اومانیزم سکولار نیز مشهور

---

1 McDowell & Don

1 Francesco Petrarca

2 vogel

3 Windelband

است، تاکید بر عقل انسانی است. این دوره همراه با ظهور اندیشمندانی چون دکارت، ولتر، روسو، هیوم و کانت است. این اندیشمندان تاکید داشتند که هدف و دل‌نگرانی اصلی انسان، به دست‌آوری اراده و خواست الهی نیست بلکه هدف، شکل‌دهی جامعه و زندگی انسان‌ها بر اساس عقل است. در دایره هستی نیز خبری از خدا و خواست الهی و نظم از پیش تعیین شده برای زندگی خوب انسان مطرح نیست (لوک<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸). اما در اواخر قرن نوزدهم و بیستم اومانیزم به مرحله رادیکالی و افراطی خود و تعارض علنی با خداآوری انجامید؛ اصالت دادن به انسان در برابر اصالت دادن به خدا سبب شد که اومانیزتها گام به گام به سوی سکولاریزم و کمرنگ کردن نقش خدا و دین رانده شوند (کریگ<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸). شکاکیت نسبت به دین و خدا که از سوی کسانی مانند هاکسل (۱۸۸۷-۱۹۸۵) مطرح گردید (نووک<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵) و انکار کامل دین و خدا که فوئر باخ (۱۷۷۵-۱۸۳۳) (کریگ، ۱۹۹۸)، مارکس (۱۸۱۸-۱۸۸۳) و وجودگرایان ملحد مطرح کردند (وود<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴). مراحل است که جنبش اومانیزتی پیموده است. اگزیستانسیالیسم بر ارکانی مانند، اصالت وجود، آزادی انسان، فردیت و ... استوار است که ملازم اومانیزم است، از این رو اگزیستانسیالیسم یک مکتب اومانیزتی است که بر مبنای تفکر بشرانگاران پایه ریزی شده است. در نتیجه اگزیستانسیالیسم دو اصل اساسی اومانیزم؛ تکیه بر اصالت انسان و نیز غیبت خدا، را کاملاً پذیرفته است و از این رو اومانیزتی به معنای جدید کلمه است. تفکر اومانیزت اگزیستانسیالیسم غالب، که بر روح و فکر اندیشمندان غربی حکم فرما است، نفی خدا محوری و قائم به ذات پنداشتن انسان در حوزه‌های هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی و تاکید بر آزادی است (حسن پناهی و جباری، ۱۳۹۴).

بنابراین با توجه به این مطالب می‌توان گفت اندیشه‌های اومانیزم قرن بیستم، با اندکی تفاوت، همان اندیشه‌های اگزیستانسیالیسم است. و منظور از مفهوم اومانیزم در این مقاله اومانیزم قرن بیستم (اگزیستانسیالیسم) می‌باشد.

---

1 Luik  
2 Craig  
3 Novack  
4 Wood

### مبانی فلسفی و روانشناختی برنامه درسی انسانگرایی

مبانی فلسفی در برنامه درسی جایگاه ویژه‌ای دارند برای اینکه برنامه ریزی درسی، امری آگاهانه و عقلانی باشد، به مطالعه‌ی فلسفه و رابطه آن با ارکان برنامه‌ی درسی نیاز دارد، فلسفه اساس نظری تعلیم و تربیت و برنامه درسی است. بنابراین همانطور که گودلد<sup>۱</sup> نیز اظهار می‌دارد - فلسفه نقطه شروع و بنیاد تصمیم‌گیری در برنامه درسی است و نقش آفرینی فلسفه در تمامی مراحل، عناصر و ابعاد برنامه درسی ساری و جاری است (آرنشتاین و همکاران، ۲۰۰۳).

اکنون با توجه به اینکه مبانی فلسفی دیدگاه برنامه درسی انسان‌گرایان بر اندیشه‌های اگزیستانسیالیسم (یا همان اومانسیسم رادیکال) استوار است به بررسی مبانی فلسفی اگزیستانسیالیسم می‌پردازیم.

فلسفه اصالت وجود جنبشی فلسفی در اروپاست که در اواسط قرن بیستم به اوج خود رسید. به گفته میزاک فلسفه اصالت وجود توانست جایگاه ویژه‌ای در میان سایر تفکرات معاصر به دست آورد (میزاک و استاوت، ۱۳۷۱). پایه‌های اساسی این فلسفه به اندیشه‌های سورن کی یرکگور در قرن ۱۹ باز می‌گردد (تانز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). اصالت وجود فلسفه‌ای است که بر وجود 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 (باناچ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). نقطه عزیمت فلسفه 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 برای او ماهیتی مشخص و تعیین نکرده است (اسکراتون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲). پس به طور منطقی انسان خود ماهیت خود را تعیین می‌کند و وجود انسان نیز زمانی کامل می‌شود که بتواند ماهیت خود را تکمیل کند (اسکراتون، ۲۰۰۲). اگزیستانسیالیسم فلسفه‌ای است که بر مفاهیمی از قبیل خودآگاهی<sup>۴</sup> و یافتن معنای زندگی از طریق آزادی<sup>۵</sup>، انتخاب<sup>۶</sup> و مسئولیت<sup>۷</sup> تأکید می‌کند (باناچ، ۲۰۰۶). یکی از دلایل گسترش و

---

1 Goodlad

1 Tanzer

2 Banach

3 Scruton

4 self-awareness

5 freedom

6 select

7 responsibility

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). 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 نقل از شاو و روزیکی، ۲۰۰۰). در زیر به مبانی فلسفی (هستی‌شناسی، ارزش‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی) آن می‌پردازیم:

**هستی‌شناسی:** فلاسفه اگزیستانسیالیسم دربارهٔ مقولات مطلق جهان شمول مشکوکند و به نظام‌های فلسفی‌ای که درصددند جهان بینی جامعی بنا نهند تا تجارب انسانی را برحسب مفاهیم واقعیت پیشینی مقوله بندی کنند، بی‌اعتمادند (گوتک، ۱۳۹۲). مفهوم رهاشدگی یا پوچی در مورد جهان، که توسط برخی اگزیستانسیالیست‌ها مورد استفاده قرار گرفته است، نشان می‌دهد که «از دید فلسفه هستی‌گرا، جهان مادی یا عالم منهای انسان، نه معنا دارد و نه هدف. این جهان، امری امکانی است؛ چیزی است که برحسب اتفاق وجود دارد. این گفته بدان معنا نیست که جهان مبتنی بر هوا و هوس است. نظم‌ها و قواعدی که علم کشف کرده است، به حد کافی اصالت دارند؛ ولی دارای معنای انسانی مستقیم نیستند» (نلر، ۱۳۷۷).

اومانیزم در مخالفت با جهان بینی ماورای طبیعی با ماتریالیست‌ها و طبیعت‌گرایان مشترک هستند گرچه این لزوماً به معنای ماتریالیست یا طبیعت‌گرا بودن آن‌ها نیست (کورتز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴). جسم و حواس انسان او را به طبیعت گره می‌زند و توان جدایی از طبیعت را از او می‌گیرد. از این رو انسان مهمان ناخوانده عالم طبیعت نیست و باید این دنیا را ماورای خویش سازد و بدین وسیله در یابد که نیازهای اولیه، وی را به این عالم پیوند داده‌اند (ابانین<sup>۲</sup>، ۱۹۷۳). از این رو اومانیزم‌ها از پذیرش اینکه خدا منشأ نهایی همه موجودات و ارزش‌ها باشد و اینکه شکاف بین طبیعت و ماورای طبیعت باشد سرباز می‌زنند. (کورتز، ۱۹۹۴). اومانیزم‌های (سکولار) با گرایش به طبیعت، از پذیرش غرض ساده و جهانی یا الهیاتی برای جهان رویگردان شدند و همچنین از پذیرش اینکه خدا منبع نامحدود همه

---

1 Kurtz

2 Abbagnano

موجودات و همه ارزش‌هاست و یا اینکه بین طبیعت و ماورای طبیعت شکاف وجود دارد، روی برتافتند این اصول از اصولی است که همه اومان‌ها به آن پایبند هستند (کورتز، ۱۹۹۴).  
**ارزش‌شناسی:** به نظر اگزیتنسالیست‌ها مسئله بنیادین فلسفی، ارزش‌گذاری و انتخاب است. هیچ‌گونه معیار کلی برای برآورد ارزش‌ها نمی‌توان اعمال کرد (گوتک، ۱۳۹۲). ارزش‌ها نه مطلق هستند و نه به وسیله‌ی معیارهای خارجی تعیین شده‌اند بلکه هر ارزشی با انتخاب آزاد شخص تعیین می‌شود. ارزش‌های مهم برای هر شخص به اوضاع و احوال او بستگی دارد پس ارزش کاملاً جنبه شخصی و فردی دارد (شعاری نژاد، ۱۳۸۳). به نظر ساتر: آنچه که انتخاب می‌کند با ارزش است زیرا او هیچ‌گاه نمی‌تواند شر را انتخاب کند. همیشه خیر را انتخاب می‌کنیم و هیچ چیزی برای ما خیر تلقی نمی‌شود مگر این که برای همه خیر باشد (شریعمتداری، ۱۳۸۸). ارزش‌ها به امور فردی، شخصی و نسبی بدل می‌شوند که از فردی تا فرد دیگر متفاوت‌اند و هیچ پایه و مبنایی جز تمایلات و گرایش‌های شخصی انسان‌ها ندارند (زرشناس، ۱۳۷۰).

**معرفت‌شناسی:** در این مکتب انسان هم موجودی عقلانی و هم موجودی غیر عقلانی است. هم اندیشه ورز شناختی و هم احساسی و عاطفی است. فرض معرفت‌شناسی آنها بر این است که فرد مسؤول دانش و معرفت خویش است. معرفت از آگاهی فرد سرچشمه می‌گیرد و از محتوای آگاهی و احساسات او به عنوان محصول تجربه ترکیب می‌شود. معرفت‌شناسی اگزیتنسالیسم از این شناخت حاصل می‌شود که:

تجربه و معرفت انسان: ذهنی، شخصی، عقلانی و غیر عقلانی است (گوتک، ۱۳۹۲). به عقیده پیروان اگزیتنسالیسم، شخص در ضمن تجربه معرفت پیدا می‌کند. وقتی شخص به وجود اشیا و موجودات آن چنان که هستند آگاهی پیدا می‌کند بالاترین سطح تجربه را که سطح "آگاهی" می‌باشد، به دست می‌آورد. حقیقت همیشه نسبت به داوری فرد بستگی دارد و نسبی است. حقایق مطلق وجود ندارد هر شخص خود باید رأی دهد که حقیقت چیست و چه چیز برای او اهمیت دارد (شعاری نژاد، ۱۳۸۳).

**انسان‌شناسی:** اصل بنیادین اگزیتنسالیسم مبنی بر اینکه وجود بر ماهیت مقدم است، مبین اولویت ذهنیت انسان است. فلسفه پردازی به طور کلی از موجودی آغاز می‌شود که به وجود خویش آگاه است. این آگاهی وجودی، انسان را از راه انتخابگری فردی، شخصی و ذهنی در موقعیتی برای تکوین



ماهیت خود قرار می‌دهد (گوتک، ۱۳۹۲). انسان از انسان آغاز می‌کند، نه از طبیعت؛ اما از انسان در مقام موجود و نه انسان در مقام فاعل شناسایی (قادری، ۱۳۸۸). انسان هستی دار در مواجهه با راز هستی و یافتن اینکه او خود به دلیل هستی دار بودن نیز یک راز است، خود را به طور مداوم در جریان می‌بیند (گلرخ عربانی ۱۳۸۵). انسان قادر به جعل قانون حقوقی و اخلاقی برای انسان و اجتماع خود است و حتی باید گفت که مبنای امور اخلاقی و حقوقی ریشه در خود انسان‌ها دارد و اساس آن خود انسان است (ویر، ۱۹۸۲). در حقیقت براساس این دیدگاه خبری از نقش خدا به منزله موجودی حاکم بر قضا و قدر انسان مطرح نیست (کورتز، ۱۹۹۴). انسان بر خلاف همه موجودات دیگر، موقعیت و وجهی ثابت و صورتی معین و قواعد و قوانینی که طبیعت او را تعیین بخشند، ندارد؛ بلکه او کسی است که می‌تواند موقعیت و طبیعت خویش را خود برگزیند یا هرطور که می‌خواهد آن را شکل دهد (ابانین، ۱۹۷۳).

در مورد مبنای روانشناختی برنامه درسی انسان‌گرایی بی تردید می‌توان گفت جایگاه مکتب انسان‌گرایی در روانشناسی، جایگاهی قابل اعتناست. انسان‌گرایی فراز و فرودهایی را در طی تاریخ گذرانده تا چنین پرورش یافته است. در قرن ۱۹ در اروپا بنیاد دو مکتب فلسفه گذاشته شد: ابتدا "پدیدارشناسی" و سپس "اصالت وجود". گسترش این دو تفکر فلسفی، تحولاتی را در دیگر زمینه‌ها و از آن جمله در زمینه روانشناسی یر انگیخت. تلاش و کوشش پدیدارشناسان و وجودگرایان که خود با مفاهیم روان‌شناختی ارتباط نزدیکی داشت به ظهور پدیده "انسان‌گرایی" در آمریکا و ایجاد "نیروی سوم" در برابر مکاتب پر نفوذ رفتارگرایی و روان‌کاوی منتهی گردید (کبیر، ۱۳۸۳). فصل خطاب همه این دیدگاه‌ها پرداختن به انسان به منزله یک فرد است، فردی با مشکلات و مسائل شخصی و منحصر به فرد انسانی که تجارب و عملکرد او به صورت کل تاکید می‌شود و باید محور اساسی مباحث روانشناسی را تشکیل دهد. انسان‌گرایی از این رومورد اقبال قرار گرفته و می‌گیرد که به زبان شایسته آدمیان سخن می‌گوید؛ نه مانند فروید او را وامانده دربند خواسته‌های کودکانه می‌داند و نه مانند رفتارگرایان اسیر و پای در زنجیر محیط. انسان‌گرایی شیفته انسان است (کبیر، ۱۳۸۳).

## تربیت اسلامی

تعلیم و تربیت مهم‌ترین بخش آموزه‌ها و معارف ادیان آسمانی بویژه اسلام را تشکیل می‌دهد. تربیت در لغت به معنای نشو و نما، برتر نهادن، برکشیدن، پروردن، بزرگ داشتن و ارزنده ساختن است

(شکوهی، ۱۳۷۴). واژه تربیت به شناخت خدا در مقام رب یگانه جهان و انسان، برگزیدن او در حکم رب خویش، تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر اشاره دارد (باقری، ۱۳۸۲). تعلیم و تربیت اسلامی، بحث ساختن انسانهاست و مکتب اسلام مکتبی مشخص با هدف‌هایی معین است که برای دست یابی به این اهداف در زمینه تعلیم و تربیت اسلامی، انسان را محور اصلی می‌داند؛ انسان‌هایی که جامعه اسلامی را می‌سازند. از آن جا که در اسلام، هم اصالت فرد محفوظ است و هم اصالت اجتماع، طرح و برنامه ساختن افراد از آن جا که مقدمه و ابزاری برای ساختن اجتماع و نیز یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت اسلامی است در اولویت قرار دارد. افراد در جامعه اسلامی هم باید آموزش ببینند و هم پرورش پیدا کنند و اسلام راه‌های صحیح این امر را به ما نشان می‌دهد (مطهری، ۱۳۸۶). تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه مطهری بر پنج رکن اساسی مبتنی است: نخستین رکن تعلیم و تربیت اسلامی اهتمام به پرورش فکر و اندیشه آدمیان است اصل علم آموزی و تعقل تأکید فراوانی کرده و علاوه بر آن درباره ویژگی‌های علمی که انسانها باید در پی آموختن آن باشند نیز به تفصیل سخن گفته است. دومین رکن پرورش استعدادهاى نهفته در وجود آدمی است. از اولویت‌های انسانشناسی اسلامی، این است که لوح وجود آدمی در آغاز تولد پاک و بی نقش نیست و خداوند در نهاد همه ابنای بشر پیش از تولد آنها آداب و عقایدی را به ودیعه نهاده است، از دیگر ارکان تعلیم و تربیت اسلامی این است که در اثر آموزش صحیح، فضایل اخلاقی و ملکات نفسانی در وجود آدمی متمکن می‌شود و روح انسان به آنها «عادت» می‌کند انسانی که به روش اسلامی تعلیم می‌بیند و تربیت می‌شود، باید موجودی «اخلاقی» از کار درآید، تعلیم و تربیت اسلامی در یکی دیگر از شئون خود بر مسئله «عبادت» مبتنی است در تفکر اسلامی کمال غایی آدمی آن هنگام محقق می‌شود که او به مرتبه «عبادت» برسد و در هیچ حال و مقامی از ذکر باری تعالی غافل نشود و رسیدن به این مستلزم نوعی خاص از سلوک روحی-جسمی است که جز در ضمن سیستم آموزشی و پرورشی دقیق ممکن نخواهد بود (محمدی، ۱۳۸۰).

### **مقایسه و نقد مبانی فلسفه تربیت اومانیسم بر اساس مبانی فلسفی تربیت اسلامی**

**الف: هستی شناسی:**

هستی شناسی، بخشی از گزاره‌های توصیفی، تبیینی درباره خداوند و دیگر عناصر هستی است که در مباحث جهان بینی اسلامی یا در حوزه دانش فلسفه اسلامی به طور مدلل و مبرهن مطرح شده یا

مفروض قرار گرفته است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). مهم‌ترین مبنای جهان‌شناسی اسلامی، فطرت است؛ چراکه جهان، مفعول است و خداوند فاعل، که می‌توان آن را به خلقت هدای تیافته معنا کرد (فیاض، ۱۳۸۸). این جهان‌ماهیت «به سوی اویی» دارد یعنی همانطوری که از اوست به سوی او هم هست: انا لله وانا الیه راجعون (بقره: ۱۵۶). جهان دارای نظام متقن علی و معلولی و سببی و مسببی است. فیض الهی و قضا و قدر او به هر موجودی، تنها از مسیر علل و اسباب خاص خود او جریان می‌یابد (هدف آفرینش از نظر اسلام، ۱۳۸۸). جهان بینی اسلامی، توحیدی است. در جهان بینی توحیدی، جهان یک آفریده است و چیزی در هستی نیست که از قلمرو آفرینش خداوند خارج باشد. جهان هستی که حدوث زمانی داشته، عین حرکت است و هدفی دارد؛ زیرا حرکت بدون هدف محال است (جوادی آملی، ۱۳۳۵). مطهری (۱۳۷۷)، بر نگاه واقعی به جهان هستی تأکید، و حتی در مقام استفاده از جهان بینی مذهبی نیز به بعد عقلانی و واقعی آن تأکید می‌کنند نه صرفاً تعبد مذهبی و مقدس نسبت به آن؛ از این رو جهان بینی اسلامی در عین اینکه جهان بینی مذهبی است، نوعی جهان بینی عقلانی - فلسفی است. می‌توان گفت هستی‌شناسی نظام تربیت اسلامی خدا محور است و توحید (خدا محوری) بر کل دستگاه تربیتی و جنبه‌های مختلف آن حاکم است. (شکریان، ۱۳۸۸).

#### مقایسه دیدگاه هستی‌شناختی اومانیزم با تربیت اسلامی

عوامل	دیدگاه فلسفی اومانیزم	دیدگاه تربیت اسلامی
جوهر هستی	وجود الهی چیزی نیست جز وجود انسانی، ماورای طبیعی وجود ندارد و معرفت درباره خدا چیزی غیر از معرفت درباره انسان نیست	برترین حقیقت ماورای طبیعی خداست. جوهر هستی خداوند است و هستی جلوه‌های از آیات الهی و خداوند در رأس یا کانون هستی قرار دارد.
آفریننده هستی	خدا وجود ندارد، جهان امری امکانی است و هستی منهای انسان نه معنی دارد و نه هدف	جهان معلول و آینه خداوند است.
مبدأ و مقصد هستی	انسان	خداوند هم مبدأ و هم مقصد هستی است.

### نقد مبنای هستی‌شناختی دیدگاه اومانیزم از دیدگاه فلسفه تربیت اسلامی

اومانیزم‌ها معتقداند چیزی که با سرپنجه قدرت عقلانی بشر قابل کشف نباشد، وجود ندارد به همین دلیل در بعد هستی‌شناختی هرگونه موجود وراء طبیعی از قبیل خدا، وحی، معاد و اعجاز را آنگونه که در بینش دینی مطرح است مدعیاتی غیر قابل اثبات می‌پنداشتند. تأثیر اندیشه سوفسطائیان بر تفکر اومانیزمی پس از رنسانس نوعی الحاد را پدید آورد، فوئر باخ اعتقاد داشت وجود الهی چیزی نیست جز وجود انسانی؛ یعنی [خدای مورد پرستش انسان عبارت است از] طبیعت انسانی تصفیه شده، رها گشته از محدودیت‌های انسانی و عینیت یافته. از همین باب او به این نتیجه می‌رسد که «خدانشناسی یا الاهیات همان انسان‌شناسی است». (براون، ۱۳۹۳). به نظر آگوست کنت علم به تدریج جای ماورالطبیعه را در عقل بشر اشغال می‌کند و باید منتظر بود تا همه مردم خود به خود در باب جهان چشم انداز علمی واحدی را اتخاذ کنند (به نقل از صانع پور، ۱۳۸۱). همچنین کنت عقیده دارد عصر حاکمیت انسان فرارسیده است و دوره حکومت و اقتدار خدایی گذشته است (به نقل از صانع پور، ۱۳۸۱). اومانیزم‌ها و در شکل افراطی آن‌ها تا آنجا پیش رفته‌اند که نیچه نقطه آغاز اعتقادات خود را مساله مرگ خدا می‌داند، و بیان می‌گوید انسان باید برای خودش فکر کند؛ چون خدایی وجود ندارد. (صانع پور، ۱۳۸۱) به عقیده نیچه فکر خدا و زندگی آخرتی را باید کنار گذاشت که آن از ضعف و ناتوانی برآمده است. او می‌گوید: عالم غیب و تمام ارزش‌های تابع آن نابود شده است و بشری باید که ارزش‌های تازه وضع کند (به نقل از صانع پور، ۱۳۸۱). در حالی که در اسلام، محور هستی خالق هستی است، و پایگاه و شان انسان در ارتباط با او، معنا پیدا می‌کند. در جهان بینی توحیدی، تمام عظمتها و کمالات بدون استثناء همه متعلق به خداوند است و خداوند سرچشمه و خالق هر عظمت و کمالی است. در این دیدگاه علاوه بر جایگاه ممتاز کرامت انسانی و برخورداری از جانشینی حضرت حق، انسان آنچنان وانهاده در عرصه هستی و غیر مسئول در برابر خدا نیست که تنها به خود بیاندیشد و هر چه را که در برابر منافع خود ناپسند تشخیص داد، به جا آورد. قرآن کریم معتقد است هیچ انسانی، هیچ هدف و غایتی ندارد مگر سعادت، هم چنان که تمامی انواع مخلوقات به سوی سعادت خود و آن هدفی که ایده آل آن‌هاست هدایت فطری شده‌اند و به گونه‌ای خلق شده و به جهازی مجهز گشته‌اند که با آن غایت و هدف مناسب است (طباطبایی، ۱۳۷۴).

**ب: ارزش‌شناسی:**

در ارزش‌شناسی پرسش‌هایی از قبیل چیستی ارزشها و رابطه آنها با واقعیت‌ها، ثبات و تغییر در ارزشها و سلسله مراتب ارزشها مورد بحث قرار می‌گیرد (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). مقوله ارزش‌شناسی نیز بر همه جنبه‌های تعلیم و تربیت اثر دارد. اصولاً ارزش‌های اخلاقی، روح نظام تربیتی اسلامی را تشکیل می‌دهد و مانند خونی در تمام پیکره دستگاه تعلیم و تربیت جاری است (مطهری، ۱۳۶۷). ارزش‌ها در دیدگاه اسلامی منزلت یکسانی ندارد؛ بلکه برخی در همه موقعیتها ثابت است درحالی که برخی دیگر، بنا به مصلحت حفظ ارزشهای برتر دچار تغییر می‌شود. بر این اساس، در پرورش ارزشها در افراد، ایجاد درک سلسله مراتبی از ارزشها مورد نیاز خواهد بود که در آن، ارزش‌ها به صورت سلسله مراتبی در یک هرم قرار می‌گیرد که در رأس آن ارزشهای ثابت و پایدار قرار می‌گیرد و در مراتب پایین‌تر ارزش‌هایی که میزان تغییرپذیری آنها بیشتر و بیشتر می‌شود (باقری، ۱۳۸۹). ارزش‌هایی که در عرف ریشه دارد، نسبی است و ارزشهایی که در وحی ریشه دارد، مطلق است (ملکی، ۱۳۸۲).

**مقایسه دیدگاه ارزش‌شناسی اومانیسم با تربیت اسلامی**

عوامل	دیدگاه فلسفی اومانیسم	دیدگاه تربیت اسلامی
منابع تعیین ارزشها	فرد منبع تعیین ارزشها است.	قرآن و سایر منابع دین اسلام اساسیترین منبع تعیین ارزشها به شمار می‌آید.
نسبی یا مطلق بودن ارزشها	ارزشها نسبی، شخصی و وابسته به موقعیت است.	برخی از ارزشها در همه موقعیتها ثابت است، و برخی دیگر، بنا به مصلحت و اوضاع محیطی، دچار تغییر می‌شود.

### نقد مبنای ارزش شناختی دیدگاه اومانیسیم از دیدگاه فلسفه تربیت اسلامی

اومانیسیت‌ها در بعد ارزش شناختی بر این باور بودند که ارزش‌های حقوقی را باید با استمداد از عقل بشری تعیین کرد. اومانیسیم، جنبشی در برابر دستورهای به اصطلاح سلسله مراتبی سنتی بود که از طریق دینی و وحی (مسیحیت) دریافت می‌شد و به همین دلیل اومانیسیم، دین را مانعی برای فرد تلقی می‌کرد و جوهر خود را دریافت تازه‌ای از شأن و منزلت انسان به عنوان موجودی فردگرا به جای خداگرا می‌دانست. علم پرستی یا علم زدگی، زاییده چنین تفکری است. اومانیسیت‌های قرن هجدهم هم مانند هیوم معتقد بودند: هیچ پرسش مهمی که پاسخ آن در علوم انسانی نباشد وجود ندارد. دشمنی اومانیسیت‌ها با قرون وسطی و دلبستگی شدیدشان به یونان باستان نیز از همین امر حکایت می‌کند. آنان یونان باستان را دوران خردورزی و قرون وسطی را دوران حاکمیت جهل و خرافه می‌دانستند. این عقل گرایی و تجربه گرایی دامن گستر، شامل حوزه‌های ارزشی دینی و اخلاقی نیز می‌شد آنان معتقد بودند که همه چیز از جمله قواعد اخلاقی، ساخته دست بشر بوده و باید باشد والتر لیپمن در کتاب مقدمه‌ای بر اخلاقیات می‌نویسد: مردم نیازمند یافتن معیارهای اخلاقی در تجربه بشری هستند و باید با این باور زندگی کنند که آنچه برای انسان ضروری و برای او لازم است این نیست که اراده خویش را با اراده خدا منطبق سازند بلکه باید خواست انسان با بهترین شناخت نسبت به شرایط سعادت بشری منطبق باشد (رجبی، ۱۳۹۰).

اما باید گفت: اومانیسیت‌ها برخلاف ادعای خود نه تنها خردگرا نبودند، بلکه به علت فقدان پشتوانه فکری دچار تناقض اندیشه و عمل شدند. در دیدگاه اسلامی منبع ارزشها، شریعت اسلامی است نه وفاق جمعی و از آنجا که این منبع ثابت است، ارزش‌های مورد نظر اسلام نیز ثابت است (مدکور، ۱۹۹۰؛ به نقل از باقری، ۱۳۸۹). اومانیسیت‌ها که همه ارزش‌ها را ساخته دست و فکر بشر می‌دانند و دچار نسبیّت و شکاکیت معرفتی هستند تاکید بر مجموعه خاصی از ارزش‌ها و بینش‌ها و ضرورت پذیرش حاکمیت و دفاع از آن را امری غیر معقول تلقی می‌کنند. این نگرش با آنچه در تعالیم ادیان آسمانی به ویژه اسلام آمده به کلی از جهات مختلف ناسازگار بلکه متضاد است. مطهری (۱۳۷۲) می‌گوید: وقتی ارزشها به خودی خود هیچ و پوچ باشند انسان چگونه می‌تواند به یک امر پوچ با گزینش خود واقعیت بدهد. بنابراین اینکه بگوییم انسان با انتخاب خود به برخی اموری که بخودی خود ارزشی ندارند ارزش و واقعیت می‌بخشد امری نامفهوم است (مطهری، ۱۳۷۲). زشتی و زیبایی تغییرپذیر است یعنی در زمانها و مکانهای مختلف هم می‌تواند درست باشد و هم غلط، طرح کرده

است (مطهری، ۱۳۶۴). در دیدگاه اسلامی معیارهای ارزشی را خداوند مشخص می‌کند. فعل او معیار و خود، معیار آفرین است. به عبارت دیگر ارزش‌ها، با نظر به واقعیت‌ها مطرح می‌گردند یا بهتر است بگوییم جنبه‌های تکوینی در ارزش‌ها مطرح است اما در این حال، ارزش‌ها جنبه اعتباری نیز دارند و این هنگامی آشکار می‌گردد که انسان با توجه به نیازهایش چیزی را «خوب» می‌نامد و انجام آن را «لازم» می‌داند یا خداوند با نظر به تناسب یا عدم تناسب آن با نیازهای انسان، آن را «واجب» یا «حرام» اعلام می‌کند و به این ترتیب جنبه تشریحی ارزش‌ها نیز آشکار می‌شود (باقری، ۱۳۸۹). در اسلام اعتقاد به مطلق بودن پاره‌های از ارزش‌ها وجود دارد خداوند که از حیث وجودی، خیر بنیادین محسوب می‌شود، خود چون بنیاد خیر در نظر گرفته می‌شود و در ارزشمندی، مطلق است. به طبع آن، ایمان به خدا نیز از ارزشمندی مطلق برخوردار است و ارزش آن، به هیچ وجه تحت تأثیر چیز دیگری قرار نخواهد گرفت و نقص نخواهد شد. در حیطه ارزش‌های غیر مطلق دو نوع ارزش مطرح شده است: ارزش‌های مشروط که محدود و مقید به حدود خاصی هستند و ارزش‌های متغیر که در بستر زمان دگرگون می‌شوند و اعتبارشان تاریخی است (باقری، ۱۳۸۹).

### ج: انسانشناسی:

انسانشناسی، بخشی از مباحث هستی‌شناسی است که درباره انسان به عنوان یکی از عناصر سه گانه هستی (خدا، عالم و انسان) بحث می‌کند (ابراهیم زاده، ۱۳۸۳). همچنین، آن دسته از گزاره‌های توصیفی، تبیینی مدلل درباره واقعیت وجود انسان است که از آموزه‌های اسلامی یا معارف اصیل اسلامی در مقام توصیف ویژگیهای عموم افراد بشر استخراج شده است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).. شهید مطهری در مورد انسان قائل به نظریه فطرت است. براساس نظریه فطرت، انسان دارای ویژگیهایی است که به موجب آن زندگی او در حال پیشرفت و تغییر و تحولات و این ویژگیهاست که انسان را به مسیر پیشرفت و جلو پیش می‌برد (مطهری، ۱۳۷۳). مطهری معتقد است که هرکس بالفطره همراه با سلسله ارزشهای عالی و متعالی بالقوه متولد می‌شود. انسان هنگام تولد بالقوه اخلاقی، متدین، خداجو، عدالت خواه، جویای معرفت و آزادی است؛ اگر در محیط و تربیت مساعد قرار گیرد این ویژگی بالقوه فعلیت می‌یابد والا فاسد، منحرف و مسخ می‌شود (سجادی، ۱۳۷۷؛ باقی نصرآبادی، ۱۳۷۷). در این ارتباط است که بحث انسان کامل مطهری شکل می‌گیرد و با معرفی این انسان کامل در حقیقت الگو و راه هدایت و رشد انسان مشخص می‌شود. مطهری در تبیین و تفسیر انسان کامل می‌فرماید:

انسان کامل با فرشته فرق می‌کند. انسان کامل، کمالش در تعادلش و در توازنش می‌باشد؛ یعنی این همه استعداد‌های گوناگون که در او هست، این انسان آن گاه انسان کامل است که به سوی یک استعداد فقط گرایش پیدا نکند و استعداد‌های دیگرش را مهمل و معطل نگذارد (مطهری، ۱۳۷۳). بر پایه دیدگاه‌های مطهری در مکتب تربیتی اسلام به مسئله استعداد‌های انسانی و شناسایی آنها توجه خاص شده است و اسلام به وسیله تنظیماتی به پرورش آن استعدادها اعم از جسمی، روحی، عقلانی و غیره می‌پردازد. نکته قابل توجه که ایشان نیز برآستی به آن اهمیت داده، نگاه جامع مکتب تربیتی اسلام در پرورش همه جانبه استعدادها به صورت یک نظام است و نه نگاه انحصاری به بعضی ویژگیها بدون در نظر داشتن سایر عوامل. مکتب تربیتی انسانی، مکتبی است که هدف آن بیرون از خود انسان نیست؛ یعنی بر اساس به کمال رساندن انسان است. این مکتب باید براساس پرورش استعدادها و نیروهای انسانی و بر اساس تنظیم آنها باشد؛ یعنی حداکثر کاری که این مکتب می‌تواند انجام دهد دو چیز بیشتر نیست: یکی اینکه در راه شناخت استعداد‌های انسانی انسان و پرورش دادن آنها و نه ضعیف کردن آنها کوشش کند. دوم اینکه نظامی میان استعداد‌های انسان برقرار نماید که چون انسان از نوعی آزادی خاص در طبیعت برخوردار است در اثر این نظام هیچ گونه افراط و تفریطی حکمفرما نباشد؛ یعنی هر نیرویی، هر استعدادی حظّ خودش را ببرد و به بقیه تجاوز نکند (حسینی، ۱۳۸۸).

#### مقایسه دیدگاه اومانیزم با تربیت اسلامی

عوامل	دیدگاه فلسفی اومانیزم	دیدگاه تربیت اسلامی
ماهیت انسان	انسان معیار همه چیز انسان موجودی طبیعی و همتراز حیوانات	انسان موجودی است مرکب از روح و بدن. روح گوهر است مجرد و غیرمادی. حقیقت وجودی انسان هم همانی نفس یا روح است و بدن موجودی مادی، متغیر و فناپذیر و ابزار نفس است.
قوا و استعدادهای	تاکید بر عقل و نادیده گرفتن فطرت، قوای درونی و بیرونی	انسان مجموعه‌ای از استعدادهاست و عقل و فطرت و



انسان	انسان و طبیعت بهترین راهنما برای دست‌یابی به حقایق الهی و سعادت دنیوی	عاطفه مهمترین قوای وجودی انسان است.
اراده و اختیار انسان، مسئولیت	آزادی از هرگونه قید و تعینی خارج از خود انسان	انسان در مقابل خود، جامعه، جهان طبیعت و خداوند نیز مسئول است.
جایگاه انسان در جهان هستی	انسان عامل تغییر در جهان و اصالت دادن به انسان در برابر اصالت دادن به خدا	انسان برترین مخلوق خداوند و خلیفه او روی زمین است.

### نقد مبانی انسان‌شناسی دیدگاه اومانیزم از دیدگاه فلسفه تربیت اسلامی

اکثر قریب به اتفاق اومانیزم‌ها به نوعی طبیعت‌گرایی درباره انسان قائلند؛ از این رو انسان را موجودی طبیعی و هم‌تراز حیوانات معرفی می‌کنند. پیامدهای این نوع نگرش به انسان، از سویی سود انگاری و اصالت لذت مادی، فساد و سقوط انسان، و از سوی دیگر، نفی هرگونه ارزش اخلاقی، حقوقی و ماورایی، فضایل، کمالات معنوی و سعادت جاودانی است. در حقیقت اومانیزم موجب تحقیر انسان و مقام شامخ او در هستی و کائنات شد و آدمی را در بینش دینی، اشرف مخلوقات و مرکز توجه عالم و امانت‌دار الهی به شمار می‌آورد به وجودی تنها و منفرد که محصول تکامل زیستی جانوران و خلف میمون‌ها و شمپانزه‌ها بدل کرد و همه ارزش‌های معنوی و عظمت روحی او را منکر شد (حسینی، ۱۳۹۲). رنه گنون می‌نویسد: اومانیزم ... نخستین صورت امری بود که به شکل نفی روح دینی معاصر درآمد بود و چون می‌خواستند همه چیز را به میزان بشری محدود سازند، بشری که خود غایت و نهایت خود قلمداد شده بود، سرانجام مرحله به مرحله به پست‌ترین درجات وجود بشری سقوط کرد (گنون، ۱۳۷۲).

در جهان بینی دینی، انسان ارزشمندترین مخلوقات بود که همه هستی و مخلوقات جهت استفاده و بهره‌برداری او پدید آمده بود و ارزش و عظمت او تا حدی بود که فرشتگان از جانت خداوند مأموریت یافتند تا به او سجده کنند، اما انسان از نگاه اندیشه اومانیزمی، تمام هستی و کائنات را در

بیگانگی با خود می‌دید و پیوندش با معنویت قطع شده بود. او در جهانی که کر و کور و فاقد شعور بود، احساس بیگانگی و اضطراب می‌کرد. (حسینی، ۱۳۹۲).

دین مبین اسلام برای تعالی و کمال، نقطه‌های ماورای انسان در نظر گرفته است. شکوه‌مندترین تریسمی که کلام خدا از حیات پاکیزه انسان دارد، جایگاهی سرشار از سلامت و امنیت است و بشارت و نیکبختی در هر دو جهان، مورد توجه دین واقع شده است: *لَهُمُ الْبَشْرَى فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ* (یونس / ۶۴). دیانت اسلام، نسبت به انسان کل نگرانه است و کمال انسان را در رشد متعادل تمام ابعاد وجودی او می‌داند. از نگاه گنجینه وحی، انسان موجودی دوبعدی است؛ یعنی فطرت انسان، هم جنبه مثبت دارد و هم جنبه منفی. انسان هم می‌تواند سیر صعودی پیدا کند و هم سیر نزولی (فقیهی و رفیعی مقدم، ۱۳۸۷). اومانیسیم اسلامی گرچه همچون اومانیسیم غربی این حق را به انسان داده است که از زندگی و نعمت‌های آن برخوردار شود و تمایلات خود را در خوردنی‌ها و نوشیدنی‌ها و زن و ثروت برآورده سازد؛ اما آن را با ضوابطی همراه ساخته است که به سود انسان و موجودیت و روح اوست و بدین ترتیب انسان را از احساس محرومیت یا کشمکش میان تمایلات و عوامل بازدارنده رهانیده است؛ لذا در میان تمام ادیان، تنها اسلام این فرصت را در اختیار انسان می‌گذارد که در بالاترین حد و بدون آنکه لحظه‌ای تمایلات روحی او به تباهی کشیده شود، از زندگی دنیوی برخوردار گردد. در اسلام نشانی از گناه نخستین موروثی نیست و ایمان هر مسلمانی در گرو رفتار خود اوست. تأکید اسلام بر نفس انسانی، همان چیزی است که در قرون وسطی تحت تأثیر کلیسا به شدت نادیده و ناچیز و حتی شیطانی تلقی می‌شد. دیدگاه اسلام درباره انسان و زندگی‌اش با آرامش و احترام همراه است و او را به بردگی نمی‌گیرد. کامیابی مادی در اسلام امری مطلوب است، ولی در عین حال هدف تلقی نمی‌شود، بلکه انسان را در تمامی عملکردهایش با پیروی از ادب به احساس رهنمون می‌شود؛ به گونه‌ای که هدف از همه فعالیت‌های عملی بر اساس اخلاق می‌باشد (هاشمی و مسعودی، ۱۳۹۱).

#### **د: معرفت شناسی:**

هستی شناسی، بخشی از گزاره‌های توصیفی، تبیینی درباره شناخت آدمی و حدود و ثغور آن است؛ پرسش‌هایی از قبیل امکان و ماهیت معرفت، حدود شناخت، ارزش شناخت، انواع و ابزار شناخت و ... محور اصلی آن را تشکیل می‌دهد (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). شناخت شناسی به این دلیل که بر

تشخیص و تعیین توان آدمی بر فهم و ادراک، منبع دانش یا دانستن، شیوه‌های درک کردن مبتنی است، از جایگاه والایی در فلسفه تربیت اسلامی برخوردار است. حکیم زاده (۱۳۸۷) معتقد است به طور کلی، ابزارهای کسب معرفت در نظام تعلیم و تربیت شامل حواس، تجربه، عقل، شهود و وحی است. بهشتی (۱۳۸۵) بر این اعتقاد است که شناخت مفهوم و مضمونی قابل تعریف نیست. به گفته وی، مراتب شناخت در تربیت اسلامی به دو دسته حصولی و حضوری تقسیم می‌شود. شناخت حصولی از پایین‌ترین تا بالاترین مرتبه آن به دلیل داشتن صورتها و مفاهیم ذهنی امکانپذیر است و شناخت حضوری نیز شناختی است که بدون وساطت صورتها و مفاهیم ذهنی به دست می‌آید. در این شناخت خطا راه ندارد و اگر خطایی هست در مرحله تطبیقها و تفسیرهای بعدی است.

#### مقایسه دیدگاه معرفت‌شناسی اومانیزم با تربیت اسلامی

عوامل	دیدگاه فلسفی اومانیزم	دیدگاه تربیت اسلامی
ابزارهای کسب معرفت	عقل	ابزارهای کسب معرفت در نظام تعلیم و تربیت شامل حواس، تجربه، عقل، شهود و وحی است.
معرفت	حقیقتی وجود ندارد هرکس هر چه را حس کرد معتبر است	معرفت قطعی قابل دستیابی است و امکان شناخت اشیا و پدیده‌های جهان هستی به صورت حقیقی وجود دارد.

#### نقد مبانی معرفت‌شناسی دیدگاه اومانیزم از دیدگاه فلسفه تربیت اسلامی

اومانیزم‌ها در بعد معرفت‌شناختی معتقد بودند چیزی که با سرپنجه قدرت عقلانی بشر قابل کشف نباشد، وجود ندارد اسلام ضمن تأیید و پذیرش روش حسی به عنوان یکی از ابزارهای شناخت (نحل/۷۸) آن را تنها روش شناخت برای انسان مخصوصاً کمال او نمی‌داند؛ چنان که بیان شد، قرآن کریم اکثر انسان‌ها و شیطان و حتی فرشتگان را به دلیل مادی دیدن صرف انسان، تخطئه کرده است (جوادی، ۱۳۶۹). علم الهدی (۱۳۸۴) بر این عقیده است که علم انسان به آثار و رفتار خود همچنین

علم انسان (معلول) به خداوند (علت) از نوع علم شهودی است؛ ولی او مانند فرشتگان در شهود دائمی حقیقت به سر نمی‌برد، بلکه دانش او تلفیقی از آگاهیهای حضوری و حصولی است و ورود به دانش‌هایی که حاکی از جهان خارج است. بنابراین شناخت انسان در شناخت شناسی اسلام منحصر به ادراک حسی نبوده و ادراک هم یک پدیده مادی یا فیزیولوژیکی تلقی نمی‌شود. ابزارهای شناخت عبارتند از: حواس سالم، نفس سلیم و عقل سالم و منابع شناخت عبارت از طبیعت، آیات آفاقی، خود انسان، آیات انفس، تاریخ و آثار کتبی گذشتگان (اسلام و تربیت، ۱۳۸۸).

**برنامه‌های درسی انسانگرایی:** برنامه‌های درسی انسان‌گرایانه، تا حد زیادی، واکنشی به زیاده روی در دیدگاه دیسپلینی است. در دیدگاه دیسپلینی بر تسلط دانش آموزان 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، ۱۳۸۳). همان طور که سیلور، الکساندر و 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 بی توجهی به نیازها و علایق دانش آموز و تجارب او دارد. البته توجه به نیازها و علایق فراگیران در نظریات پیشرفت‌گرایان نیز دیده می‌شود، ولی در نزد آنان هدف از توجه به علایق کودک کسب تجارب مستمر، بازسازی آن و کسب قوه 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، ۱۹۶۸). این در حالی است که تأکید بر علایق و نیازهای فراگیران در مکتب انسان‌گرایی به منظور ارج نهادن به تجربه 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 دانش آموز است (به نقل از سلسبیلی، ۱۳۸۲). توجه به نیاز افراد برای تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی، توجه به حق انتخاب یادگیرندگان، تأکید بر دانش شخصی، و احساس اهمیت داشتن و ارزشمندی در کار افراد از جمله معیارهایی است که انسان‌گرایان در طراحی برنامه‌های خود در نظر می‌گیرند (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). برنامه‌های درسی انسان‌گرایانه، به طور کلی، تحت تأثیر روان‌شناسی انسان‌گرا و به طور خاص تحت

تأثیر آراء و آثار کارل راجرز<sup>۱</sup> و آبراهام مازلو<sup>۲</sup> بوده است، که هر دوی آنها به مفاهیم خودشکوفایی و کمال انسانی توجه کرده‌اند. به نظر آنان یادگیری به خودی خود هدف نیست بلکه وسیله‌ای است برای رشد خودپنداره دانش آموزان (هابیت، ۲۰۰۰). مفاهیمی نظیر، رشد خودپنداره مثبت<sup>۳</sup> دانش آموزان و رشد مهارت‌های میان فردی<sup>۴</sup> سبب می‌شود که فرایند آموزشی به نتایج ارزشمندی برسد و در نهایت فرد بتواند قابلیت‌های بالقوه خود را شکوفا سازد. آبراهام مازلو<sup>۵</sup> نیز با طرح مفهوم خودشکوفایی<sup>۶</sup> در آموزش و پرورش انسان‌گرایانه اثر گذاشته است (مک نیل<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹).

مازلو در مسیر رشد انسان، فرایندی را بیان می‌کند که شامل پنج بخش یا مرحله خودشکوفایی است که عبارتند از: نیازهای بدنی، امنیت، محبت و عشق، احترام و نیاز به خودشکوفایی. ارضای نیازهای بالاتر برای بقا چندان ضروری نیست اما ارضای آنها موجبات رشد و بالندگی فرد را فراهم می‌نماید و البته مستلزم شرایط مناسب بیرونی است (یوسفی، ۱۳۹۱). در بالاترین مرحله از سلسله مراتب مازلو، فرد در جستجوی چگونگی تحقق عمیق‌ترین نیازهای خود است، آنچه بشر می‌تواند باشد، این نیازها را مازلو خودشکوفایی یعنی همان رسیدن به حداکثر تواناییها و قابلیت‌های بالقوه نامیده است (که در آموزش و پرورش انسان‌گرایانه مدنظر است) (میلر، ۱۳۸۳). در نگرش جدید به حوزه برنامه درسی تأکید بر فراهم کردن فرصت‌های تربیتی به نحوی است که بتوان شهروندانی سالم، منعطف و مسئولیت پذیر تربیت کرد (ماهرزاده، ۱۳۹۱). برخی آرمانها و معیارهای آموزش و پرورش انسان‌گرایانه در چهار مؤلفه یاددهی- یادگیری عبارت است از: الف) محیط یادگیری مشتمل است بر: ایجاد شرایط مناسب در جهت تحقق استعدادها (انسان‌ها به تحقق استعدادهای خویش گرایش دارند چنانچه شرایط مناسب برایشان فراهم شود به سمت سطوح برتر کارکرد سوق خواهند یافت) (میلر، ۱۳۸۳). تسهیل خودشکوفایی و کوشش برای رشد احساس کفایت شخصی در دانش آموزان (یعنی بایستی به نیازهای روانی اساسی کودک توجه شود) (کدیور، ۱۳۹۳). پرورش خود راهبری (میلر، ۱۳۸۳). کوشش در گسترش محیط‌های حمایتگر و خالی از تهدید (ملکی، ۱۳۹۱). کلاسهای درسی آزاد، محیطی سرشار

---

1 Carl Rogers

2 Abraham Maslow

3 Positive self-concept

4 Inter personal skills

5 Abraham Maslow

6 Self actualization

7 Mc Neil

از اعتماد، احترام متقابل، همکاری، دوستی (رشد مهارت‌های میان فردی) محیطی غنی از حیث منابع، به نحوی که شاگرد بر اساس علایق و استعدادهایش به کشف استعداد خود بپردازد (مک نیل، ۲۰۰۹).  
ب) نقش معلم: معلم فقط تسهیل کننده و مشارکت کننده است که گام به گام با دانش آموز جلو می‌رود ولی امر و نهی کننده نیست (جویس، ۱۳۹۲). وظیفه اصلی او ایجاد فضایی باز و سرشار از اعتماد در کلاس درس و پس از آن کمک به موفقیت دانش‌آموزان در دستیابی به هدف‌های یادگیری است (میلر، ۱۳۸۳). نسبت به اندیشه‌های جدید با گشودگی برخورد می‌کند و به این ترتیب خود نیز یک یادگیرنده است (میلر، ۱۳۸۳). ج) نقش یادگیرنده: به دانش آموزان به منزله عناصری قادر و قابل اعتماد نگریسته می‌شود. اگر شرایط تسهیل کننده لازم فراهم باشد، دانش آموزان قادرند استعدادهای خود را به فعلیت برسانند (میلر، ۱۳۸۳). توانا در انتخاب، خود راهبر، خودارزشیاب و کسی که مسئولیت یادگیری را خود بر عهده می‌گیرد (یادگیرنده وقتی در جریان آموزش مشارکت می‌کند از تجربه‌های یادگیری مفید بهره مند می‌شود (زارع، ۱۳۹۲). د) روش ارزشیابی: ارائه بازخورد صادقانه و یاری رساننده به دانش آموز (میلر، ۱۳۸۳). بازخوردهای کلاس درس باید بر تلاش متمرکز باشد نه بر توانایی دانش آموزان (کدیور، ۱۳۹۳). خودارزشیابی می‌تواند بهترین نوع ارزشیابی باشد (ارزشیابی تحت کنترل معلم از طریق ارزشیابی دانش آموز در حین یادگیری) (میلر، ۱۳۸۳).

کالینز<sup>۱</sup>، (۲۰۱۲) معتقد است آموزش و پرورش انسان‌گرایانه شرایط حیاتی دست یافتن به موفقیت را همراه دارد، همچنین هیل (۲۰۱۲) نیز تصریح می‌کند که در قرن بیست و یکم مهم است دریابیم هیچ نمونه یا دیدگاه تعلیم و تربیتی به اندازه رویکرد انسان‌گرایانه تأکید زیادی بر پیامدهای مطلوب یا اهدافی که به حیطه‌های عاطفی و انگیزشی مربوط می‌شوند، ندارد. برنامه درسی انسان‌گرایانه بین انگیزه، عواطف و اعتقادات فردی با فرایند شناختی یادگیری در دانش آموزان ارتباط ایجاد می‌کند (مک نیل، ۲۰۰۹).

راجرز بیان می‌کند اگر شخصی به طور کامل و همانطور که هست با تفاهم و همدردی تمام پذیرفته شود و هیچ گونه داوری و قضاوتی در این پذیرش دخالت نداشته باشد سرانجام خواهد توانست با خود کنار بیاید و با خویشتن واقعی خود روبه رو شود (راجرز، ۱۳۷۶). گزدا<sup>۲</sup> الگویی طراحی کرده است که بر مهارت‌های ارتباطی معطوف است. و اعتقاد دارد معلمانی اثربخش هستند که بر نظریه‌های

1 Collins Cathy

2 Gazda

یادگیری و مهارت‌های میان فردی در کلاس درس تسلط داشته باشند. برنامه غذا عبارتند از: پرورش مهارت‌های ادراکی معلم (مهارت‌های همدلی، احترام و محبت)، الگوبرداری آموزش بیننده، آموزش مستقیم و کسب تجربه در واکنش نشان دادن و در نهایت کارکردن معلمان با دانش آموزان تحت نظارت مربیان است (میلر، ۱۳۸۳). توماس گوردن نیز رویکرد " آموزش اثربخشی معلم " را برای برقراری ارتباط مطرح کرده، که بازتاب تأکیدات راجرز بر همدلی و هماهنگی است. بر اساس الگوی وی رابطه معلم و دانش آموز 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، ۱۳۸۳).

سیمون و راث، واینشتاین و نیز پرکی به خودپنداره مثبت که از محوری‌ترین مباحث در دیدگاه انسان‌گرایانه است پرداخته‌اند. به اعتقاد ویلیام پرکی اگر کسی در مدرسه موفق شود، این امر موجب تقویت خودپنداره او می‌شود و در همین زمینه مفهوم معلم فراخواننده و مدرسه فراخواننده را مطرح می‌کند. معلم فراخواننده با استفاده از مهارتهایی 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 می‌تواند دانش آموزان را به یادگیری تشویق کند. در این طرز تفکر دانش آموز به منزله فردی توانا، ارزشمند و مسئول در نظر گرفته می‌شود. به عقیده پرکی معلمان باید آمادگی فراخواندن خویش را نیز داشته باشند (میلر، ۱۳۸۳). به زعم پرکی، عواملی از قبیل کوشش، آزادی، احترام، گرمی، کنترل و موفقیت در به وجود آوردن چنین محیطی مؤثر است. در این رابطه سیمون و راث به منظور رشد خودپنداره مثبت به فرایند " شفاف ساختن ارزش‌ها " پرداخته که شامل چهار عنصر اساسی است: توجه به زندگی: تمرکز بر سبک زندگی و اولویت‌های شخصی؛ پذیرش آنچه هست: کمک به دانش آموزان برای صادق بودن با خویش؛ دعوت به تفکر فراتر: آگاهی از آنچه فرد ارزشمند تلقی می‌کند و تلفیق بهتر انتخاب‌ها و آنچه ارزشمند؛ و پرورش اقتدار فردی فرد احساس هدفمندی در زندگی می‌کند و از نظر شخصیتی هماهنگ می‌شود. به نظر سیمون و راث، شفاف ساختن ارزشها مانع بروز احساساتی از قبیل تردید، گریز، ناهماهنگی و سردرگمی در دانش آموز می‌شود. آنچه در شفاف ساختن ارزشها اهمیت دارد انتخاب، ارزشگذاری و سپس عمل است. از نظر آنان انتخاب اجباری و پذیرفتن به اجبار ارزش بی فایده 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، ۱۳۸۳). در نمونه دیگر جرال و اینشتاین آموزش خویشتن شناسی علمی را به منظور کاربرد پژوهش در بررسی خویشتن ارائه داده است. به نظر او خودپنداره فرد چیزی جز مجموعه‌های از فرضیه‌ها درباره خویشتن نیست و خویشتن شناسی علمی است شامل بررسی صحت و سقم این اندیشه‌ها. این روش در بررسی دل مشغولیهای فردی استفاده می‌شود. مطابق با این الگو فرد موقعیتی را که با آن مواجه می‌شود درمیابد 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 (میلر، ۱۳۸۳).

### **نقد مبانی فلسفی، روانشناختی و اصول دیدگاه برنامه درسی انسانگرایی و بررسی نقاط قوت و ضعف از دیدگاه صاحب‌نظران:**

دیدگاه‌های انسان‌گرایی به دلیل توجه ویژه بر انسان پیچیده، که نتایج تحقیقی بسیاری از محققین را دچار شک و تردید کرده و نیز به علت مطرح کردن اصول و بنیان‌های خاص و دستاوردها و تبعاتی که در طول چند قرن اخیر گذاشته است کانون نقد و اشکالات و مقایسه‌های پرشماری قرار گرفته است که به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم.

یکی از اصول اصلی اومانیسیم آزادی از هرگونه قید و تعینی خارج از خود انسان است. این انسان است که می‌تواند موقعیت و طبیعت خویش را خود برگزیند و آن را به هر صورتی که بخواهد شکل دهد. این آزادی لجام گسیخته راه را برای حرمت شکنی و نادیده انگاشتن حقایق اخلاقی و قدسی فراهم خواهد ساخت و در نتیجه راه را برای تسلط هوا و هوس انسان‌ها باز خواهد کرد (حسنی، ۱۳۹۱). با پذیرش اصولی چون فرد محوری، جایی برای پایبندی به حقایق و واقعیات نفس الامری باقی نمی‌گذارد. به تعبیر دیگر وقتی قرار باشد انسان معیار همه چیز باشد، دیگر سخن از نفس الامر معنا ندارد (ارسطو، ۱۳۶۷؛ به نقل از حسنی، ۱۳۹۱). و نیز این فردیت‌گرایی افراطی اومانیسیم‌ها در روابط و مناسبات انسان‌ها نوعی جو عدم تفاهم، ناهم‌زبانی و مهجوری پدید آورد. و هر انسانی به دنیایی کاملاً متفاوت بدل شد که سر در گریبان فردیت و ذهنیت خاص خود دارد، اگزستانسیالیست‌های پیرو سارتر با تکیه بر همین بینش است که اضطراب و تنهایی را تقدیر بشر امروز دانسته‌اند (حسنی، ۱۳۹۱). این جنبش به جای ارج نهادن به مقام انسان، او را در عمل، قربانی این



افیون جدید کرده و مدعیان انسان‌مداری، از این واژه برای تأمین منافع خویش استفاده کردند و تناقضی آشکار میان اندیشه و عمل آن‌ها را نشان می‌دهد (احمدی، ۱۳۸۰). و بسیاری از گروه‌های نازیسم، فاشیسم و امپریالیسم، به بهانه طرفداری از انسان و مقام او به وجود آمدند.

بی دلیل بودن مدعیات اومانستی و مبانی آن از نقطه ضعف‌های دیگر اومانیسیم است. اومانیسیت‌ها بیش از آنکه در پرتو براهین و ادله، آنچه را مدعی‌اش بودند نتیجه‌گیری کنند، گرفتار نوعی حرکت احساسی و عاطفی در برابر حاکمیت کلیسا، و دل‌باختگی و شیفتگی در برابر روم و یونان باستان شدند. انسان‌مداران سکولار بر محور و مقیاس بودن انسان برای همه چیز و نفی هرگونه حقایق جاودانی و مطلق و انکار موجودات مافوق طبیعی، و از جمله خدا و جهان پس از مرگ، تاکید دارند (رجبی، ۱۳۹۰). نیهیلیسم دستاورد بارز انسان‌محوری است، یعنی گوشه‌گیری افراد و از هم‌پاشیدن واپسین پیوندهای آرمانی، و تشدید روزافزون شک نسبت به دولت‌ها و ایدئولوژی‌های حاکم و به طور کلی نفی همه ارزش‌های فرهنگی بشر، از دستاوردهای اومانیسیم است؛ زیرا تکیه بر فردیت و آزادی شخصی موجود انکار هر آرمان عینی و نظام ارزشی می‌شود (شاگیان، ۱۳۷۲). اومانیسیم نخستین صورت امری بود که به شکل نفی روح دینی معاصر درآمد بود و چون می‌خواستند همه چیز را به میزان بشری محدود سازند، بشری که خود غایت و نهایت خود قلمداد شده بود، سرانجام مرحله به مرحله به پست‌ترین درجات وجود بشری سقوط کرد (گنون، ۱۳۷۲؛ به نقل از حسنی، ۱۳۹۱).

عقل‌گرایی افراطی آن‌ها به تنهایی برای تعیین برنامه زندگی 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 (به نقل از شریفانی و قمی، ۱۳۸۹).

#### نقات قوت و ضعف

- توجه به نیازهای روانی اساسی کودک است و از مازلو به خاطر پرداختن و تفاوت قائل شدن میان نیازهای زیستی و نیازهای روان‌شناختی قدردانی شده است.
- دیدگاه انسان‌گرایی با تاکید بر این که روانشناسی به جای بررسی پاره‌های مجزای رفتار در آزمایشگاه باید حل مسائل مربوط به شادکامی آدمیان را مورد توجه قرار دهد نکته‌پرازشی را به میان آورده است.

- این رویکرد بیش از هر نظریه یادگیری، تمامیت انسان و انسان سالم را مورد توجه قرار دارد و دیدگاه مثبت و خوش بینانه هایی درباره طبیعت آدمی ارائه می کند (اتکینسون، ۱۳۷۵).
- ضعف عمده به انسانگرایی از عینیت یا علمی نبودن آن است، آن چه روانشناسان انسانگرا با آن مخالفند، آسان تر می توان توصیف کرد تا آنچه که با آن توافق دارند یا روشی که برای تحقق هدف هایشان پیش می گیرند (شولتز، ۱۳۷۵).
- نظریه انسانگرایی جنبه عملیاتی اندکی دارد و این نقص از طبیعت پدیدار شناختی نظریه مزبور است (شکرکن، ۱۳۷۲).
- اعتبار بخشیدن به مفاهیم آن دشوار است. مثلاً خودشکوفایی به روشنی تعریف نشده است (اتکینسون، ۱۳۷۵).
- راجرز به خاطر نادیده گرفتن تأثیر نیروی ناهشیار و امکان تحریف تجربیات ذهنی مراجع در گزارش های شخصی مورد انتقاد قرار گرفته است (شولتز، ۱۳۷۸).
- از مزلو بخاطر به کارگیری نمونه بسیار کوچکی به عنوان پایه برای نظریه اش و بخاطر روشن نکردن ملاک هایش جهت انتخاب آزمودنی های خودشکوفای انتقاد شده است (شولتز، ۱۳۷۸).
- مزلو نیازهای جسمانی و روانی را مطرح کرده اما نیازهای معنوی را به بحث نمی گذارد.

### نقد از دیدگاه نگارنده

در کل دیدگاه انسانگرایان به ویژگی های روانی و اخلاقی انسان تاکید افراطی کرده است و دیدگاهی همه جانبه نیست و همه ابعاد انسان را در روان و اخلاق خلاصه می کند. شاید بتوان گفت اگر در آن سوی طیف دیدگاه دسیپلینی افراط کرده است در این سوی طیف هم دیدگاه انسانگرایی گوی افراط را ربوده است.

وجود عنصرهای اصلی در این دیدگاه مانند: خودشناسی، روابط فردی، همدلی، اصالت، احترام، کرامت انسانی، خودشکوفایی و استدلال آن را یک دیدگاه کاملاً اخلاقی تبدیل کرده است و توجه افراطی به احساسات و اخلاقیات و مسائل انسانی در تعلیم و تربیت باعث شده بیشتر به دنبال پرورش یک انسان بااخلاق و احساسی باشد تا یک انسان عالم. در واقع می توان گفت برنامه درسی انسانگرایانه نگاه خود را از انتقال دانش و معلومات و آموختن مهارت استدلال و اندیشیدن برگرداند و

به سوی شناخت خود فرد و تاکید بر عوامل عاطفی و احساسی گام برداشت، و این می‌تواند شکل رسمی و روابط رسمی که واقعاً در سمت استاد شاگردی باید وجود داشته باشد را به خطر بیاندازد. به دلیل تاکید انسان‌گرایان بر تجربه درونی فرد، فردگرایی و انتخاب آزادانه و شخصی در مسائل جهان، انسان دچار نوعی هرج و مرج و شاخه‌های گوناگون و از هم کسب‌کننده در علم می‌شود. انسان‌گراها با تاکید بر آزادی بی قید و بند، انتخاب شخصی و تاکید بر قدرت بی انتهای عقل و اختیار، انسان را بی نیاز از هر چیزی می‌دانند، و انسان را عاری از هرگونه ضعف و ناتوانی می‌دانند اما برای ضعف‌های وجودی کودک و محدودیت‌ها و ناتوانی‌های آنان چه توجیهی دارند که انسان بی نیاز از هر چیزی است!!

اومانیست‌ها انسان را به بالاترین درجه خودخواهی کشانده‌اند تا جایی که هیچ موجودی حتی خدا را برتر از خود نمی‌دانستند و این خودستانی افراطی نه تنها راهی به سوی کمال و انسانیت انسان نیست بلکه همچون باتلاقی است که آرام آرام در آن غرق می‌شوند بدون آنکه متوجه غرق شدنشان شوند. و در پایان لفظ انسان‌گرایی را نمی‌توان یک مکتب یا جنبش فکری خاص تلقی کرد. توجه به انسان و شناخت ویژگیها و خصایص او در همه مکاتب و دیدگاه‌های فلسفی و روانشناسی به اشکال گوناگون دیده می‌شود. به همین دلیل گزاف نگفته‌ایم اگر از انسان‌گرایی رفتاری، شناختی، ساختارگرایی و ... سخن بگوییم.

و اگر قرار است انسان‌گرایی به عنوان مکتبی شناخته شود، بهترین عنوان برای این مکتب انسان‌گرایی کمالگراست زیرا این عنوان آنچه را که در ذات انسان‌گرایی است به خوبی نشان می‌دهد.

## نتیجه گیری

اومانیسم‌ها انسان را در مرکزیت خود قرار دادند و با مطرح کردن عناصری چون آزادی، طبیعت‌گرایی، مسئولیت، کرامت انسانی و خودشکوفایی و ... همه اذهان را به خود جلب کردند، اما به دلیل اشکال‌ها و نتایج نامطلوبی همچون بی حرمتی به اصول اخلاقی و ارزشی، تناقض در اندیشه و عمل و بی حرمتی به انسان نمی‌توان آن‌ها را به طور کامل پذیرفت. در این مقاله به طور کلی نقد و مقایسه مبانی فلسفی انسان‌گرایی را با شاخص‌های فلسفی تربیت اسلامی مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان دادند که جهت‌گیری‌های این دیدگاه با مبانی فلسفی تربیت اسلامی دارای تفاوت‌هایی است و البته شباهت‌هایی نیز داشتند اما در همین شباهت‌ها هم، دیدگاه انسان‌گرایی بصورت افراطی و مبالغه

آمیز به آن پرداخته بود. بطوری که تبیین اسلام از عوامل انسانگرایی کلی‌تر و فراتر از مباحث مطرح شده توسط انسان‌گرایان بوده است. بنابراین باید توجه داشت که همه آموزه‌های انسان‌گرایان را نباید پذیرفت و به کاربرد. در استفاده از این اصول و آموزه‌ها باید به نواقص آنان توجه کرد و نباید شیفته و غرق در شعارهای این دیدگاه شد و از سویی دیگر نباید به علت برخی ناهم‌خوانی‌ها و تضادهایی که با فلسفه تربیتی اسلام دارد این دیدگاه را به کلی طرد کنیم و از بهرمنند شدن از آموزه‌های آنان غافل شویم.

بنابر این در تدوین برنامه درسی اسلامی انسان‌گرایانه باید به سمت اهدافی حرکت کرد که بر آموزه‌ها و مبانی فلسفی اسلامی منطبق باشد و اصول و مفاهیمی چون آزادی، مسئولیت، خودشناسی، روابط فردی، همدلی، اصالت، احترام، کرامت انسانی، خودشکوفایی، استدلال و... بر اساس مبانی فلسفی (هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی و معرفت‌شناسی) تربیت اسلامی باشند و متخصصین برنامه درسی باید بتوانند با توجه به این تفاوت‌ها و شباهت‌ها عصاره این دیدگاه را گرفته و با توجه به نگرش اسلامی در بدنه برنامه‌های درسی انسان‌گرایانه با رویکرد اسلامی تزریق کنند. لذا پیشنهاد می‌شود در تدوین برنامه درسی با رویکرد انسان‌گرایانه به دغدغه‌ها و نیازهای دانش‌آموزان توجه شود، معلمان تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را مدنظر قرار دهند و از روش‌های تدریس فعالانه استفاده کنند تا حس مسئولیت‌پذیری و خودراهبری و خودارزشیابی در آنها تقویت شود و نیز به دانش‌آموزان آزادی عمل داده شود، اما در اجرای این موارد نباید لطمه‌ای به روابط رسمی میان دانش‌آموز و معلم که بسیار مورد نیاز است وارد شود. و در آخر باید گفت که بی‌انصافی است بعد از نقدها و اشکالاتی که از این دیدگاه گرفته شد از تلاش‌های انسان‌گرایان در جهت مطرح کردن و پیشبرد کرامت و ارزش‌های والای انسانی تشکر و قدردانی نکرد.

## منابع

- ۱- ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۸۳). فلسفه تربیت. تهران: دانشگاه پیام نور.
- ۲- اتکینسون، ریتا. آل (۱۳۷۵). زمینه روانشناسی، ترجمه محمد تقی براهنی و دیگران. تهران: انتشارات: رشد.
- ۳- احمدی، بابک (۱۳۸۰). معمای مدرنیته، چاپ دوم، تهران، مرکز.
- ۴- ارنشتاین، آلن سی و فرانسیس، پی. هانکینس (۱۳۷۳). مبانی فلسفی، روانشناختی و اجتماعی برنامه‌ی درسی، ترجمه سیاوش خلیلی شورینی، تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- ۵- باقری، خسرو (۱۳۸۲). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. ج اول. تهران: انتشارات مدرسه.
- ۶- باقری، خسرو (۱۳۸۹)، الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران، تهران: انتشارات مدرسه.
- ۷- باقری، خسرو (۱۳۸۹)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، ج ۲، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- ۸- باقری، خسرو (۱۳۸۲). درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۴، ۴۸-۹.
- ۹- باقی نصر آبادی، علی (۱۳۷۷). سیری در اندیشه‌های اجتماعی استاد شهید مطهری. قم: دفتر تبلیغات اسلامی.
- ۱۰- براون، کالین (۱۳۹۳). فلسفه و ایمان مسیحی، ترجمه طاهره وس میکائلیان. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- ۱۱- بهشتی، سعید (۱۳۸۵). تأملات فلسفی در تعلیم و تربیت. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی. شرکت چاپ و نشر بین الملل.
- ۱۲- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۶۹). کرامت در قرآن. چ سوم. قم: مرکز نشر فرهنگی رجاء..
- ۱۳- جویس، بروس (۱۳۹۲). الگوهای تدریس. ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: انتشارات کمال تربیت.
- ۱۴- حسن پناهی، آزاد؛ جباری؛ لیلا (۱۳۹۴). اگزستانسیالیسم و رابطه آن با اومانیزم، مطالعات معارف اسلامی، شماره ۲.

- ۶۶ — فصلنامه علمی - تخصصی پیام فرهیختگان (علوم تربیتی)؛ سال سوم، شماره ۱۰، تابستان ۱۳۹۷
- ۱۵- حسینی، سید علی (۱۳۹۲). نقد و بررسی اومانیسم جدید. فصلنامه معرفت فلسفی، سال دهم، شماره سوم. ۱۴۴-۱۱۵.
- ۱۶- حسینی، سید حسن (۱۳۸۸). انسان شناسی دینی - تربیتی از منظر شهید مطهری. نشریه معرفت، سال هجدهم، شماره ۱۴۱: ۳۶-۱۳.
- ۱۷- حکیم زاده، رضوان (۱۳۸۷). بررسی مبانی فلسفی برنامه آموزش جهانی و مقایسه آن با مبانی فلسفی نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، شماره ۳، ۱۰۴-۷۹.
- ۱۸- راجرز، کارل رانسون (۱۳۷۶)، هنر انسان شدن، ترجمه مهین میلانی، تهران: نشر فاخته
- ۱۹- رجبی، محمود (۱۳۹۰). انسان شناسی، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پرورشی امام خمینی (ره).
- ۲۰- زارع، حسین. ب (۱۳۹۲). خلاقیت، حل مسئله و تفکر راهبردی. تهران: انتشارات پیام نور.
- ۲۱- زرشناس، شهریار (۱۳۷۰). درآمدی بر اومانیسم و رمان نویسی، تهران: انتشارات برگ.
- ۲۲- زیباکلام، فاطمه (۱۳۷۸)، سیر اندیشه فلسفی در غرب، تهران: انتشارات دانشگاه تهران
- ۲۳- سارتر، ژان پل (۱۳۷۶)، اگزیستانسیالیسم و اصالت بشر، ترجمه مصطفی رحیمی، تهران: نشر نیلوفر
- ۲۴- سجادی، جمال (۱۳۷۷). سیری در اندیش‌های استاد شهید مطهری. تهران: انتشارات مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
- ۲۵- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). دیدگاه‌های برنامه درسی: برداشت‌ها، تلفیق‌ها و الگوها. تهران: وزارت آموزش و پرورش، - پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ۲۶- سلطان‌القرائی، خلیل؛ مصرآبادی، جواد (۱۳۸۶). بررسی تطبیقی دیدگاه اسلام و کارل راجرز نسبت به ماهیت و کمال انسانی. دو فصلنامه تربیت اسلامی. (۴): ۴۱-۶۲
- ۲۷- شایگان، داریوش (۱۳۷۲). آسیا در برابر غرب. چاپ دوم، تهران: انتشارات امیر کبیر.
- ۲۸- شریعتمداری، علی (۱۳۸۸). تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: انتشارات امیر کبیر.
- ۲۹- شریفانی، محمد؛ قمی، محسن (۱۳۸۹). مقایسه تطبیقی مدار حرکت تربیتی در اسلام با اگزیستانسیالیسم، فصلنامه اندیشه نوین دینی، سال ششم، ۶۴-۲۹.
- ۳۰- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۳). فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات امیرکبیر.

- ۳۱- شعبانی ورکی، بختیار و مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۷). " جایگاه رویکردهای یادگیری-یاددهی مکاتب رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی در نظام آموزشی " مدرس، شماره ۷، ۱۲۱-۱۰۲.
- ۳۲- شکر کن، حسین (۱۳۷۲). مکتب‌های روانشناسی و نقد آن. تهران: انتشارات: سمت
- ۳۳- شکریان، مریم (۱۳۸۸). مبانی تعلیم و تربیت از دیدگاه دو مفسر بزرگ معاصر. مجله کوثر. شماره ۳۰: ۲۹-۳۴.
- ۳۴- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۴). مبانی و اصول آموزش و پرورش. تهران: نشر آستان قدس رضوی.
- ۳۵- شولتز، دوآنپی؛ شولتز، سیدنی آلن (۱۳۷۵). تاریخ روانشناسی نوین. چ هشتم. ترجمه علی اکبر سیف و دیگران. تهران: انتشارات رشد
- ۳۶- صانع پور، مریم (۱۳۸۱). دیدگاه اومانیتس و دین، فصلنامه قبسات.
- ۳۷- طباطبایی، سید محمد حسین (۱۳۷۴)، المیزان فی تفسیر القرآن، ترجمه سید محمد باقر موسوی همدانی، قم: جامعه - مدرسین قم.
- ۳۸- علم الهدی، جمیله (۱۳۸۴). مبانی تربیت اسلامی و برنامه ریزی درسی بر اساس فلسفه صدرا. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (علیه السلام).
- ۳۹- فقیهی، علینقی؛ رفیعی مقدم، فاطمه (۱۳۸۷). انسان از دیدگاه راجرز و مقایسه آن با دیدگاه اسلامی. دو فصلنامه علمی تخصصی مطالعات اسلام و روانشناسی. ۱۶۷:۲،۳-۱۴۳
- ۴۰- فوگل، اشپیل (۱۳۸۰). تمدن مغرب زمین، ترجمه محمد حسین آریا، تهران: انتشارات امیر کبیر.
- ۴۱- فیاض، ابراهیم؛ فرمولی برای علوم انسانی اسلامی؛ نشریه پگاه حوزه؛ شماره ۲۵۴ قابل دسترسی در: [www. Pegahhowzeh.com](http://www.Pegahhowzeh.com)
- ۴۲- قادری، هوشیار (۱۳۸۸). «درباره انسان شناسی فیلسوفان وجودی انسان در مقام وجود» قابل دسترسی در: [www. Hamshahrionline.](http://www. Hamshahrionline.)
- ۴۳- کاردان، علی محمد (۱۳۸۷). «سیر آرای تربیتی در غرب» تهران: انتشارات سمت.
- ۴۴- کبیر، یحیی (۱۳۸۳). انسان‌گرایی از دیدگاه فلاسفه تعلیم و تربیت. فلسفه و کلام. فلسفه دین: ۹۷-۱۱۶
- ۴۵- کدیور، پروین (۱۳۹۳). روانشناسی تربیتی. تهران: نشر سمت.

۶۸ — فصلنامه علمی - تخصصی پیام فرهیختگان (علوم تربیتی)؛ سال سوم، شماره ۱۰، تابستان ۱۳۹۷

- ۴۶- کدیور، پروین (۱۳۹۳). روانشناسی تربیتی. تهران: نشر سمت.
- ۴۷- گلرخ عربانی، حبیبه (۱۳۸۵). «هستی و تعالی در آگزیستانسیالیسم» قابل دسترسی در: [www. Jamejamonline](http://www.Jamejamonline)
- ۴۸- گنون، رنه (۱۳۷۲). بحران دنیای متجهد، چ دوم، تهران، امیرکبیر.
- ۴۹- گوته، جرالد آل (۱۳۹۲). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی. ترجمه محمد جعفر پاک سرشت. تهران: نشر سمت.
- ۵۰- ماهرو زاده، طیبه؛ عباسی، منصوره (۱۳۹۱). «مدرسه زندگی، ماهیت و چگونگی تحقق آن». فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره هشتم، شماره یک، ۱۷۰-۱۴۷.
- ۵۱- محمدی ری شهری، محمد (۱۳۷۷). میزانالحکمه. ترجمه حمید رضا شیخی. قم: دارالحدیث.
- ۵۲- محمدی، مهدی (۱۳۸۰). تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه شهید مطهری. مجله کیهان فرهنگی. شماره ۱۸۶: ۲۹-۲۶.
- ۵۳- مطهری، مرتضی (۱۳۶۴). گفتارهای معنوی. تهران: انتشارات صدرا.
- ۵۴- مطهری، مرتضی (۱۳۷۳). جامعه و تاریخ. تهران: انتشارات صدرا.
- ۵۵- مطهری، مرتضی (۱۳۷۷). یادداشت‌های استاد مطهری. تهران: انتشارات صدرا.
- ۵۶- مطهری، مرتضی (۱۳۸۶). تعلیم و تربیت در اسلام. تهران: انتشارات صدرا.
- ۵۷- مطهری، مرتضی (۱۳۶۴). انسان کامل، قم: صدرا.
- ۵۸- مطهری، مرتضی (۱۳۷۲). مجموعه آثار، جلد سوم، تهران: انتشارات صدرا.
- ۵۹- ملکی، حسن (۱۳۸۵). دیدگاه برنامه درسی فطری- معنوی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. کنگره ملی علوم انسانی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ۶۰- ملکی، حسن (۱۳۸۲). برنامه ریزی درسی: راهنمای عمل. تهران انتشارات پیام اندیشه، چاپ پنجم.
- ۶۱- ملکی، حسن (۱۳۹۱). صلاحیت‌های حرفه معلمی. تهران: نشر مدرسه.
- ۶۲- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸)، برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها، تهران: سمت
- ۶۳- میدانی، مرضیه؛ بخشایش، علیرضا (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی نمودهای یانسانگرایی در گلستان سعدی با رویکرد روانشناسی انسانگرا. کاوش نامه زبان و ادبیات فارسی، شماره ۲۴: ۱۸۹-۲۲۰.



- ۶۴- میزیاک، هنریک و سکستون استاوت (۱۳۷۱)، تاریخچه و مکاتب روان‌شناسی، ترجمه احمد رضوانی، مشهد: نشر معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.
- ۶۵- میلر، جی. پی. (۱۳۸۳). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
- ۶۶- نلر، جی اف (۱۳۷۷). آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش؛ ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی؛ تهران: انتشارات سمت.
- ۶۷- هاشمی، خدیجه؛ مسعودی، جهانگیر (۱۳۹۲). مقایسه تطبیقی «انسان‌گرایی» در اندیشه اسلامی و غربی. فصلنامه قیاسات. سال هیجدهم، زمستان ۹۲
- ۶۸- "هدف آفرینش از دیدگاه اسلام"؛ قابل دسترسی در: [www.Tahoordanesh.com](http://www.Tahoordanesh.com)
- ۶۹- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران.
- ۷۰- یار احمدیان، محمد حسین (۱۳۷۷). اصول برنامه ریزی درسی، تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- ۷۱- یوسفی، ناصر (۱۳۹۱). رویکردهای آموزشی در کار با کودکان خردسال. تهران: نشر کارگاه کودک.

- 72- Abbagnano, Nicola (1973), "Renaissance Humanism", in **Dictionary of the History of Ideas**, ed. Philip P. Wiener, New York, Charles Scribner's Sons
- 73- Banach, D. (2006), "Summary of some main points from Sartre's existentialism and human Emotions", Philosophy Department, Anselm College, PP.1-3
- 74- Butler, J. Donald (1968), **Four philosophies and their practice in education and religion**, New York: Harper & Row Publishers.
- 75- Callins, Cathy. & Mangieri, John N. (2012). **Exemplary literacy teachers: what schools can do to promote success for all students**. New York: the Guilford press.
- 76- Craig, Edward (1998). **Routledge Encyclopedia of Philosophy**; V. 8, Routledge.
- 77- Hill, Brain. (2012). **Learning & Assessment**. Engelwood cliffs. NJ: Prentice – Hall.
- 78- Hill, Brain. (2012). **Learning & Assessment**. Engelwood cliffs. NJ: Prentice – Hall.

- 79- Huitt, B. (2000), “**Humanistic Approaches to Teaching**”, **Overview of Humanistic Education**, 16(4), PP.1-12.
- 80- Kurtz, Paul (1994), **Toward a New Enlightenment: The Philosophy of Paul Kurtz**, tr. Buliough Vern, Madigan Timothy, London, Transaction Publisher.
- 81- Luik, John (1998), “**Humanism**”, in **Routledge Encyclopedia of Philosophy**, London and New York, Routledge.
- 82- McDowell, Josh & Don Stewart (1982), **Handbook of Today Religions: Understanding Secular**
- 83- -neil. John D. (2009). **contemporary curriculum in thought and action. esven edition. wiley**
- 84- Novack, George (1996). **THumanism & Socialism**; U.S.A.
- 85- Ornstein, A.; Behar Horenstein & Pajak, (2003). **Contemporary Issues in curriculum, Third Edition, Pearson Education, Inc, Religion**, San Bernadino, California.
- 86- **Religion**, San Bernadino, California.
- 87- Scruton, R. (2002), **A short history of modern philosophy**, London-New York: Routledge.
- 88- Shaw, R. & Rozycki. E. G. (2000), “**The Educational Theory of Maxine Greene (1917)**”, New Foundations Gallery, from <http://www.Newfoundations.com/GALLERY/Greene.html>
- 89- Tanzer, M. (2008), **On existentialism**, united stats of America: Thomson wadsworth
- 90- Webber, Robert E. (1982), **Secular Humanism, Threat and Challenge**, U.S.A, Zondervan publishing House.
- 91- Windelband, Wilhelm (1958). **A History of Philosophy**; VII, New York: Harper Torchbooks.
- 92- Wood, Allen W (2004). **Karl Marx**; New York: Routledge.-