

انسان‌گرایی از دیدگاه فلاسفه تعلیم و تربیت*

یحیی کبیر**

چکیده

این مقاله به بحث در باب انسان‌گرایی در حوزه تعلیم و تربیت می‌پردازد. کوشش شده است که در این باب، به بنیادهای فلسفی این تفکر و سرآغاز پیدایش آن پرداخته شود؛ گو این که هیچ اندیشه‌ای بی مدد فلسفه نمی‌توان نضج بگیرد و تکوین یابد.

در این مقاله، ابتدا "پدیدارشناسی" مورد بررسی قرار می‌گیرد. این تفکر با تأکید بر این مطلب که در شناخت از جهان و پدیده‌ها باید به دنیای پدیداری و ادراکی هر فرد پرداخت، سرآغاز اندیشه برای آدمی را به میان کشیده است. از آن پس به "وجود‌گرایی" می‌پردازد که با تأکید بر اصالت وجود و تقدم آن بر ماهیت، در واقع اهمیت آدمی را - به عنوان موجودی تأثیر گذار که خود می‌تواند سازنده خود باشد - در مدار توجهات انسان معاصر قرار داده است. این دو تفکر به عنوان بنیان‌های فلسفی به ایجاد نیروی سوم یا "انسان‌گرایی" به معنای خاص انجامیده که بر مطالعه کلیت آدمی تأکید می‌کند و بر جنبه‌های پدیداری و وجودی او صحه می‌گذارد.

مقاله حاضر، جستاری است در باب تعلیم و تربیت انسان گرایانه، که رهرو و اندیشمندی بر استقامت را می‌طلبد. همه تلاش این بررسی، ارائه کلیتی به نام "انسان‌گرایی" است؛ به گونه‌ای که تمام لایه‌های تشکیل دهنده آن - به رغم تفاوت‌ها - به گونه‌ای منطقی فراهم آمده باشد.

واژگان کلیدی: روان‌شناسی، کارکرد گرایی، ساختار گرایی، انسان‌گرایی، پدیدارشناسی، اکزیستانس، اصالت وجود (اکزیستانسیالیسم)، یادگیری.

مقدمه

بی‌تردید جایگاه مکتب انسان‌گرایی در روان‌شناسی، جایگاهی قابل‌اعتناست و نمی‌توان بی‌گذار از این بخش، به همه آن چه روان‌شناسی می‌خوانند، رسید. انسان‌گرایی فراز و فرودهایی را در طی تاریخ گذرانده تا چنین پرورش یافته است. در قرن ۱۹ در اروپا بنیاد دو مکتب فلسفی گذاشته شد: ابتدا "پدیدارشناسی" و سپس "اصالت وجود". گسترش این دو تفکر فلسفی، تحرکاتی را در دیگر زمینه‌ها و از آن جمله در زمینه روان‌شناسی برانگیخت. تلاش و کوشش پدیدارشناسان و وجود‌گرایان - که 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. فصل الخطاب همه این دیدگاه‌ها، پرداختن به انسان به منزله یک فرد است؛ فردی با مشکلات و مسایل شخصی و منحصر به فرد؛ انسانی که تجارب و عملکرد او به صورت یک کل تأکید می‌شود و باید محور اساسی مباحث روان‌شناسی را تشکیل دهد.

اطلاق عنوان انسان‌گرایی به چند تفکر با زمینه‌ها و مبانی متفاوت، شاید در ابتدا دور از ذهن جلوه نماید؛ اما نقطه مشترک همه این اندیشه‌ها آن است که قبل از به وجود آمدن چنین عقایدی و حتی اندکی پس از آن، رویکرد غالب جامعه روان‌شناسی به انسان، رویکردی خالی از جنبه‌های ذاتی آدمی، چون احساسات، عواطف، نگرش‌ها، علایق و ... بود؛ و انسان به مثابه یک دستگاه عظیم پردازشگر در نظر گرفته می‌شد. هوسرل با ایجاد اندیشه پدیدارشناسی، حرکتی را علیه این تفکرات دگماتیستی آغاز نمود و پس از آن "وجود‌گرایان" با تأکید بر اصالت وجود و نیز به میان کشیدن عباراتی نظیر آزادی و انتخاب، در گستره وسیع‌تری به دغدغه‌های بنیادی در روان‌شناسی پرداختند. هر چند حوزه عمل آن‌ها روان‌شناسی نبود، در نهایت انسان‌گرایی به معنای خاص یا "نیروی سوم" از بطن این تفکرات سربلند کرد، و بر رفتارگرایی و سنت "گرایی فرویدی، غلبه کرد، و انسان را با آن همه نیاز فرو کوبیده، وامانده از بحث و استدلال، در مدار توجه روان‌شناسی قرار داد. انسان‌گرایی با تأکید بر مطالعه کلیت آدمی و نه پاره‌های مجزای آن، به رویکردی تازه در روان‌شناسی بدل شد و با تأثیر پذیری از فلسفه‌های پدیدارشناختی و وجود‌گرایی و سازوار کردن آن در حرکت انسان به سوی جامعه‌ای سرشار از ارزشمندی آدمی فصلی نوین گشود.

آن چه در این رابطه از اهمیت تام برخوردار است، این که، انسان‌گرایی بر حسب نیاز و روح

زمان به وجود آمد؛ زیرا انسان، فردیت خود را پامال تعصبات و اندیشه‌های یک سو نگران‌های می‌دید که به ابعاد انسانی قضیه، پشت پا زده بود. انسان‌گرایی از این رو مورد اقبال قرار گرفته و می‌گیرد که به زبانی 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.

پدیدار شناسی^۱

تفکر پدیدار شناسی در نیمه دوم قرن ۱۹م از سوی ادموند هوسرل^۲ مطرح شده است. هوسرل در واقع در برابر باورهای روان شناختی زمان خود قیام کرد. این باورها از فلسفه حسی بریتانیایی "آمپریسم" یا "حس‌گرایی" به میراث رسیده بود. در آن زمان عقیده بر این بود که زندگی روانی، سلسله‌ای از تصورات یا تجربیات اساسی است که به وسیله قانون تداعی‌ها به صورت‌های پیچیده‌تری ترکیب یافته‌اند.

این تصورات برای هوسرل پذیرفتنی نبود. او نمی‌توانست آگاهی را به صورت اتم‌هایی از تصورات، فرض کند، که با یکدیگر برخورد می‌کنند و بر طبق قوانین خاصی با هم ترکیب می‌شوند. به این ترتیب هوسرل در تحقیقات خود درباره ذهن، بیش‌تر در پی مطالعه قصد و نیت یک فعالیت ذهنی بود تا مطالعه نیروها و عوامل تداعی تصورات؛ و این گونه بود که هوسرل تصورات خود را به صورت عقاید پدیدار شناختی تدوین نمود (شکر کن و دیگران، ۱۳۷۲ ش، ص ۴۰۷).

رویکرد پدیدار شناختی بر تجربه خصوصی تأکید دارد. این رویکرد با دیدگاه شخصی فرد درباره جهان و تفسیر رویدادها، یعنی پدیدار شناختی فرد سر و کار دارد و می‌کوشد رویدادها یا پدیده‌ها را به آن صورت که شخص، آن‌ها را تجربه می‌کند تبیین نماید، بی آن که برای این کار به مفاهیم از پیش ساخته متوسل شود (اتکینسون، ۱۳۷۵ ش، ج ۱، ص ۳۰).

هوسرل در این باره معتقد است که شیوه روان‌شناسی عینی که رفتار را از خارج مطالعه

1. Phenomenologic.
2. Edmond Hussrel.

می‌کند، برای مطالعه رفتار فردی، کامل نخواهد بود، بلکه کلید شناخت و پیش بینی رفتار فرد، در دنیای درونی او قرار دارد؛ یعنی در زمینه ادراکی و پدیداری فرد در کل هستی و از جمله خود شخص، آن طور که فرد در هر لحظه تجربه می‌کند (شکر کن، ۱۳۷۲ش، ص ۴۰۸). در بررسی آگاهی که به منظور شناخت اشیا صورت می‌گیرد، هوسرل تحت تأثیر فرانز برنتانو^۱ بر بعد "ذهنیت" و بر "نیت و قصد انسان" تکیه می‌کند. برنتانو مفهوم قصد را بر "تمام آگاهی انسان" تعمیم می‌داد (همان).

به عقیده برنتانو، روان‌شناسی باید آگاهی (هشیاری) را به عنوان یک کیفیت فعال و یکپارچه مطالعه کند، نه به عنوان محتوایی منفعل و مولکولی (شولتز، ۱۳۷۵ش، ص ۳۶۴). هوسرل این مفهوم را گرفته و با اندیشه خود تطبیق داده است. به نظر هوسرل آگاهی یعنی آگاهی از چیزی و واکنش آگاهی طبیعتاً متوجه چیزی است که عشقی نیست مگر چیزی که برای عشق ورزیدن باشد. ادراکی صورت نمی‌گیرد مگر آن که چیزی برای درک کردن موجود باشد و دانستن محتویات آگاهی (هشیاری) یعنی دانستن محتویات شیء و موضوع آگاهی (شکر کن، ۱۳۷۲ش، ص ۴۰۸).

در مجموع رویکرد پدیدار شناختی با تکیه بر ادراک و تفسیر یگانه هر فرد از وقایع، نقش و اهمیت تجربه شخصی را به مطالعات روان شناختی باز گردانده است. این رویکرد بیش از هر نظریه دیگری، تمامیت انسان را در مدار توجه قرار می‌دهد (اتکینسون، ۱۳۷۵ش، ج ۲، ص ۱۰۵).

روش پدیدار شناسی

این روش، بر آزمایش پدیدارهای آگاهی (هشیاری) مبتنی است. این پدیدارها زیاد و گوناگونند، مانند اشیا، اشخاص، حوادث، تجربیات، احساسات، حالات، افکار، تصورات، تخیلات، ساخته‌های ذهنی و ... پدیده‌های مزبور در این روش مرتب می‌شوند و به شیوه‌ای مخصوص بر آن‌ها کاوش به عمل می‌آید. هدف نهایی از این بررسی، رسیدن به "ماهیت یا ذات"^۲ اشیاست

1. Farnaz Brantano.

1. Essence.

که در آگاهی قرار دارند. روش‌های پدیدار شناسان متنوع است و عمده‌ترین آن‌ها که روان شناسان به کار برده‌اند "پدیدار شناسی توصیفی" است که شامل سه مرحله "ادراک پدیدار شناختی"، "تحلیل" و "توصیف" است. "درک" به معنای توجه درونی به یک پدیدار و مراد از "تحلیل"، یافتن ترکیبات پدیدارها و ارتباط آن‌هاست و بالاخره "توصیف" به معنای بیان پدیدارهاست به صورتی که توسط دیگران نیز فهمیده شود. لازمه موفقیت در کاربرد روش پدیدار شناسی، رها شدن شخص از تعصبات و فرضیات قبلی است (شکر کن، ۱۳۷۲ ش، ص ۴۰۹).

انتقاد از پدیدار شناسی

روان‌شناسان انگلیسی زبان، که تفکرات طبیعت‌گرایان، اثبات‌گرایان و تمایلات تحلیل‌گرایانه در آن‌ها غالب بود، در پدیدار شناسی ابهاماتی دیدند و به همین دلیل برای آن در علوم و از جمله روان‌شناسی جایگاهی در نظر نمی‌گرفتند ... یکی از علل مخالفت با پدیدار شناسی، وابستگی شدید آن به فلسفه بود. موضع‌گیری خصمانه در مقابل روش درون‌گری وونت و توجه و تأکید بر روش‌های عینی، بر کمیت و بر آزمایش‌های دقیق و کنار گذاردن آگاهی، همگی وضعی را به وجود آورده بود که آشتی با پدیدار شناسی و پذیرش روش آن را در آمریکا با مشکل رو به رو می‌ساخت؛ اما با رواج روان‌شناسی گشتالت در سال‌های ۱۹۲۰ تا ۱۹۳۰ در آمریکا، این مقاومت سست شد (همان، ص ۴۱۳).

در رویکرد پدیدار شناسی دو محدودیت عمده وجود دارد: نخست این که ممکن است بعضی از متغیرهای تعیین‌کننده - بخصوص آن‌ها که خارج از هشیاری (آگاهی) افراد است - از حوزه توجه و تحقیق کنار گذاشته شوند. اگر خود را به آنچه افراد گزارش می‌کنند محدود کنیم، ممکن است جنبه‌های مهمی از کنش‌های انسانی را نادیده بگیریم. دوم این که برای تحکیم پایه‌های علمی، فراتر از دنیای پدیدار رفت و مفاهیمی را به وجود آورد که به اندازه‌گیری‌های عینی مربوط باشد (پروین، ۱۳۷۲ ش، ص ۲۵۳؛ اتکینسون، ۱۳۷۵ ش، ج ۲، ص ۱۰۵).

مکتب اصالت وجود^۱

در اواسط قرن ۱۹ میلادی، بذر وجود گرایی در نوشته‌های متفکر مذهبی دانمارکی سورن کی یرکه گارد^۲ کاشته شد و در فاصله دو جنگ جهانی در اروپا تبلور یافت.

مارتین هایدگر^۳ شاگرد هوسرل و کارل یاسپرس^۴ از بنیان گذاران اصلی وجود گرایی آلمان بودند. در فرانسه می‌توان از گابریل مارسل، ژان پل سارتر^۵، موریس مرلوپنتی^۶، پل ریکو^۷، سیمون دوبوا^۸ نام برد. در آمریکا پاول تیلیچ^۹ - از الهیون به نام آن سامان - نخستین کسی بود که به این نهضت پیوست. افکار هوسرل الهام بخش فلاسفه وجودی نظیر هایدگر و سارتر و مرلوپنتی شد؛ البته جریان اصلی وجود گرایی در مسیری جز آن چه در هوسرل ترسیم کرده بود، ادامه یافت. فلسفه هوسرل بر محور "ماهیت اشیا" قرار داشت، در صورتی که این مسأله اصلی برای وجود گرایی وجود^۱ بود. به طور کلی پدیدار شناسی برای بسیاری از وجود گرایان معاصر نقطه آغاز تکامل فلسفه آنان به شمار می‌رود. وجود گرایی نهضتی بود که تلاش می‌کرد به طور جدی با مسائلی که در فلسفه از آن‌ها غفلت شده است، برخورد کند. فلسفه سنتی غرب تقریباً تنها به مسایل ما بعد الطبیعه بودن جوهر وجود و بر جهان عینی خارجی تمرکز داشت، و به مسایل پر اهمیتی چون معنای زندگی، رنج و مرگ و مسایل انسانی مهم دیگر به طور جدی برخورد نکرده و از کنار آن گذشته بود و آدمی را با تجارب روزمره و مسایل خاص فردی‌اش و تمام مسایل اساسی وجود، در تحقیقات فلسفی به کناری نهاده بود. وجود گرایی در مقابل این نقص قیام کرد و توجه خود را روی انسان و مسایل مربوط به وی به عنوان موجودی

-
1. Existentialism.
 2. S.Kierkegaard.
 3. M.Heidger.
 4. K.Jaspers.
 5. J. P. Sartre.
 6. M. MerleauPonty.
 7. P. Ricoeur.
 8. S. De Beauvoir.
 9. P. Tilich.
 10. Existance.

که در ارتباط با محیط خویش زندگی می‌کند، متمرکز کرد و بر ارتباط انسان با جهان و با دیگران، عنایت خاصی مبذول داشت. این‌گرایش فلسفی در یک زمان در کشورهای مختلف و به طور مستقل ظاهر شد. انگیزه بروز چنین پدیده‌ای را به صورت‌های مختلف بیان داشته‌اند؛ برخی اضطراب عمومی را عامل این موضع‌گیری فلسفی، قلمداد کرده‌اند؛ اضطرابی که در صد سال اخیر بر جامعه غربی مستولی بود و با جنگ‌های جهانی تشدید شد و در اوج آن به انفجار اتمی منجر گردید.

وجود‌گرایی به عنوان یک مکتب فلسفی در برابر کاهش‌گرایی ماده‌گرایانه، آرمان‌گرایی، عقل‌گرایی، و نیز سایر جریان‌های علمی و فلسفی - که انسان و مسایل او را بکلی نادیده گرفته بودند - قرار گرفت و علاوه بر آن در برابر علم‌گرایی که جهان را متشکل از بخش‌های مجزای قابل تجزیه و تحلیل و متأثر از قوانین علت و معلول می‌دانست، موضع‌گیری کرد. مهم‌تر از همه این که دقت خود را از - ماهیت اشیا چیزی که فلسفه و علم به طور جدی به آن پایبند بود - منصرف و به مسأله هستی و به ویژه "هستی انسان" متمرکز ساخت و تا جایی رفت که تمام عناصر عینی و علمی فلسفه را طرد کرد. یادآوری این نکته لازم است که وجود‌گرایی، مکتب فلسفی یکنواخت و یکدست نیست و در اصطلاح به طیف وسیعی از دیدگاه‌ها اطلاق می‌شود که وجه مشترک آن‌ها تأکید بر هستی انسان است.

در این جا با رعایت اختصار به چند شخصیت تأثیر گذار در این تفکر اشاره می‌کنیم:

مشترکات فلاسفه وجودی

- (۱) همه فلاسفه وجودی، از تجربه به اصطلاح "وجودی" آغاز می‌کنند که تعریف دقیق آن دشوار است و انواع گوناگون دارد. این تجربه نزد هایدگر در تجربه پیشروی به سوی مرگ و نزد سارتر در مفهوم دل به هم خوردگی (غَشَّیان) کلی آشکار می‌شود. این تجربه نقشی شخصی و تجربه‌گونه دارد.
- (۲) موضوع اصلی پژوهش این فلاسفه همان به اصطلاح "اگزیستانس" است. تعیین معنای این واژه بسیار دشوار است. در هر حال در این جا سخن بر سر چگونگی ویژگی هستی انسانی است. انسان بتنهایی دارای اگزیستانس است؛ دقیق‌تر بگوییم او دارای اگزیستانس نیست، بلکه خود اگزیستانس است. اگر

انسان ماهیتی دارد، این ماهیت، اگزیستانس وی یا نتیجه اگزیستانس اوست. (۳) اگزیستانس را "فرایندی" می‌دانند. اگزیستانس هرگز نیست، بلکه خود را در آزادی می‌آفریند و در حال "شدن" است. یک طرح است، در هر لحظه بیش‌تر یا کم‌تر از آنچه هست، می‌باشد. فلاسفه وجودی این اصل را با این بیان تقویت می‌کنند که اگزیستانس با "زمان گونه بودن"^۱ یا "موقت بودن" همسان است.

(۴) در عین حال فلاسفه وجودی، انسان را در خود بسته نمی‌دانند، بلکه او را همانند یک واقعیت ناتمام و گشوده می‌بینند، با رابطه‌ای هر چه تنگ‌تر با جهان و بویژه با انسان‌های دیگر. به نظر می‌رسد که همه نمایندگان فلسفه جودی این پیوستگی دوگانه را می‌پذیرند.

(۵) همه فلاسفه وجودی، تفاوت قائل شدن میان درون ذهن و برون ذهن، یا ذهن عین را نفی می‌کنند و از این راه شناخت عقلانی را در پهنه فلسفه بی ارزش می‌سازند. به عقیده ایشان معرفت حقیقی از راه فهم یا عقل به دست نمی‌آیند، بلکه واقعیت بیش‌تر به "تجربه زیسته" در می‌آید.

(۶) در کنار این شباهت‌ها، اختلاف‌های عمیقی هم بین این فلاسفه وجود دارد؛ مثلاً مارسل مانند کی یرکه گارد "خدا باور" است، در حالی که یاسپرس یک وجود متعالی را فرض می‌کند که نمی‌توان فهمید آیا "خدا باوری" یا "همه خدایی" یا "بی خدایی" از آن استنباط می‌شود؛ در عین حال او هر سه را رد می‌کند! فلاسفه هایدگر یا "الحادی" یا "بی خدایی" است و با وجود این و بنابر توضیح صریح و در واقع محدود خویش نباید چنین تلقی شود. در نهایت تنها سارتر است که در کار گسترش دادن بی خدایی پیگیر و آشکار است (شکر کن، ۱۳۷۲ ش، ص ۴۲۲).

وجودگرایی در وادار کردن فلاسفه و روان‌شناسان به تجدید نظر در مورد انسان و مسائل وجودی او موفق بوده است (همان، ص ۴۲۳)؛ اگر چه در حوزه‌های فلسفه و روان‌شناسی در

معرض انتقادات شدیدی بوده است.

انسان‌گرایی^۱

از نخستین سال‌های دهه ۱۹۶۰ جنبشی در روان‌شناسی آمریکا به وجود آمد که به عنوان روان‌شناسی انسان‌گرایی یا نیروی سوم شناخته شده است (شولتز، ۱۳۷۵ ش، ص ۳۶۳). علت این گرایش وضعی بود که روان‌شناسی، سال‌ها، محکوم آن شده و با محدود کردن خویش در مطالعه رفتار، خود انسان را مورد غفلت قرار داده بود، و به جای آن، مطالب حاشیه‌ای و دست دوم در مراکز توجه روان‌شناسان قرار داشت و مسایل اصلی بشر فراموش شده بود (شکر کن، ۱۳۷۲ ش، ص ۴۳۵). روان‌شناسی انسان‌گرایی ظاهراً بازتابی از ندای ناآرامی و نارضایتی دهه ۱۹۶۰ علیه جنبه‌های ماشین‌گرایی و ماده‌گرایی فرهنگ معاصر غرب بود. انسان‌گرایان تلویحاً می‌گفتند که رفتار گرای، اگر "انسان‌ستیز"^۲ نباشد، "غیر انسانی"^۳ است و آنان با مفهوم انسان به عنوان حیوان‌هایی که در پاسخ به محیط یا تجارب کودکی به شیوه جبری عمل می‌کنند، مخالف بودند.

روان‌شناسان انسان‌گرا معتقد بودند که رفتارگرایی رویکردی کوتاه بینانه، ساختگی و نسبتاً عقیم^۴ نسبت به فهم ماهیت انسان است. تأکید بر رفتار آشکار، ضد انسانی است و ما را تا حد یک موش بزرگ آزمایشگاهی یا یک کامپیوتر کندتر تنزل می‌دهد (شولتز و...، ۱۳۷۵ ش، ص ۳۶۶).

روان‌شناسان انسان‌گرا معمولاً معتقد نیستند که تکانه‌های ناهشیار (در تئوری روان‌کاوی) یا محرک‌های بیرونی (در رفتارگرایی) رفتار را کنترل می‌کنند و به جای آن معتقدند که ما اثر گذارانی هستیم که می‌توانیم سرنوشت خود را کنترل کنیم (اتکینسون و...، ۱۳۷۵ ش، ج ۱، ص ۳۱).

-
1. Humanism.
 2. Antihuman.
 3. Ahuman.
 4. Sterile.

در جهت روان‌شناسی درآید، تا یک مکتب فکری جدید. جی. اف. تی. بو جنرال^۱ - نخستین رئیس انجمن روان‌شناسی انسان‌گرایی آمریکا - این جنبش را چنین توصیف کرده است:

هدف نهایی روان‌شناسی انسان‌گرایی تدارک توصیف کاملی از مفهوم انسان زنده است؛ چنین توصیف کاملی لزوماً فهرستی از استعدادهای فطری آدمی را شامل می‌شود؛ استعدادهای احساس کردن، تفکر، و عمل او، رشد، تکامل و تنزل وی، تعاملش با شرایط گوناگونی که احاطه‌اش کرده است ... دامنه و تنوع تجربه‌های احتمالی که برایش وجود دارند، و جایگاه با معنایش در جهان هستی (شولتز و...، ۱۳۷۵ ش، ص ۳۶۸).

کاربرد روان‌شناسی انسان‌گرایی در تعلیم و تربیت

اگر به تعلیم و تربیت در جامعه خودمان نگاه کنیم، دو عامل کاملاً متفاوت می‌بینیم:

اول: بیش‌تر معلمان، مدیران، طراحان برنامه درسی و ناظم‌های مدارس وقت خودشان را به انتقال دانشی که کودکان برای زیستن در جامعه صنعتی شده ما نیاز دارند اختصاص داده‌اند. آن‌ها مشخصاً از تخیلی قوی یا خلاقه برخوردار نیستند؛ لذا هیچ نمی‌پرسند که چرا آن چیزها را درس می‌دهند. توجه اصلی آن‌ها به کارآیی است، یعنی به انتقال بیش‌ترین تعداد حقایق به حداکثر ممکن کودکان با حداقل زمان و حداقل هزینه و تلاش.

دوم: اقلیتی از مربیان دارای سوگیری انسان‌گرایانه وجود هستند که هدفشان ساختن انسان‌هایی بهتر و به تعبیری روان‌شناختی، خود شکوفایی و تعالی نفس است. یادگیری کلاسی اغلب به عنوان هدفی اظهار نشده، پاداش خشنود کردن معلم را در بر دارد. کودکان در کلاس درس معمولی، به سرعت یاد می‌گیرند که خلاقیت، تنبیه به دنبال دارد، در حالی که به تکرار پاسخی "از پیش حفظ شده" پاداش داده می‌شود، و به جای درک مسأله، بیش‌تر توجه خود را بر آنچه معلم از آن‌ها می‌خواهد بگوید، معطوف می‌سازند. از آن جا که یادگیری کلاسی بیش‌تر بر رفتار معطوف است تا بر تفکر، کودک در عین حفظ افکار خویشتن، یاد می‌گیرد که دقیقاً چگونه رفتار کند. فکر در واقع، اغلب برای یادگیری برونی زیان آور است (مازلو، ۱۳۷۴ ش، ص

(۲۴۴). تلویحات مطالب فوق و نکته اصلی در روان‌شناسی انسان‌گرایی این است که هر کودکی ذاتاً عاقل و واقع بین است و اگر بدون مداخله بزرگ‌ترها، او را آزاد و خود مختار بگذارند، تا جایی که ظرفیت و استعدادش اجازه می‌دهد، پیشرفت می‌کند.

به عقیده انسان‌گرایان با این روش، کلاس درس می‌تواند به رشد آزاد شاگردان یاری دهد و آنان را از فشارهای خانوادگی و اجتماعی، رهایی بخشد. اگر این شرایط مناسب، در کلاس فراهم آید و یادگیری به صورت "خود رهبری" انجام پذیرد، نتایج آموزشی آن خیلی بیش‌تر از آن خواهد بود که در شرایط کلاس‌های امروزی انجام می‌شود. راجرز، نیروی سازگاری و گرایش فرد را به رشد، همواره در جهت اعتلای ذات و یا ارتقای خویش تلقی می‌کند.

هدف‌های آموزش و پرورش

مازلو در باب تعلیم و تربیت بیانات بسیار رسا و تأثیر گذاری دارد که در فصلی از کتاب "افق‌های والاتر فطرت انسان" به آن پرداخته است. در این‌جا خلاصه‌ای از مهم‌ترین عناوین اهداف آموزش و پرورش را از دید وی نقل می‌کنیم:

- اگر یکی از هدف‌های نهایی تعلیم و تربیت، خود شکوفایی باشد، تعلیم و تربیت باید به افراد کمک کند تا از شرطی شدنی که جامعه خود آن‌ها بر آن‌ها تحمیل کرده است تنزه جویند و شهروندانی جهانی شوند.

- هدف دیگری که مدارس و معلمان ما بایستی دنبال کنند، کشف حرفه و شغل، و تقدیر و سرنوشت خود است؛ بخشی از فهمیدن این که کیستید، بخشی از قادر بودن به این که ندهای درونی خویش را بشنوید، عبارت از کشف کاری است که می‌خواهید با عمرتان انجام بدهید. یافتن هویت خویشتن، تقریباً مترادف است با یافتن پیشینه خویشتن و کشف قربان‌گاهی که خود را در آن قربانی خواهید کرد ...

- از جمله پیامدهای آموزشی فراوانی که فلسفه انسان‌گرای تعلیم و تربیت با خود دارد، مفهوم متفاوتی از خود است؛ این مفهوم بسیار پیچیده‌ای است و توصیف خلاصه آن، امر دشواری است. به تعبیر راجرز، هر چه به درون خودمان - به عنوان فردی خاص و منحصر به فرد، در جست و جوی هویت فردی خودمان - عمیق‌تر فرو می‌رویم، کل نوع بشر را بیش‌تر می‌یابیم.

- یکی از اهداف تعلیم و تربیت بایستی این باشد که با ارزش بودن زندگی را تعلیم دهد: اگر شادی در زندگی وجود نداشته باشد، ارزش زیستن نخواهد داشت. متأسفانه بسیاری از افراد هرگز شادی را تجربه نمی‌کنند؛ یعنی لحظه‌های نادر کل زندگی را که ما آن‌ها را تجارب اوج می‌نامیم.

- هدف دیگر تعلیم و تربیت ذاتی این است که اطمینان یابیم نیازهای روانی اساسی کودک ارضا شده است. کودک تا نیازهایش به امنیت، تعلق، شأن، محبت، احترام و حرمت تماماً ارضا نشده باشد نمی‌تواند به خود شکوفایی دست یابد.

- هدف دیگر تعلیم و تربیت این است که هشیاری را به نحوی تازگی بخشد که به طور مداوم از زیبایی‌ها و عجایب زندگی آگاه باشیم. بیش‌تر در این فرهنگ چنان بی‌احساس می‌شویم که هرگز واقعاً چیزی را که به آن نگاه می‌کنیم، نمی‌بینیم؛ یا چیزی را که به آن گوش می‌دهیم، نمی‌شنویم.

- از تکالیف تعلیم و تربیت واقعی، گذشتن از شبه مسایل و دست و پنجه نرم کردن با مسایل وجودی جدی زندگی است. همه مسایل، روان نژند شبهه مسأله‌اند؛ با این حال مسایل مربوط به رنج و مصیبت واقعی هستند و هر کس دیر یا زود باید با آن‌ها روبه‌رو شود.

- راجرز نیز معتقد است که هدف نظام آموزشی از کودکان تا آموزش عالی باید بر بنیاد طبیعت پویای جامعه، بر تغییر و تحول، نه بر نسبت و تاجر استوار باشد. در این نظام باید جوی به وجود آید که به رشد و پیشرفت فرد بینجامد و نوآوری موجب ترس و نگرانی نشود؛ بلکه بر عکس به تجلی نیروهای خلاق یاری دهد. تنها به این طریق است که برای فرد خواه معلم و شاگرد و یا مدیر و مسؤول بالاترین فرصت، از راه تلاش و تجربه برای نیل به ترقی و تعالی فراهم می‌آید.

نقش معلم در تسهیل یادگیری

نظر راجرز درباره نقش معلم و تسهیل یادگیری، این گونه خلاصه می‌شود:

- (۱) تجربه به من ثابت کرده است که نمی‌توانم به دیگری بیاموزیم چگونه تدریس کند؛
- (۲) احساس من این است که نتایج فنون تدریس به روال جاری یا زیان آور است یا فاقد

ارزش؛

۳) به این حقیقت رسیده‌ایم که علاقه به کار معلمی - آن گونه که امروزه تلقی می‌شود - بیهوده است؛

۴) آنچه بر من مسلم شده است؛ این که شاگرد یا یادگیرنده بودن، کاری سودمند و مؤثر است.

شاید این دیدگاه‌های تربیتی که از راجرز عنوان شد، عجیب و در عین حال نامعقول جلوه کند؛ با برداشت‌های پدیدۀ شناسی در مورد انسان کاملاً مطابقت دارد؛ زیرا بنا به نظر راجرز، اگر در کار آموزش به همه "بایدها" و "نبایدها" توجه شود، پرسشی که پیش می‌آید، این است که چه چیز باید تدریس شود؟ و درس شامل چه مواردی خواهد بود؟ معلم در موضع برتر خود چه چیزی می‌خواهد بدهد؟ آیا آن چه تدریس می‌شود، آموخته هم می‌شود؟ آنچه عرضه می‌گردد، هضم و جذب می‌گردد؟ آیا وسیله‌ای دقیق و مطمئن وجود دارد که مقدار آموخته‌ها را اندازه بگیرد؟ آیا امتحان به شیوه مرسوم، وسیله چنین سنجشی به شمار می‌آید؟

به عقیده راجرز، پاسخ‌هایی که به این پرسش‌ها داده می‌شود، نه تنها با مفهوم آزادی فردی و مقام والای آدمی به عنوان یک موجود خاص، مغایرت دارد؛ بلکه با نظریه انسان‌گرایی - که انسان را موجودی پویا و کوشا در راه تعالی و پیشرفت می‌شناسد - سازگار نیست. وی پیامد برنامه آموزشی و تربیت معلم امروزی را عوامل بی‌اعتمادی به انسان و انکار آزادی و تشخیص او معرفی می‌کند.

راجرز در کتاب "آزادی برای آموختن" تصریح می‌کند که اگر بنا باشد یادگیری، بخوبی انجام گردد، باید به امر تسهیل یا آسان‌سازی آموختن، توجه بیش‌تری شود. به عقیده او وقتی در یک نظام آموزشی هدف، تسهیل یادگیری باشد، نه ارائه یک رشته معلومات؛ در این صورت شاگردان واقعی و پیشرو، دانشمندان و پژوهشگران خلاق و به طور کلی پزشکان کاردان و افرادی پرورش می‌یابند که نه تنها در رفع نیازها و مسایل موجود جامعه، بلکه در پیش‌بینی و مقتضیات زندگی آینده نیز موفقیت‌های فراوان خواهند داشت؛ اما کار معلم یا تسهیل‌کننده دیگر، هنگامی مؤثر و ثمر بخش است که با شاگرد همکاری و مشارکت پیگیر داشته باشد و گام به گام با او پیشرفت کند، نه آن که در مقام امر و نهی و تعیین تکلیف بر آید. هرگاه میان معلم و شاگرد چنین ارتباط و همیاری پدید آید، آن می‌توان امیدوار بود، بنیاد اصلی مؤثری، برای برنامه‌های آموزشی پی‌ریزی شده باشد.

به نظر راجرز برای این که یادگیری، به گونه‌ای با معنا انجام شود، باید نوعی "رابطه میان فردی"^۱ بین تسهیل کننده و شاگرد به وجود آید. نخستین گام در این راه، "صحت و اصالت رفتار" است. معلمی که می‌خواهد تسهیل کننده امر تربیت باشد، باید نقش سنتی معلمی و "ماسک" آن را کنار بگذارد و به صورت انسانی واقعی و صمیمی با شاگردانش رفتار نماید.

نگرش یا گام دیگری که در این رهگذر، بر رابطه تسهیل کننده و شاگرد حاکم است، ایجاد حس اعتماد و پذیرش دو جانبه است؛ به گونه‌ای که گویای علاقه و توجه یک طرف به طرف دیگر و عاری از سلطه و برتری جویی باشد. وقتی یادگیرنده یا شاگرد، احساس کند که موجودی شایسته، قائم به ذات، قابل احترام و اعتماد است و می‌تواند به کشف و تحقیق بپردازد، "خود"^۲ بیش‌تر در مسیر پیشرفت و تعالی قرار می‌گیرد. تجربه ثابت کرده است: هنگامی که "خود" در معرض تهدیدهای خارجی قرار نداشته یا در کم‌ترین حد تهدید خارجی باشد، در سازمان "خود" دگرگونی‌هایی رخ می‌دهد؛ در نتیجه عمل یادگیری تحقق می‌یابد. هر ارتباطی که موجب یادگیری می‌شود باید مسأله تفهیم و تفاهم یا انتقال افکار و عواطف را نیز مورد نظر داشته باشد (پارسا، ۱۳۷۴ ش، ص ۳۲۰).

راجرز برای یک تسهیل کننده خوب، چندین ویژگی قایل شده است:

اولین ویژگی "پذیرش گروه" است؛ من در رابطه با گروه و با افراد آن بسیار شکیباً هستم. اگر چیزی باشد که من در سال‌های اخیر یاد گرفته باشم، آن است که پذیرش گروه به شکلی که هست بسیار پاداش بخش می‌باشد (راجرز، ۱۳۶۹ ش، ص ۶۹).

پذیرش فرد، ویژگی دیگر یک تسهیل کننده خوب است: "من از عضو گروه نمی‌خواهم که خود را به گروه متعهد کند یا نکند. اگر شخص میل دارد به لحاظ روانی در سایه بماند، او اجازه این کار را دارد. ممکن است گروه بخواهد و یا نخواهد که او در این وضع بماند؛ اما من شخصاً می‌خواهم (همان، ص ۷۲).

"درک و فهم همدلانه"^۳ دیگر ویژگی یک تسهیل کننده خوب است: تلاش من برای فهم دقیق معنای چیزی که فردی بیان می‌دارد، مهم‌ترین و رایج‌ترین رفتار من در گروه محسوب

-
1. Sterile.
 2. Self
 3. Empathic Understanding.

می‌شود. برای من تلاش برای کاوش در پیچیدگی‌ها و پیگیری هوشیارانه رد معنایی که بیانات ابراز شده برای فرد دارد، بخشی از این درک و فهم محسوب می‌شود (همان، ص ۷۲).

“عمل بر اساس احساسات خود” دیگر ویژگی یک تسهیل‌کننده خوب است:

“من آموخته‌ام که در استفاده از احساس‌های خویش آن‌طور که در لحظه وجود دارند، هر چه بیش‌تر آزاد باشند؛ خواه این امر در ارتباط با کل گروه باشد، خواه در ارتباط با یک فرد، یا با خودم. من همیشه احساسی خالص نسبت به هر فرد گروه و نسبت به گروه به عنوان یک کل دارم. بیان دلیلی برای این امر بسیار مشکل است. آن تنها یک واقعیت است. من به هر شخص ارزش می‌دهم؛ اما این ارزش‌گذاری تضمینی برای یک ارتباط دائم نیست. آن یک توجه و احساس است که “حالا” وجود دارد. من آن را روشن‌تر احساس می‌کنم؛ چرا که نمی‌گویم آن امر دائمی است یا خواهد بود ... من به احساس‌ها، کلمات، تکانش‌ها و تخیلاتی که در من پدید می‌آید، اعتماد دارم؛ به این شکل، من از خود آگاهم^۱ بیش‌تر استفاده می‌کنم، برخی از توانایی‌های کل ارگانیزم خویش را تجربه می‌کنم (همان، ص ۷۳).

بنابر آن چه گذشت، به اعتقاد راجرز نوعی از یادگیری تسهیل می‌شود که خود‌انگیخته باشد و شاگرد در فرایند یادگیری، مشارکت مسؤولانه داشته باشد؛ زیرا در این راستا خود‌انگیختگی، کل شخصیت شاگرد، یعنی عقل و احساس او را شامل می‌شود و فراگیرترین و پایدارترین نوع یادگیری را به وجود می‌آورد (پارسا، ۱۳۷۴ ش، ص ۳۲۳).

چگونگی کلاس درس

به عقیده راجرز، کلاس درس نباید معلم مدار، بلکه باید شاگرد مدار باشد. معلم باید بکوشد، شاگردان را در جریان مسایل و موضوع‌هایی قرار دهد که برای او اصالت و واقعیت دارند؛ یعنی مسائلی که شاگرد احساس می‌کند با آن‌ها سر و کار دارد و عینی و قابل ادراک و حل شدنی هستند. در مسایل اجتماعی نباید به شاگردان راه و رسم کارها را دیکته کرد، بلکه باید آنان را به خود وا گذاشت تا راه حل صحیح را با فکر و نظر خودشان پیدا کنند. وقتی کودکان احساس آزادی و مسؤولیت کنند و در محیطی با تفاهم و برابری و مهرآمیز قرار گیرند،

راه معقول و خردمندانه‌ای بر می‌گزینند و از روی میل و رغبت به آموختن تن می‌دهند و رشد اجتماعی بی‌ریا و خالصانه‌ای پیدا می‌کنند. یادگیری تجربی به صورت "شبيه سازی" عرضه می‌شود. در این یادگیری، مسائل و مقتضیات زندگی واقعی با همه پیچیدگی‌ها و ضرورت‌هایش، شبيه سازی می‌شوند. در واقع شبيه سازی در روان‌شناسی یادگیری از اهمیت خاصی برخوردار است. شاگردان با این روش، تعهد انضباطی حاصل می‌کنند و در تصمیم‌ها و اعمالشان خود را مسؤول و موظف می‌شناسند.

گروه برخوردار: موضوعی که راجرز در روان‌شناسی و نظریه یادگیری خود مهم می‌شمارد، گروه برخوردار است؛ او آن را به نام‌های "گروهی تی"، "آموزش آموزشی"، "آموزش حساسیت" و "کارگاه خلاقیت"^۱ و دیگر نام‌ها عنوان کرده است.

هدف کلی فعالیت‌های گروه برخوردار، تسهیل خود آموزی^۲ و ارتباط میان فردی است؛ در واقع به گفته راجرز سفر به کانون "خود" است. گروه برخوردار معمولاً از ۱۰ الی ۱۵ نفر همراه با تسهیل کننده یا رهبر گروه، تشکیل می‌شود. این گروه در بیان احساس‌های فردی (در زمینه ارتباط‌های میان گروهی در یک فضای آزاد و بی‌تکلف به سر می‌برند. فضایی که این گونه ایجاد می‌شود، همان محیطی است که در "خود درمانی" وجود دارد. اعتمادی که میان معلم و شاگرد برقرار می‌شود، حالت ترس را از بین می‌برد و شاگرد با توان و علاقه بیشتری به آموختن می‌پردازد. در این جا اصطلاح "خود آموزی" شاگرد را باید به جای "خود درمانی" به کار برد.

راجرز همواره یادآور می‌شود هنگامی که تهدید و فشار یا اجبار در کار نباشد، هر نوع دگرگونی مفیدی بسادگی انجام می‌شود. از رفتار مبتنی بر بار مسؤولیت می‌کاهد و این بار در محیط حاکی از اعتماد و تفاهم سبک‌تر خواهد شد. به عقیده راجرز معلمان در تماس با گروه‌های برخوردار به احساس و عواطف و سخن شاگردان بیش‌تر توجه می‌کنند و به جای آن که به اصل انضباط و تنبیه متوسل شوند، به حل مشکلات و همکاری با آنان علاقه نشان می‌دهند.

-
1. Creativity Workshop.
 2. Conscious self.

کلاس از برابری و محیطی سالم برخوردار خواهد شد و به آزادی، خود رهبری^۱ در کار، خود انگیزگی^۲ و آفرینندگی شاگردان، یاری خواهد نمود؛ به علاوه شاگردان، هنگام یادگیری به مسؤولیت‌های خاص خود پی می‌برند و نیروی بیش‌تری را صرف یادگیری می‌کنند. به این وسیله است که ترس شاگردان از اولیای امور و قیام ضد آن‌ها کاهش می‌یابد؛ بویژه هنگامی که ببینند آن‌ها نیز افرادی لغزش پذیرند و دارای کاستی‌ها و کمبودهایی هستند که برای پیشرفت و تعالی، به کار و کوشش می‌پردازند.

ارزیابی دیدگاه انسان‌گرایی

در این بخش به داوری در خصوص دیدگاه انسان‌گرایی می‌نشینیم و نقاط قوت و ضعف آن را بر اساس سخنان منتقدان و مؤیدان بر می‌شماریم.

در ابتدا به انتقادات می‌پردازیم و سپس به نقاط قوت و نکات مثبت این دیدگاه می‌پردازیم:

از عمده‌ترین انتقادات به انسان‌گرایی از "عینیت" یا "علمی نبودن" آن است: آنچه را روان‌شناسان انسان‌گرا با آن مخالفند، آسان‌تر می‌توان توصیف کرد تا آنچه را با آن توافق دارند یا روشی که برای تحقق هدف‌هایشان پیش می‌گیرد (شولتز و...، ۱۳۷۵ ش، ص ۳۶۹). انتقاد عمده بر این رویکرد این است که اعتبار بخشیدن به مفاهیم آن دشوار است؛ مثلاً خود شکوفایی بروشنی تعریف نشده است (اتکینسون و...، ۱۳۷۵ ش، ج ۲، ص ۱۰۵). نظریه انسان‌گرایی جنبه عملیاتی اندکی دارد و این نقص از طبیعت پدیدار شناختی نظریه مزبور است. اگر هر فرد تجربه را به صورت فردی و انحصاری تعبیر کند، اطلاعات کمی می‌توان ارائه کرد که به همه مردم تعمیم داده شود (شکر کن و...، ۱۳۷۲ ش، ص ۴۸۱). از روش تحقیق انسان‌گرایی نیز انتقاد شده است (همان). در مجموع این که اصطلاح روان‌شناسی انسان‌گرایی^۳ معنای زیادی پیدا کرده است و احتمال بسیار کمی دارد که بتوان تعریف منحصر به فردی از آن به دست داد که حتی مورد پذیرش بخش کوچکی از افراد که خود را روان‌شناس انسان‌گرا می‌نامند واقع گردد (شولتز ۱۳۷۵ ش، ص ۳۶۹).

1. Conscious self.
2. Spontaneity.

به طور اختصاصی مورد انتقاد قرار گرفته‌اند؛ مازلو به خاطر به کار گیری نمونه بسیار کوچکی به عنوان پایه برای نظریه‌اش و به خاطر روشن نکردن ملاک‌های جهت انتخاب آزمودنی‌های خود شکوفا انتقاد شده است (شولتز، ۱۳۷۸ ش، ص ۳۶۴ و اتکینسون و ... ، ۱۳۷۵ ش، ج ۲، ص ۱۰۵).

راجرز نیز به خاطر ناتوانی در تعریف دقیق ماهیت خود شکوفایی و به خاطر نادیده گرفتن تأثیر نیروهای ناهشیار و امکان تحریف تجربیات ذهنی مراجع، در گزارش‌های شخصی، مورد انتقاد قرار گرفته است (شولتز، ۱۳۷۸ ش، ص ۳۸۹؛ پروین، ۱۳۷۲ ش، ص ۲۶۶)؛ اما یکی از جنبه‌های مثبت و قابل توجه این که: «دیدگاه انسان‌گرایی با تأکید بر این که روان‌شناسی به جای بررسی پاره‌های مجزای رفتار در آزمایشگاه باید حل مسائل مربوط به شادکامی آدمیان را مورد توجه قرار دهد، نکته پر ارزشی را به میان آورده است.» (اتکینسون و ... ، ۱۳۷۵ ش، ج ۱، ص ۳۱). این رویکرد بیش از هر نظریه یادگیری، تمامیت انسان و انسان سالم را در مدار توجه دارد و دیدگاه مثبت و خوش بینان‌های درباره طبیعت آدمی ارائه می‌کند (اتکینسون و ... ، ۱۳۷۵ ش، ج ۳، ص ۱۰۵).

در برابر الگوی تحلیلی از انسان، که انسان را ترکیبی از کنش اعضایش می‌داند، انسان‌گرایی، آدمی را به عنوان فرآیندی می‌داند که جایگزین تمام کنش‌های مختلف اجزایش است؛ اما از مازلو به خاطر پرداختن و تفاوت قائل شدن میان نیازهای زیستی و نیازهای روان شناختی قدردانی شده است. مازلو ضمن این که وجود انگیزش را انکار نمی‌کند، ما را به شناخت انگیزشی که بر مبنای کمبود نباشد، هدایت می‌کند. این انگیزش در بیش‌تر موارد افزایش تنش را نیز به دنبال دارد. این انگیزش وقتی به وجود می‌آید که انسان خلاق باشد و توانایی‌های نهفته خود را تحقق بخشد (پروین، ۱۳۷۲ ش، ص ۲۴۷). مازلو به روان‌شناسی زبان مفهوم تازه‌ای بخشید. او در اوایل فعالیت‌های حرفه‌ای‌اش دریافت که زبان موجود در روان‌شناسی - یعنی ساختار مفهوم آن در مسیر تحقیقاتش - به کار نمی‌آید، و مصمم شد آن را تغییر دهد یا اصلاح کند. از همین رو شروع به ابداع کرد؛ اما راجرز نیز تأثیرات عمده‌ای بر جای گذاشت. راجرز با گسترش روان‌شناسی به فراسوی مرزهای خود، دیدگاه و رویکردی را در مشاوره به وجود آورد که در سطوح مختلف اجتماعی، تأثیر گذاشته است. راجرز، در بطن روان‌شناسی، تحقیق در روان درمانی را مطرح کرد. او با ضبط مصاحبه‌ها، با انجام دادن

مصاحبه‌ها و تنظیم رو نوشت‌های آن برای دیگران، با تهیه مقیاس‌های مناسب بالینی در اندازه گیری شخصیت و با نشان دادن ارزش نهفته تحقیق در روان‌شناسی، راه را برای مشروعیت تحقیق در روان‌درمانی، باز کرد؛ و سرانجام این که، راجرز بیش از سایر نظریه پردازان توجه نظری و تجربی خود را به ماهیت "خویشتن" معطوف کرد.

نتیجه

جدا از هر گونه ارزش گذاری بر حرف و حدیث‌ها و تصدیق و تخطئه‌های مرسوم، اگر بخواهیم منصفانه به داوری بنشینیم، باید اعتراف و اذعان کنیم که انسان‌گرایی دریچه‌ای نو بر روان‌شناسی گشود؛ دریچه‌ای که از آن هوای "انسانیت" استشمام شد؛ هوایی که به کالبد خشن و بی روح روان‌شناسی فرویدی و رفتارگرایی، خون تازه کرامت و ارزش‌های والای آدمی را تزریق نمود که روان‌شناسی را آن گونه علمی می‌خواست، شایسته انسان.

مأخذ

- ۱- اتکینسون، ریستا، ال و دیگران؛ زمینه روان‌شناسی ج ۱-۲، ترجمه محمد تقی براهنی و دیگران (چاپ هفتم: تهران، انتشارات رشد، ۱۳۷۵ ش).
- ۲- پارسا، محمد؛ روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها (تهران، انتشارات علمی، ۱۳۷۴ ش).
- ۳- پروین، لارنس؛ روان‌شناسی شخصیت (نظریه و تحقیق)؛ ترجمه محمد جعفر جوادی - پروین کدیور (تهران، انتشارات سار، ۱۳۷۲ ش).
- ۴- راجرز، کارل؛ گروه‌های رویارویی، ترجمه فرهاد ماهر (تهران، انتشارات رشد، ۱۳۶۹ ش).
- ۵- سارتر، ژان پل؛ اگزیستانسیالیزم و اصالت بشر، ترجمه مصطفی رحیمی (چاپ ششم: تهران، انتشارات مروارید، ۱۳۵۶ ش).
- ۶- شکرکن، حسین و دیگران، مکتب‌های روان‌شناسی و نقد آن ج ۲ (تهران، انتشارات سمت، ۱۳۷۲ ش).
- ۷- شولتز، دوان، پی و سیدنی آلن شولتز، تاریخ روان‌شناسی نوین ج ۲، ترجمه علی اکبر سیف و دیگران (چاپ سوم: تهران، انتشارات رشد، ۱۳۷۵ ش).
- ۸- شولتز، دوان، پی و سیدنی آلن شولتز؛ نظریه‌های شخصیت، ترجمه یحیی سید محمدی (چاپ دوم: تهران، نشر هما، ۱۳۷۸ ش).
- ۹- مازلو، ابراهام، اچ؛ افق‌های والاتر فطرت انسان، ترجمه احمد رضوانی (مشهد، انتشارات آستان قدس، ۱۳۷۴ ش).
- ۱۰- مازلو، ابراهام، اچ؛ انگیزش و شخصیت، ترجمه احمد رضوانی (مشهد، انتشارات آستان قدس، ۱۳۶۷ ش).
- ۱۱- مازلو، ابراهام، اچ؛ به سوی روان‌شناسی وودن، ترجمه احمد رضوانی (مشهد، انتشارات آستان قدس، ۱۳۷۱ ش).