**مقدمه: ارتباط فلسفه و برنامه ي درسي**

فلسفه يکي از بنيانهاي مهم برنامه ي درسي است که بر اهداف، مقاصد، محتوا و بعلاوه سازماندهي برنامه ي درسي تأثير مي گذارد. فلسفه به ما کمک مي کند تا دريابيم که هستيم، چرا هستيم و تا اندازه يي، به کجا مي رويم؟ مسائل فلسفي همواره و هنوز هم بر جامعه و مدرسه تأثير دارند. جامعه معاصر و مدارس، سريعتر از گذشته در حال تغيير هستند، بنابراين ضروري است که فلسفه تعليم و تربيت مورد ارزيابي و بازنگري مداوم قرار گيرد. همچنانکه « ويليام ون تيل » مي گويد: « منبع جهت يابي ما فلسفه يي است که ما را ياري مي دهد. » ( ارنشتاين و هانکينس، 1373) « بي اوتانل اسميت و ديگران » (1983) بر نقش فلسفه در برنامه ريزي درسي تأکيد مي کنند. آنها معتقدند در فعاليتهاي زير نقش اساسي دارد: 1) تنظيم اهداف و مقاصد تربيتي 2) انتخاب و سازماندهي دانش 3) تنظيم فعاليتها و انتخاب روشها و راهبردهاي آموزشي 4) تحليل کلمات، واژه ها و مفاهيم آموزشي. ( يار احکديان، 1377) علي شريعتمداري در کتاب اصول و فلسفه تعليم و تربيت در بحث از چگونگي ارتباط فلسفه و تعليم و تربيت به سه نوع رابطه بين آنها اشاره مي کند: صورت اول اينکه، هم فلسفه و هم برنامه ي درسي به عنوان دو موضوع مجزا و مستقل تلقي شده و ارتباط بين اين دو رشته به اين صورت برقرار شده که يا معلم ضمن تدريس رشته هاي مختلف علمي مثل فيزيک و شيمي و زيست شناسي، نظريات فلسفي را در مورد انسان و جهان پديده ها مورد بررسي قرار داده و اساس معرفت و چگونگي تشکيل آن را نيز مطرح مي کند يا از طريق گنجانيدن موادي مانند فلسفه، متافيزيک، منطق يا اخلاق، دانش آموزان را در جريان آموزش، با اين موضوعات مرتبط مي سازد. صورت دوم اينکه، در اين نوع رابطه، برنامه ريز درسي اجراي روشهاي فلسفي يا فعاليتهاي تحقيقي فلسفي را در جريان برنامه ي درسي مورد نظر قرار مي دهد و تجربياتي را سازماندهي مي کند که در آن دانش آموزان از روشهاي ديالکتيکي ( مناظره)، استقرائي، قياسي و يا روش حل مسئله استفاده کنند. همچنين کوشش براي گسترش ويژگيهاي روح يا ذهن فلسفي ( ترديد منطقي، کنجکاوي به ژرف انديشي، ديد وسيع، سعه ي صدر، ترقي طلبي، وحدت شخصيت و طرفداري از ارزشهاي انساني ) در ميان شاگردان، از وظايف برنامه ريزان درسي و مربيان است. صورت سوم آنکه، در اين نوع رابطه، فلسفه به عنوان تئوري و تعليم و تربيت و برنامه ي درسي به عنوان عمل تلقي مي شود. از طرف ديگر فلسفه از لحاظ نظري فرد را با جهان و انسان آشنا مي سازد و گرايش و تمايل خاصي در او بوجود مي آورد که تقويت اين گرايش يا تمايل، کار تعليم و تربيت يا قسمت عملي فلسفه است. ( شريعتمداري، 1366) صورت سوم اشاره به اين نکته دارد که در هر عمل تربيتي و در هر برنامه ي درسي که تدوين مي شود، پايه يي از فلسفه نهفته است. برنامه ريز بايستي انواع مقولات فلسفي و مفروضات آنها را بشناسد تا بتواند برنامه ي خوبي براي هدايت رشد دانش آموزان، طراحي و سازماندهي کند. در پايان اين قسمت ذکر اصول فلسفي برنامه ي درسي، در روشن شدن ارتباط بين فلسفه و برنامه ي درسي مؤثر است: 1. براي اينکه برنامه ريزي درسي، امري آگاهانه و عقلاني باشد، به مطالعه ي فلسفه و رابطه آن با ارکان برنامه ي درسي نياز دارد.

 2. فلسفه در تمام فعاليتهاي روزمره انسان و بويژه در تصميمات تربيتي و فعاليتهاي درسي نقش اساسي دارد.

 3. فلسفه به عنوان تئوري و برنامه ي درسي به عنوان عمل تلقي مي شود؛ بعبارت ديگر فلسفه اساس نظري تعليم و تربيت و برنامه درسي است.

 4. مفروضات متافيزيکي فلسفه بر تعيين اهداف و محتواي تربيتي برنامه هاي درسي تأثير بيشتري دارد.

 5. مفروضات معرفت شناسانه فلسفه بر تعريف يادگيري و تعيين روش آموزش و يادگيري در برنامه ها بيشترين اثر را دارد.

 6. مفروضات ارزش شناسي فلسفه بر مشخص ساختن ماهيت و منبع ارزشها و چگونگي يادگيري و آموزش ارزشها تأثير تعيين کننده يي دارد.

 7. فلسفه تربيتي موجود بنحوي در مکاتب فلسفي عمده ريشه دارد. ( يار احمديان، 1377)

 اکنون با توجه به اهميت مباني فلسفي در بيان نظريات برنامه ريزي درسي، اين مقاله به بررسي يکي از نظريات برنامه ي درسي يعني ديدگاه ماوراي فردي پرداخته و در آن سعي شده مکاتب فلسفيي که به ارائه و شکل گيري اين نظريه ي برنامه ي درسي کمک نموده اند، مورد بحث و بررسي قرار گيرند. اين نظريه- هر چند نسبت به ساير نظريات، مدت زمان زيادي نيست که از ارائه آن مي گذرد- هم اکنون با توجه به اهميت و لزوم طرح مجدد معنويت در حل مسائل و مشکلات فعلي جهان و همچنين با توجه به مطرح شدن مباحث جهاني شدن و لزوم درک وابستگي ملتها و يکپارچگي مردم جهان براي حل مسائل جهاني، بنظر مي رسد که با استقبال بيشتري در آينده روبرو شود. از آنجا که نظريه ي ماوراي فردي در تداوم نظريه ي برنامه ي درسي انسانگرا مطرح گرديده است، بطور خيلي خلاصه اهمّ نظريات اين ديدگاه را مطرح خواهيم کرد و سپس به بحث اصلي مقاله خواهيم پرداخت.

**1. نظريه ي برنامه ي درسي انسانگرا**

ظهور برنامه ي درسي انسان گرا، به عنوان بازتابي بود بر آنچه که در دهه هاي 1960 و 1970 تأکيد بسيار بر يادگيري شناختي موضوعات درسي داشت. « چالز سيلبرمن » (2) در پرفروشترين کتابش بنام بحران در کلاس درس، مدارس آمريکايي انسانگرا را مورد حمايت قرار داد. او مدارس را متهم کرد که مانع پيشرفت دانش آموزان بوده، آنان را سر براه نموده و مطابق با جامعه به آنها مي آموزد. او معتقد بود که مدارس بايستي حتي به بهاي عدم تأکيد به امر يادگيري شناختي و رشته ي درسي، اصلاح شوند.

 يک برنامه ي درسي انسانگرا بر جنبه هاي عاطفي بيش از جنبه هاي شناختي تأکيد مي نمايد. طرفداران تعليم و تربيت انسانگرا بر اين باورند که برنامه ي درسي مدارسِ حاضر بطور وحشتناکي در انجام ملاکهاي انساني، شکست خورده و معلمان و مدارس در مورد رفتار شناختي و کنترل نمودن دانش آموزان، نه براي زندگي بهتر بلکه براي بهتر ساختن امور بزرگسالان، در تلاشند. انسانگرايان بيش از فرايندهاي انفعالي، قلمرو بالاتري از آگاهي را مورد تأکيد قرار مي دهند. آنها در مي يابند که مدارس نسبت به درک بهتر و افزايش نيروي تفکر يا دانش نسبت به خود، اهميتي قائل نيستند. بنابراين، دانش آموزان بسوي امور خارج از مدرسه چون استعمال مواد مخدر، يوگا، تفکر خارج از جهان مادي، روان درماني و درمان جنسي رو مي آورند. ( ارنشتاين و هانکينس، 1373) بنابراين، اکثر مربيان انسانگرا به نتايج پژوهشهايي اشاره مي کنند که خودپنداره مثبت و پيشرفت تحصيلي را به يکديگر مربوط دانسته و به طراحي برنامه هايي پرداخته اند که موجب تسهيل دستيابي دانش آموزان به خود انگاره مثبت (3) مي شود. موضوع اساسي ديگر، رشد « مهارتهاي بين فردي » (4) است. رويکردهايي از قبيل آنچه در برنامه ي « آموزش اثربخش معلم » استفاده شده، تمرکز خود را بر بهبود مهارت ارتباطي معلمان قرار داده است. آموزش انسانگرايانه در علوم انساني و روانشناسي ريشه دارد. براي مثال، آبراهام مازلو با طرح مفهوم « خودشکوفايي » در آموزش انسانگرايانه اثر گذاشته است. تلاشهاي علمي او پيرامون اين مفهوم بخشي، پشتوانه ي نظريي را براي برنامه هاي آموزشي انسانگرايانه که با خودپنداره سرو کار داشتند، بوجود آورد. کارل راجرز، روانشناس انسانگراي ديگر نيز در تدوين برنامه هاي ناظر به رشد مهارتهاي ميان فردي و گروهي تأثير گذاشته است. روانشناسي انسانگرايانه را گاه در روانشناسي، « نيروي سوم » ناميده اند. برخي از روشهاي آموزشي پيشنهادي اين ديدگاه عبارتند از: کلاسهاي باز رويکرد روشهاي يادگيري ( استفاده از روشهاي مختلف متناسب با دانش آموزان) و يادگيري مشارکتي ( که تحت عنوان فرايند يادگيري يا فرايند دانش آموزي هم نامبرده شده است) که بخصوص در روش اخير بين فردي، اعضاي گروه حائز اهميت است و در اين گروهها رقابتي بين دانش آموزان وجود ندارد. (Lefrancoise,1991)

**2. ديدگاه ماوراي فردي در برنامه ي درسي**

در تعريف اين کلمه « کريستفر واينر » (2002) در مقاله ي خود مي نويسد: کلمه ي « Human » از دو واژه گرفته شده است: « Hu » ( واژه يي براي خدا ) و « Man » ( انسان ) بنابراين يک انسان، يک God-man ( انسان خدايي ) است. « ماوراي فردي » (5) يک ديدگاه يا نقطه ي ادراک است که به فرد اجازه مي دهد تا مفهوم « خود » را در رابطه اش با يک « کل » خيلي وسيعتر ببيند. کليت تنها وقتي مي تواند يک کل باشد که محدوديت از وجود خارج شود. وقتي که « انسان » در ساختار اعتقادي شما با « Trans » جايگزين شود، پس شايد بودن شما يک کل با محدوديتي اندک خواهد بود. (Wynter & Fiona, 2001 ) همانطور که گفته شد، آبراهام مازلو يکي از چهره هاي برجسته روانشناسي انسانگرا بود که در سالهاي پاياني زندگي خود توجه اش را بر استعلا قرار داد. او در سال 1968 اعلام کرد: « من موج سوم روانشناسي، [ يعني ] روانشناسي انسانگرايانه ( موج اول رفتارگرايي و موج دوم نظريات فرويد ) را يک حرکت انتقالي مي دانم؛ بمنظور کسب آمادگي براي روانشناسي برتر، موج چهارم، يعني روانشناسي ماوراي فردي يا ماوراي انساني که تمرکز آن فراتر از نيازها و علائق انساني، هويت، خود شکوفايي و مفهومهايي از اين قبيل است و به جهان هستي (6) توجه مي کند. » در حالي که که ديدگاه انسانگرايانه بر خودپنداره مثبت و مهارتهاي ميان فردي تأکيد مي کند، ديدگاه ماوراي فردي تأکيد خود را بر شهود و استعلا قرار داده است. فرد از طريق شهود به تفکر خلاق و « ادراک کل نگر » (7) دسترسي مي يابد. استعلا ميان خودِ دروني و محيط اتصال برقرار مي کند و بدين ترتيب جهان درون و جهان برون وحدت مي يابد.
يک نمونه از اين برنامه ها، « آموزش و پرورش والدورف » (8) است که طراح آن « رودولف اشتاينر » مي باشد. اين رويکرد به آموزش که در آمريکاي شمالي شهرت نسبي دارد، به هنر بمنزله بخشي جدايي ناپذير از برنامه ي درسي تأکيد مي کند. رويکرد جامع ديگر، « آموزش و پرورش متلاقي » (9) نام دارد که در اواخر دهه 1960 مطرح شده است و از مجموعه يي از فنون هوشياري و تجسم براي تسهيل رشد دانش آموزان و دستيابي ايشان به تماميت شخصيت استفاده مي کند. دو رويکرد ديگر که حوزه ي عملي محدودتري دارند: يکي علم ساينکتيک (10) يا پرورش مهارتهاي خلاق و ديگري تلقين شناسي (11) يا تجسم فنون تنفسي است. ( ميلر، 1379 ) در اين زمينه « جي، جي، گوردن » در سالهاي اخير مواد و منابعي را جهت استفاده در کلاس درس تهيه کرده است. از اين روش مي توان براي تقويت تخيل و خلاقيت استفاده کرد. عنصر اصلي و کليدي در علم ساينکتيک تمثيل است. گوردن معتقد است که خلاقيت اساساً يک فرايند عاطفي است و هر عاطفه و انگيزشي براي تقويت فرايند ادراکي است. بسياري از شيوه هاي حل مسئله، منطقي و ادراکي هستند اما ما با افزودن بُعد غيراستدلالي، احتمال ايجاد عقايد تازه را افزايش مي دهيم. او معتقد است که ارتباط دادن آشنا با ناآشنا يا ايجاد عقايد جديد از عقايد آشنا از طريق فرايند خلاق صورت مي گيرد. ( Joyce & Weil, 1996)

**شهود**

مربيان ماوراي فردي مي کوشند ميان تفکر عقلاني و تفکر شهودي، تعادل و توازن مناسب را بوجود آورند. بنظر ايشان نظامهاي آموزشي بطور نسبي بر تفکر عقلاني به قيمت بي توجهي به تفکر شهودي تأکيد کرده اند. پژوهشهاي مربوط به دو نيمه ي مغز، بخشي از شواهد مورد نياز مربيان ماوراي فردي را در حمايت از ترکيب تفکر تحليلي و تفکر شهودي فراهم مي کند. پژوهشهاي مربوط به دو نيمه ي مغز « توسط راجر اسپري و ژوزف بوگن » نشان داد که نيمکره ي چپ جايگاه تخصصي تفکر تحليلي ست؛ اين نيمکره در وضعيت خطي عمل نموده و به پردازش اطلاعات با رعايت توالي مي پردازد و کارکردهاي زبان و رياضي را بر عهده دارد. نيمکره راست به تلفيق همزمان اطلاعات مي پردازد و از اين نيمکره براي تشخيص موقعيت ها در فضا، فعاليتهاي هنري، کارهاي دستي، تصور از پيکر و تشخيص صورتها استفاده مي شود. هر نيمکره داراي کارکردهايي غالب است، اما هر کدام مقداري ظرفيت براي کارکردهاي گوناگون نيز دارند. باعتقاد مربيان ماوراي فردي، برنامه هاي آموزشي بايد درصدد ايجاد تعادل ميان نيمکره راست ( تفکر شهودي ) و نيمکره چپ ( تفکر تحليلي ) باشد. استفاده از تخيل، جزئي از تفکر شهودي است. براي مثال، در تفکر خلاق، تخيل و بصيرتهاي شهودي با يکديگر درآميخته اند. باعتقاد « والاس » فرايند خلاقيت شامل اين گامهاست: مرحله اول، آمادگي ( گردآوري اطلاعات مربوط به مسئله )؛ مرحله دوم، نهفتگي ( که طي آن فرد از نظر ذهني آرامش پيدا مي کند و هيچ گونه تلاشي براي حل آگاهانه مسئله بعمل نمي آورد )؛ مرحله سوم، اشراق ( که طي آن معمولاً بشکلي خود جوش و غيره منتظره راه حل پيدا مي شود ) و مرحله پاياني، تأييد يا بازنگري نام دارد که طي آن فرد انديشه بدست آمده را بکار مي گيرد و بشکلي آگاهانه با دقت نظر به جزئيات آن کار مي انديشد. ( ميلر، 1379 ) بظاهر، نهفتگي در نيمکره ي راست اتفاق مي افتد و تخيل نيز يک جزء ضروري اين فرايند است. براي مثال، بسياري از هنرمندان و دانشمندان از جايگاه محوري تخيل در فرآيند خلاقيت سخن بميان آورده اند. اينشتين نيز اهميت شهود در کارهاي علمي خود را تصديق کرده است. او چنين بيان مي دارد که کشف نظريه ي نسبيت، حاصل تصور کردن خويش بر روي يک پرتو نور بوده است. مربيان ماوراي فردي بر اين باورند که تخيل و شهود ممکن است با رفتار دانش آموزان ارتباط داشته باشد. به اين دليل، آنها براي تقويت تفکري که خاستگاه آن نيمکره راست مغز است، استفاده گسترده از تخليل در کلاس درسي را توصيه مي کنند. براي مثال، در يک کلاس دانش آموزان براي مطالعه الکترونيک از تخيل جهت تجسم ميدان مغناطيسي احاطه کننده ي مبدل استفاده کردند و در پايان فعاليت خيالي، معلم درباره ي تجربه هاي حاصل از اين فعاليت با آنها به گفتگو پرداخت. تمرينهاي تخليي که « فرانسيس وان » جهت استفاده در کلاس درس پيشنهاد نموده است، عبارتند از: تصور کردن خود همانند يک بذر در داخل زمين، تصور کردن رشد و جوانه زدن و پاسخ دادن به شرايط محيطي، صعود کردن به يک قله و غلبه بر مشکلات، تصور قرار گرفتن در يک غار و ملاقات با فردي خردمند، تصور انتخاب مسير در يک تقاطع و انتهاي آن. شهود و تخيل، به ادراک مشابهت هاي ميان پديده ها بجاي تفاوتهايشان تأکيد مي کند زماني که تفکر متکي به نيمکره چپ مغز، حاکم است، تفاوتها و برجسته ساختن وقايع خاص، کانون توجه است. اما زماني که شهود غالب است، گرايش بسمت رؤيت اشياء، به عنوان اجزاء يک کل است. بنظر مربيان ماوراي فردي، شهود به ما اجازه مي دهد وحدت نامشهود ميان پديده ها را درک کنيم. اين احساس اتصال ميان جهان درون و برون، يک عنصر اصلي در تفکر ماوراي فردي است. ( ميلر، 1379 )

**استعلا و روحانيت**

ويژگي اساسي ديگر ديدگاه ماوراي فردي استعلاست که مستلزم « گشوده بودن نسبت به هستي » (12) است. از طريق استعلا رابطه يي پويا ميان فرد و عالم کائنات ظاهر مي شود. گشوده بودن نسبت به بي نهايت ملازم با گشوده بودن نسبت به روحانيت انسان و پذيراي آن بودن است. روحانيت دلالت بر نوعي ارتباط ميان حيات دروني فرد و بي نهايت دارد. آموزش و پرورش ماوراي فردي درصدد پرورش و رشد ارتباط ميان جهان دروني فرد با جهان هاي خارجي است. اين کار با استفاده از فنوني مانند: تجسم، غور در باطن و عمل رؤيايي صورت مي گيرد. وجه تمايز آموزش و پرورش ماوراي فردي با ساير ديدگاهها را بايد در تاکيد اين ديدگاه بر عمل ديدن و هوشياري روحاني جستجو کرد. استعلا و روحانيت از طريق ارتباطهايي که يک کل را تشکيل مي دهد، بدست مي آيد. چنانچه « فيليپ فينيکس » اظهار داشته است: « واقعيت يک کل بهم پيوسته است، بگونه يي که توصيف هر موجود مستلزم درک و فهم تمام موجودات ديگر است. » « فريتوف کاپرا » اظهار مي دارد که فيزيک جديد از طريق نظريه ذره يي (13) و نظريه ي نسبيت، اين بهم پيوستگي را باثبات رسانيده است. بنظر وي نظريه ي ذره يي نشان داده است که انديشه ي جدايي بنيادين اشياء از يکديگر نادرست و حاکي از آن است که جهان هستي متشکل از شبکه يي از روابط متقابل است. نظريه ي نسبيت نيز ماهيت ذاتاً پوياي جهان هستي و رابطه ي نزديک و دقيق ميان ماده و انرژي را نشان مي دهد. هستي بمنزله ي يک شبکه ي پيچيده از روابط ميان اجزاء مختلف در يک « کل وحدت يافته » (14) است که ظاهر مي شود. قلب ديدگاه ماوراي فردي را دلمشغولي براي يکپارچگي تشکيل مي دهد. از اين رو برنامه هاي درسي ماوراي فردي در جستجوي رابطه ميان ديسيپلينها ( موضوعات درسي ) هستند. باعتقاد فينيکس « استعلا با تصديق اين معني که حقيقت هاي برگرفته از ديسيپلينها هرگز تمام حقيقت نيستند، ملازم است... » بدين مفهوم، برنامه هاي درسي همسو با استعلا الزاماً ميان رشته يي هستند. همچنين دلمشغولي براي يکپارچگي، ريشه در ديدگاه کل نگرانه نسبت به کودک نيز دارد. زيرا کودک تنها از نظر قابليتهاي رشد شناختي مورد توجه قرار نمي گيرد، بلکه بمنزله فردي در نظر گرفته مي شود که نيازهاي عاطفي، زيبايي شناختي، فيزيکي و روحاني او نيز حائز اهميت است. ( ميلر، 1379 ) در هر صورت بايد گفت که آموزش و پرورش ماوراي فردي ( از هر نوع ) براي هوشيار کردن فرد در نحوه ي نگاه کردن او به جهان هستي تلاش مي کند. نگاه به يادگيري، کل گرايانه است و الگوي خاصي در آموزش، مورد توجه نيست، اما عموماً فنوني مانند تجسم و تمرکزيابي براي تشويق دانش آموزان در جهت بکارگيري استعدادها و ظرفيت هاي دروني آنها استفاده مي شود. گرايش ارزيابيها نيز بسوي رويکردهاي تکويني، باز پاسخ و کل گراست.

**3- مباني رواني و فلسفي نظريه ي ماوراي فردي در برنامه ي درسي**

« کارل گوستاويونگ » از مهمترين روانشناسان علاقمند به روانشناسي ماوراي فردي که بر آن نيز تأثير بسزايي گذاشت، در يکي از اولين نوشته هايش به « ضمير ناخودآگاه جمعي » يا « خود آگاهي ماوراي فردي » اشاره مي کند. او معتقد بود ما از طريق ناخودآگاه جمعي که در همه مردم مشترک است، با يکديگر و با دنيا به شيوه يي بنيادين و حل شدني ارتباط برقرار مي کنيم. او در نوشته هايش درباره ي تجارب روحاني، آن را به عنوان نشانه يي از سلامت رواني مي داند و معتقد است که در نهايت، تنها مواردي از آن ناراحتي عصبي محسوس مي شود. « ويليام جيمز »، اولين روانشناس آمريکايي نيز يکي از اولين کساني بود که تجارب تصوف را بيشتر به عنوان يک پديده ي روانشناسي ( تا يک پديده مذهبي و ديني ) مورد بررسي قرار داد. او پيشنهاد کرد که تجارب تصوف ريشه در همه ي مذاهب دنيا دارد و ارائه دهنده ي يک انگيزش ناگهاني طبيعي و سالم است. ( برخلاف ساير روانشناسان که معتقدند چنين تجاربي يک حالت بيمارگونه است. ) از روانشناسان با نفوذ ديگر که تا حدي درک آنها ماوراي فردي بوده « کارن هورناي » است. او از يک رويکرد کل گرا براي روانشناسي دفاع کرد، Zen را مطالعه نمود و مفهوم « خود واقعي » را معرفي کرد. ويکتور فرانکل نيز در زمينه ي مفهوم « استعلاي فردي » نظرياتي را مطرح کرده است. کارل راجرز و ويکتور فرانکل در ليست ويژگيهاي فرد کامل ( يا رشد يافته ) « قدرت روحي استعلا » را در نظر گرفته اند و « فرتيز پرلز »، توسعه دهنده گشتالت درماني، وقتش را بر روي دير و صومعه Zen گذرانده است. ( Davis. 1997 ) آبراهام مازلو که تا حد زيادي مسئول بنيانگذاري روانشناسي انسانگراست، با بنيانگذاري روانشناسي ماوراي فردي به آن اعتبار بخشيد و از آن به عنوان چهارمين موج روانشناسي ياد کرد. ماوراي فردي- ماوراي انسانيت- بر روي نظام عالم وجود متمرکز مي شود و تا نيازها و علائق انساني و فراسوي انسانيت يا هويت و تحق ذات و موارد شبيه آن پيش مي رود. مازلو کشف کرد که بعضي از افراد تحقق يافته ( کمال يافته ) بوفور داراي تجارب ماوراي فردي هستند، در حالي که ديگران اينگونه نيستند و اين امر به يک تمايز مهم بين تحقق ذات و ماوراي فردي اشاره مي کند. او به حرکتي فراسوي روانشناسي انسانگرا بسمت روانشناسي ماوراي فردي (1967 ) اشاره مي کند و در کتاب بعدي خود ( 1971 ) عقايد ماوراي فردي خويش را بيان مي نمايد. علاقه ي او به ماوراي فردي، وي را به آنجايي کشاند که يک سطح ششمي به سطوح سلسله مراتب نيازهاي خود اضافه کند و اين ششمين سطح، نياز براي استعلاي فردي و انگيزش بسمت تجربه ي اوج بود که فراسوي نيازهاي سطح پايين و نياز به تحقق ذات است. او متوجه شد که اين نيازها براي بعضي اما نه همه ي افراد تحقق يافته، ظاهر مي شود که تجربه يي تصوف گونه ( روحاني ) است. در مدل ماوراي فردي يک هستي شناسي سلسله مراتبي فرض مي شود که ساختار واقعي آن از قلمرو فيزيکي پايين تر به قلمرو روحاني بالاتر سير مي کند. اين مبناي فلسفي براي مدل داراي طيف توسعه است که سطوح بالاتر به منبع نهايي نزديکتر هستند و داراي ارزش بيشتري مي باشند. هستي شناسي ديدگاه ماوراي فردي در چند زمينه مورد انتقاد قرار گرفته است، بخصوص بدليل اينکه همه ي سلسله مراتبي ها تمايل دارند که سطوح پايين را نسبت به مراتب بالاتر تحقير و خوار جلوه دهند. تفکر سلسله مراتبي ريشه در تحقير امور دنيوي دارد. بهرحال « روتبرگ » نشان داد، در حالي که به مدل سلسله مراتبي در حد وسيعي در روانشناسي ماوراي فردي انتقاد شده است، مشکلات اجتماعي و فلسفي در رابطه با آن اساسي نيستند. اين ديدگاه که در آن آگاهي از خود به عنوان بخشي از يک خود بزرگتر است و اين منتهي به استعلاي فردي و تعهد بيشتر به اجتماع و عمل اجتماعي مي شود، از رويکردهاي هايدگر، تائوئيسم و ذن نشئت مي گيرد که ترکيب ماوراي فردي و دنياي طبيعي است. براي مطالعه و بررسي اين ديدگاه از متدهاي کمي و کيفي استفاده شده است. اما روشهاي کمي و آزمايشي براي بررسي پديده ي ماوراي فردي مناسب نيستند و متدهاي ديگر شامل مطالعه ي موردي، مصاحبه هاي عميق، روشهاي هرمنوتيک ( تفسيري ) و مشاهده ي مشارکت ايجاد شدند. بطور کلي در اين ديدگاه از متدهايي استفاده مي شود که از ديدگاه علوم پوزيتيويستي دور مي شوند. بعضي از روانشناسان مانند: وولفولک (15)، مس (16)، و ساس (17) ساختار سنت پديدارشناسي و اگزيستانسياليسم را براي روانشناسي بر مبناي هرمنوتيک فراخواندند. در اينجا يک اتصال مهم بين نگرش هرمنوتيکي آنها و روانشناسي ماوراي فردي وجود دارد. ساس روانشناسي ماوراي فردي را از روانشناسي انسانگرا متمايز کرده و مي گويد که روانشناسي ماوراي فردي به ديدگاه هرمنوتيک نزديکتر است، زيرا کليه ديدگاههاي مطرح شده در اين رويکرد بر روي کل گرايي و استعلاي فردي تمرکز دارند. بنظر مي رسد که از طريق رويکرد روانشناسي براساس هرمنوتيک، روانشناسي ماوراي فردي در لبه و حاشيه ي روانشناسي نيست، بلکه در رأس آن قرار دارد. (Davis. 1997) اما در زمينه ي تأثير مکتب پديدار شناسي بر شکل گيري اين رويکرد، بايد گفت که پيروان اصالت وجود، انسان را در يک معني لفظي برجسته از زمينه ي طبيعت ترسيم مي کنند و نيز بر تمايز ميان شخص انساني و اشياء طبيعي- که انسان آنها را بکار مي برد - بسيار تأکيد مي کنند. هايدگر جهان اشياء را به منزله ي زمينه يي معرفي مي کند که شخص انسان در آن به فعاليت مي پردازد. ياسپرس بر روي منش ويژه انساني تاکيد مي کند و آزادي و نيروي « خود تعالي بخش » (18) را پايه ي شخصيت انسان مي شمارد. کاپلستون معتقد است که هم هايدگر و هم ياسپرس ادعا مي کنند که چون انسان مي تواند مسئله هستي و مسئله مابعدالطبيعه را بطور اعم مطرح سازد، بموجب آن نشان مي دهد که وي از ساحت نيازها و انگيزه هاي بي واسطه يا نخستين حياتي، والاتر مي رود که حيوان از رسيدن بدان قاصر است، اصالت وجوديان انسان را لايق مقامي مي دانند که « وجود معتبر » مي نامند، ولي معتقدند که اين مقام از راه تمايل به « وجود نامعتبر » حاصل مي شود.
بعقيده ي کارل ياسپرس (1883- 1969.م )، از متفکران اگزيستانسياليستي که بنظر مي رسد نظريات او در ايجاد تفکر ماوراي فردي مؤثر بوده است، هستي فراتر از جهان اعيان قرار دارد؛ بدين معني که بدرستي نمي توان گفت که « آن اين است » براي اينکه هستي اساساً امکان يا کمون هستي خويش است. اين همان چيزي است که ياسپرس آن را « وجود » مي نامد. به عنوان يک هستي تجربي که « عينيت پذير » و از لحاظ علمي قابل تحليل باشد، حضور با وجود من عيني است، ولي من چيزي بيشتر از اين « آن » هستم. به يک معني من اصلاً « آن » نيستم. من امکان هستي خودم هستم، من چيزي نيستم که از پيش ساخته و پرداخته شده و يا چيزي به پايان آمده و « طبقه بندي شده »، باشد، من پيوسته و بطور مداوم خود را مي آفرينم و البته به آنچه بودم نيز توجه دارم و به آزادي، هستي خودم را در خلال گزينشهاي مداوم در مي يابم. « وجود بمعني هستي، همواره وجود ممکن است. » ( کاپلستون، 1361 ) باعتقاد او، آزادي از طريق آگاهي من از مسئوليت خودم، عملاً در آنچه من از خودم مي سازم، تجربه مي شود. در واقع پذيرفتن آزادي، عمل کسي است که شجاعت تشخيص اين نکته را دارد که آنچه او از خودش مي سازد، آفرينش خود اوست. او معتقد است که حرکت انسان به جلو از طريق کشف خود در آزادي ظهور مي کند و بدليل همين نکته است که بايد پيش از بحث درباره ي هستي متعالي، درباره ي روشن شدن ( معني ) وجود بحث کنيم. انسان، متعال را بوسيله ي دانش کشف نمي کند و نيز نمي تواند چنين کند، او متعال را کشف مي کند براي اينکه خود او يک موجود « تعالي يابنده » است. هم در گذشته و هم در حال، در پرواز خويش بسوي خود راستينش، انسان متعالي را کشف مي کند. ولي او همين را نيز به عنوان يک موضوع نمي تواند کشف کند، زيرا جهان اعيان و امور عينيت پذير، ساحت علوم است. فلسفه اساساً راهگشاي ذهن بسوي متعالي است و براي ملاحظه ي جهان علم، در آغاز، و ملاحظه ي انسان در مرحله ي بعد، به عنوان موجود، مراحل چند را طي مي کند و اين بدان معني نيست که در مرحله ي سوم به نظام متعالي دست يابد و درباره ي آن معرفت قطعي و منظم کسب کند. در حرکت انسان به جلو براي نيل به خود راستين در آزادي، وي از محدوديت يا تناهي خودآگاه مي گردد. او از حدود خويش آگاه است و با وجود اين از حرکت بسوي تعالي بخشي اين حدود نيز باخبر است. بنابراين، من از وضع خودم که مؤسس در هستي است با خبر مي شوم و از حضور فراگير هستي به عنوان بنياد موجودات آگاه مي گردم. ولي اين بدان معني نيست که من هستي را همچون يک موضوع يا شيء در کنار خودم با شرط وجود خود و ديگران درمي يابم. محتمل اين است که در آگاهي از حدود، بالعکس من از متعالي نيز به عنوان يک متمم بزرگ آگاه هستم. اين آگاهي صرفاً يک عمل شخصي است. من متعالي را درک مي کنم، نه با تجربه ي عارفانه ي يک طبيعت حصولي، بلکه تنها از طريق ممارست معتبر آزادي خودم. ( کاپلستون، 1361 ) مارتين هايدگر (1889- 1976.م ) که عقايد او در ايجاد انديشه ماوراي فردي نقش داشته است، در کتاب وجود و زمان، انديشه بلند پروازنه اش را نشان داده و درباره ي هستي، مابعدالطبيعه يي را در سطح افلاطون و ارسطو پايه ريزي کرده است. هايدگر مي گويد که موضوع مورد علاقه او « هستي » است و منظور او وجود شخصي و دلبستگيهاي اخلاقي آن، يعني موفقيت انسان نيست. او در نوشته هايش تحت تأثير هوسرل و کي ير کگارد قرار دارد. هايدگر مي خواهد معني هستي را در وحدت و تماميتش طرح نمايد؛ از ديدگاه طبيعي آغاز مي کند و مي گويد ما بيرون از هستي نيستيم و نمي توانيم با آن همان رابطه يي را داشته باشيم که با « عين » داريم. اما نقطه ي عزيمت انسان، وجود انسان است که از نوعي امتياز برخوردار است و هر مابعدالطبيعه يي درباره ي هستي، خود بايد فرآورده يي از اين موجود انساني باشد. پس نخستين کار، روشن ساختن وجود انسان است. انسان امکان است؛ يعني برخوردار از توان بودن است و باب انتخاب براي او باز است و چون انتخاب، يک بار براي هميشه نيست، پس وجود انسان نامتعين است. اما وجود انسان از ساختاري بهره مند است که آن هستي در جهان ( در جهان بودن ) است. در جهان بودن که آدمي را مي سازد، در رابطه اش با يک جزء خود، يعني جهان چيزها و شخصهاي ديگر است. او معتقد است که تمام فلسفه ها، هستي را به فراموشي سپرده اند. مراد از هستي، يک مفهوم تهي و نامتعين است و هستي در مقام هستي باشندگان از ياد رفته و پنهان مانده است. وي مي پرسد که معناي هستي چيست؟ مراد او بيرون آوردن و برملا کردن هستي هستندگان است. هايدگر در کتاب وجود و زمان، درصدد ارائه راهي تحليلي و پديدارشناسانه براي انسان است. آنچه وي هستي بنيادين مي نامد با يک تحليل وجودشناسي به اصل وجود انسان تبديل مي شود و هستي را از انسان فراتر مي برد، گرچه مي خواهد هستي را به تجلي درآورد. او مي گويد: براي اينکه پرسش علم الوجود و متعلق آن پديدار شناسي را مطرح کنيم، بايد واسطه يي پيدا کنيم. بايد از طريق تحليل يک موجود خاص که « بشر » است و در اصطلاح او « دازين » خوانده مي شود، وارد شويم. ( بلاکهام، 1368 ) هايدگر مي گويد: آدمي آفريده ي امکانات و آفريده ي دوردست است. وجود يعني بي خودي لفظاً يعني برون از خود قرار داشتن وجود به لحظه ي بلاواسطه خود در زمان، يا قرارگاه بلافاصله خود در مکان، ميخکوب نمي شود، چنانچه يک حيوان مي شود. هستي او، مستقيماً و چنانکه هست، از حيث زمان و مکان گسترده است و نواحي دوردست را در وراي خود فرا مي گيرد، بزباني دقيقتر، او يک سيار ماوراست. سير در ماورا بخش اساسي ماهيت اوست، زيرا او هستيي است که وجود واقعيش را امکانات ساخته است. مفهوم تأکيد هايدگر بر اينکه امکان برتر از واقع است، از اينجا ناشي مي شود که ضرورتي را که وي در تغيير جهت دادن اصل ارسطويي مبني بر اينکه واقع مقدم بر امکان است، احساس مي کند. مسئله سير در ماورا با آغاز فيزيک امروزي در قرن هفدهم براي حکما بصورت حادي درآمد. اين رازي است که چگونه يک حالت جسماني که در درون مغز قرار دارد، به ماوراي خود مي گذرد و رنگي را ( که واقعاً در جهان طبيعت وجود ندارد ) در مسافتي منعکس مي سازد؟ اما حقيقت اين است که سير در ماورا را نمي توان از رويدادهاي فيزيکي که در آنها چيزي به عنوان سير در ماورا وجود ندارد، بيرون کشيد. در آثار وجودي مسلکان، سير به ماورا راجع به فرد متکاملي است که بر خويشتن فائق مي آيد تا به وجود اصيل خود دست يابد. سير به ماوراي خود در اين معنا عملي است سراسر شخصي که هرگز آن را با يک قاعده ي کلي نمي توان تعليم کرد، بلکه هر يک از ما ناگزير است يکه و تنها در ترس و لرز به سر برد. زرتشت نيچه خطاب به پيروان خود مي گويد: « از من پيروي نکنيد، از خودتان پيروي کنيد » زيرا که اين سير به ماوراي خود هر چيزي است که هر کس خود بايد آن را بپيمايد. اين وظيفه ي بر خود فائق آمدن، امري است در نهايت جد که مستلزم مقيد شدن به تصميمي اخلاقي يا ديني است، حتي اگر هم اين تصميم ديني براي انکار خدا باشد، چنانچه در مورد نيچه چنين است. اين سير به ماورا به عنوان وظيفه يي منحصراً فردي، بيرون از قلمرو فلسفه ي ياسپرس مي طلبد. در نگاه نخست، آنها از نظر شکل مخالف يکديگر بنظر مي رسند؛ به اين معني که هايدگر کاويدن ساحت هستي را در دستور کارش قرار مي دهد، در حالي که ياسپرس مي گويد هستي با ناپيوستگي هايي شکاف برداشته که تنها در زيستن با آنها مي توانند از ميان برداشته شوند و اينکه جستجوي يک ساخت کلي همگن که بتواند با انديشه توضيح داده شود، هنوز بسادگي ساده انديشي است. اما در ادامه و در دورنماي کامل فلسفه ي آنها، اين تضاد ناپديد مي شود، زيرا هر دو آنها شرح خود را درباره ي وجود شخصي براي نشان دادن يک هستي در خود متعالي که مي تواند تجربه شود، بکار مي گيرند. با اين همه، نحوه ي پرداختن آنها به عناصر تشريحيي که در عمل يکسانند، بگونه ي چشمگيري متفاوت است. ( بلاکهام، 1368 ) جان ديويس( 1997 ) در مقاله مفصل خود تحت عنوان « مقدمه يي بر روان شناسي ماوراي فردي » مي نويسد: روانشناسي ماوراي فردي دامنه ي وسيعي از مفاهيم را مورد ارزيابي قرار مي دهد. بعضي از اين مفاهيم کليدي بشرح ذيل است:

 مفهوم اول، تجارب اوج مي باشد که واژه يي است که بوسيله مازلو ايجاد شده است. او مي خواست به مطالعه ي تجارب تصوف گونه و تجارب ديگر سلامت رواني بپردازد، اما احساس کرد که معني ضمني مذهب و روح شايد خيلي محدود باشند، بنابراين شروع به استفاده از تجربه اوج به عنوان يک واژه ي بيطرف کرد. ويژگيهاي اين تجربه عبارتند از: هيجان مثبت و عميق و بسيار قوي، حالت خلسه، احساس عميق آسودگي و آرامش، احساس هماهنگي و همصدايي يا يکي شدن با جهان، احساس آگاهي عميق و درک عميقتر، احساس اينکه اين يک تجربه ي بسيار خاصي است که مشکل و يا غيرممکن است که بحد کافي با کلمات توصيف شود. او مي گويد: افراد بيشتري ممکن است تجربه ي سطحي اوج را داشته باشند، اما تعداد اندکي از مردم تجربه ي عميق اوج را دارند و در بيشتر موارد نيز مردم دوست ندارند در مورد اين تجارب صحبت کنند؛ اين يا بدليل آن است که براي بيان آن کلمه يي پيدا نمي کنند و يا بدليل ارزشيابي غلط مردم است و اينکه آنها را ديوانه قلمداد مي کنند. همين مسائل باعث مي شود که اين تجارب را خارج از حوزه ي روانشناسي قرار دهند. روانشناسي ماوراي فردي، شمول تجربه ي اوج را به عنوان پنجره ي بازي به سلامت رواني و عملکرد کامل انسان در نظر مي گيرد. مفهوم دوم، فرا فردي يا استعلاي فردي است که حالت هوشياري است و در آن، احساس نسبت به خود فراتر از تعريف معمولي و تصوير فردي از شخصيت خود مي باشد. ماوراي فردي، تجربه ي مستقيم اتصال بنيادي و هماهنگ با ديگران و جهان است و اين حالت فرد، تجربه يي از ماهيت عميق تر او را در بر خواهد داشت. مفهوم سوم، جو مطلوب سلامت رواني است و مفهوم چهارم، وقوع حتمي يک حالت روحاني است که حالتي ناشي از يک تجربه ي روحاني مي باشد. مفهوم پنجم، طيف رشد و توسعه است. از نظر فلسفي اين مدل يک نمونه از فلسفه ي پايدارگرايي ( جاودانگي ) است. اين نگرش پيشنهاد مي کند که در اينجا سطوحي از واقعيت، از مادي تا رواني/ ذهني وجود دارد و هر سطحي از موفقيت، شايستگيهاي سطوح قبلي را همراه با شايستگيهاي حتمي جديد فراهم مي کند که اين اساسي براي بيشتر سيستمهاي روحاني و فلسفي بوده و بخوبي در همه ي رويکردهاي روانشناسي پيدا مي شود. از نظر روانشناسي، اين مدل براساس توصيف هاي گوناگون از مراحل رشد بنيان شده است، مانند: فرويد، اريکسون، پياژه، مازلو، لويونگر، کلبرگ و گليکان و اينکه رشد رواني، شناختي، اجتماعي، حرکتي واخلاقي در ميان مراحل پياپي دنبال مي شود. اما همه ي اين مدلها بيشتر بر خود و رشد خود ويا بر « مرحله فردي » تکيه دارند، در حالي که رشد فرد و تقويت احساس فرد نسبت به خود، مرحله ي دستيابي به فرافردي است. شناسايي به عنوان کلي، وسيعتر از من فردي است. بعضي از تئوريهاي رشد مانند: کلبرگ و اريکسون، مدلشان مربوط به حيطه ي فرافردي در حال گسترش است. آخرين مفهوم، مديتيشن ( حالت آرامش )، تمرين تمرکز يا آرامش ذهني و پرورش حالت فرا فردي است. همانند شرطي شدن که کليدي در رفتارگرايي است و تفسير و تحليلگري که از متدهاي کليدي در سايکوآناليز هستند، مديتيشن هم روش کليدي براي روانشناسي ماوراي فردي است که اقتباسي از روشهاي آرامش بخشي در سنتهاي شرق و غرب است. اگرچه شکلهاي اين آرامش بخشي متفاوت است، اما هدف نهايي همه ي آنها گسترش آگاهي و استعلاي فردي است. (Davis, 1997) « ماکس مور » مي نويسد: فلسفه ي فرا انساني نسبت به آينده بسيار خوشبين است. آنها معتقدند که انتقال از انسان به فرا انساني مي تواند بصورت جسمي و روحاني باشد. از نظر فيزيکي ما تنها وقتي فراتر از انسان خواهيم شد که اصلاحات بنيادي بر روي ژنتيک خودمان، فيزيولوژي، نوروفيزيولوژي، نوروشيمي داشته باشيم ( از بين بردن محدوديتها ) و از نظر روحاني نيز يک ساختار انگيزشي متفاوتي از انسان داشته و يا دست کم توانايي لازم را براي ايجاد اصلاحات- اگر انتخاب کنيم- داشته باشيم، مانند: کنترل گرايشهاي جنسي و فشارها و زمان بوسيله ي کنترل پاسخهاي عاطفي از طريق دخالت در نوروشيميايي. ما هم اکنون در آغاز اصلاحات هستيم و بتازگي تغيير ساختار ژنتيکي را براي اصلاح ناتوانيهاي طبيعي آغاز کرده ايم. اکثر گروههاي سازماندهي شده فرا انساني، خودشان را اکستروپين (19) مي نامند. آنها پيشرفت تکنولوژي را نشانه يي از قدرت انسان و وسيله يي براي غلبه بر محدوديتهاي انساني مي دانند و يک ادراک بخصوصي از ماوراي انساني دارند. نانوتکنولوژي ملکولي که سبب کنترل بيشتري بر روي پديده ها گرديده، باعتقاد آنها در آينده شايد کنترل مرگ و زندگي را امکان پذير سازد و شايد به چيزهايي که هنوز به فکر ما نرسيده است، دست يابد. باعتقاد آنها اين فلسفه به افقهاي جديدي در اين فرايند اشاره مي کند؛ افقهايي که بسيار فراتر از شکل کنوني توانايي انسان است. انسانگرايي مرحله ي فعلي در مسير تحول انسان است و ما در نقطه ي اوج تحول انساني نيستيم و موقع آن است که به پيشرفت فرا انساني سرعت بخشيم. ديدگاه اين گروه به تکنولوژي، علوم، فلسفه و هنر در مجله هايي بهمين نام منتشر مي شود. (More,1994 ) در انجمن فرايند فلسفه ي آموزش و پرورش در کلمبيا (1999) « کيت بوک والکر » مي گويد: بنيانگذاران فلسفه ي سيستم آموزشي کل گرا، بيشتر از کل گرايي ارگانيزه آلفرد نورث وايتهد و کارهاي آبراهام مازلو و با شدت کمتري از هنري برگسن و چارلز پيرس الهام گرفته اند. او ادامه مي دهد که کليه ي مذاهب دنيا از جمله مسيحيت، اسلام، زرتشت، بودا و فرقه هاي کل گرايانه در ايجاد اين تفکر بسيار مؤثر بوده اند. وي معتقد است که مذهب بطور تاريخي مادر فلسفه بوده و فلسفه نيز مادر همه ي علوم است. نگرش کل گرايانه در آموزش، از همه ي علوم که ماهيت انسان را آشکار مي سازد، استفاده مي کند و بنابراين، ديدگاه جامعي را ارائه مي دهد . (Bookwalter.1991 ) آلفرد نورث وايتهد، بنيانگذار فلسفه ي ارگانيزمي است. اين ديدگاه، نظريه ي تحول دارويني را قبول مي کند و اين را مي پذيرد که فکر از اشکال ساده تر حيات و از اشکال ساده تر خود موضوع نشئت گرفته است. اين توالي بدين معني است که فکر تا حدي در موضوع پنهان است و در بعضي از اصول آن، سازگاري يا خلاقيت در کار است. يک فرد مي تواند به خلاقيت و آفرينندگي به عنوان اينکه تحت قدرت خداوند است فکر کند، اما وايتهد ترجيح مي دهد به آن به عنوان چيزي که حاضر در همه ي جهان است بينديشد. اين خلاقيت و آفرينندگي بوسيله ي نمو مشترک و پيوسته، بدين معنا که هستي تاکنون مجزا و جدا از هم بوده، بصورت بهم پيوسته درمي آيد. ظهور اين بهم پيوستگي چيزي را ايجاد مي کند که قبلاً وجود نداشته است و آن، مخلوقات خود- خلاق هستند. اين نوع نمو مشترک و پيوسته يا خلاقيت، در گذشته بوده و در آينده هم احتمالاً ادامه خواهد داشت.

 اين چنين جايگاه متافيزيکي، يکسري الزامات آشکاري را براي آموزش بهمراه دارد. مدارس بايد بجاي آموزش براي امور، روزمره، سازماني فعال براي تغيير باشند. معلمان بايد نسبت به سرعت و سبک دانش آموزان هوشيار باشند تا اينکه جنبه هاي منحصر بفرد آنها را بطور جدي پرورش دهند و خلاقيت آنها را تسهيل نمايند. بخصوص معلم تصويرسازي ذهن آزاد را ترويج مي دهد، زيرا در اين عمل است که توليد خلاق « رشد و نمو مشترک » عقايد احتمالاً اتفاق مي افتد. حقيقتاً مهمترين يادگيري در جايي اتفاق مي افتد که متنوع ترين عقايد با هم ترکيب مي شوند. (Brubacher.1977 ) هانري برگسون نيز از جمله کساني است که در ايجاد نظريه ي ماوراي فردي مؤثر بوده است. او ابتدا به تحصيل فيزيک و رياضي رو کرد، اما بعد، مطالعات فلسفي را پيش گرفت و رساله يي در باب معلومات بي واسطه ضمير، منتشر کرد. در سال 1805 « من دوبيران » رساله يي تحت عنوان فکر نوشت و در آن اظهار داشت که بکوشش اراده، انسان نشان مي دهد که روح بشر عبارت از حرکات انفعالي حواس نيست، بلکه قوه ي ارادي مثبتي است که ماهيت نفس است و اراده و خويشتن يکي هستند. ( شوپنهاور در 1819 اين ارادي بودن را تأييد کرد و اين نظريه در ميان فيلسوفان فرانسوي ادامه يافت و با برگسون شکلي درخشان بخود گرفت. ) اراده ي فعال يک نيروي دروني واقعي و معنوي است ( نه مجموعه يي از حواس ) و هيچ چيز ماديي در آن نيست. من دوبيران مي گويد: احتمالاً همه ي نيروها بهمين صورت غيرمادي است و درک آنها فقط با نفس داراي اراده ميسر است. وي بعد از تفکرات خسته کننده ي سياسي و سپس فلسفي، به ايمان مذهبي آرام بخشي گرويد. او مي گفت که بشر بايد از مرحله ي حيواني حواس، از طريق اراده ي آزاد و آگاه، به مرحله مجذوب شدن در عشق خداوند ترقي کند. برگسون در 1906 در کتاب خود بنام تطور خلاق، وجود صانع را با تمسک به طرح و نظام عالم خلقت اثبات کرد. ( آموزگار، 1379 ) او احيا کننده اعتقاد به اصالت حيات است و يک نوع فلسفه جزمي مقرون به عرفان دارد. همانطور که دکارت قائل بود حواس وسيله ي کشف نيستند، بلکه فقط وسيله ي ارتباط علمي با خارجند، برگسون نيز قائل بود که حس و عقل هيچ کدام وسيله ي کشف حقيقت نيستند، بلکه وسيله ي کشف حقيقت قوه ي ديگري است که ما از آن به عنوان دروني بيني يا شهود باطني نام مي بريم و مي توان آن را عاليترين مراتب عقل ناميد. انسان با نوعي تفکر در خود و يا شهود دروني نفس مي تواند به حقيقت مطلق راه يابد. در واقع برگسون شناخت را تنها از راه دل ميسر مي داند. برگسون به دو نوع دين قائل است: يکي سافل که مبدأ آن صلاح هيئت اجتماعيه است و ديگري عالي که فيض است و از عالم بالا ميرسد. براي برگسون فرايند تکاملي همان واقعيت بنيادي عالم است وبه علتي نيازمند است و الا جهان از آغاز تا انجام بايد خوابيده و افتاده باشد. برگسون قائل است که گسترش جهان بسبب « انگيزه ي حياتي » (20) است که پيش مي رود و اين محرک هر لحظه خلاق و تازه است. محرک حياتي هر جا مي رود، راه خود را مي آفريند. آينده، ساحت متناوبهاست و براي انسان، حال نقطه ي انتخاب است. همه ي جهان جاندار است. ما احساس گسترش حيات را از طريق شعور بي واسطه بدست مي آوريم؛ همان نوع شعوري که حشرات بنام غريزه دارند و مشکلات بقا را از پيش پاي خود بر مي دارند، بي آنکه تحليل عقلي بکار برند. عقل رياضيات را گسترش مي دهد و در سروکار خود با ماده موفق است که ايستاست. سرانجام تکامل غريزه و عقل در اشراق با هم گرد مي آيند و اين نوع معرفت بي واسطه است. بطور کلي عقايد برگسون متکي بر سه اصل است: 1) شور حياتي 2) استمرار زماني 3) تحول خلاق. عقل مايل است همه چيز را در قالب زمان و مکان مطالعه کند، اما با زمان و مکان که کميت هستند کيفيت را نمي توان مطالعه کرد. بجاي زمان فيزيکي بايد به يک استمرار زماني معتقد شويم که ناشي از جريان مستمر نفسانيات است و اين جز از طريق شهود ممکن نيست. در طبيعت نيرويي هست که آن را حرکت مي دهد و بسوي حيات مي کشد. ( آموزگار، 1379 ) يکي از ريشه هاي اصلي اين نظريه، مذاهبي مانند: مسيحيت، اسلام و بودا هستند که اين بيشتر بدليل مطرح شدن وحدت و کل گرايي در اين مذاهب و نيز مطرح شدن شهود و حالتهاي عرفاني است ( اگرچه اين نظريه تأکيد خاصي بر مذهب و آموزش مذهبي ندارد) . با توجه به گستردگي نظريات مذاهب در اين زمينه، مجال بررسي آنها در اين مقاله فراهم نمي باشد و فقط در راستاي مطالعه منابع مربوط در اين زمينه به آنها ارجاع داده مي شود. لازم بذکر است که اين ديدگاه در برنامه ريزي درسي، علاوه بر مبناهاي اصلي، روشهاي خود ( که در معرفي اين ديدگاه مطرح گرديد ) را نيز از فلسفه بودا گرفته است. در مقاله « فلسفه بوديست و روانشناسي ماوراي فردي » ارتباط تنگاتنگي بين روانشناسي ماوراي فردي و فلسفه ي بودا مطرح گرديده است. در اين ديدگاه، فکر منبع و منشأ شمارش است، بنابراين، آن/ آنها ( فکرها ) نمي توانند شمرده شوند. درک اينکه وجود در بي نهايت يک فکر نيست و نه بي نهايت فکرهاي بيشمار، چيزي است که بوديست تجربه مي کند. چيزهايي مثل « نانترا » (21)، تبادل نظر خود و ديگران، دريافت خوشبختي ناشي از وسيع کردن وجود و ايجاد شفقت و مهربانيهاي بزرگ، به فهم آسان آن کمک مي کند. آنها توضيح مي دهند که چرا عملکرد فکر يا فکرها، محاسبه يي يا منطقي نيستند. فلسفه ي کاربرد اين يافته ها اين است که فکر از نظر هستي شناسي مقدم بر عدد است و بيشتر بنيادي است تا عددي. باعتقاد آنها فکر ماوراي فردي، فکر فراعددي است. آنها دلايل اثبات نظريه ي خود را چنين عنوان مي کنند: تکنيکهاي مراقبه (22)، ماهيت غيرفيزيکي فکر را نشان مي دهند، همچنين شکست تحقيقات مربوط به هوش مصنوعي که نتوانسته اند کاملاً فکر را شبيه سازي نمايند و درک تدريجي ماهيت مشارکتي واقعيت، به عنوان اينکه کاربرد فيزيک کوانتمي بيشتر در بين غيرفيزيکدانان پخش مي شود، چنين نتيجه اي را در پي دارد. با توجه به بررسي زيربناهاي فلسفي و رواني اين نظريه، همانطور که ملاحظه شد، گستره ي نظريات مورد استفاده در اين ديدگاه بسيار وسيع مي باشد. اين ديدگاه در واقع تلفيقي از ديدگاههاي مذهبي، اگزيستانسياليستي، روانشناسي ماوراي فردي و ديدگاههاي هرمنوتيکي است. در اين مقاله تقريباً به نظريات کلي اشاره گرديده و به بررسي جزئيات اين نظريه هاي فلسفي که بحث و بررسيهاي گسترده تر از حد يک مقاله را مي طلبد، پرداخته نشده است.

**نتيجه گيري**

فلسفه يکي از ارکان مهم برنامه ي درسي محسوب مي گردد، زيرا نه تنها نقطه آغازين بلکه جهت و مسير حرکت فعاليتهاي آموزشي را مشخص مي نمايد. از آنجا که فعاليتهاي آموزشي از جمله فعاليتهاي هدفمند محسوب مي شوند، آگاهي سياستگذاران، برنامه ريزان درسي و البته مربيان از ديدگاههاي فلسفي مي تواند راهگشاي آنان در انتخاب رويکردهاي مناسب وبالطبع محتوا و روشهاي مناسب تربيتي باشد. در اين مقاله سعي شد که زيربناي فلسفي يکي از نظريات مطرح در برنامه ي درسي يعني برنامه ي درسي ماوراي فردي، مورد بحث قرار گيرد. اين ديدگاه به جنبه هاي عاطفي بيش از ابعاد شناختي اهميت مي دهد و به کليت انسان و ارتباط او با جهان هستي توجه خاصي دارد. در اين نظريه، رگه هاي سنت پديدارشناسي و اگزيستانسياليسم ( وايتهد، هايدگر، ياسپرس و برگسون )، نظريات مذاهبي همچون مسيحيت، اسلام و بوديسم، نظريات روانشناسان انسانگرا همچون مازلو ( به عنوان اولين فرد ارائه دهنده ي اين نظريه )، کارل راجرز، کارن هورناي و روانشناسي هرمنوتيک مشاهده مي شود. گرچه گستره ي روشهاي مطرح شده در اين نظريه وسيع مي باشد ولي ويژگي اساسي شهود، استعلا، روحانيت و آموزش و پرورش متلاقي در بيشتر آنها مشهود است. در هر صورت بايد گفت که آموزش و پرورش ماوراي فردي ( از هر نوع ) در تلاش براي هوشيار کردن فرد در نحوه ي نگريستن او به جهان هستي است و نظر به يادگيري کل گرايانه دارد. گرچه الگوي خاصي در آموزش مورد توجه نيست اما عموماً از فنوني مانند تجسم و تمرکزيابي براي تشويق دانش آموزان در جهت بکارگيري استعدادها و ظرفيتهاي دروني آنها استفاده مي شود و گرايش ارزيابي ها نيز بسوي رويکردهاي تکويني، باز پاسخ و کل گرايانه است. در نهايت بايد گفت که اين نظريه بر ابعادي که در ساير نظريه هاي برنامه ي درسي مورد غفلت واقع شده و به عنوان مانعي در جهت رشد و شکوفايي بيشتر دانش آموزان بوده، تاکيد نموده است. همچنين با توجه به گسترش مسائل و مشکلات مبتلا به جهاني که لزوم همبستگي، همزيستي و همدلي بين ملل مختلف دنيا را مي طلبد و همچنين لزوم احترام و رعايت حقوق انساني و گسترش درک انسانها نسبت به يکديگر، بنظر مي رسد، با توجه به گستره ديدگاههاي بکار گرفته شده در اين نظريه، پتانسيل لازم براي آماده کردن دانش آموزان در حل مسائل جهاني را دارا مي باشد. احتمالاً نيز اصول و روشهاي آن با استقبال وسيع تري از سوي نظامهاي تربيتي روبرو خواهد شد.

پي‌نوشت‌ها:

1-عضو هيئت علمي دانشگاه شيراز.

 2- C. Silberman

3-Self- Image

4- interpersonal Skills

5- Transpersonal

6- Cosmos

7- Holistic Perception

8- Waldorf education

9- Confluent education

10- Synectics

11- Suggestology

12- Openness to Being

13- Guantum theory

14- unified Whole

15-Woolfolk
16- messe

17- sass

18- Self-Transcendenc

19- Extropian

20-Vital Impulse

21-Tantra
22- Meditation

منابع تحقيق:

1-ارنشتاين، آلن سي و فرانسيس، پي. هانکينس، مباني فلسفي، روانشناختي و اجتماعي برنامه ي درسي، ترجمه سياوش خليلي شوريني، انتشارات يادواره کتاب، 1373.

 2- آموزگار، محمد حسن، فلسفه و مکتبهاي تربيتي، دانشگاه علامه طباطبايي، تهران، 1379.

 3- بارت، ويليام، اگزيستانسياليسم چيست؟ ترجمه منصور مشکين پوش، انتشارات آگاه، 1354.

 4- بلاکهام، ج، شش متفکر اگزيستانسياليست، ترجمه ي محسن حکيمي، نشر مرکز، 1368.

 5- شريعتمداري، علي، اصول و فلسفه تعليم و تربيت، انتشارات اميرکبير، 1366.

 6- کاپلستون، فردريک، فلسفه معاصر، ترجمه علي اصغر حلبي، انتشارات زوار، 1361.

 7- ميلر، جي. پي، نظريه هاي برنامه ي درسي، ترجمه ي محمود مهر محمدي، انتشارات سمت، 1379.

 8-يار احمديان، محمد حسين، اصول برنامه ريزي درسي، انتشارات يادواره کتاب، 1377.

9-Bookwalter, W. Keith(1991) The Wholistic

Educational System, Publication of the Association for the Process Philosophy of Education.

 10- Brubacher, John. S.(1977) Modern Philosophies of Education. Tata Mcgraw Hill Pub. New Delhi. Fourth education.

 11- Buddhist Philosophy and Transpersonal Psychology (2002) http: //us.toto.geo.Yahoo.com.

 12-Davis.John(1997),Introduction to Transpersonal Psychology. Callego of Denver.

 13- Joyce, Bruce, Marsha Weil (1996) Models of Teaching, Allyn and Bacon.

 14- Lefrancoise-GuyR.(1991), Psychology for Teaching. Wadss Worth Publishing

15-More, Max (1994) On Becoming Post Human. Http:www.MaxMore.com/becoming. Htm.

 16- Rrimers, Fernando, (2006) Citizenship Edcucation, Golobalization and Democratization: Citizationship, Identity and Education: Examaning The Puplic Purpose of School in an Age of Globalization Prospects Vol. XXXVI. no 3. September.

 17- Ynter. Christopher. Fiona ,S. Tulk, (2001) Transperdonal-A Definition of Humanity http: [www.anunda](http://www.anunda).

 منبع مقاله :

 خامنه اي، سيدمحمد؛ (1389)، تربيت فلسفي و فلسفه تربيت، تهران: نشر بنياد حکمت اسلامي صدرا، چاپ اول