

تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درسهای خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر

دکتر محمود مهرمحمدی*

چکیده

نظامهای تعلیم و تربیت همواره در جستجوی راههایی برای ارتقای کیفیت و اثربخشی تر کردن فعل و انفعالاتی هستند که تربیت و شکوفایی استعدادهای دانش‌آموزان را هدف قرار داده است. شواهد موجود نشان می‌دهد که جریان غالب ارتقای کیفیت در تاریخ تعلیم و تربیت جهان تکیه به انگاره علمی و مهندسی دارد و مبنا و منطق آن قیاس ساده‌انگارانه و فروکاست‌گرایانه‌ای است که متولیان نظامهای تعلیم و تربیت به آن تن داده‌اند. در چارچوب این قیاس دستگاه صنعت مظهر تلاشهای مؤثر و مثمر در دستیابی به کارآیی و بهره‌وری معرفی شده و چنین نتیجه گرفته می‌شود که انتقال راهبردها و اصولی که در این عرصه پاسخگو بوده است، می‌تواند به ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت و پاسخگویی این نظامها هم بینجامد. این قیاس از آن حیث ساده‌انگارانه است که به جرأت می‌توان گفت هیچ نسبت معناداری میان آنچه مأموریت دستگاه صنعت و دستگاه تعلیم و تربیت است وجود ندارد. این تناسب تنها در ذهن مدیران و سیاستگذارانی شکل گرفته است که یا به عمق ظرافت، پیچیدگی و حساسیت امر تعلیم و تربیت پی نبرده‌اند یا در مقام تصمیم‌گیرهای کلان، خود را ناچار از تن دادن به راه‌حلهای این‌چنینی و در واقع پاک کردن صورت مسئله دیده‌اند.

مبنا و منبع دیگری که می‌تواند در جریان غالب و جاری رخنه ایجاد کند و گفتمان اصلاح عملکرد نظامهای تعلیم و تربیت را تعدیل و تلطیف نماید، هنر و زیباشناسی است. این منظر که بر فرض وجود تناسب گسترده‌تر میان تربیت و هنر استوار است، تفسیری تازه از تعلیم و تربیت برخوردار از کیفیت را به ارمغان آورده و راهبردهای اصلاحی کاملاً متفاوتی را پیشنهاد می‌نماید. نگارنده در این مقاله سخن از چرخش زیباشناسانه به میان آورده و در

دریافت مقاله: ۸۸/۶/۱۸ پذیرش نهایی: ۸۹/۵/۱۶

* . استاد دانشگاه تربیت مدرس mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

یازده محور ملهم از عالم هنر، این تفسیر جدید را عرضه کرده است. راهبرد های یازده گانه اصلاحی برگرفته از این محورها نیز در بخش پایانی مورد بحث قرار گرفته است.

کلید واژه ها: کیفیت، زیباشناسی، پارادایم، تعلیم و تربیت



مقدمه

هربرت رید^۱، متفکر شهیر انگلیسی در اظهار نظر حکیمانه و در عین حال تعجب برانگیز گفته است که "غایت تربیت، آماده ساختن فرد به عنوان یک هنرمند است" و در توضیح این معنا ادامه داده است که هنرهای زیبا (یا هنر به معنای متعارف آن) یگانه مرجع هنرمند و هنرمندی نیست (۱۹۷۴). به دیگر سخن هنرمند فقط به کسی اطلاق نمی‌شود که حرفه او مرتبط با حیطه هنرهای زیباست. توضیح بیشتر این که به زعم نگارنده، هنرمندی همچنان که خود هنر، یک رمز و نماد است و تعبیر رید از پرورش هنرمند به عنوان غایت تربیت را باید با تلقی نمادین از مفهوم هنرمند به تفسیر نشست. از دید وی هنرمند تنها نقاش، بازیگر، شاعر، نویسنده و موسیقیدان نیست. بلکه هنرمند به طور کلی به کسی گفته می‌شود که اندیشه‌ها، حواس، مهارتها و تخیل خود را تا آن حد پرورش داده که می‌تواند آثار دارای تناسب، ظرافت و بداعت تولید نماید، صرف نظر از این که اثر متعلق به چه حوزه‌ای است. سرانجام اینکه هنرمند کلمه رمز برای کمال، شایستگی، زیبایی و فرهیختگی است که همان صفات غایت از جریان تربیت و معرف نیل به کیفیت مطلوب در تعلیم و تربیت است^۲. نگارنده در این مقاله قصد دارد این بیان حکیمانه را یک گام فراتر برد و بر این معنا تأکید نماید که تعلیم و تربیتی که غایتش تربیت هنرمند است، باید با الهام از یک چشم‌انداز و انگاره هنری سامان داده شود. باید چشمها شسته شوند و تعلیم و تربیت آن‌گونه دیده شود که مطلوب اصحاب هنر و هماهنگ با هنجارهای رفتاری و سلوک هنرمندان است، تا نیل به آن کمال و کیفیتی که رید از آن سخن به میان می‌آورد، دست یافتنی شود.^۳

این مقاله در بخش نخست به تبیین نسبت هنر و کیفیت در تعلیم و تربیت می‌پردازد و بر تمایز نه چندان آشکار میان "تربیت هنری" و "تربیت از مجرای هنر" تأکید می‌نماید. در ادامه و در بخش اصلی مقاله با عنوان "هنر و یک انگاره تعلیم و تربیتی تحول آفرین"، ویژگیهای کمتر شناخته شده هنر و اینکه چگونه ورود این خصصتها به ذهن و ضمیر کنشگران نظام آموزشی، می‌تواند حامل

1. Herbert Read

۲. این تعبیر که کسی کاری را "هنرمندانه" انجام می‌دهد وارد زبان فارسی هم شده است و کاربرد آن البته اختصاص به کار هنری ندارد.

۳. از این نگاه با عنوان نگاه رمانتیک، در برابر نگاه تولیدی، به تعلیم و تربیت نیز نام برده شده است. (آیزتر، ۲۰۰۶). تعبیر رمانتیک برای این نگاه دارای کژتابیهایی است که سبب می‌شود نگارنده از به کار بستن آن پرهیز نماید.

چشم‌انداز بدیلی برای تعلیم و تربیت باشد، مورد بازشناسی قرار می‌گیرد و چرخشهای یازده‌گانه‌ای را شرح می‌دهد که در دستور کار قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر این بخش اختصاص به این بحث اساسی و زیربنایی دارد که چگونه ورود منظر یا پرسپکتیو هنری به عرصه تعلیم و تربیت، به انگاره‌ای جدید مشروعیت می‌بخشد و با استمرار آن، زمینه تحول در نظامهای تعلیم و تربیت فراهم می‌شود. در بخش پایانی دلالت‌های برگرفته از هر یک از ویژگیهای برآمده از حوزه هنر و زیباشناسی برای نظام تعلیم و تربیت با تأکید بر مقوله آموزش و زمینه‌های وابسته به آن تشریح می‌شود تا از این طریق به گونه‌ای مشخص‌تر، تحولات مورد نیاز در آموزش و پرورش این مرز و بوم مورد شناسایی قرار گیرد.

نسبت هنر و کیفیت در تعلیم و تربیت

فرایند اصلاح و بهبود بخشیدن به کیفیت تعلیم و تربیت در ابعاد گوناگون می‌تواند در همان مسیری طی طریق بکند که تاکنون پیموده و انگاره‌های علمی، صنعتی و مدیریتی را به منزله منبع الهام بخش اختیار کرده است یا اینکه متولیان نظامهای تعلیم و تربیت به اقدامی متحورانه دست بزنند و با سنت شکنی، انگاره و چشم‌انداز دیگری را برای دستیابی به کیفیت در دستور کار خود قرار دهند. این نوشتار حامی چرخش پارادایمی یا انداختن طرحی نو برای دستیابی به مراتب برتر کیفیت است و پیشنهاد می‌کند که در تعلیم و تربیت از منبع بکر و مستعد هنر و زیباشناسی الگوبرداری شود.^۱ این منبع به دلیل فهم نادرست و نابسندگی که درباره هنر وجود داشته هرگز واجد چنین استعدادی دانسته نشده است و از اینکه بتواند بار راهبری فکری جریان فراگیر اصلاح در نظام آموزشی را بر دوش بکشد، عاجز پنداشته شده است. هنر، به بیان روشن، برای عامه مردم و گاهی خواص به منزله عرصه‌ای معرفی شده که از زایش ایده‌ها و اندیشه‌های نو در جهت دادن به اصلاحات تعلیم و تربیتی عقیم است و چنین تصور شده است که از این ساحت والای انسانی، صرفاً در جهت تزیین و تفنن یا حداکثر وسیله پالایش و آرامش روح و روان می‌توان بهره جست. مثلاً نقل قولی با همین مضمون و دلالت از هربرت اسپنسر (۱۸۵۹) وجود دارد که موجب تعجب و

۱. الیوت آیزنر اصرار دارد که این چرخش پارادایمی نیست، بلکه باید به منزله مکملی برای پارادایم کنونی (paradigm supplement) در نظر گرفته شود (۲۰۰۸). تامل در توضیحات وی آشکار می‌سازد که او روانشناسانه و مصلحت‌اندیشانه می‌خواهد از شکل‌گیری ذهنیت تضاد و تقابل که در چرخش پارادایمی نهفته است، جلوگیری کند و زمینه را برای اقبال بیشتر نسبت به تغییرات مورد نظر فراهم آورد. در غیراین صورت باید حقیقتاً ورود هنر را به مثابه مبنایی بدیل برای تعلیم و تربیت، زمینه ساز دستیابی به انگاره بدیل یا همان چرخش پارادایمی شناخت.

تأسف است. اسپنسر فیلسوفی که پرسش مهم، مشهور و فلسفی تعلیم و تربیت، یعنی "کدام دانش ارزش و اهمیت بیشتری دارد؟"^۱، از او دانسته شده است (به نقل از رایمر، ۱۹۹۲). این بدفهمی و تلقی غیرموجه است که نگارنده مستمرا تلاش کرده است از طریق آثار خود به شکل مدلل و با استفاده از آنچه خود (به عنوان نمونه مراجعه شود به مهرمحمدی: آموزش عمومی هنر، ۱۳۸۳، حقوق تعلیم و تربیتی کودک و نسبت آن با تربیت هنری، ۱۳۸۵، باز شناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدایی، ۱۳۸۵) و اقلیتی بیش و کم به حاشیه رانده شده از متفکران تعلیم و تربیت معاصر و در راس آنها آیزنر^۲ (برای نمونه مراجعه شود به: تصورات تربیتی^۳، ۱۹۹۴، باز نگری در تصور از مدرسه^۴، ۲۰۰۵ و هنر و خلق ذهن^۵، ۲۰۰۲ مراجعه شود) به آن پرداخته‌اند به مقابله با آن پردازد.^۶

به دیگر سخن این نوشتار تلاشی است در برابر برداشت نادرست و سطحی کسانی مانند اسپنسر و مریانی که در دام چنین نگاه سوگیرانه‌ای گرفتار آمده‌اند. آدل آیف سن^۷ را نیز می‌توان از بهترین سخنگویان این جریان و طرفداران این منظر قلمداد کرد (۱۹۹۶). وی هنر را "مظهر ناشکیبایی انسان برای دستیابی به حقیقت"^۸ دانسته و معتقد است که از این جهت با علوم و اکتشافات علمی کاملا قابل مقایسه و همانند است. چرا که اگر کاوش علمی اشتیاق و میل وافر به فهمیدن را در انسان بیدار می‌کند، هنر نیز با اتکا به نظام نمادین خاص خود کارکردی از همین جنس دارد. اظهارات آدل آیف سن را می‌توان در راستای شناخت ظرفیتهای و قابلیت‌های هنر و امکانپذیر بودن ابتناء تعلیم و تربیت بر آن در حکم پارادایمی جدید تفسیر کرد. توضیح بیشتر اینکه در مباحثی از این دست باید میان مقوله‌ای به نام "تربیت هنری"^۹ و "تربیت از منظر هنر"^{۱۰} تمایز

1. What knowledge is of most worth?
2. Elliot Eisner
3. Educational Imagination
4. Reimagining Schools
5. The Arts and the Creation of Mind

۶. البته از تبیین در خور تحسین فیلسوفان معاصر هم چون گادامر از ماهیت هنر که در واقع پاسخی به امثال هربرت اسپنسر است نیز نباید غفلت کرد. گادامر گرچه به یک معنای خاص تبیین "هنر به مثابه بازی" را می‌پذیرد، اما تصریح می‌نماید که بازی به خلاف تصور عوام نباید در تقابل با فعالیت‌های جدی زندگی و در نتیجه فعالیت‌های عبث انگاشته شود. به عکس بازی بهترین طابع و ظریف‌ترین مهارتهایی را که در توان آدمیان است اقتضا می‌کند (فلسفه هنرها، ترجمه مسعود علیا، ۱۳۸۳، ص ۳۶).

7. Oddleifson
8. Eagerness for truth
9. Art education
10. Education through art

قائل شد و توجه داشت که در این مجال هدف نگارنده تبیین اندیشه "تربیت از منظر هنر" است و کیفیاتی مورد بحث قرار می‌گیرد که با الهام از عالم هنر برای ابعاد گوناگون تعلیم و تربیت قابل توصیه و تجویز است. تربیت هنری یا معنای نخست، بحثی در سطح خرد نظام آموزشی است که گرچه حائز اهمیت فراوان است، اما در سالهای اخیر در کشور ما اندکی از حاشیه خارج شده و بیشتر به برکت برنامه درسی جدید هنر در دوره ابتدایی (نواب صفوی، ۱۳۸۱)، تا حدودی در کانون بحث و توجه قرار گرفته است. بهره‌گیری از هنر در ظرفیت تعدیل یا تصحیح نگاه به کل جریان تعلیم و تربیت و دستیابی به چشم‌انداز، فلسفه یا پارادایمی نو است که بر اساس اطلاعات نگارنده کاملاً در حاشیه نگاه داشته شده و لذا از اولویت برخوردار است.

هنر و انگاره تعلیم و تربیتی تحول آفرین

هنر بستر منحصر به فردی برای تحقق بخشیدن به کیفیتهای بسیار مهم و مغفول در تعلیم و تربیت است. مجموعه این کیفیتهای را می‌توان یک انگاره یا پارادایم جدید به حساب آورد. آیزنر که بدون تردید مهم‌ترین شخصیت منادی نگرش هنری و زیباشناسانه به این عرصه از حیات انسان مدرن هست و در عالم تعلیم و تربیت معاصر بیش از هر شخصیت دیگر به تبیین نوآندیشی و اصلاح نظام آموزشی از این منظر پرداخته است، در آثار متعددی این انگاره جذاب را توصیف کرده و به تصویر کشیده است. آیزنر همچنین مفهوم "برنامه درسی مغفول" را در قلمرو برنامه درسی مطرح کرده است (۱۹۹۴) تا به زعم نگارنده، ضرورت برقراری دیالوگ دائمی میان آنچه در برنامه درسی "هست" و "نیست" را گوشزد کند و سیاستگذاران را به ماهیت سیال و نه صلب و سنگواره‌ای ناشی از قابل دفاع انگاشتن سنتها و عادات در برنامه‌ریزی درسی متفتن سازد. دایره "هستها" در بردارنده فرایندها و محتواهایی است که بیشتر مورد عنایت سیاستگذاران و تصمیم‌گیران بوده و به زعم آیزنر، متأثر از انگاره‌ای است که او آن را برآمده از نظریه رفتارگرایی می‌داند. در سایه اقتضائات این نگاه فروکاست گرایانه به انسان و معرفت، کل جریان تربیت نیز به فرایندی متکی به عقلانیت ابزاری، قابل "مهندسی" و هماهنگ با توجیحات صنعتی و فن‌گرایانه تحویل می‌گردد. بنابراین دایره "نیستها" را می‌توان در بردارنده فرایندها و محتواهایی دانست که به دلیل غیبت انگاره بدیل در عرصه تعلیم و تربیت، انگاره هنری، حادث شده و لذا بایستی باب گفتگو را برای تبیین قابل دفاع تر حدود و ثغور "نیستها" و "هستها" در دستور کار قرار داد و امیدوار بود که از قبل این گفتگو، افقهای تازه از سیاستگذاری و عمل، پیش روی متولیان نظام تعلیم و تربیت

گشوده شود. اکنون با شرح مختصر عناصر این انگاره جدید یا محورهای چرخش پیشنهادی که به زعم آیزنر و بنا به دلیل پیش گفته از صحنه تعلیم و تربیت غایباند، این بخش را پی می‌گیریم. گفتنی است که آیزنر این تبیین را در چندین نوبت و در مواضع مختلف (مثلاً a ۲۰۰۲، b ۲۰۰۲، ۲۰۰۶ و ۲۰۰۸، b ۱۹۹۸) ارائه کرده که در این نوشتار شکل با هم نگری شده آن با پردازش ویژه نگارنده در یازده محور ارائه شده است.

۱. قدرت قضاوت و عمل در شرائط نابرخوردار از قاعده و قانون: هنر در ذات خود

فراخوان عمل در غیاب فرمول و رویه تثبیت شده است و کنشوران این عرصه را دعوت به اتکا به درک شهودی و احساس در تصمیم‌گیریها همزمان با عطف توجه به ظرایف و دقایق مرتبط با موقعیت می‌نماید. ارزیابی پیامدهای تصمیمی که بر چنین مبنایی اتخاذ شده، تصحیح با تعدیل تصمیم و آنگاه برداشتن گام بعدی است که در ادامه این چرخه تصمیم‌گیری در فرایند خلق اثر هنری اتفاق خواهد افتاد. در عرصه هنر و در غیاب الگوریتمهای تصمیم‌گیری و عمل، "تشخیص تناسب و صحت تصمیم با موقعیت"^۱، به تعبیر گودمن (۱۹۷۸)، البته بسیار دشوار است و مستلزم تقویت و به کارگیری قوه قضاوت و حس پدیدارشناسانه و گشتالت‌گونه‌ای^۲ است که کنشگر پیش از اقدام و همچنین از پیامد مترتب بر کنش خویش پیدا می‌کند. چنین چرخه تفکری مظهر آمیزش حس و عقل است و با تمرین آن انسانها از نظر دریافت کیفیتها هوشمندتر می‌شوند^۳. بنابراین از کلیه کنشگران عرصه تعلیم و تربیت در ظرفیتهای گوناگون عملی و اجرایی باید انتظار داشت با الهام از این ویژگی عرصه هنر بیاموزند که اولاً کلیه امور را فرموله شده نینگارند و ثانیاً در انجام دادن وظائف و فعالیتها، کل و روابط میان اجزا را به دقت ببینند و مجاز به اتخاذ تصمیمات فی‌البداهه مبتنی بر کل نگری و ژرفاندیشی در موقعیتهای عملی باشند. برای این منظور کنشگران باید مجهز به قابلیتهایی نیز باشند که فراتر از مهارتهای فنی^۴ است. آنان باید همچون هنرمندان از ادراکی برخوردار باشند که محدود به دیدن آنچه دیگران نیز می‌بینند نباشند. به بیان دیگر فقط با

1. Rightness of fit

۲. توجه به روابط میان اجزا و عناصر گوناگون و ترکیب را در کانون توجه قرار دادن به جای تک تک اجزا یا هماهنگی و برآزندگی مجموعه را مد نظر قرار دادن. از این ظرفیت با عنوان "خدا را در رابطه‌ها و پیوندها جستن" هم نام برده شده است که منظور یگانه طریق دستیابی به حقیقت یا چگونگی دستیابی به حقیقت یگانه است.

3 Becoming qualitatively more intelligent

4 Technical expertise

چشم سر به پدیده‌ها ننگرند، بلکه از چشم دل نیز برای تشخیص تناسب تصمیم با موقعیت بهره بگیرند.^۱

فی‌البداهه بودن مبتنی بر قضاوت‌های "در موقعیت"، البته در اینجا معطوف به "جگونگیها" یا روشها و شیوه‌های تعلیم تربیت است که نگارنده از آن با عنوان "انعطاف هدفمند"^۲ یاد کرده است تا نشان دهد انعطاف به شکل مطلق یا غیرهدفمند، همچنان که در عرصه هنر جایگاهی ندارد در عرصه تعلیم و تربیت نیز توصیه‌ای ساده‌انگارانه است (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). مکمل این نوع انعطاف، انعطاف‌پذیری در هدف است و جایی است که با الهام از هنر، "چرایی" تربیت تحت تاثیر قرار می‌گیرد و در فراز بعدی به آن پرداخته شده است.

۲. انعطاف‌پذیری در هدف: در تفکر تربیتی رایج در مغرب زمین و به تبع آن در بسیاری از جوامع دیگر، در چارچوب پارادایم تصمیم‌گیری مبتنی بر عقلانیت^۳، هدف و غایت به شکل قطعی و غیرقابل تغییر تعیین شده و روشها و فعالیتها با طراز قرار دادن هدفها و صرفاً متعاقب آن است که تعریف و تعقیب می‌شوند. اما آنچه به نظر می‌رسد دستکم به مثابه رویکرد مکمل باید مورد توجه قرار گیرد و بدون آن پاسخگویی به نیازها و حل مسائل پیچیدهٔ حیات بشری امکان‌پذیر نخواهد بود، قائل بودن به انعطاف در هدف و غایت و داشتن جسارت و قابلیت تعدیل یا تغییر آن در فرایند عمل است. با باور به مشروعیت دستکاری در هدف در حین عمل، فرد بایستی حاکمیت انحصاری انگاره عقلانیت ابزاری را منتفی بداند، فرصت‌طلبانه (جویانه) به مصاف شرایط نوظهور و پدیدار شونده^۴ برود و به تعبیر دیویی مفهوم "هدف‌گذاری منعطف"^۵ را نصب‌العین خود سازد. گشوده و باز عمل نمودن در برابر امور غیرقابل پیش‌بینی، کالا و متاعی است که در نظامهای تعلیم و تربیت چندان یافت نمی‌شود و بر همین اساس از عنصر شگفتی یا شگفت زدگی^۶ کمتر اثری در این نظامها دیده می‌شود. به عکس، نظامهای آموزشی، همواره و از گذشته تاکنون در حکم محیطهای بی روح و کسالت‌آور توصیف شده‌اند (دیویی، ۱۹۳۸ و گودلد، ۱۹۸۴) اگر باور داریم که

۱. آیزنر با استناد به اثر ماتیوز (۱۹۹۴) از تعبیر somatic knowledge برای توصیف اینگونه رابطه توأمان حسی و عقلی با موقعیت نام می‌برد. وی در اثر دیگری (۲۰۰۸) برای بیان این نکته به آثار سوزانه لنگر استناد نموده و از مفهوم "تجربه سوماتیک" که همان دانش (دانستن) بدنی (یا از طریق حواس) است نام می‌برد.

2. Purposeful flexibility
3. Rational decision making
4. emergent
5. Flexible purposing
6. surprise

رویاریبی با چنین شرایطی در زندگی واقعی امری گریزناپذیر است و کسب آمادگی برای مواجهه مؤثر با آن از تکالیف تعلیم و تربیت است، پس باید در تبیین ویژگیهای محیط یادگیری مطلوب، حساسی ویژه برای کلنچار رفتن همه کنشگران با امور نامتعیین و پیش‌بینی نشده باز کنیم. هنر مظهر مواجهه با موقعیتهای نامتعیین و تجربه شگفت زدگی است و آموزه انعطاف‌پذیر دانستن هدفها برای کنشگران در تمامی عرصه‌های پیچیده تصمیم‌گیری و عمل، به ویژه تعلیم و تربیت، ملهم از این عرصه و کیفیت کنشوری در آن است. هدف گذاری منعطف و انعطاف‌دهنده، همان‌گونه که اشاره شد، دو مقوله مکمل یکدیگر هستند که به شکل قاطعی می‌توان غیبت آنها را در جریان تعلیم و تربیت را حس کرد و با الهام از عرصه هنر بر حضور هر دو در این عرصه در جهت ارتقای کیفیت پای فشرد.

۳. در آمیختگی و عدم انفکاک فرم و محتوای از یکدیگر: هنر معرف این حقیقت است که فرم و محتوای از نوعی در هم آمیختگی بنیادین برخوردارند و اینکه معنا در رابطه یا تعامل میان فرم و محتوای نهفته است. در غالب فرهنگها میان فرم و محتوای تمایز قایل می‌شوند. مثلاً آنچه گفته می‌شود معرف محتوای و چگونگی گفتن آن معرف فرم و قالب است و البته آنچه اصالت می‌یابد محتواست نه فرم. در عرصه هنر، اما غالباً فرم و محتوای به طرز شفاف و غیرقابل مناقشه‌ای در تعیین کیفیت با یکدیگر در تعامل هستند. مثلاً در داوری درباره یک شعر، قالب به صورت اجتناب‌ناپذیری همراه با محتوای مورد توجه قرار می‌گیرد. بنابراین در *عالم هنر انجام دادن درست و مقبول هر عمل در گرو انتخاب شکل و قالب مناسب برای آن نیز دانسته می‌شود*. بدین سبب است که عبارت "آگاهی بخشیدن از طریق انتخاب قالب" (آیزنر، ۲۰۰۶) نصب العین اصحاب هنر است. خلق قالب و فرم برای ابراز معنای آمیخته با احساس و در نتیجه به جنبش و حرکت واداشتن مخاطب از مقوله‌هایی است که هنری تلقی شدن یک اثر هنری در گرو آن است. توجه به این نکته نیز خالی از لطف نیست که واژه زیبایی‌شناسی در زبان انگلیسی (aesthetic) در برابر واژه‌ای با قرابت آوایی فوق‌العاده قرار می‌گیرد که به معنای سرکوب کردن حس و احساس یا بیهوش کننده (anesthetic) است. در عالم پزشکی نیز این لفظ به داروی بیهوشی اطلاق می‌شود!! به دیگر سخن در عالم هنر به خلاف عالم علم جدایی حس از فهم و شناخت یک ارزش تلقی نمی‌شود و برانگیختگی احساسی از لوازم دستیابی به فهم دقیق‌تر و عمیق‌تر موضوعات به حساب می‌آید

(آیزنر، ۱۹۹۸ a، ص ۸۰). فراتر از این برخی از مکاتب فلسفی هنر به ویژه مکتب رماتیکیک (فرن نوزدهم) تناظر تام و تمامی میان زیبایی و حقیقت عمل‌اند و بر این معنا تأکید می‌ورزند که "هر آنچه زیباست حقیقت دارد و نا زیبایی نسبتی با حقیقت ندارد"^۱ (رجوع شود به "قصیده‌ای برای صبوی یونانی"، از شاعر امریکائی جان کیتز).

۴. تمام اندیشه‌ها، دریافته‌ها و دانسته‌ها (تجربه‌ها) را نمی‌توان به زبان گزاره‌ای^۲ بیان کرد.

این معنا، که با معنای پیشین هم پوشانی مفهومی دارد، به این جنبه عطف نظر دارد که زبان گزاره‌ای (اعم از علمی و محاوره‌ای) برای بیان یا انتقال تمام معانی دریافت شده به دیگران کارآیی ندارد. به تعبیر روشن و دقیق مایکل پولانی^۳ (۱۹۶۷) در شرح نظریه "دانش ضمنی"^۴، "انسان بسیار بیش از آنچه می‌گوید، می‌داند". برقرار کردن ارتباط نادرست انحصاری میان این دو به نتیجه‌ای وخیم و هولناک نیز می‌تواند منجر شود که ضعف در بیان (گزاره‌ای) مقصود و منظور را ضعف در اندیشه و فهم انسان تلقی نماییم یا این که تفکر و اندیشه‌ورزی را تنها در قالب گزاره‌ای ممکن و معتبر بدانیم (آیزنر، ۲۰۰۵، ص ۱۰۶). بنابراین برای گفتن یا برقراری ارتباط با دیگران باید از کیفیتهای گفتن غیرمتعارف نیز بهره جست تا بخش بیشتری از معانی مورد نظر را بتوان به تور زبان انداخت. در این جهت باید توجه نمود که زبان علم زبان گزاره‌ای یا زبان انعکاس دهنده معانی دارای ما به ازای بیرونی است، در حالی که زبان هنر زبان آمیخته با صنایع گوناگون ادبی است و هرگز در مقام بیان عریان معانی و حقایق نیست. به دیگر سخن، زبان هنر در مقام بیان بخشی از حقایق و ادراکات به کار گرفته می‌شود که نیاز به کشف رمز و استنتاج معنا دارد، در حالی که زبان علم ارزش خود را مدیون صراحت و شفافیت در بیان و در مقام ارتباط با دیگران است.

تبدیل کیفیتهای مستتر در تجربه به کلام و متن به شکل تخصصی را منتقدین هنری و مورخین هنر انجام دهند، اما برای همه کسانی که می‌خواهند درباره آنچه تجربه کرده‌اند با دیگران گفتگو کنند نیز داشتن این ظرفیت اجتناب‌ناپذیر است. در عالم هنر این تبدیل تجربه به کلام می‌تواند ابعاد حسی و صوری اثر را در بر بگیرد. اما مهمتر از این ابعاد در تجربه یک اثر هنری، تجربه عاطفی یا معنایی است. زبان مورد نیاز برای توصیف کیفیت عاطفی و معنایی نهفته در تجربه (خواه در یک اثر هنری یا هر پدیده طبیعی و موقعیت عادی و روزمره) چون در مقام انتقال یک حس و یک

1. Beauty is truth, truth beauty

2. Discursive language

3. Michael Polanyi

4. Tacit knowing

معناست، از زبان عینیت‌گرا و صوری^۱ فاصله می‌گیرد. این زبان نیازمند تخیل است یا تخیل زبانی را باید به خدمت بگیرد. زبان تخیلی زبانی است که می‌تواند تجربه را به شکل تمام و کمال به مخاطب منتقل نماید و مخاطب را اصطلاحاً به مرحله "تجربه غایبانه"^۲ موقعیت نایل سازد. در این زبان از تمثیل، استعاره، ضرب المثلها و... استفاده می‌شود (آیزنر، ۲۰۰۲، فصل ۴).

این نکته در واقع از ظرفیتهای متنوع ذهن انسان در بازنمایی معانی و حقایق ادراک شده پرده بر می‌دارد و برای تعلیم و تربیت در ابعادی چون شیوه‌های آموزش، شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌ها و فرایندها و مهارت‌های اساسی یادگیری، الهام بخش تحول در مقایسه با شرایط کنونی است که این تحولات مستقیماً از عرصه هنر نشأت گرفته‌اند.

۵. میان اندیشه و ابزار و موادی که برای انتقال معنا مورد استفاده قرار می‌گیرد، نسبت ذاتی

وجود دارد. این معنا در امتداد نکته قبلی و عمدتاً ناظر به وجه ایجابی آن است. این نسبت و پیوستگی در عالم هنر به بارزترین شکل خود را نشان می‌دهد. هنرمندان به نیکویی می‌دانند و با تمام وجود حس می‌کنند که مثلاً در عالم نقاشی کیفیتهای بصری که حتی با به کارگیری رنگ روغن قابل "بیان" است با رنگ غیرروغنی (آبرنگ) قابل ابراز نیست یا تصمیم‌گیری درباره ساختن یک مجسمه با چوب یا گل رس تصمیم بسیار اساسی است که هنرمند با توجه با کیفیتهایی که در صدد خلق آنهاست، اتخاذ می‌نماید و می‌داند که تفاوت‌های برجسته‌ای میان ظرفیتهای نهفته در هر یک از این دو ابزار وجود دارد. مثال دیگر این که در بازنمایی مفهومی مانند تعلیق، ترس و وحشت (suspense) که وابستگی به زمان دارد و در طول زمان اتفاق می‌افتد، نباید از قالبهای بازنمایی سود جست که در زمان خاصی متوقف‌اند و در طول زمان امتداد نمی‌یابند. دقیقاً به همین دلیل است که این مفهوم و معنا همواره با بهره‌گیری از موسیقی بازنمایی شده و کمتر از نقاشی یا مجسمه برای انتقال آن سود جسته شده است (آیزنر، ۲۰۰۵، ص ۷۹). در اینجا باید این پرسش را مطرح نمود که آیا به این ارتباط وثیق میان ابزار یا رسانه مورد استفاده در بیان یا خلق معنا و مفهوم در نظام تعلیم و تربیت توجه می‌شود؟ آیا اهمیتی در جهت تسلط یافتن دانش‌آموزان بر رسانه‌های متفاوت و به کار بستن ظرفیتهای هر یک در مواقع نیاز دیده می‌شود؟ آیا، آموزش تفکر در قالب رسانه^۳ و بازنمایی درک و فهم و دریافت با بهره‌گیری از رسانه‌های گوناگون، در دستور کار نظامهای آموزش

1. Literalism
2. Vicarious experience
3. Learning to think within a medium

و پرورش قرار دارد؟ برنامه‌های درسی مدارس که به دامنه فرصت‌های یادگیری در دسترس نسل جدید تعیین می‌بخشند باید در این زمینه جدی بیندیشند، زیرا آموزش‌هایی از این دست تا چه اندازه در تار و پود برنامه تنیده شده است. بنابراین با الهام از عالم هنر می‌توان اظهار داشت که امر پرورش قابلیت‌های ذهنی بالقوه انسان که دارای دامنه وسیعی است تنها در صورتی شاکرانه و دوراندیشانه انجام می‌پذیرد که متولیان تعلیم و تربیت، به ویژه برنامه‌ریزان درسی آگاهانه و هوشمندانه در جهت ایجاد تناظر حداکثری میان ظرفیتهای فکری متنوع (و مرتبط با رسانه و اشکال بازنمایی) از یک سو و فرصت‌های یادگیری پیش‌بینی شده از سوی دیگر گام بردارند. ماهیت توانمند ساز یا احیاناً ناتوانمند ساز هر جریان تعلیم و تربیتی مستقیماً تحت تأثیر همین نکته روشن می‌شود. نتیجه اینکه با الهام از عالم هنر، از این حقیقت غفلت نکنیم که ابزارهای بازنمایی مورد توجه در نظام‌های تعلیم و تربیت خنثی و بلا اثر نیستند و کیفیت دانش آموختگی را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهند.

۶. *دامنه معنایی در دسترس انسان که مهم‌ترین شاخص فرهیختگی و کمال او می‌تواند باشد، مستقیماً تحت تاثیر اشکال بازنمایی است که وی بر آنها مسلط است:*

در اینجا سویه دیگر رابطه میان فهم و درک و بازنمایی یا برون‌نمایی آن مطمح نظر است، یعنی تأثیرپذیری فهم و ادراک از اشکال بازنمایی!!! قبض و بسط جهان زیسته دانش‌آموزان (عالمی که به حوزه شناخت فرد در می‌آید) تحت تأثیر طیف اشکال بازنمایی که فرد آنها را می‌شناسد، برای آنها مشروعیت و اعتبار قائل است و مهارت لازم را در بهره‌گیری از آنها دارد. چنانکه گفته‌اند "آنکس که چکش در دست دارد همه چیز را میخ می‌بیند". هرچه دسترسی به اشکال بازنمایی یا برون‌نمایی (externalization) فراخ‌تر و وسیع‌تر، جهان زیسته و به تجربه درآمده یا حظ فرد از جهان هستی بیشتر. هرچه حظ فرد از جهان هستی بیشتر، هم او انسان‌تر و فرهیخته‌تر. نتیجه اینکه به بیان تمثیلی دانش‌آموزان را فقط مسلح به چکش نکنیم که همه چیز را میخ ببینند و بخواهند همه مسائل را با آن حل کنند (آیزنر، ۱۹۹۸، ص ۴۸ به نقل از ابراهام مازلو).

۷. *بازتعریف منبع انگیزشی برای عمل:* در عالم هنر، رضایتمندی و اقصاع زیباشناسانه^۱ منبع انگیزش برای عملی است که از درون یا متن کار و اثر هنری به هنرمند منتقل می‌شود. بخشی از این رضایتمندی، البته، معلول دشواریها و چالش‌هایی است که هنرمند در حین کار با آنها دست و

1. Aesthetic satisfaction

پنجه نرم می‌کند. فایق آمدن بر این چالشها نیز نیازمند تمرکز فوق‌العاده هنرمند و دقت عمل او است. این تمرکز معمولاً تا آنجاست که هنرمند گذر زمان را هم در نمی‌یابد و به اصطلاح هنر و هنرمند به یگانگی و وحدت می‌رسند. برخی صاحب‌نظران از این کیفیت یا مستغرق در کار شدن با عنوان flow نام برده‌اند (ولک، ۲۰۰۸). اگر طیف تجربیات یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه واجد چنین کیفیات زیبا شناسانه‌ای باشد، می‌توانیم امیدوار به پایداری و دوام این تجربیات و در نتیجه اثربخشی سرمایه‌هایی باشیم که جامعه در این مسیر هزینه می‌کند. بدین معنا که دانش‌آموزان پس از ترک مدرسه، آن یادگیریها را در ذهن و ضمیر خود نگاه دارند و به پیگیری، بسط و توسعه داوطلبانه آن بپردازند. این در حالی است که وجه غالب در نظامهای آموزشی چنین نیست و این نظامها با تأکید بر سازوکارهای تشویق و تنبیه تجربه تربیتی را از روح تهی و به کالبدی بی‌جان تبدیل می‌کنند (آیزنر، ۲۰۰۲، فصل ۸). از وایتهد نقل شده است که "به خلاف تصور عموم، دانشمندان پژوهش را برای درک و فهمیدن انجام نمی‌دهند، بلکه چون نیک فهمیده و دریافته‌اند، دست به پژوهش می‌زنند". مقصود وایتهد درک و دریافت دانشمند از لذتی است که با درگیر شدن با کار پژوهشی حاصل می‌شود و اینکه اصطلاحاً "لذت در مسیر تعبیه شده است نه در مقصد"^۱ (به نقل از آیزنر a ۲۰۰۲، ص ۲۰۳). تعلیم و تربیت اگر بتواند لذت در مسیر یادگیری بودن را برای دانش‌آموزان تدارک ببیند، به کیفیت برتری دست یافته است که شاخصه عالم هنر و به تعبیر وایتهد عالم علم است.

۸. باز تعریف جایگاه تخیل در فرایند تربیت و کمال: گرچه در عالم، علم هم حائز اهمیت است، اما سنتی در عالم هنر وجود دارد که خیال ورزی و قدرت تخیل را تشویق و مستمرا تقویت می‌نماید. تخیل را باید معرف ظرفیت فاصله گرفتن از واقعیت یا قابلیت دیدن حقایق و معانی فراتر از واقعیت‌های محسوس و ملموس دانست، نه عدم توان تمیز میان امر واقعی و غیرواقعی که در این صورت یک بیماری و ناتوانی شناخته می‌شود^۲ (مهرمحمدی، ۱۳۸۵). در وادی هنر، هنرمند هرگز به بیان مطابق با واقع تشویق نمی‌شود. رسالت هنرمند این نیست و هنرمند به این خاطر متهم به "مغشوش ساختن واقعیت" نمی‌شود. طرفه اینکه هنرمند در این قالب تخیلی موفق به بیان "واقعیت"هایی می‌شود که از عهده عالم بر نمی‌آید. دیویی (۱۹۳۴) معتقد است که اساساً برای هر

1. The joy is in the journey

۲. مرز میان تخیل و توهم از همین تعریف قابل شناسایی است.

تجربه فکری و عقلی کمالی متصور است که این کمال در گرو مههور شدن آن تجربه به مهر زیباشناسی است. مهر زیباشناسی نیز به آن فعالیت آکادمیک ارزانی داشته می‌شود که در آن رد و نشانی از "خیال ورزی" به چشم بخورد.

به گمان برخی از صاحب‌نظران اتفاقاً دلیل اینکه هنر چندان از سوی حاکمان خود کامه مورد توجه قرار نمی‌گیرد، همین معناست که کار هنرمند تشویق به دیدن واقعیتها به صورتهای غیرکلیشه‌ای می‌نماید و موجب ارتقای سطح آگاهی و هوشیاری جامعه می‌شود.

"شاید با بازیابی تخیل بتوانیم شاهد کاسته شدن از بی‌حسی و دادادگی اجتماعی که اکنون در پیرامون خود می‌بینیم باشیم و این حس که می‌توان برای صداقت و انسانیت کاری انجام داد در ما احیا شود. من در تکاپوی دستیابی به معنایی از تخیل هستم که با دغدغه اخلاقی همراه است... دغدغه‌ای که وجه اجتماعی دارد و به جامعه‌ای که باید شکل بگیرد و ارزشهایی که باید در آن جاری باشند مربوط است. توجه من معطوف به اهمیت آگاهی سراسری است، هشیاری نسبت به آنچه باید در جهان وجود داشته باشد" (مکسین گرینی، ۱۹۹۵).

پائولو فریره را نیز می‌توان دارای دیدگاهی مشابه دانست. چرا که او اساساً پیش‌نیاز "تفکر انتقادی"، در برابر "تفکر خام" را مستلزم دیدن واقعیت به شکل سیال و تغییرپذیر یا تصور واقعیت از نوعی دیگر می‌داند که ستم‌دیدگان از آن به بهره‌اند و به همین دلیل شرایط ستم‌دیدگی برای آنان استمرار می‌یابد (فریره، ۱۹۷۰).

۹. قالب‌بندی پدیده‌ها از منظر زیباشناسانه: جهان و پدیده‌های آن را به صور گوناگون می‌توان دید و درک کرد. جریان جامعه‌پذیری چیزی جز فراهم آوردن زمینه نگرش جمعی به حیات از یک منظر واحد و مشترک نیست. نگاه انسان به پدیده‌ها و ادراک ناشی از آن نوعاً برای کاربردهای روزمره است. هنر خاستگاه یگانه ادراکاتی است که نه با قصد انجام دادن کاری یا رفع کردن نیازی به وقوع می‌پیوندد، بلکه در درجه نخست با هدف ایجاد لذت و شغف یا به هم زدن آرامش فکری با معماگونه جلوه دادن امور با تکیه به خلاقیت شکل می‌گیرد. بنابراین هنر وسیله‌ای است برای تجربه کردن پدیده‌های آشنا به شکل جدید یا نا آشنا (همان مفهوم آشنایی زدایی^۱ که از کارکردهای ویژه هنر به شمار آمده است). مثلاً یک قطعه سنگ را که غالباً از منظر یک زمین‌شناس می‌بینیم،

می‌فهمیم و تجربه می‌کنیم، می‌توان از منظر یک نقاش یا شاعر به صورت دیگری دید، فهمید و تجربه کرد. اساساً هنر با عرضه نگاهی دیگرگون به پدیده‌ها و هستی و ممکن و مشروع جلوه دادن شکل دیگر دیدن است که هویت می‌یابد. نظام آموزشی باید چارچوبهای بدیل را برای "خواندن"، دیدن و بازنمایی جهان به رسمیت بشناسد و فرصت دستیابی به حدی از کارآمدی در به کارگیری این چارچوبها را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد (آیزنر، ۲۰۰۲، a، فصل ۴).

۱۰. استاندارد معطوف به تکثر و چندگانگی: هنر به وضوح بیان می‌دارد که برای هر مسئله‌ای تنها یک راه حل وجود ندارد. بلکه راه‌های متعدد برای مواجهه مؤثر با یک موقعیت قابل تصور است. هنر به بیان دیگر مظهر شکیبایی در برابر نتایج و خروجیهای گوناگون و لذا عملکردهای گوناگون دانش‌آموزان است. این شکیبایی اگر در تعلیم و تربیت راه یابد، نه تنها یکی از عارضه‌های جدی ناشی از بی توجهی به تفاوتها و تنوع میان ویژگیها و غفلت از پاسداشت ظرفیتهای گوناگون یادگیرندگان^۱ و انتظار رفتارهای مکانیکی یکسان از عرصه تعلیم و تربیت رخت بر می‌بندد، بلکه به بهترین شکل به اثربخش‌تر شدن تربیت و پاسخگوتر شدن خروجیهای نظام در برابر عملکردهای آتی آنان در زندگی واقعی نیز می‌انجامد (آیزنر، ۱۹۹۸ b). البته رعایت استانداردهای کیفیت در کنش دانش‌آموزان در سایه این گزاره نباید به حاشیه رانده شود. همچنان که که در عالم هنر که خاستگاه این نوع کنشهاست، استانداردهای کیفیت به شدت مورد توجه هستند. نکته ظریف اینجاست که گزاره "برای هر مسئله یا تکلیف یک راه حل یا خروجی از پیش تعریف شده وجود ندارد بلکه می‌توان راه‌های صحیح گوناگون را متصور شد"، گزاره‌ای نیست که از "نسبیت"^۲ یا روا دانسته شدن هر کنش حمایت کند. چرا که گزاره "هر چیز رواست"، در واقع حکم به ناروایی همه چیز است^۳. در این فضا "کثرت"^۴ است که اصالت و مشروعیت پیدا می‌کند. تفاوت این دو مفهوم در همان استاندارد ناپذیر بودن امر نسبی و استاندارد‌پذیر بودن امر متکثر نهفته است (آیزنر، ۲۰۰۲، a، فصل ۸).

۱۱. دعوت به کنش فکورانه و هشدار نسبت به عمل عجولانه: هنر را مظهر فراخوان به شکیبایی در رفتار و کنش‌ورزی نیز باید به حساب آورد. تجربه هنری اساساً با سرعت عمل یا

1 Celebration of diversity

2 relativism

3 If everything goes, nothing will!!!

4 pluralism

کنشهای به اصطلاح ضربتی و کوماندویی نسبتی ندارد، بلکه معرف تائی، سنجیدگی، همه جانبه نگری، توجه به ظرایف و دقایق و در نهایت پختگی و قوام یافتگی است (پرکینز، ۱۹۹۴). در بسیاری از عرصه‌های تولید هنری، کنشها بازگشت ناپذیرند و لاجرم باید با صبر و متأنب تصمیم گرفت و گام برداشت. این گونه گامها دستیابی به تجربه‌ای زیباشناسانه، یعنی لذت و رضایت ناشی از فرایند و نتیجه کار را نوید می‌دهند. در عرصه دیگر هنر یعنی ادراک اثر هنری نیز چنین ویژگیهایی لازمه درک و دریافت معانی مسستتر در اثر است (همان). در جریان تعلیم و تربیت هنر را می‌توان الگویی مناسب برای همه کنشوران اعم از معلم، دانش‌آموز و مدیر دانست و کیفیت تجربه تربیتی دانش‌آموزان را با تاسی به این آموزه هنری به طرز چشم‌گیری بهبود بخشید. در حال حاضر نظامهای آموزشی در پوشش مسحور کننده کارآیی، سرعت و کمیت فعالیتهای یادگیری را در کانون توجه قرار می‌دهند و از این حقیقت غفلت می‌کنند که کارآیی را می‌توان با عمق و ژرفای تجارب مکتسبه در محیط یادگیری نیز سنجید. منظر هنری در تعلیم و تربیت از جمله این حقیقت را مستمرا به کنشوران گوشزد می‌کند. تربیت از نظر جوهری، به زعم نگارنده، حقیقتا سنخیت قابل ملاحظه‌ای با این صفات دارد. همزمان باید تأکید کرد که این خصوصیت به منزله وجه غالب و قاهر در تربیت مد نظر است و به این معنا نیست که انجام دادن عملیات سریع و تقاضای سرعت در عمل هرگز نباید در دستور کار نظام آموزشی باشد.

نتیجه‌گیری با تأکید بر مقوله آموزش و یادگیری در آموزش و پرورش ایران

در مقام استنتاج دلالت‌های مترتب بر چرخشهای یازده‌گانه که در بالا شرح داده شد، می‌توان به موارد زیر توجه داد تا بدین ترتیب آثار تحولی اعتنا به چرخشهای یازده‌گانه زیباشناسی در نظام تعلیم و تربیت بیش از پیش آشکار شود. در طرح این دلالتها مؤلفه یاددهی - یادگیری در کانون توجه قرار گرفته است.

• دعوت معلم به در پیش گرفتن مشی و منش "معلم فکور"^۱ (شون، ۱۹۸۳) به ویژه با رویکرد زیبا شناسانه که مستلزم به کارگیری ظرفیت منحصر به فرد "ادراک متخیلانه"^۲ موقعیتهای یاددهی - یادگیری است (امام جمعه، ۱۳۸۲). بازنگری و بازتنظیم بالبداهه فعالیتهایی که در کلاس باید به وقوع بپیوندد. به عبارت دیگر معلمان باید جرأت‌ورزی و جسارت تعدیل رویه‌های توصیه شده و

1 Reflective teacher

2 Imaginative perception

تجربه شده (بر وفق نظریه ویلیام جیمز، ۱۸۹۹) یا حتی عدول از آنها (طبق نظریه لئو تولستوی، به نقل از دال ۱۹۸۷) را تمرین نمایند. التزام معلم به این ویژگیها به بیان برخی، تدریس آمیخته با هنر یا کنش اکپرسیو^۱ (آیزنر، ۱۹۹۴) را تحقق می‌بخشد و تجربه حاصل از آن برای معلم تجربه‌ای زیباشناسانه قلمداد می‌شود. چنین سلوکی به تعبیر نگارنده با این ضرب المثل ملازمت دارد که "از ترس مرگ نباید دست به خود کشی زد" (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). ملازمت از این جهت است که معلم فاقد این ویژگی از ترس ارتکاب اشتباه، فی الواقع فرصتهای ناب تربیتی را نادیده انگاشته و می‌کشد!

• پیش‌بینی فرصتهای یادگیری (و ارزشیابی) از نوع پروژه‌ای یا دارای "ساختار باز"^۲ به دانش‌آموزان که مستلزم به کارگیری قوه قضاوت و تشخیص، خلاقیت و در کنار هم قرار دادن اجزای متعدد تشکیل دهنده یک کل (پروژه) است. قضاوت مبتنی بر کل نگری و تخیل برای اتخاذ تصمیم درباره هر کش در بستر پروژه‌هایی ضرورت می‌یابد که انجام دادن آن مبتنی بر مراحل خطی و الگوریتمی یا دارای "ساختار بسته" و در نتیجه پاسخ صحیح از پیش تعیین شده نباشد. شگفت زدگی، تردید و در نهایت خشنودی و رضایت‌مندی از جمله احساساتی است که بر اثر درگیر شدن با چنین فعالیتهایی به سراغ یادگیرنده آمده است و تجربه حاصله را به تجربه یادگیری زیباشناسانه تبدیل می‌کند. قالبهای بازنمایی هنری به طور ویژه نیز مظهر اعلاي فعالیتهای یادگیری هستند که دارای ساختار باز هستند و با تکالیفی که دارای پاسخ یا خروجی از قبل تعیین شده نیستند، ملازمت کامل دارند. ارزشیابی متکی بر ملاکهای کیفی (نه کاملاً عینی و بیرونی) از سوی دانش‌آموز در حین فعالیت و معلم به هنگام قضاوت در همین زمینه جایگاهی والا می‌یابد.

• در امتداد چرخش پیشین می‌توان به چرخش بسیار مهم دیگری اشاره کرد که از آن با عنوان "در دفاع از شکست"^۳ در نظام آموزشی نیز نام برده شده است (هافمن دیویس، ۲۰۰۳). این چرخش در امتداد چرخش نخست نیز هست و گویی رفتار و سلوک زیباشناسانه معلم را به دانش‌آموزان تسری می‌دهد. تجربه شکست از جمله تجارب بالقوه سازنده‌ای است که نظام آموزشی باید تدارک ببیند تا زمینه برای رویارویی مؤثر دانش‌آموزان با مسائل و چالشهای واقعی

1. Expressive activity
2. Open syntax
3. In Defense of failure

زندگی که احتمال ناکامی در آنها وجود دارد، فراهم شود^۱. این نوع تجربه البته در حال حاضر هم در غالب نظامهای آموزشی وجود دارد اما جنس آن سازنده نیست، به عکس، معرف تجارب دردناک و مخرب یا تجارب کم اهمیت و بی ارزش که باید نسبت به آنها بی تفاوتی پیشه کرد، محسوب می‌شوند. تجربه شکست ملهم از عالم هنر، اما، باید تجربه‌ای لذت بخش و خوش آیند باشد. تجربه‌ای که در فرایند درگیری با تکالیف ابداعی و برخوردار از ساختار باز اتفاق می‌افتد و چون متکی به فضای حمایتی است و منجر به خلق می‌شود برآیندی خوش‌آیند یا خوشنود کننده دارد.

• *دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان در انتخاب قالب بازنمایی آنچه می‌دانند (آیزنر، ۱۹۹۴).*
دانش‌آموزان باید بتوانند زبانی را که اصطلاحاً با آن بهتر تکلم می‌کنند در نشان دادن آموخته‌های خود به کارگیرند. مکلف ساختن آنها به استفاده از یک قالب واحد در انجام دادن تکالیف واحد یادگیری برای آنان محدودیت نابجا در بیان یا برون نمایی مقصود و منظور و در نتیجه محرومیت‌هایی به همراه دارد. به این محرومیتها، منفک شدن دانش‌آموز از عواملی همچون زیبایی، جذابیت و دلنشینی در انجام دادن تکالیف محوله را باید افزود.

• *ایجاد انعطاف در برنامه درسی و گنجاندن بخش غیرتجویزی^۲ (بی وضعیتی یا داشتن حق انتخاب آزاد در چارچوب اهداف کلی درس) در آن (مهرمحمدی، ۱۳۸۱):* این مؤلفه فرصت اندیشه‌ورزی و تصمیم‌گیری یا استفاده از قالب موسوم به "نتایج آشکارشونده"^۳ (آیزنر، ۱۹۹۴) را برای معلم فراهم می‌آورد و نظام آموزشی را از اتکا به برنامه‌های درسی به اصطلاح "مقاوم در برابر معلم" نهی می‌کند. حسن بهره‌گیری از این فرصت در جریان انجام دادن تکالیف حرفه‌ای که مستلزم اعتنا به تجربه و تخصص از یک سو و درک شهودی از موقعیت از سوی دیگر است. چرا که به خلاف مؤلفه تجویزی برنامه درسی، تصمیم‌گیری درباره فعالیتهای یادگیری معطوف به این مؤلفه متکی به اهداف از پیش تعیین شده نیست. هدف و فعالیت همزمان نزد معلم حاضر می‌شوند

۱. جی کی رولینگ (J.K.Rowling) خالق آثار هری پاتر (Harry Potter) که در زندگی شخصی با شکستها و ناملازمات فراوانی مواجه بوده است و متعاقب آن با خلق این اثر به موفقیتی بی نظیر دست یافت، می‌گوید: زندگی فارغ از شکست آنقدر محتاطانه و محافظه کارانه است که ارزش زیستن ندارد (نقل از یک مصاحبه تلویزیونی در برنامه تلویزیونی آپرا).

2. Elective
3. Expressive outcomes

و تصمیم مقتضی با تکیه به "اقناع حکایبی" ۱ اتخاذ شده و در قالب "داده‌های حکایبی" قابل بازنمایی و آشکارسازی است.

• با پیش‌بینی چنین فضای باز در برنامه درسی (آزاد سازی)، دانش‌آموزان نیز به تکاپو و تلاش دعوت می‌شوند تا در جریان عملیاتی کردن این مؤلفه ایفای نقش نمایند: عامل شگفت زدگی و خروج از یکنواختی کسل کننده محیط مدرسه از این مجرا وارد جریان تعلیم و تربیت می‌شود. شگفت زدگی گرچه ممکن است ناشی از شکست و ناکامی نیز باشد، اما فی نفسه موجب هیجان و جذابیت و آموزنده است و لذا باید به آن ارجح نهاد. شگفتی را باید یکی از غنی‌ترین منابع انگیزش درونی نیز به حساب آورد.

• تربیت و تانی با یکدیگر تلازم دارند: تعجیل و شتابزدگی با تربیت یا دستیابی به تجربه حقیقتاً تربیتی (واجد ارزش افزوده ماندگار) و لذت بخش سازگار نیست. تجربه تربیتی با فهم و کشف همراه است و باید در جریان تعلیم و تربیت به اقتضائات آن که همان تانی و تأمل و البته شگفت زدگی ۲ است تن داد. در مدرسه باید عملاً به دانش‌آموزان آموخت که تانی در امور برای یادگیری واجد آثار تربیتی شرط لازم است. این معنا از طریق تدارک فرصت برای لذت بردن از تعامل و درگیر شدن با موضوعات یادگیری در مدرسه یا به قول برخی انجام دادن سفر یادگیری فراهم می‌شود.

• پابندی به اصل "آغاز یادگیری‌های بعدی از طریق اتصال به آنچه کودکان می‌توانند تصور کنند و نه ضرورتاً آنچه می‌دانند" (ایگن، ۲۰۰۳)، می‌تواند منشأ تحولات اساسی در آموزش مدرسه‌ای و اصطلاحاً "جهش مبتنی بر تخیل" شود: در تعیین اینکه دانش‌آموزان آمادگی یادگیری معنادار چه مقوله‌ای را دارند (یا اینکه کجا قرار دارند)، عنصر تخیل را باید به کار گرفت و آن را به عنوان "قرارگاه" یا "تکیه گاه" توسعه تجربیات به رسمیت شناخت و بر آن به عنوان قابلیت و استعدادی پایدار، والا و دارای ارزش تعلیم و تربیتی تأکید نمود (مهرمحمدی، ۱۳۸۵). براین اساس نظریه‌های کنونی ناظر به دانش پیش نیاز را باید مورد تجدید نظر اساسی قرار داد.

• پیشتر نیز به اختصار اشاره شد که اهتمام به ارزشیابی کیفی از عملکرد دانش‌آموزان و استفاده از معیارهای قضاوت ۳ کیفی به جای استانداردهای کمی و قالبی (دیویی، ۱۹۳۴) در ارتباط با آن

1. Narrative persuasion
2. surprise
3. criteria

دسته از اهداف یادگیری که برای تحقق یافتن آن به یک رفتار یا خروجی واحد به عنوان یگانه خروجی صحیح از پیش تعیین شده نمی‌توان تصور نمود، ضروری است: ارزشیابی را نمی‌توان با اندازه‌گیری هم معنا دانست. گرچه اندازه‌گیری گونه‌ای از ارزشیابی است که برای سنجش اهداف (صفات و کیفیتهای) عینی و عاری از پیچیدگی می‌توان به آن تمسک جست، اما فروکاستن ارزشیابی به اندازه‌گیری در تعلیم و تربیت ملهم از عالم هنر فاقد وجهت است.

• فرایند تدریس باید فرایندی باشد که بتوان برآیند آن را "شناخت توأم با احساس"^۱ یا "احساس توأم با شناخت"^۲ یا رخدادی که ویژه عالم هنر است دانست (برودی، ۱۹۷۲): این نوع شناخت آمیخته با احساس، شناختی است که جای خالی آن در همه حوزه‌های یادگیری احساس می‌شود. شناختی را که دارای این ویژگی نباشد نمی‌توان شناختی برانگیزاننده و حرکت‌آفرین دانست. دانستنها یا شناختهایی که متکی به یک فرایند قالبی، خشک و بی روح اطلاعات -محور است و از نظر یادگیرنده نیز مبنای تکلیفی صرف دارند، نمی‌توانند به چنین انتظاری جامه عمل بپوشانند. اینکه با چه راهکارها و ترفندهایی می‌توان به فرایند یاددهی - یادگیری انرژی و روحی دمید که برآیند آن شناخت آمیخته با احساس باشد، البته موضوعی است که مستقلاً باید مورد توجه قرار گیرد. اجمالاً به نظر می‌رسد بهره‌گیری از ابزار داستان به ویژه داستانهای تخیلی در سنین کودکی (ایگان، ۲۰۰۵، ص ۱۲) و متکی کردن موضوع یادگیری با موقعیتها و مسائل مبتلا به انسانی و اجتماعی در سنین بالاتر می‌تواند در این جهت کارساز باشد. علاوه بر این کوشش برای به کارگیری مواد و منابع و روشهای متعدد و متکثر که تعداد حواس بیشتری را درگیر یادگیری نماید، یقیناً به یادگیری عمق و ژرفای بیشتری می‌بخشد. این راهکار که از آن با عنوان "چندرسانه‌ای" کردن فرایند تدریس نیز نام برده می‌شود، در زمان حاضر با تکیه بر ظرفیتهای فناوریهای نوظهور آموزشی دست یافتنی تر شده است.

• کنشگران عرصه تعلیم و تربیت در جریان ارتقای کیفیت، به مقوله قالب بیان معنا و مقصود در دروس متفاوت عنوان امور مهم می‌نگرند و این جنبه را به عنوان جنبه صوری، حاشیه‌ای و تزئینی فرو نخواهند گذارد: چرا که از منظر زیباشناختی، ارضای حس زیباشناسی با عمق و ماندگاری یادگیری در هر حوزه از حوزه‌های برنامه درسی ارتباط وثیقی دارد. همچنین اموری مانند شکل و شمایل کتاب درسی و منابع یادگیری، چینش و آرایش کلاس درس و شکل و شمایل

1. Feelingful cognition
2. Cognitive feeling

انعکاس داده‌های مربوط به موفقیت دانش‌آموزان به مقوله‌های مهم و تعیین‌کننده کیفیت بدل می‌شوند. زیبایی، دلپذیری و دلنشین بودن برای مخاطب، باید ملاک اصلی تصمیم‌گیریها و اقداماتی به شمار آید که در سطح مدرسه به اجرا گذاشته می‌شود.

گرچه موضوع اصلی این نوشتار تربیت هنری نیست، اما توجه به تربیت هنری را می‌توان به منزله ورود یک عامل معین در جهت شکل دادن به فضای ملهم از هنر در مدرسه و در نتیجه جز مهمی از اقتضانات چرخش زیباشناختی نیز به حساب آورد. تربیت هنری برای تقویت ظرفیتها و قابلیت‌های ممتاز در دانش‌آموزان، مانند تخیل، انعطاف‌پذیری هدفمند در کنشها، گرایش به کنش توأم با تأمل و تأنی، آشنایی با اشکال بدیل بازنمایی، اشکال گوناگون دانستن و تفکر (آیزنر، ۱۹۸۷) و... فرصتهای مغتنم و باروری را تدارک ببیند. برنامه درسی ناظر به تربیت هنری با منطقی بسان منطق اسلتری (۲۰۰۶) که در زیر می‌آید، باید در جایگاهی ویژه قرار داده شود:

"پارادایمهای مدرن برنامه‌ریزی درسی با تأکیدی که بر گفتمان عقلانی، زمان صرف شده برای انجام دادن تکلیف، اجرای طرح درس و ارزشیابی عینی دارند، تجربه زیبا شناختی را تشویق می‌کنند و به ارتقای جایگاه محاسبات ریاضی، روش علمی و درک و فهم متون خواندنی به عنوان جزء اساسی و لاینفک برنامه درسی می‌اندیشند. موسیقی، هنرهای زیبا، نمایش، حرکات موزون، شعر، نقاشی و مانند آنها به حاشیه و انهداده شده است و غالباً نخستین قربانیان در مواجهه با کسری بودجه و تعارض زمانبندی دروس هستند. پست مدرنیزم برای هر آن چه به وجه دراماتیک، هنری، شهودی و غیرعقلانی انسان تعلق دارد، در فرایند یادگیری اولویت قائل است. به جای آن که هنرها را از قلب برنامه درسی جدا کند، تعلیم و تربیت پست مدرن، بازاندیشی زیباشناسانه از صمیم قلب را به کاوشگران عرصه تعلیم و تربیت توصیه می‌نماید" (ص ۲۴۳).

در پایان مایلیم با نقل قولی از آیزنر این نوشتار را به پایان برسانم که در آن وی تجربیات زیسته متراکم خود در طول یک عمر کاوش و پژوهش تعلیم و تربیتی با اتکاء به عالم هنر را احضار کرده و در قالب درسهایی که از هنر آموخته به شکل فشرده روایت کرده است. این روایت خود زیسته نگارانه البته چون از سوی فردی است که مرجعیت و پیشتازی او در این حوزه در عصر کنونی غیرقابل تردید و تشکیک است، حسن ختامی مناسب برای این نوشتار به حساب می‌آید:

"بسیار خوب. بگذارید درباره آنچه از عالم هنر آموخته‌ام و اندیشه‌های من درباره آموزش و پرورش را تحت تاثیر قرار داده است با شما سخن بگویم. من آموخته‌ام که دانش را نمی‌توان به آنچه قابل بیان است تقلیل داد. من آموخته‌ام که فرایند کار روی یک مسئله خاصیت لذت بردن و رضایت آفرینی با ارزش و خاص خودش را دارد که دستکمی از لذت و رضایت نهفته در نتایج و دستاوردها ندارد. من آموخته‌ام که اهداف یادگیری مقوله‌های ثابتی که باید به آنها دست یافت، نیستند بلکه جهت‌هایی هستند که سمت و سوی سفر و حرکت متوجه آن است. من آموخته‌ام که هیچ بخشی از یک مجموعه چند وجهی و مرکب، خواه در یک اثر نقاشی یا در یک مدرسه، از کل و زمینه‌ای که به آن تعلق دارد جدا نیست. من آموخته‌ام که دانش مندرج در قالب‌های علمی یگانه قالب‌های حامل شناخت و رشد نیستند. من آموخته‌ام که علم، همچنان که هنرها، از آنجا که فعالیت‌هایی ساختنی هستند، ساختارهایی هستند که ماهیتاً چیزی جز خلاقیت هنری نیستند. من این درسها و بیش از اینها را آموخته‌ام. گمان می‌کنم میراث فکری ناچیزی نیست. بر این باورم که با اتکا به این آموخته‌ها می‌توان مدرسه‌هایی بهتر برای کودکان و معلمان بنا کرد." (ویلیز و شوبرت، ۲۰۰۰).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- امام جمعه، محمد رضا (۱۳۸۲). *نقد الگوهای تربیت معلم فکور و ارائه الگوی مناسب برای تربیت معلم در ایران*. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۵۸). *حقوق تعلیم و تربیتی کودک و نسبت آن با تربیت هنری*، گارگاه آموزشی حقوق کودک، تهران
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). *آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی و چگونگی*. انتشارات مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). *بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدایی*، در ششمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی، شیراز.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). *الگوی نظری برنامه درسی*. گزارش پژوهشی مربوط به مجموعه مطالعات سند ملی آموزش و پرورش.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). *بازاندیشی نسبت میان تدریس و یادگیری: تبیین پاسخی خاکستری*. در همایش ملی روشهای نوین تدریس. دانشگاه شهید رجایی.
- نواب صفوی، مینا (۱۳۸۱). *گزارش اعتباربخشی راهنمای برنامه درسی هنر دوره ابتدایی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی*، دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی
- علیا، مسعود (مترجم) (۱۳۸۳). *فلسفه هنرها*. انتشارات ققنوس
- Broudy, H.S. (1972). *Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education*. University of Illinois Press, Urbana.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Berkley Publishing Group (1980 print). New York.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, Collier
- Doll Jr. W.F. (1987). *Curriculum beyond Stability*. Paper presented at Bergamo curriculum conference, Ohio.
- Egan, K. (2003). *Start with What the Student Knows or with What the Student Can Imagine?* Phi Delta Kappa International.
- Egan, K. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. Jossey - Bass, San Francisco.
- Eisner, E. (1987). *The Celebration of Thinking*. *Educational Horizon*, 1987, 66 (1), pp. 1-4
- Eisner, E. (1994). *Educational Imagination: On the design and evaluation of School Programs*. Macmillan Publishing Company
- Eisner, E. (1998 a). *The Kind of Schools We Need*. Heinemann, NH.
- Eisner, E. (1998 b). *What Do the Arts Teach?* *Improving Schools*, Volume 1, Number 3
- Eisner, E. (2002 a). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press, New Haven
- Eisner, E. (2002 b). *What Can Education Learn from The Arts About The Practice of Education?* *Journal of Curriculum and Supervision*. 18(1):4-16
- Eisner, E. (2005). *Reimagining Schools: The Selected works of Elliot W. Eisner*. Rutledge, NY.
- Eisner, E. (2006). *Two Visions of Education*. Speech presented in an unidentified location.
- Eisner, E. (2008). *What Education Can Learn from the Arts?* The Lowenfeld Lecture. NAEA National Convention. New Orleans, Louisiana
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York.
- Greene, M. (1995). *Imagination, Community, and the School*, in *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. (1984). *A Place Called School*. New York. Mc Graw-Hill.
- Hoffman Davis, J. (2003). *In Defense of Failure*. *Education Week*, October Issue.

- James, W. (1899). *Talks to Teachers on Psychology and to Students on some of Life's Ideals*. W.W. Norton. NY
- Matthews, J. (1994). *Mindful Body, Embodied Mind: Somatic Knowing and Education*. PhD dissertation. Stanford University.
- Michael Polanyi, *The Tacit Dimension* (London: Rutledge and Kegan Paul, 1967).
- Nelson Goodman, *Ways of World Making* (Indianapolis, Ind.: Hackett, 1978).
- Oddleifson, E. (1996). The Necessary Role of the Arts in Education and Society: Finding the Creative Power within Us to Control our Lives and Shape our Destinies. A Publication for Center for Arts in the Basic Education (CABE)
- Perkins, D.N. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Getty Education Institute for the Art. Occasional Paper No.4
- Read, H. (1974). *Education Through Art*. Pantheon Books, NY
- Reimer, B. (1992). What Knowledge Is of Most Worth in the Arts? In Reimer, B. and Smith, R.A.(Eds.). *Education and Aesthetic Knowing. NSSE 91st*. Yearbook, Chicago.
- Schon, D.(1983), *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books
- Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in Postmodern Era*. 2nd Edition. Rutledge. NY.
- Willis, G.H. & Schubert, W.H. (Eds.). (2000). *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts*. Albany, NY: State University of New York Press (Troy, NY: Educators International Press, Classics in Education 2000 reprint of the 1991 edition). Original work published 1991)
- Wolk, S,(2008). Joy in school. *Educational Leadership*. Volume 66, Number 1, September Issue.

