

definition of aesthetic position in mind
sublimity of learners and provide a
conceptual model for the arts curriculum

تبیین جایگاه ادراک زیباشناسانه در تعالی ذهنی
یادگیرندگان و ارائه الگوی مفهومی برای برنامه‌ی درسی هنر

Naser Taslimian, Mohamadreza Sarmadi,
Mohamad Seifi

ناصر تسلیمیان*، محمدرضا سرمدی، محمد سیفی

^۱ مدرس آموزش و پرورش، ساری، ایران

^۲ استاد دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

^۳ استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، اراک، ایران

Abstract

reinforce the aesthetic perception and philosophic mindset as the ultimate goals of education systems are analyzed by educational scholars, but the relationship between these two goals in the design of training and curricula, not review yet. In this article the role of aesthetic perception in sublimity of the first trace of comprehensiveness philosophic mindset, is revealed and as well as the main design elements of nature in art curriculum based on the above explanation is revealed. For this purpose, first, aesthetic perception and its processes and litter of proving to be true, namely the artistic education, is explained. then the philosophic mindset is clear up. Following a descriptive-analytic method, the conceptual relationships and logical geography between the aesthetic perceptions and the first trace of comprehensiveness philosophic mindset, has been discovered and explained. This research has the constructivism lens and its strategy is quality. Method of this research is analytic and belonging to transcendent transcendental. documentary method is chosen to gather information. the findings of this study showed that a previously undetected network conceptual and logical geography of undiscovered, between aesthetic perception and the first trace of comprehensiveness philosophic mindset that can be grounds for curricula and the design with aesthetic approach.

Keywords: aesthetic perception, artistic education, comprehensiveness, philosophic mindset

چکیده

تقویت ادراک زیباشناسانه و تحقق ذهنیت فلسفی به عنوان دو هدف غایی نظام‌های آموزشی مورد واکاوی اندیشمندان تربیتی می‌باشند، اما نسبت میان این دو هدف در طراحی‌های آموزشی و برنامه‌ریزی‌های درسی مورد بازبینی نظری واقع نشده است. در این مقاله نقش ادراک زیباشناسانه در تعالی نشان اول بعد جامعیت ذهنیت فلسفی آشکار شده و نیز ماهیت عناصر اصلی طراحی آموزشی در برنامه درسی هنر بر اساس نقش آشکار شده فوق تبیین گردیده است. برای این منظور ابتدا ادراک زیباشناسانه و مراحل آن و محمل تحقق این ادراک، یعنی تربیت هنری تبیین شده، سپس ذهنیت فلسفی مورد تبیین قرار گرفته است. در ادامه به روش توصیفی تحلیلی، روابط مفهومی و جغرافیای منطقی میان ادراک زیباشناسانه و نشان اول بعد جامعیت ذهنیت فلسفی، کشف و تبیین گردیده است. این پژوهش دارای جهان‌بینی ساختن‌گرایانه و راهبرد کیفی می‌باشد. روش پژوهش، تحلیلی و از نوع استعلایی فرارونده بوده و روش اسنادی برای جمع‌آوری اطلاعات برگزیده گردیده است. یافته‌ها و نتایج این مقاله نشان داد که یک شبکه مفهومی از پیش نایافته و جغرافیای منطقی کشف نشده، میان ادراک زیباشناسانه و نشان اول بعد جامعیت ذهنیت فلسفی وجود دارد که می‌تواند زمینه‌ای برای برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی با رویکرد زیباشناختی باشد.

واژه‌های کلیدی: ادراک زیباشناسانه، تربیت هنری، جامعیت ذهنیت فلسفی

مقدمه

در دوره حاکمیت فکر مدرنیستی به دلیل تسلط دیدگاه پوزیتیویستی بر حیطه‌های دانش بشری، هنر، عرفان و فلسفه، ارزش معرفت‌شناسی نداشتند. از این رو در بیشتر فلسفه‌های تعلیم و تربیت و در پی آن نظام‌های آموزش و پرورش، به علوم طبیعی و فن‌آوری اهمیت می‌دادند و این امر موجب بی‌توجهی به جنبه‌ها زیبایی‌شناختی، هنری و تفکر شهودی شد؛ اما در عصر پست‌مدرن توجه به جنبه‌های زیبایی‌شناسی و هنری در حال گسترش می‌باشد. از آنجا که زیبایی‌شناسی یکی از مباحث مهم فلسفه و مرتبط به مبحث ارزش‌شناسی است، توجه به جایگاه این امر، از ضروریات مباحث فلسفه تعلیم و تربیت به شمار می‌آید. در جهان امروز، این موضوع به‌عنوان عامل مؤثری در تربیت در اندیشه‌ورزی فلاسفه تربیتی مورد واکاوی قرار گرفته است (شریف‌زاده، ۱۳۸۹).

از طرفی تعالی ذهنیت فلسفی به مثابه پی‌آمد برتر یک نظام تربیتی، محسوب می‌شود و از نگاه نگارندگان این پژوهش، عطف توجه به تربیت هنری و پرورش ادراک زیباشناسانه زمینه‌ای برای تحقق هدف فوق‌الذکر است.

خاستگاه این پنداشت از آنجاست که علاوه بر جذبۀ بلاقید و شرط ذاتی انسان به کارکردهای ادراک زیباشناسانه، این ادراک دارای مؤلفه‌ها و مراحل ست که نقشی اساسی در تعالی ذهنیت فلسفی دارند. ذهن فلسفی پرورش یافته به سمت ارزش‌گذاری با صحت و بینشی بی‌سو حرکت دارد و تحقق غایت‌های نظام‌های تربیتی را تضمین می‌نماید. در این پژوهش روشن گردیده که شرط امکان دهنده برای تعالی نشان اول بعد جامعیت ذهنیت فلسفی، تحقق ادراک زیباشناسانه و تحقق تربیت هنری شرط لازمی برای تحقق ادراک زیباشناسانه می‌باشد بر این اساس جایگاه ادراک زیباشناسانه در تعالی نشان اول مولفه جامعیت ذهنیت فلسفی، آشکارسازی شده است.

برنامه ریزان درسی با روش تجربی- تحلیلی و استفاده از هسته‌ای برآمده از مطالعات توصیفی به تجویز برنامه درسی می‌پردازند. مطالعات توصیفی در واقع شامل کلیه تحقیقات علمی و تجربی در قلمرو مسائل و پدیده‌های مختلف دانش بشری هستند (شعبانی، ۱۳۹۳، ص ۷۷).

بنابراین آشکارسازی شبکه‌های مفهومی میان ادراک زیباشناسانه و ذهنیت فلسفی کمک می‌کند تا ایشان این شبکه‌های مفهومی را مبنایی برای طراحی‌های آموزشی خود قرار دهند و بر این اساس تشخیص تجارب یادگیری و در پی آن نتایج یادگیری تحت تأثیر درنگ بر این شبکه‌های مفهومی قرار گیرد.

بنیان نهادن یک نظرگاه تربیتی استوار شده بر مبانی، اصول و روش‌هایی متفاوت و برتر از آنچه هم‌اکنون در جریان فرآیندهای یاددهی - یادگیری واقع می‌گردد، همواره مورد توجه و واکاوی محققان این پژوهش بوده است. از چشم‌انداز محقق، اصول و روش‌های تربیت، می‌توانند بر مبانی خاصی که مربوط به قوای زیباگرایی و زیباشناسان انسان هستند، ساختار یابند؛ لذا عطف توجه به تربیت هنری و تبیین مفهوم حقیقی آن، می‌تواند قابلیت برای نظام تعلیم و تربیت ایجاد کند تا این ساختاریابی، به سمت مبانی مذکور سوق یابند. تربیت هنری، عبارتی ست که مبین قرار گرفتن همه موضوعات درسی در یک زمینه میان‌رشته‌ای است و رمز آن نشستن مفاهیم و مهارت‌ها بر محمل زیبایی‌هاست. آنچه بیشتر توجه محققان را متأثر نموده این است که در تربیت هنری عطف توجه اکثر محققان به ابعاد عاطفی، اخلاقی و اجتماعی بوده و جایگاه تربیت هنری در تعالی بعد شناختی و حوزه معرفت‌شناسی کمتر مورد توجه واقع شده و این جایگاه در ذهنیت فلسفی به مثابه تجلی‌گاه اندیشمندی که به تبیین مورد واکاوی قرار نگرفته است. اندیشمندی که به تبیین ذهنیت فلسفی پرداخته‌اند نیز به جایگاه زیبایی‌شناسی در تعالی ذهنیت فلسفی اشاره‌ای ننموده‌اند.

آنچه از چشم‌انداز محققان، قابل ملاحظه قرار گرفته آن است که علیرغم تحولات کیفی و کمی واقع شده در

روش پژوهش

این پژوهش دارای جهان بینی ساختن گرایانه می باشد؛ زیرا در اینجا «محقق از تجارب خود در زمینه اشیا و چیزهای مختلف، معانی خاص خود را شکل می دهد. این معانی متنوع و چندگانه هستند و پژوهشگر را به جای محدود کردن معانی به چند مقوله یا ایده به جستجو برای پیچیدگی دیدگاه ها هدایت می کند (Creswell, 2011).

در این پژوهش پژوهشگر برخلاف جهان بینی پسا اثبات گرایی که کار پژوهش را با یک نظریه شروع می کند؛ یک نظریه یا یک الگوی معنایی را تولید می کند (Creswell, 2011). این الگوی معنایی یا جغرافیای منطقی با واکاوی و تحلیل مفاهیم زیبایی شناسی، ادراک زیبایی شناسانه، تربیت هنری، ذهنیت فلسفی و مؤلفه های آن تولید می گردد. با توجه به نبود سابقه ای از خلق چنین الگوی معنایی، بر اساس پیشینه پژوهش، خاص بودن این الگو، ریشه در لنز نظری پژوهشگر در باب هنر و زیبایی شناسی دارد؛ زیرا پژوهشگر چنین می پندارد که مفهوم ذهنیت فلسفی و تحقق آن مستلزم تحرک قوای زیباگرایی و زیباشناس انسان است و چنین تحرکی خود مستلزم تحقق تربیت هنری و تقویت ادراک زیباشناسانه متربی است. لذا یک الگوی معنایی و رابطه جغرافیایی منطقی میان مفاهیم، بر اساس چنین نظرگاهی ساخته می گردد و لذا جهان بینی این پژوهش را می توان ساختن گرایانه در نظر گرفت.

با توجه به تفکیکی که میان راهبردهای پژوهشی کمی، کیفی و ترکیبی وجود دارد، راهبرد این پژوهش کیفی می باشد زیرا محقق در اینجا یک مورد خاص مثل ادراک زیباشناسانه را مورد کاوش عمیق قرار می دهد و ضمن توصیف ویژگی ها و مؤلفه های آن به تجزیه و تحلیل نقش این ویژگی ها و مؤلفه ها در تعالی نشان اول مولفه جامعیت ذهنیت فلسفی می پردازد. برای این مهم خود لازم می آید تا ذهنیت فلسفی نیز مورد کاوش عمیق قرار گرفته و مبانی نظری مرتبط جستجو و بررسی گردد. در واکاوی و بررسی انجام شده در این پژوهش، این مفاهیم

محتوای کتاب های درسی هنر و روش های تدریس آن در هر دو دوره ابتدایی و متوسطه؛ ابعاد چهارگانه عاطفی، اخلاقی، اجتماعی و شناختی مورد ملاحظه مؤلفین کتب جدید قرار گرفته ولی در چشم انداز ایشان بحثی از ایجاد و تعالی ذهنیت فلسفی با مؤلفه های تبیین شده توسط فیلیپ اسمیت، نشده است، این چالش نشانگر این واقعیت است که در بالاترین سطح نظام تربیتی ما یعنی سطح اندیشه ورزی و تألیف کتب و تدوین روش ها، هنوز ذهنیت فلسفی به روشنی شناخته نشده و به قدر کافی دارای اهمیت و ضرورت نیست. این واقعیت که در سایر موضوع های درسی نیز ذهنیت فلسفی به عنوان یک هدف غایی مورد ارزش گذاری واقع نمی گردد، محققان این پژوهش را بر آن داشته تا به واکاوی و تحلیل جایگاه ادراک زیباشناسانه در تعالی ذهنیت فلسفی پردازد و تربیت زیبایی شناسی که به عنوان یک زمینه تسهیل گر چنان تعالی به نظر می رسد را، مرکز توجه پژوهش خود قرار دهند. حاصل این تحلیل و واکاوی، توصیف شبکه ای مفهومی میان ادراک زیباشناسانه و تربیت هنری به عنوان تحقق بخش این ادراک، با ذهنیت فلسفی است. عدم عطف توجه به این واقعیات در برنامه ریزی درسی هنر موجب می گردد تا همه عناصر طراحی آموزشی از جمله، تنظیم و تحلیل هدف های آموزشی، تنظیم و تحلیل و وسایل آموزشی، تحلیل و تنظیم نظام ارزشیابی، تحت تأثیر این نقطه مغفول قرار گیرند.

بر این اساس پرسش های پژوهش از این قرار می باشند:

۱. جایگاه ادراک زیباشناسانه در تعالی نشان اول مولفه جامعیت ذهنیت فلسفی (نگریستن به موارد خاص در ارتباط با زمینه ای وسیع) چیست؟
۲. عناصر اصلی طراحی آموزشی در برنامه درسی هنر بر اساس شبکه مفهومی آشکار شده میان ادراک زیباشناسانه با نشان اول مولفه جامعیت ذهنیت فلسفی چگونه اند؟

به صورت امری کلی و ضروری مشخص می‌شود. لذا روش پژوهش در این تحقیق، تحلیلی استعلایی فرارونده می‌باشد.

این روش شامل دو مرحله توصیف و سپس تعیین شرط یا شرط‌های لازم می‌گردد. در این پژوهش و در مرحله توصیف، ذهنیت فلسفی و تعالی آن به عنوان هدفی بدیهی و بدون بحث، به مثابه تجربه‌ای درونی و زمینه‌ساز تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری خردمندانه، توصیف می‌گردد. در مرحله بعد شرط‌های متسلسل امکان‌دهنده برای چنین تعالی مورد یک واکاوی پیوسته قرار می‌گیرند. بدین صورت که شرط امکان‌دهنده برای تعالی ذهنیت فلسفی، تعالی ادراک زیبایی‌شناسانه صحت یافته و شرط امکان‌دهنده برای صحت‌یابی و تعالی ادراک زیبایی‌شناسانه، تعالی و تحقق اهداف تربیت هنری در نظام تعلیم و تربیت و شرط امکان‌دهنده برای تعالی تربیت هنری، طراحی و اجرای یک الگوی منسجم و به دور از پراکندگی و تعارض برای آن در نظر گرفته شده است. همه شرط‌های متسلسل در فوق اموری پیشینی و غیرتجربی‌اند و ویژگی احتمالی بودن بر آن‌ها مترتب نیست درعین حال امکان وجود دیگری را ممکن می‌سازند. ادراک زیباشناسانه به مثابه نوعی ادراک حضوری است که مدخل معرفت در آن، شهود است فلذا تجربه‌ای درونی تلقی می‌شود. از طرفی اگر مفهوم تربیت هنری را فرآیند افزایش و رشد تیزبینی و حساسیت فرد نسبت به زیبایی‌شناسی و امور زیبا در نظر آوریم، ملاحظه می‌کنیم که این واقعه در تجربه درونی فرد متعلم رخ می‌دهد.

ماهیت پرسش‌های اساسی این پژوهش به گونه‌ای است که نزدیک‌تر شدن به پاسخ مستلزم مراجعه به تجارب درونی نوع بشر است. از آنجا که بخش بیشتر این تجارب تنها با اسناد مکتوب در اختیار ماست، روش اسنادی برای جمع‌آوری اطلاعات برگزیده خواهد شد. این اطلاعات با ابزار فیش و مراجعه به بانک‌های اطلاعاتی میسر می‌گردد. در این پژوهش محقق برای تبیین و توجیه دلایل نیاز به تکیه‌گاه استدلالی محکمی دارد. این تکیه‌گاه از طریق

هستند که به طور عمیق شکافته می‌شوند و هیچ کمیتی مورد اندازه‌گیری و سنجش قرار نگرفته و با رقم درج نخواهد گردید. از طرفی ماهیت پرسش‌های پژوهش، موجب آن است که در حرکت به سوی پاسخ به آن‌ها، الزامی برای ترکیبی شدن راهبرد وجود نداشته باشد.

روش پژوهش در این تحقیق، توصیفی - تحلیلی می‌باشد، تحلیل در اینجا به معنای جستجوی ارتباط میان مفاهیم مختلف و بازشناسی روابط و شبکه‌های مفهومی است. این روش از این جهت برای این پژوهش برگزیده شده که پی‌آمدهای این روش با اهداف کلی پژوهش مناسبتی آشکار دارد. این پی‌آمدها آن را می‌توان در تحلیل مفاهیم مهم تعلیم و تربیت و جلوگیری از برآمیختن مرزهای مفهومی از طریق روشن کردن برخی تمایزها، ایجاد فضای روشن برای ذهن معلمان و متصدیان تعلیم و تربیت، در جهت اندیشیدن در مورد مسائل تربیت تعلیم و تربیت، ایجاد فضایی برای مربوط شدن حرف‌های فیلسوفان با حوزه عمل و تسهیل فهم مناسب مربیان از مسائل تربیتی. شاید مهم‌ترین اثر چنین روشی در پژوهش‌های مرتبط با فلسفه تعلیم و تربیت را باید در رد و انکاری دانست که نسبت به رویکرد استنتاجی پیش از خود فراهم می‌کند. بر این اساس دیگر نظر بر آن نخواهد بود که معلمان با مطالعه مکاتب فلسفی مختلف، فلسفه مورد نظر خود را انتخاب کنند؛ طبق دیدگاه تحلیلی، از معلمان انتظار می‌رود که بتوانند در مورد مسائل تعلیم و تربیت، به صورت فلسفی (تحلیلی) فکر کنند (Bagheri, 2009).

در این پژوهش با توجه به تفکیکی که میان روش‌های تحلیل منطقی و تحلیل زبانی وجود دارد، سعی بر آن است تا در جریان تحلیل ارتباطی منطقی میان مفاهیم تربیت هنری، زیبایی‌شناسی، ادراک زیبایی‌شناسانه و ذهنیت فلسفی، کشف گردد. این روابط منطقی اموری پیشینی‌اند، در تجارب درونی بشر واقع شده و ربطی به نحوه استفاده از زبان ندارند؛ در تحلیل این مفاهیم، مسئله پژوهش از حد امری شخصی، موردی و خاص فراتر رفته و

اول (نگریستن به موارد خاص در ارتباط با زمینه‌ای وسیع

«فرد دارای این ویژگی زمینه ادراکات خود را توسعه می‌دهد و توجه خود را به امر مخصوصی محدود نمی‌سازد بلکه در مقابل امر مخصوص مقاومت کرده و بلافاصله [بدون مکث] تحت تأثیر این امر قرار نمی‌گیرد.» (Shariatmadari, 1985) «فی الواقع این ویژگی به این پرسش پاسخ خواهد داد که در موقعیت‌های خاص وظیفه ما در خصوص اولویت دادن به اهداف چیست؟ آیا اهداف کلی مرجح بر اهداف شخصی نیستند؟ در اینجا فرد دارای این ویژگی اهداف کلی و کلان را به جای اهداف جزئی برمی‌گزیند و درواقع به یک ارزش‌گذاری روشن بینانه دست می‌یابد. جامعیت از ما می‌خواهد که در مسائل خود، بر اساس هدف‌های درازمدت بنگریم، در انجام چنین کاری، قدرت تعمیم خلاق را به دست آورده و به کار بریم، ولی رشد یک شکیبایی برای تفکرات عمیق نظری، پیش‌نیازی برای آن است (Smith & Hullfish, 1992). اهمیت این ویژگی را نخست عده‌ای از افسران، در جنگ جهانی دوم درک کردند. آن‌ها به سربازان خود، توجه به "تصویر بزرگ" را توصیه می‌کردند. برای افسران این نکته روشن شد که اگر یک سرباز، وظیفه خاصی را با توجه به هدف عمومی واحدهای دیگر در جبهه جنگ در نظر بگیرد، یعنی ارتباط کاری را که باید انجام دهد با وظیفه و کار سایر واحدها درک کند و تصویر بزرگی از موقعیت جنگی داشته باشد، روحیه او قوی‌تر می‌شود و عاقلانه‌تر عمل خواهد کرد.

دوم (ارتباط دادن مسائل آنی با هدف‌های درازمدت

«نوعی نیروی اضافی عقلانی و هیجانی در این خصوصیت تفکر وجود دارد که در برابر فشار آنی مسائل ایجاد نظم می‌کند تا آنکه تصمیمات بر اساس هدف‌های ثابت و نسبتاً دور اتخاذ گردند. به این صورت بعدی زمانی به درون آن تصویر بزرگ وارد می‌شود. درست به همان صورت که ممکن است موارد خاص به‌عنوان بخشی از زمینه‌ای وسیع در نظر آیند، مسائل آنی هم ممکن

جستجو در ادبیات و مباحث نظری تحقیق و تدوین گزاره‌ها و قضایای کلی موجود درباره آن فراهم می‌شود. در این تحقیقات نوعاً از روش‌های مطالعه کتابخانه‌ای و بررسی متون و محتوای مطالب استفاده می‌شود. همچنین محقق صرفاً آنچه وجود دارد را مطالعه کرده و به توصیف و تشریح آن می‌پردازد.

این پژوهش در تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل متن استفاده می‌کند، زیرا تنها خرد انسان است که می‌تواند با شکافتن معنا، پی به یک شبکه مفهومی و جغرافیای منطقی میان مفاهیم به ظاهر متناقض ببرد زیرا ابزارها و نرم‌افزارهای موجود دارای چنان باهم‌نگری که در خرد ناب انسان است نمی‌باشند. این روش دارای مراحل سه‌گانه‌ای به شرح زیر می‌باشد.

۱. تلخیص داده‌ها (Data reduction): در این مرحله داده‌ها انتخاب، متمرکز و به‌صورت خلاصه‌تر تنظیم و تبدیل می‌گردد؛ بنابراین مرحله تلخیص داده‌های کیفی قسمتی از فرآیند تحلیل داده‌هاست که منظور از آن صرفاً تبدیل داده‌های کیفی به کمی نیست، بلکه در این مرحله اضافات موجود در داده‌ها پالایش می‌شود.

۲. تحلیل و بررسی (Analysis): در این مرحله اطلاعات به دست آمده طبقه‌بندی می‌شود، یعنی جزئیات برای دستیابی به حالت کلی برشمرده می‌شود و سپس روابط میان موضوعات بررسی می‌گردد.

۳. نتیجه‌گیری (Conclusion): در این مرحله بر اساس زنجیره‌ای از شواهد و ایجاد روابط منطقی میان مطالب، نتیجه‌گیری قابل پذیرش ارائه می‌گردد.

ذهنیت فلسفی

به نظر می‌رسد فرد دارای ذهن فلسفی خصوصیات را نشان دهد که ممکن است در سه بعد به هم مرتبط یعنی، جامعیت، تعمق و قابلیت انعطاف گروه‌بندی شوند. ما در راستای هریک از این ابعاد به بحث درباره چهار نشان یا شاخص ذهنیت فلسفی به‌صورتی که در زیر آمده است می‌پردازیم:

۱. جامعیت

۳. مقاومت در برابر امر مخصوص و ادراک و اظهارنظر با تأمل و درنگ و صرف زمان.
۴. مرجع دانستن اهداف کلی، کلان و پایدار (درازمدت) بر اهداف جزئی به‌عنوان معیار ادراک و قضاوت.

۵. طراحی و پیدا کردن تصویر بزرگ.

ادراک زیبا شناسانه

این ادراک دارای مراحل سه‌گانه زیر است:

اول درگیری با پدیده، دوم اتخاذ فاصله با پدیده و سوم صدور حکم ذوقی؛ این مراحل خود، به هفت مرحله تقسیم می‌گردد:

۱. مواجهه با پدیده

۲. اتخاذ فاصله زیباشناسانه با پدیده

۳. ورود شهود حس و مفاهیم عام به حوزه خیال

۴. تصویرپردازی قوه خیال

۵. تبدیل شدن محسوس به معقول و تجلی معانی

مستتر در پدیده به کمک فاهمه

۶. احساس لذتی سرشار از دانش و دانشی سرشار از احساس (Knowledgeful Feeling and Feeligful)

Knowledge که دارای وضوح و جهان‌شمولی است

۷. قضاوت و ارزش‌گذاری زیباشناسانه و صدور حکم

ذوقی (Collinson, 2005).

در اینجا، هریک از مراحل فوق تبیین می‌گردد:

- در مرحله نخست که مواجهه با پدیده زیباشناختی واقع می‌گردد فرد شناسا با دو رویکرد ادراک کیفیت‌های حسی و ادراک خصیصه‌های صوری با پدیده مواجه می‌شود.

- در رویکرد ادراک کیفیت‌های حسی که ساده‌ترین و بنیادی‌ترین نوع درک زیباشناختی است، جزئی‌ترین چیزها مورد توجه واقع می‌شود. این رویکرد مستلزم توجه به ظرایف و دقایق تنوع‌های موجود در کیفیت حسی و تشخیص آن‌هاست.

است بر اساس تاریخچه و استعدادهای بالقوه‌شان ملاحظه شوند» (Smith, 2002). فرد دارای ذهنیت فلسفی صاحب تفکری چندپایانی است و از بار هیجانی تفکر خود به نحو مطلوبی بهره‌برداری می‌کند.

سوم) به کار بردن قوه تعمیم

در اینجا منظور کشف و بیان قاعده‌ای کلی بر اساس یک فعالیت خلاقانه [بر اساس قوه تخیل] مانند آنچه نیوتن در مورد نیروی جاذبه کشف کرد، است که این خود دقیقاً برخلاف فرآیند استنتاجی - استقرایی می‌باشد (Shariatmadari, 1985). این موجب جلوگیری از دوباره‌کاری شده و کمک می‌کند تا درون جعبه سیاه هر پدیده‌ای که قابلیت واکاوی جزءنگرانه را ندارد شناسایی شود. این یعنی رسیدن به توضیحی تعمیم یافته برای بسیاری از پدیده‌های مورد مشاهده.

چهارم) شکیبایی در تفکرات عمیق نظری

در اینجا فرد به‌جای گردآوری حقایق به سازمان‌دهی آن‌ها می‌پردازد و در این راستا نظریه‌ها و ساختار ذهنی - تخیلی افراد دیگر را نیز مورد ملاحظه واقع‌بینانه قرار می‌دهد و تعمیمی غیر عجولانه و خلاق خواهد داشت. در اینجا فرد قادر به مقاومت در مقابل فشاری می‌گردد که وی را به سمت گردآوری حقایق سوق می‌دهد (Smith, 2002).

«سعه صدر در مقابل جنبه‌های نظری مستلزم بررسی دقیق افکار و نظریات دیگران و توجه به تئوری‌هایی است که ظاهراً غیرموجه به نظر می‌رسند» (Shariatmadari, 1985).

در زیر مفاهیم اصلی ویژگی‌هایی از یک ذهن فلسفی که نشان اول مولفه جامعیت آن تعالی یافته، برشمرده می‌گردد

۱. توسعه‌یافتگی زمینه ادراکات و قضاوت برآمده از آن.

۲. محدود نشدن به امر مخصوص در هنگام ادراک و قضاوت.

۵. جنبه کارکردی پدیده را مورد ملاحظه قرار ندهد؛ یعنی از مطبوع و معقول و از شکل افراطی حس و عقل به دور باشد (Hospers & Birdesli, 2007). در مرحله سوم شهود حس (کیفیات محسوس بی واسطه) و مفاهیم عام (کیفیات محسوس با واسطه) مثلاً در موسیقی تونالیته (تونالیته سیستمی در موسیقی است که در آن تمام نت‌ها حول یک نت اصلی که همان تونیک است می‌گردند و در واقع مرکز موسیقی و محل توقف و فرود ملودی‌ها بر روی نت اصلی گام است یا نوانس Nuance که دلالت به شدت نواخت یک نت موسیقی می‌کند یا ترمولو که دلالت به اجرای پشت سر هم یک نت، می‌کند)، به حوزه خیال ورود پیدا می‌کنند.

در مرحله چهارم مخیله که در ترکیب کردن تمثلات و بازنمودها آزاد است و تابع هیچ قانونمندی پیشینی نیست به زاییدن الگوهای انتزاعی ادراک و تصاویر ذهنی از پیش ناموجود می‌پردازد. این تصاویر ذهنی همان تصاویر ذهنی افکار خلاق خالق اثر هنری است که حامل بار ارزشی و انسانی بوده و عینیت آن در اثر متجلی شده است و فرد شناسا با این آزادی که در قوه خیال دارد آن‌ها را از عین به ذهن خویش می‌برد به‌طور آزادانه ترکیب می‌کند.

در مرحله پنجم فاهمه تصاویر ذهنی ترکیب شده و فراهم آمده توسط خیال را در قالب قانونمندی‌های پیشینی خویش قرار می‌دهد و در واقع "تصورهای احساس "images of feeling" را به معقول تبدیل کرده و موجبات تجلی معانی اثر را تسهیل می‌کند. این کار تحت رویکرد ادراک خصیصه‌های بیانگر صورت می‌پذیرد. در این رویکرد فرد شناسا به‌طور انفرادی و یا گروهی به قضاوت درباره وجود پیام و معنای آن در اثر هنری می‌پردازد. این رویکرد موجب آشنایی افراد با زبان خاص آثار هنری می‌گردد (Broudy, 1972). در مرحله ششم فرد شناسا از ادراکی که از هر سه جنبه کیفیات حسی، خصیصه‌های صوری و خصیصه‌های بیانگر داشته احساس لذت می‌کند. همان‌طور که بیان گردید این لذت محصول شناخت است. شناختی که حاصل بازی آزاد میان

- درک خصیصه‌های صوری در واقع استنتاج الگو و یا ساختاری است که کیفیت‌های زیبایی‌شناختی اثر در آن وحدت می‌یابند. این امر از طریق جدا کردن فرم از محتوا صورت می‌پذیرد. همان‌طور که در منطق از طریق جایگزینی نمادها به جای کلمات نسبت به فرم قضا یا حساس می‌شویم، در اینجا نیز باید از عناصر غیر صوری جدا شویم تا فرم را تشخیص دهیم. مثل درک ریتم در موسیقی. (ریتم یا ضرب‌آهنگ (در فرانسه: Rythem) به معنی توالی ضربه‌های آهنگ که برای موزون کردن نوای موسیقی به کار می‌رود. به عبارت دیگر تکرار پی‌درپی یک حرکت پایدار در زمان مشخص را در موسیقی، وزن یا ریتم می‌نامند.)

- این دو رویکرد متضمن نوعی درگیری با پدیده است. حاصل چنین درگیری دقیق‌تر شدن دانش فرد شناسا از پدیده و پالایش احساس برآمده از مواجهه و در نهایت استنتاج ویژگی‌هایی از پدیده مانند تمامیت، هماهنگی، وضوح و یا وحدت، تنوع، شدت است (Broudy, 1972).

- در مرحله دوم اتخاذ فاصله زیبایی‌شناسانه با پدیده صورت می‌گیرد. فاصله زیبایی‌شناختی زمانی به وجود می‌آید که فرد شناسا شرایط زیر را در هنگام ادراک رعایت کند:

۱. با خود ابژه روبرو شود و نه با چگونگی رابطه آن با خودش، یعنی انگیزه‌های پنهان شده در ناخودآگاه، وی را متأثر نکند

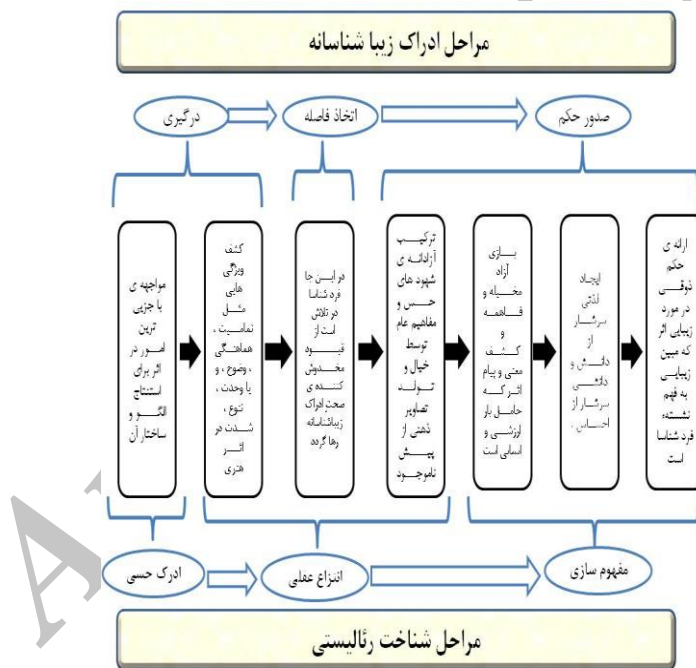
۲. هیچ علاقه‌ای خواه حسی و خواه عقلی بر قضاوت شناسنده مؤثر نباشد.

۳. شخصیت و یا ظاهر هنرمندی که یک اثر هنری را خلق کرده قضاوت شناسنده را متأثر نسازد.

۴. دانش شناسنده از فرهنگ و یا مکتب هنری که یک اثر از آن نشأت گرفته است قضاوت وی را تحت تأثیر قرار ندهد.

هنری را یکسر رها از غرض و منفعت آن زیبا می‌دانم؛ یعنی آزادانه بی‌آنکه از سوی امیال و خواست‌های خود زیر فشار باشم، یا بنا به اجبار قاعده‌ای اخلاقی رفتار کنم، یا بنا به مصلحتی نظر دهم، آن اثر را زیبا دانسته‌ام. این غیرشخصی بودنِ داوری به من اجازه می‌دهد که حکم خود را کلی کنم، یعنی برای دیگران نیز این حق را قائل شوم که اثر مورد نظر مرا ارزیابی کنند؛ و از آنجا که این زیبایی ناشی از تمایل و خواست شخصی من نیست، زیبایی را چون منش عینی اثر می‌شناسم» (Ahmadi, 2007). در اینجا الگویی از مراحل ادراک زیباشناسانه و ابتدای آن بر معرفت‌شناسی رئالیستی ارائه می‌گردد:

مخילה و فاهمه بوده و از محسوس آغاز و با رعایت شروطی چند، به معقول تبدیل گشته است. می‌توان آن را احساس لذتی سرشار از دانش و دانشی سرشار از احساس (Knowledgeful Feeling and Feeligful Knowledge) نام نهاد. در مرحله هفتم از آنجا که فرد شناسا احساس رضایت و یا عدم رضایت خویش را به دور از هرگونه علاقه و بی‌غرض یافته است و غایت‌مندی ادراک وی فقط جنبه‌ای درونی داشته، به خود این اجازه را می‌دهد تا حکمی ذوقی ارائه دهد و در مورد زیبایی یک پدیده اظهار نظر کند. در نهایت یک فرد شناسا که به ادراک زیبایی‌شناسانه با صحت پرداخته است چنین حکم می‌کند: «من اثر



تدریس هنر به یک عمل یا فعالیت اشاره دارد و به‌عنوان یک حوزه تحقیقی و پژوهشی، فرآیند یاددهی و یادگیری را در هنر مورد مطالعه و بررسی قرار می‌دهد» (Efland, 1994). از نظر او هدف تربیت هنری عبارت از توانا ساختن دانش‌آموزان و افراد دیگر به کسب مهارت‌های مربوط به بیان و ابراز هنرمندانه، طراحی، ارزش‌گذاری و قدردانی نقادانه و نیز کسب آگاهی از هنر و

تربیت هنری جروم هاوس من، تربیت هنری را ناظر بر آموزش حواس مختلف، رشد تجارب حسی و لمسی، حساسیت و برخورد عمیق با جلوه‌های بصری هنری و نقادای هنرمندانه می‌داند (Hausman, 1971) مفهوم تربیت هنری از دیدگاه افلند ناظر بر دو معنای کاربردی (عملی) و تئوریک (حوزه پژوهشی) می‌باشد. «لغت تربیت هنری هم به معنای

یافته‌های پژوهش

ادراک زیباشناسانه ادراکی ست که خاستگاه و مرکز هدایتش تمایلات و دل‌بستگی‌های شخصی نیست، بر این اساس ویژگی برجسته این ادراک، همانا جذب شدن در پدیده مورد مواجهه برای خاطر خود آن است. این تفکر به دو شاخه کانتی و شوپنهاوئری منشعب می‌شود. نگاه کانتی اشاره به ادراک بی‌طرفانه و بدون همبستگی با منافع شخصی داشته و عطف توجه ادراک‌کننده را به نمودهای خالصی که از طرف آن پدیده ارائه می‌شود، سوق می‌دهد. شعبه دیگر این تفکر که مربوط به شوپنهاوئر است اشاره به ادراک از چیزی در حالتی مجرد از رابطه‌اش با اراده شخص دارد.

مفاهیم موجود در چشم‌اندازهای فوق که مربوط به حوزه زیبایی‌شناسی است در زیر و به ترتیب و با اشاره به ارائه‌کننده آن مفاهیم، برشمرده می‌شود:

- دیالکتیک عشق و زیبایی به‌عنوان مفهومی که نشانگر روشی زیباشناختی برای ادراک پدیده‌هاست، توسط افلاطون و با استناد به اقوال سقراط ارائه شده است. در این دیالکتیک مراحل زیر مورد اشاره قرار گرفته‌اند که توصیه‌کننده گذر از محسوس به معقول است.
- «انسانی که عشق به زیبایی در دلش راه یافته است از زیبایی جسم به زیبایی روح و سپس به زیبایی نهادها و قوانین و خود علوم (دانش) و بالاخره به عشق به خود زیبایی می‌رسد» (Hospers & Birdesli, 2007).

افلاطون طریق شهود این زیبایی مطلق را با دیالکتیک عشق امکان‌پذیر می‌داند. ابتدا، عشق به زیبایی محسوس که می‌توان آن را "عشق به صورت" نامید. سپس عشق به زیبایی روح که می‌توان آن را "عشق به سیرت" نامید. سپس عشق به زیبایی معقول که می‌توان آن را "عشق به حکمت" نامید و در نهایت شهود زیبایی مطلق یا عشق به صورت بی‌صورت و تعین، دست خواهد داد.

تاریخ آن است. (همان) از نظر گارتسون مفهوم تربیت هنری فرآیند افزایش رشد تیزبینی و حساسیت فرد نسبت به زیبایی‌شناسی است (Garretson, 1991).

یک مورد دیگر از تعاریفی که در مورد تربیت هنری ارائه شده، تعریف تحلیلی بنت رایمر است. وی تربیت هنری را به‌عنوان «رشد آگاهی و حساسیت نسبت به ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه اشیا و پدیده‌ها» تعریف می‌کند (Reimer, 1972). از نظر این صاحب‌نظر عناصر و مفاهیم اساسی این تعریف بر اساس یک نظام معکوس (از آخر به اول) عبارت‌اند از: ۱. اشیا و پدیده‌ها؛ ۲. ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه؛ ۳. حساسیت؛ ۴. رشد. در اینجا منظور از اشیا و پدیده‌ها موضوعات، اشیا و پدیده‌ها و وقایع قابل مشاهده و ادراک می‌باشد. همچنین مجموعه خصائص و ویژگی‌های محسوس و ادراک شدنی که منتقل‌کننده یک احساس و نشانگر یک حالت تجلی یافته و بیانگرانه می‌باشند، تحت عنوان ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه قرار می‌گیرند. لذا آنچه که در تربیت هنری حائز اهمیت است آن که اولاً این ویژگی‌ها دقیقاً مشخص و شناسایی گردند و ثانیاً جهت‌گیری اصلی در تدریس هنر، معطوف به تدریس این ویژگی‌ها باشد. از طرفی توانایی برقراری ارتباط و تعامل فعال و تجربه کردن ویژگی‌های زیبایی‌شناختی، حساسیت نام دارد. از نظر رایمر حساسیت همان بهره‌مندی از ادراک زیباشناسانه است که وی آن را از طریق دو نوع رفتار، متمایز و مشخص می‌کند. یکی ادراک و دریافت حالات ابزار شده و ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه و دیگری ارائه پاسخ به دریافت‌ها می‌باشد. رایمر رفتار اول را برخاسته از ذهن و رفتار دوم (ارائه پاسخ) را برخاسته از عواطف و احساسات می‌داند. از نظر او تجربه زیبایی‌شناسی از تلفیق رفتارهای برخاسته از ذهن و احساس رخ می‌دهد. این وظیفه اصلی نظام‌های آموزشی است که از طریق تربیت هنری و پرورش ادراک زیباشناسانه دانش‌آموزان، درصدد رشد و شکوفایی کردن قابلیت‌ها و حساسیت‌های هنرمندانه و در نهایت پرورش ابعاد وجودی آن‌ها باشد.

- مفاهیم مورد اشاره از طرف کانت، شوپنهاوئر و متأخرینی چون جان هاسپرس و نوئل کارول در باب شرایط و معیارهای ادراک زیباشناسانه در زیر مورد اشاره قرار می‌گیرد:
- ۱. بی‌طرفی و وارستن از میل‌ها، نیازها و دل‌بستگی‌های شخصی.
- ۲. حفظ فاصله بی‌طرفانه و لحاظ نکردن سود و زیان شخصی.
- ۳. مواجهه با پدیده‌ها بدون لحاظ نمودن رابطه شخصی با محتوای پدیده.
- ۴. مواجهه‌ای آزاد از فشارهای زندگی معمولی.
- ۵. قضاوت و اظهارنظر در مورد پدیده‌ها بدون لحاظ نمودن نسبت محتوای پدیده با محتوای زندگی شخصی.
- ۶. قضاوت و اظهارنظر در مورد پدیده‌ها به‌طوری‌که انگیزه‌های نهان شده در ناخودآگاه در آن بی‌اثر باشد.
- ۷. به وجود آمدن حالتی که آگاهی و اراده عملی شخص تحت تأثیر پدیده‌ای خاص از وی خارج می‌شود.
- با مرور و واکاوی رویکردهای تربیت هنری، نیز مفاهیمی که می‌تواند تعالی نشان اول مولفه جامعیت ذهنیت فلسفی را موجب شود، ملاحظه می‌گردد که به ترتیب در زیر برشمرده می‌شوند:
- در رویکرد سنتی به تربیت هنری، تأکید و هدف‌گذاری طراحان آموزشی بر آزادسازی ظرفیت‌های خلاق و آفرینش‌گرایانه فرد است و تلاش بر این است که فرد بتواند در سطوح برتر، به احساس، ادراک و تصور و اندیشه‌های خود فرم یا صورتی خارجی بدهد و به دیگران منتقل کند.
- در رویکرد دیسیپلینی به تربیت هنری تأکید و هدف‌گذاری طراحان آموزشی بر این است تا دانش‌آموزان قادر به کشف رابطه میان هنر و فرهنگ شوند.
- در رویکرد مسئله محور طراحان آموزشی با قرار دادن دانش‌آموزان در یک زمینه جامع و وسیع و درگیر نمودن آن‌ها با مسئله‌ای پروژه محور، کمک می‌کنند تا ایشان قادر شوند ابعاد و کارکردهای مختلف و نه یک‌بعدی هنر را واکاوی کنند (Mehrmoahadi, 2003). برخی اندیشمندان و نظریه‌پردازان در حوزه تربیت هنری مانند هری برودی، ماکسین گرین، سوزان لانگر و الیوت آیزنر نیز به‌طور مستقل به اظهارنظر مستدل در باب پی‌آمدهای تربیت هنری پرداخته‌اند به‌طوری‌که می‌توان دلالت‌هایی در باب پاسخ به پرسش نخست پژوهش را از آن‌ها استنتاج نمود که به‌طور خلاصه در زیر برشمرده می‌شوند:
- درک ربط امور.
- عمل با بصیرت که حاصل خودآگاهی می‌باشد.
- درک این نکته که تفاوت‌های کوچک می‌تواند دارای تأثیرهای وسیع باشد (Fathivajargah, 2006) «تقویت تربیت و فهم فرهنگی و اجتماعی افراد» (Elyas, 2005) در طی مراحل ادراک زیباشناسانه، نیز در دو مرحله درگیری با اثر و اتخاذ فاصله زیباشناختی، مفاهیمی مستتر که مربوط به پاسخ پرسش نخست پژوهش است، وجود دارد که در پی خواهد آمد.
- در بخش درگیری با اثر، ویژگی‌هایی نظیر وحدت، تنوع و شدت در اثر هنری مورد شناسایی قرار می‌گیرد.
- همچنین شناسنده با خود ابژه روبرو می‌شود و نه با چگونگی رابطه آن با خودش، یعنی انگیزه‌های پنهان شده در ناخودآگاه، وی را متأثر نمی‌کند. در اینجا رابطه شخصی شناسنده با اثر

لحاظ نکردن سود و زیان شخصی، نیز از ویژگی‌های ادراک زیباشناسانه برشمرده گردید. بدون تردید کسی که در هنگام ادراک و قضاوت سود و فایده‌ای کلی و کلان را بر سود فردی و جزئی ترجیح دهد، هدفی توسعه‌یافته‌تر و جهان‌شمول‌تری را برگزیده است.

مواجهه با پدیده‌ها بدون لحاظ نمودن رابطه و بستگی شخصی با محتوای پدیده، نیز از ویژگی‌های ادراک زیباشناسانه برشمرده گردید. فردی که در هنگام ادراک و قضاوت در مورد یک پدیده نسبت شخصی، نژادی، ملی، دینی و مذهبی، حزبی و سازمانی و ارتباط خصوصی خویش با آن پدیده را در نظر نیاورد، زمینه ادراکات خویش را توسعه می‌دهد؛ امر مخصوصی عطف توجه اصیل او را تحت تأثیر قرار نمی‌دهد؛ برای اظهارنظر تأمل و درنگ بیشتری خواهد نمود؛ هدفی کلی‌تر را برای تحصیل نشانه گرفته است؛ و درنهایت تصویری بزرگ‌تری را معیار درک و اظهارنظر قرار می‌دهد.

مواجهه‌های آزاد از فشارهای زندگی معمولی، نیز از ویژگی‌های ادراک زیباشناسانه برشمرده گردید. فردی که در هنگام درک و قضاوت، خود را از بند امور متعارف و تکراری برهاند، می‌تواند به ادراکی وسیع‌تر برسد زیرا زمینه ادراکات او توسعه یافته است؛ او برای رهایی از فشار "ستم میانگین" نیازمند صرف زمان بیشتری است فلذا فرآیند ادراکی با تأملی را کامل خواهد نمود؛ و درنهایت "تصویری بزرگ‌تر" را معیار قضاوت خویش قرار خواهد داد.

قضاوت و اظهارنظر در مورد پدیده‌ها به‌طوری‌که انگیزه‌های نهان شده در ناخودآگاه در آن بی‌اثر باشد، نیز از ویژگی‌های ادراک زیباشناسانه برشمرده گردید. در اینجا فرد، به انگیزه‌های نهان خویش اجازه تأثیرگذاری بر پی‌آمد ادراک را نمی‌دهد، بلکه لگام اندیشه خود را به پدیده و ویژگی‌های آن می‌سپارد تا با بی‌پیرایه‌ترین صورت بفهمد و درنهایت با صحتی قابل اعتماد قضاوت کند. آنچه در اینجا قابل ملاحظه است آن است که فرد خود را به امر محدود ناخودآگاه محدود نمی‌کند؛ با عطف

در ادراک زیباشناسانه ممکن است موجب عدم توسعه ادراکات وی شده و توجه و درنهایت قضاوت زیباشناختی را محدود به آن کند (Hospers & Birdesli, 2007). حال به تبیین نقش موارد مذکور در باب ادراک زیباشناسانه و تربیت هنری در تعالی نشان اول مولفه جامعیت ذهنیت فلسفی پرداخته می‌شود:

آنجا که افلاطون زیبایی را محصول عشق دانسته و طریق ادراک زیباشناسانه را گذر از زیبایی محسوس و معطوف نمودن توجه و اظهارنظر در باب زیبایی معقول می‌داند، به نظر می‌رسد که این گذر در دیالکتیک بالارونده، در یک تعالی ارزش‌گذارانه، ذهن فرد را از امور جزئی به کلی؛ و از محدود به وسیع سوق می‌دهد و موجب می‌شود فرد هدفی کلان‌تر را بر اهداف در دسترس حواس ترجیح دهد و تصویری بزرگ‌تر از زیبایی را در نظاره هستی طراحی کند.

در اینجا نقش مفاهیم اظهار شده از کانت، شوپنهاوئر و ... در باب ویژگی‌های ادراک زیباشناسانه، در تعالی نشان اول مولفه جامعیت ذهنیت فلسفی مورد تبیین قرار می‌گیرد:

بی‌طرفی و وارستن از میل‌ها، نیازها و دلبستگی‌های شخصی یکی از این ویژگی‌ها است؛ زیرا فردی که در مواجهه با امور و اظهارنظر، از امیال شخصی رها شود و بی‌طرفانه ادراک و قضاوت نماید به درک و قضاوتی باصحت‌تر دست می‌یابد این صحت یابی از آنجا حاصل گردیده که فرد، با عطف توجه به ماورای امیال و نیازها، زمینه ادراک و قضاوت خود را وسعت می‌دهد؛ خود را در نیاز و میل که امری محدود و مخصوص است درگیر نخواهد کرد؛ زمان مورد نیاز این فرد برای ادراک و قضاوتی بی‌طرف و رها از نیازهای شخصی بیشتر می‌گردد، یعنی متأملانه‌تر اظهارنظر می‌کند؛ و هدفی که از نیازهای شخصی کلان‌تر و کلی‌تر است را برمی‌گزیند و به تصویر بزرگ‌تری از ایده هنری مستتر در اثر و یا پدیده مورد مواجهه، دست می‌یابد.

فراهم کند و چه ارتباطی با سایر عناصر فرهنگ دارد، لذا دانش‌آموز موفق به دیدن یک "تصویر بزرگ" از نسبت میان کل فرهنگ با هنر و ارتباط میان عناصر آن با هنر خواهد گردید.

قرار گرفتن دانش‌آموزان در یک رخداد آموزشی پروژه محور در رویکرد مسئله محور که می‌تواند تحت رویکرد میان‌رشته‌ای برنامه‌درسی، ارائه گردد، با به‌کارگیری چندین موضوع درسی در یک پروژه می‌تواند موجب توسعه ادراکات دانش‌آموزان شود؛ زمان استنتاج نتیجه در این‌گونه فعالیت‌ها را طولانی‌تر کند؛ لذا یک ادراک و قضاوت همراه با تأمل صورت خواهد گرفت؛ در هر پروژه هدفی کلی‌تری جویی می‌گردد که از طریق تحقق این هدف دانش‌آموزان قادر خواهند بود "تصویر بزرگی" که نشانگر تعامل میان موضوع‌های درسی با درس هنر است را استنتاج می‌نمایند.

درک ربط امور که به‌عنوان پی‌امدی از تربیت هنری برشمرده شد نیز می‌تواند موجب تعالی نشان اول مولفه جامعیت گردد زیرا درک ربط امور و تأثیر و تعامل عناصر موجود در پدیده‌های هنری متضمن نگریستن به پدیده‌ها در ارتباط با زمینه‌ای وسیع می‌باشد؛ یعنی فرد می‌تواند در اظهارنظر نهایی همه تعامل‌های میان عناصر پدیده مورد مواجهه را در یک "تصویر کلی" و روشن ببیند.

عمل با بصیرت که حاصل خودآگاهی می‌باشد، به‌عنوان پی‌امدی از تربیت هنری برشمرده شد نیز می‌تواند موجب تعالی نشان اول مولفه جامعیت گردد؛ زیرا فرد با بصیرت، تصمیم‌گیری‌ها و احکامی می‌نماید که متضمن اهدافی بلندمدت و کلان می‌باشند زیرا داشتن یک هدف کلی، عنصر اصلی ساختار بینشی هر فرد است و وی را قادر به دیدن "تصویر بزرگ" می‌کند.

از دیگر پی‌آمدهای تربیت هنری که برشمرده گردید این بود: افراد قادر به درک این نکته می‌گردند که تفاوت‌های کوچک می‌تواند دارای تأثیرهای وسیع باشد. این توانایی به ذهن افراد این قابلیت را می‌دهد تا امور

توجه به ویژگی‌های اثر و سپردن فرآیند اندیشه به آن‌ها زمینه ادراکات خویش را توسعه داده و به سمت هدفی کلی‌تر در حرکت خواهد بود؛ برای واقع شدن رهایی از ناخودآگاه، فرد نیازمند صرف زمان بیشتری است فلذا یک ادراک با تأمل صورت می‌دهد. این احتمال می‌رود که با این توسعه اهداف و زمینه ادراکات، "تصویری بزرگ‌تر" از اثر و یا پدیده مورد مواجهه نیز حاصل آید.

فراتر رفتن از آگاهی و اراده عملی، نیز از ویژگی‌های ادراک زیباشناسانه برشمرده گردید. اینجا فرد شناسا در هنگام شناسایی بدون پیش‌فرض و پیش‌داوری و بدون در نظر آوردن عقل معاش اندیش که تجلی‌گاه آن اراده عملی است به ادراک و قضاوت می‌پردازد. آنچه در اینجا قابل ملاحظه است آن است که ادراک و قضاوت این فرد در زمینه‌ای توسعه یافته‌تر صورت می‌پذیرد زیرا پیش‌داوری‌ها و معاش‌اندیشی‌ها موجب کوتاه‌نظری و پایین آمدن افق نظاره شده و فرد را در محاصره امر محدود قرار می‌دهد.

در اینجا به تبیین نقش پی‌آمدهای رویکردهای تربیت هنری در تعالی نشان اول مولفه جامعیت ذهنیت فلسفی پرداخته می‌شود:

آزادسازی ظرفیت‌های خلاق و توانا شدن دانش‌آموزان در شکل دادن به تصورات و اندیشه‌ها در سطوح بالای یادگیری به‌عنوان پی‌آمدهای رویکرد سنتی در تربیت هنری برشمرده گردید. مفاهیم اصلی این پی‌آمدها، ساختار دادن به تصور و اندیشه در سطوح بالای یادگیری می‌باشد. این سازمان‌دهی و ساختاربخشی ایجادکننده زمینه دیدن تصویری بزرگ از پدیده‌های مورد مواجهه می‌باشد زیرا در سطوح بالای یادگیری تحلیل، ترکیب و ارزش‌گذاری صورت گرفته، امکان دیدن یک "تصویر بزرگ" از زمینه مورد مواجهه را تسهیل می‌کند.

کشف رابطه میان فرهنگ و هنر که در رویکرد دیسیپلینی انجام می‌شود موجب می‌شود تا دانش‌آموز با تحلیل این دو مفهوم دریابد که هنر چه جایگاهی در فرهنگ داشته تا چه میزان می‌تواند زمینه تعالی آن را

به الگویی از کلیت اثر است. آن طور که در فصل مبانی نظری گذشت، این فرآیند تحت دو رویکرد ادراک کیفیت‌های حسی و ادراک خصیصه‌های صوری در تربیت زیبایی‌شناختی صورت می‌پذیرد. تصویر بزرگی که از تشخیص و انتزاع فرم و الگوی اثر هنری و با جدا کردن عناصر غیر صوری صورت می‌پذیرد می‌تواند زمینه تعالی نشان اول مولفه جامعیت ذهنیت فلسفی را تسهیل نماید. در بخش اتخاذ فاصله زیبایی‌شناسانه، شناسنده با خود ابژه روبرو می‌شود و نه با چگونگی رابطه آن با خودش. در اینجا رابطه شخصی شناسنده با اثر در ادراک زیباشناسانه ممکن است موجب عدم توسعه ادراکات وی شده و توجه را محدود به آن کند. در اینجا اگر فرد نتواند در برابر فشار امر محدود، مخصوص و امور جزئی مقاومت کند و در پی آن نتواند زمان لازم برای اظهارنظر را افزایش دهد، قادر نخواهد بود که هدفی کلی را برگزیده و در دیدن تصویر بزرگ موفق شود.

نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های فوق؛ مفاهیم و کلیدواژه‌هایی از زیبایی‌شناسی و تربیت هنری، بررسی و تحلیل گردیدند که با مفاهیم موجود در نشان اول مولفه جامعیت ذهنیت فلسفی در یک شبکه مفهومی و جغرافیای منطقی قرار می‌گیرند؛ یعنی هم مفاهیم موجود در نظریه‌های زیباشناختی مانند نظریه تأمل کانتی و نظریه بی‌ارادگی شوپنهاوئر، هم مفاهیم موجود در رویکردهای تربیت هنری مثل رویکرد سنتی، دیسیپلینی و مسئله محور، هم مفاهیم موجود در پی‌آمدهای تربیت هنری که در چشم‌انداز اندیشمندان برجسته و دارای نقش این حوزه ارائه شده و هم مفاهیم موجود در مراحل ادراک زیباشناسانه که بر اساس معرفت‌شناسی رئالیستی بنا گردیده است؛ با مفاهیم مذکور در نشان اول مولفه جامعیت ذهنیت فلسفی یک شبکه مفهومی جدید و از پیش نیافتاده‌ای را آشکار می‌کنند. بر این اساس می‌توان انتظار داشت با تحقق تربیت هنری اندیشیده شده و در پی آن تقویت ادراک زیباشناسانه افراد، نشان اول مولفه

جزئی را در زمینه‌ای وسیع مورد ملاحظه قرار دهند و یک رابطه علی یا همبستگی میان امور را دریابند.

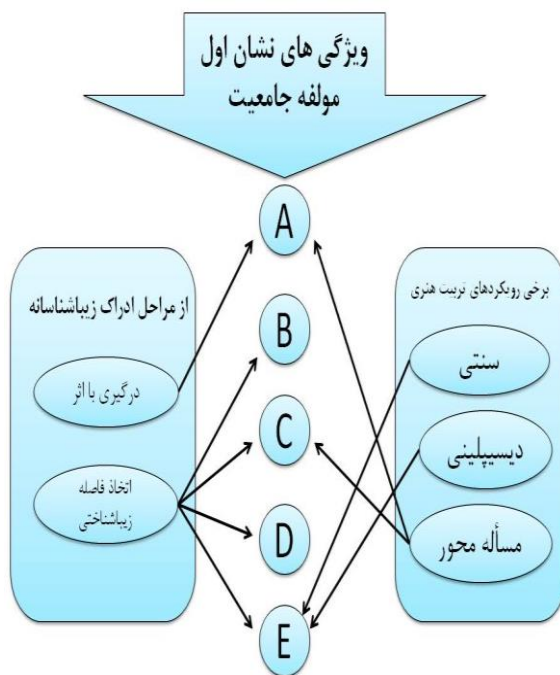
سوزان لانگر در توجیه مستدل خویش در باب تربیت هنری بر این اعتقاد است که این‌گونه تربیت "فهم فرهنگی" افراد را تعالی می‌بخشد. او برهان خود را چنین مستدل می‌نماید: «شکل‌های اصلی احساس در بسیاری از مردم دست‌کم در درون یک فرهنگ و اغلب فراتر از آن؛ مشترک است؛ زیرا شمار زیادی از آثار، تقریباً برای هر کسی که با معیارهای هنری درباره آن‌ها به داوری می‌نشیند، معنادار و مهم به نظر می‌رسند» (Elyas, 2005). با توجه به این واقعیت که آثار هنری حاوی اندیشه‌های بنیادی تمدن و فرهنگ بشری هستند، می‌توان چنین استنتاج نمود که کلید واژه فهم فرهنگی دلالت بر درک ارتباط میان محتوای فرهنگی مستتر در آثار هنری با محتوای فرهنگی جامعه دیگر است از آنجا که جامعه دیگر می‌تواند دارای پهنه‌ای وسیع‌تر بوده باشد لذا فرد دارای قابلیت در ارتباط دادن پدیده‌های مورد مواجهه‌اش با زمینه‌ای وسیع‌تر می‌گردد.

تربیت هنری از طریق تسهیل زمینه فعال‌سازی تخیل و تقویت آن اتفاق می‌افتد. لذا بدیهی است که یکی از پی‌آمدهای برآمده از تربیت هنری، تقویت تخیل دانش‌آموزان است. مفهوم تخیل از نگاه کستلر چنین است: توانایی «خارج نمودن یک شیء یا مفهوم از بافت اصلی عادی و ملاحظه آن در یک بافت جدید» (Elyas, 2005). این امکان که بافت جدید، یک زمینه وسیع‌تر از بافت اصلی باشد، وجود خواهد داشت و لذا فرد دارای این توانایی می‌گردد تا موارد خاصی از یک بافت را در ارتباط با زمینه‌ای وسیع‌تر از پیش تحت عنوان بافت جدید، ملاحظه نماید.

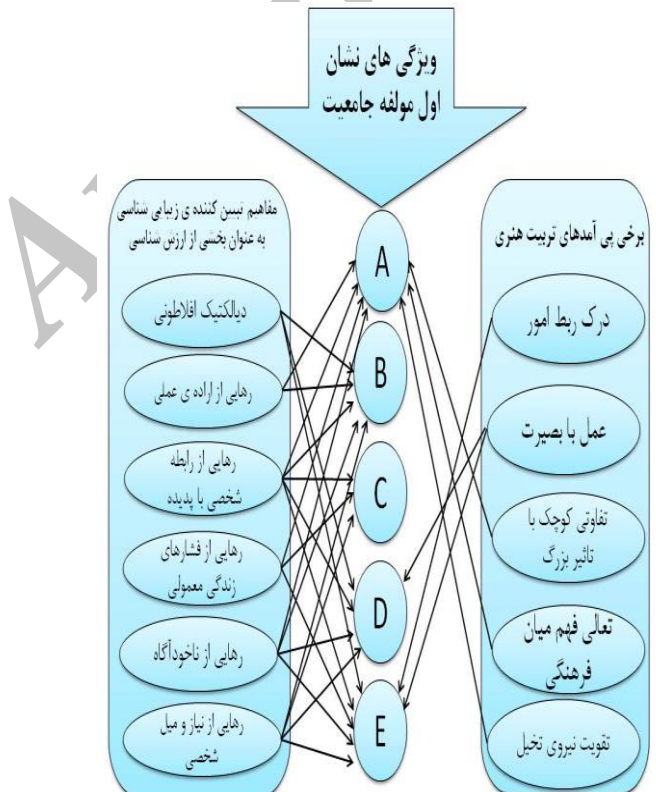
در بخش درگیری با اثر در مراحل ادراک زیباشناسانه، ویژگی‌هایی نظیر وحدت، تنوع و شدت در اثر هنری مورد شناسایی قرار می‌گیرد. این فرآیند موجب تعالی مولفه جامعیت و نشان اول آن می‌گردد؛ زیرا شناخت وحدت و تمامیت موجود در اثر مستلزم گذار از جزئیات و رسیدن

جامعیت ذهنیت فلسفی یعنی نگرستن به موارد خاص در ارتباط با زمینه‌ای وسیع تعالی یابد. نسبت میان مفاهیم حوزه زیبایی‌شناسی با نشان اول مولفه جامعیت ذهنیت فلسفی، در نمودارهای ۱ و ۲ آشکار شده است.

نمودار شماره ۱



نمودار شماره ۲



E: طراحی و پیدا کردن تصویر بزرگ.
به‌عنوان توصیفی از ویژگی‌های نشان اول مؤلفهٔ
جامعیت ذهنیت فلسفی می‌باشند.
می‌توان دو نمودار بالا را در جدول شماره یک زیر
به‌طور خلاصه ملاحظه نمود:

در نمودارهای شماره یک و دو به ترتیب:
A: توسعه‌یافتگی ادراکات و قضاوت برآمده از آن
B: محدود نشدن در امر مخصوص، در هنگام ادراک و
قضاوت
C: مقاومت در برابر امر مخصوص و ادراک و اظهارنظر
با تأمل و درنگ و صرف زمان.
D: مرجح دانستن اهداف کلی، کلان و پایدار
(درازمدت) بر اهداف جزئی به‌عنوان معیار ادراک و قضاوت

جدول شماره ۱

E	D	C	B	A	
۱	۱	۱	۱	۱	از مراحل ادراک زیباشناسانه
۲	۱	-	-	۳	از پی‌آمدهای تربیت هنری
۲	-	۱	-	۱	از رویکردهای تربیت هنری
۵	۴	۳	۵	۴	از مفاهیم روشنگر زیباشناسی به عنوان بخشی از ارزش‌شناسی
۱۰	۶	۵	۶	۹	جمع

مرتبط با ادراک زیباشناختی و تاریخ هنر خاستگاه تدبیر و تولید قرار می‌گیرد. نظام ارزشیابی نیز متأثر از اهداف آموزشی هم‌نوا با ویژگی‌های نشان اول مؤلفه جامعیت ذهنیت فلسفی، صورتی بازپاسخ پیدا می‌کند به‌گونه‌ای که توانایی‌ها و چشم‌اندازهای ویژه و شخصی هر دانش‌آموز در آن آشکار می‌گردد.

در طراحی الگوی برآمده از این پژوهش که در نمودار شماره ۳ آشکار شده است، چهار توانایی اصلی قدرشناسی، نقد، قضاوت و تولید هنری در اهداف کلی وجود دارد که تلاش برای تحقق هر یک از آن‌ها در مسیر اهداف واسطه‌ای و جزئی، می‌تواند با به ثمر نشاندن اهداف غایی، موجب تعالی ذهنیت فلسفی در متربیان برخوردار از این الگو گردد. چنانکه؛ در فرآیندهای فکری

در جدول شماره ۱ هر عدد، نشانگر تعداد مفهومی کشف شده، میان حوزه‌های زیبایی‌شناسی و تربیت هنری، با ویژگی‌های نشان اول مؤلفهٔ جامعیت ذهنیت فلسفی است. با توجه به جدول فوق، ۳۶ شبکهٔ مفهومی در کنار یکدیگر، تشکیل یک جغرافیای منطقی میان حوزه‌های فوق‌الذکر، می‌دهند.

با عنایت به شبکه مفهومی‌های آشکار شده فوق، ویژگی‌های نشان اول مؤلفهٔ جامعیت (موارد A تا E) می‌توانند به‌عنوان اهداف آموزشی در طراحی آموزشی هنر مورد ملاحظه باشند تا تجارب و نتایج یادگیری در مرحلهٔ تعیین رخدادهای آموزشی بر اساس آن‌ها استوار گردند. در مرحلهٔ تدبیر و گزینش محتوا، فرآیندهای فکری مرتبط با نقد و تولید هنری و نیز فرآیندهای فکری

Editor. Arieh Lewy. Pergamon publisher. [persian]

Hausman, J.(1971). Art Education, The Encyclopedia of Education. Editor. Arieh Lewy The Macmilan company Publisher.

Hospers, j & Birdesli, M. (2007).History and issues of aesthetics Mohamad saeid Hanaeikashani(Trans). Tehran, hermes publisher.

Hullfish, G; Smith, Ph.(1992). Reflective thinking: the method of education. Ali Shariatmadari (Trans). Tehran, samt publisher.

Mehrmohamadi, Mahmood.(2003). General training of art: the nature, why, how.Tehran, madrese publisher. [persian]

Reimer, B.(1972). Putting Aesthetic Education to work. Music Educatore Journal. Number 1.

Shariatmadari, A.(1985). Philosophy, philosophical questions - philosophical perspectives - Basics of Science. Tehran, jahadedaneshgahi publisher. [persian]

Shaabani,H.(2012).Educational and developmental skills, Methods and techniques of teaching,Tehran,samt publisher. [persian]

Smith, G.(2002). philosophic mindeness in educational administration. Mohamadreza Behrangi(Trans). Tehran, kamaletarbiat publisher. [persian]

مرتبط با نقد و قضاوت هنری، متربی در تلاش است تا از طریق محدود و محبوس نکردن ذهن و حواس خود زمینه ادراک خود را توسعه دهد. این عدم محدودیت ذهن و حواس خود مستلزم این می‌گردد که متربی در این الگو در فرآیند برخورداری از محتوای آموزشی مرتبط با فرآیندهای فکری نقد و قضاوت هنری، منتج به دارا شدن یک ذهنیت کلی‌گرای در او شده و موجب می‌گردد که متربی در رتبه‌بندی ارزشی خود هدف‌های کلان را از اهداف جزئی تمییز دهد. این‌گونه واکاوی ارتباطی معنادار میان اهداف کلی و کلان با اهداف جزئی و محدود را برای متربی آشکار می‌کند یعنی او می‌تواند موارد خاص را در ارتباط با زمینه‌ای وسیع مورد ملاحظه قرار دهد.

کمک به کنشگران نظام تعلیم و تربیت در جهت تربیت افرادی با ذهنیت فلسفی تعالی‌یافته و بروز ویژگی حکمت در آن‌ها را می‌توان به‌عنوان برجسته‌ترین کاربرد این پژوهش برشمرد. حکمت یک توانایی در افراد است که به کمک آن ارزش‌گذاری‌ها کیفی‌تر شده و به سمت روشنی حقیقت میل می‌کند. ایجاد قابلیت تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری در دانش‌آموزان از اهم اهداف غایی یا آرمانی یک نظام تربیتی محسوب می‌شود که در حرکت مدیریتی یک جامعه مؤثر خواهد افتاد. از طرفی پیش از هر تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری لازم است یک ارزش‌گذاری و قضاوت روشن‌بینانه و بی‌طرف که از هرگونه شائبه سودار، پالوده شده، صورت پذیرد و بدیهی‌ست که این‌گونه ارزش‌گذاری را تنها یک فرد دارای ذهنیت فلسفی که دارای اندیشه‌ای جامع، عمیق و منعطف گردد قادر به انجام دادن است.

منابع

Elyas, j.(2005). Philosophy of education, ancient and contemporary. Abdorza Zarabi(Trans). ghom, Imam Khomeini Education and Research Institute. [persian]

Fathivajargah, Koorosh. (2006). Curriculum to the new identity. Tehran, aeij publisher. [persian]

Garretson, R, L.(1991). Music Curricula. The International Encyclopedia of curriculum.