

***Aesthetics and Art from Maxine Greene's View and its  
Educational Implications***

T. Javidi K.\*, Associate Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Razavi khorasan, Iran

tjavidi@um.ac.ir

A. Abdoli, Ph.D student Philosophy of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Razavi khorasan, Iran

**Abstract**

Aesthetics refers to the knowledge of how to use senses to know. The purpose of this study was to introduce Maxine Greene's views about art and aesthetic and its implications on aesthetic education. So, in this article, authors are looking for doctrines of art and aesthetics from Greene's viewpoints. What are the outcomes of these doctrines in education? Therefore, in order to answer to these questions, first, by using analysis and writing methods, some Greene's articles and interviews that associated with this subject were studied, then based on her views about art and aesthetic, key implications and strategies in aesthetic education was inferred. Greene considers arts as a name for appreciation discrimination and understanding various arts. Greene believed aesthetic education in contemporary thought is important because of three main reasons: 1) Opening spaces through aesthetics education, 2) Becoming wide-awake, 3) Discovering the Importance of Imagination. From Greene's viewpoints what makes aesthetics grow is art. In general, all the effort of Greene is that inform professionals of education from the increasingly neglected public education of art and aesthetics.

**Key words:** Maxine Greene, Aesthetic education, Aesthetic Literacy, Art, Imagination, Social imagination, Public space.

---

\* Corresponding Author

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال دوازدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۶، پائیز و زمستان ۱۳۹۶

ص ۴۵-۲۱ تاریخ دریافت: ۹۳/۴/۱۴ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۱/۲

## زیبایی‌شناسی و هنر از دیدگاه ماکسین گرین و اشارات تربیتی آن

طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی\*، دانشیار رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی

مشهد، خراسان رضوی، ایران

tjavid@um.ac.ir

افسانه عبدلی، دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، خراسان رضوی، ایران

### چکیده

زیبایی‌شناسی به دانش چگونگی استفاده از حس‌ها برای دانستن اشاره دارد. هدف از نگارش این مقاله، بررسی و معرفی دیدگاه ماکسین گرین درباره هنر و زیبایی‌شناسی و استخراج اشارات وی در تربیت زیبایی‌شناسی است. بدین منظور، هدف پژوهش این است که گرین درباره هنر و زیبایی‌شناسی چه آموزه‌هایی دارد؟ برآیند توجه به این آموزه‌ها در آموزش و پرورش چیست؟ برای پاسخ به سؤالات، نخست با استفاده از روش‌های تحلیل و نوشتن، برخی از مقالات و مصاحبه‌های گرین درباره این موضوع مطالعه شد؛ آنگاه بر اساس دیدگاه ایشان درباره هنر و زیبایی‌شناسی، اشارات و راهبردهای کلیدی در تربیت زیبایی‌شناسی استخراج شد. او زیبایی‌شناسی را یک صفت برای تجربه زیبایی‌شناسی و نامی برای درک تبعیض‌ها و فهم هنرهای مختلف می‌داند. گرین به سه دلیل اصلی و کلیدی تربیت زیبایی‌شناسی را در دوره معاصر مهم می‌داند: (۱) بازنمودن فضاهاى ذهنی، (۲) هوشیاری گسترده و (۳) کشف اهمیت تخیل. از دیدگاه گرین آنچه زیبایی‌شناسی را اعتلا می‌بخشد، هنر است. تمام سعی گرین این است که متصدیان آموزش و پرورش را از غفلت فزاینده‌ای که راجع به آموزش عمومی هنر و زیبایی‌شناسی شده است، آگاه کرده و اهمیت آن را در زندگی گوشزد کند.

**واژه‌های کلیدی:** ماکسین گرین، تربیت زیبایی‌شناسی، سوادآموزی زیبایی‌شناسی، هنر، تخیل، تخیل اجتماعی،

فضای عمومی.

\* نویسنده مسؤول

Copyright©2018, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

## مقدمه

گرایش به امور زیبا همچون یک منظره، گل، صدا و خط از بدو تولد در انسان وجود داشته است؛ بنابراین هر انسانی از توجه به چنین مصادیقی لذت می‌برد و در خلق آنها تلاش می‌کند. اندیشمندان در طول تاریخ، به دلیل اهمیت حس زیبایی‌گرایی و میل به امور زیبا، سؤالات متعددی را در این زمینه طرح کرده‌اند؛ برای مثال، زیبایی چیست؟ چرا پدیده‌ای را زیبا می‌انگاریم؟ چگونه می‌توان حس زیبایی‌شناسی را در افراد شکوفا کرد؟ این کار چه پیامدهایی را در رشد و بالندگی انسان به دنبال دارد؟ صاحب‌نظران از جمله فلاسفه، پاسخ‌های متنوعی را در برابر این قبیل سؤالات ارائه کرده‌اند. افلاطون، از پیشگامان این حوزه، درباره کیفیت زیبایی مانند تناسب، اندازه، تقارن و تأثیر هنر بر مردم بحث می‌کند؛ وی زیبایی را تظاهر ایده در ماده دانسته و معتقد است آثار هنری از طریق تقلید از اشیای طبیعی به وجود می‌آیند. از آنجایی که اشیای طبیعی خود بازتاب مَثُل‌اند، هنر سومین مرحله دوری از حقیقت است. دیدگاه ارسطو نیز معطوف به فعالیت هنرمند بوده و کار هنرمند را تصویری از جهان طبیعی می‌داند؛ البته این الگوبرداری موجب تطهیر احساسات، سرگرمی و تکامل اخلاقی می‌شود. همچنین، آگوستین با تکیه بر اندیشه‌های افلاطون و تحولات پس از مسیح، قدرت زیباشناختی را تحسین و تأیید کرده و معتقد است هنرهای زیبا (مثلاً یک نمایش)، مستقیماً مخاطب را به درون یک واقعه می‌کشاند. آکویناس نیز به تأسی از ارسطو درباره شروط زیبایی مانند درستی، تناسب و درخشندگی بحث کرده است. با وجود سابقه طولانی ارائه نظر درباره زیبایی، نظریه‌پردازی درباره زیبایی‌شناسی و توجه به معنی هنر و زیبایی تا سال ۱۷۵۰ که کتاب *زیبایی‌شناسی نظری* بوم‌گارتن<sup>۱</sup> منتشر شد، این موضوع جزء مقولات هستی‌شناسی فلسفه محسوب می‌شد (مختار تجویدی، ۱۳۸۴). تأمل بوم‌گارتن درباره زیبایی‌شناسی معطوف به این است که انسان چگونه از حس‌ها برای دانستن استفاده کند (کارنس کارن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸: ۲۸). با ارائه دیدگاه بوم‌گارتن و از قرن هیجدهم به بعد، مفهوم زیبایی بیشتر جنبه روان‌شناختی به خود گرفت و در ارتباط با ادراک دیده شد. در اواسط قرن نوزدهم، هنرمندان نیز دیدگاه‌هایشان را درباره زیبایی‌شناسی ارائه داده و آن را وارد مباحث هنری کرده‌اند. در این قرن، همبستگی بین زیبایی‌شناسی و پیدایش ذهنیت، موضوع تفکر فلسفی قرار گرفت. در قرن بیستم، زیبایی‌شناسی به صورت فلسفه و دانش درباره همه نمودهای زیبایی مطرح شد (گرینجر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰؛ ساعتچی، ۱۳۸۸؛ عطائی آشتیانی، ۱۳۸۵؛ لیلیان و همکاران، ۱۳۸۸). به این ترتیب، تعریف زیبایی به عنوان امری عینی که در دوران باستان، قرون وسطی و رنسانس رایج بود، در عصر حاضر در قالب دانش زیبایی‌شناسی جای خود را به مسئله «واکنش نسبت به زیبایی» داد.

دلایل متعددی در بروز پدیده «واکنش نسبت به زیبایی» نقش داشته‌اند؛ از جمله اینکه حس زیبایی‌شناسی، به تحریک احساسات برای دانستن بیشتر می‌انجامد. به علاوه، هنر و زیبایی‌شناسی در رفع مسائل اخلاقی و ارزشی مانند ستم، انحراف، خودپرستی، تجاوز و اعتیاد که جهان معاصر با آن مواجه است، تأثیر دارد و همچنین دارای کارکردهای هنری مانند حمل اندیشه‌های اجتماعی و نمایاندن فطرت انسان، زمینه‌سازی برای نظم اجتماعی، نقل احساسات بشری و جلب انسان‌ها به سوی یکدیگر است (گرینجر، ۲۰۰۰؛ ساعتچی، ۱۳۸۸؛ عطائی آشتیانی، ۱۳۸۵؛ لیلیان و همکاران، ۱۳۸۸). همچنین، دیدگاه‌های

۱- Baumgarten

۲- Currence Karen

۳- Granger

برخی از مکتب‌ها مانند رمانتیسم، روان‌شناسی گشتالت، مکتب عرفان و پسا اثبات‌گرایی مبنی بر اینکه زیبایی‌شناسی مقدم بر معرفت‌شناسی است، این توجه را توسعه بخشید؛ زیرا آنها بر این باور بودند که برخورد با جهان خارج، تابع ارزش‌های زیباشناختی است و زیباشناسی انسان را برمی‌انگیزاند که به عالم و موضوعات آن توجه کند و حتی زیبایی‌شناسی نوعی فعالیت شناختی است که باعث برداشتی تازه از حقیقت و واقعیت می‌شود (ویتر، ۲۰۰۴: ۲۲۵؛ فیاض، ۱۳۸۶).

موضوع محوری زیبایی‌شناسی، درک منطق احساسات و عواطف انسان‌ها و چگونگی انتقال‌پذیری این حالات است. این موارد در تجربیات هنری که در مقایسه با سایر تجربیات انسان، بیشتر با حواس سروکار دارند، نمود بیشتری می‌یابد؛ بنابراین موضوع زیبایی‌شناسی نوع خاصی از تجربه<sup>۱</sup> است که هر فرد با پدیده‌ای دارد و همچنین، روش خاصی از درک اشیاء و موقعیت‌هاست که به صورت برانگیختگی در قالب رشته‌های هنری تجلی می‌یابد (ساعتچی، ۱۳۸۸؛ دن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹؛ گودرزی، ۱۳۸۵؛ عطائی‌آشتیانی، ۱۳۸۵؛ شرفی، ۱۳۸۶؛ لیلیان و همکاران، ۱۳۸۸).

با وجود توجهی که اندیشمندان در دوره معاصر به زیبایی‌شناسی نشان داده‌اند، پرورش این بُعد در نظام آموزش و پرورش ایران مغفول مانده است؛ برای نمونه می‌توان به غفلت از «هنر» که بیشترین تأثیر را در درک اشیاء و موقعیت‌ها برای تربیت زیبایی‌شناسی دارد، اشاره کرد. هنرهایی مانند طراحی، کارهای دستی، عکاسی، نمایش، آواز، موسیقی، حرکات موزون و نویسندگی در این نظام جایگاه وثیقی ندارند و حتی درس‌هایی چون نقاشی و ادبیات نیز به صورت اصولی تدریس نمی‌شوند. نتایج برخی از تحقیقات نیز بر این ادعا صحه می‌گذارد. در این زمینه، نبود هدف مشخص برای آموزش هنر در مدارس، غفلت از اصول و مبادی هنر گذشته ایران، تأکید بر مهارت و فن، فراموشی بعد محتوایی هنر، نبود فضای آموزشی مناسب و کج‌فهمی‌ها و بدفهمی‌های اساسی درباره ماهیت هنر به عنوان امری تفننی و سرگرم‌کننده و نه حوزه‌ای برای گسترش تفکر، از دلایل اصلی ناکارآمدی آموزش هنر در مدارس ایران مطرح شده است (مهدیزاده، ۱۳۸۸). به علاوه، در برنامه درسی نظام آموزشی ایران، حوزه‌های نقد هنری و زیبایی‌شناسی، فراموش شده است. یکی از مهم‌ترین دلایل این امر، ارائه نکردن تبیین روشنی از معنا، حدود و ثغور آموزش هنر یا به تعبیری «سواد هنری» است که این امر متأثر از جایگاه مبهم هنر در نظام آموزشی است (کاظم‌پور و همکاران، ۱۳۸۷). دیگر مطالعات بر فهم نادرست و نابسندة درباره هنر را دلیلی برای این امر می‌دانند؛ زیرا این موضوع، هرگز منبعی بکر و مستعد شناخته نشده و از اینکه می‌تواند هدایت‌گر جریان فراگیر اصلاح در نظام آموزشی باشد، عاجز پنداشته شده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۰). همچنین، برخی محققان معتقدند مشکل عمده در برنامه درسی هنر، اجرای نادرست و بی‌توجهی به عوامل و عناصر درسی آن است. در واقع، آموزش هنر در مدارس کنونی به گونه‌ای است که اگر درس هنر از مقاطع ابتدایی و راهنمایی حذف شود، به نظر می‌رسد اتفاق نگران‌کننده‌ای نخواهد افتاد؛ زیرا این درس بیشتر زنگ تفریح و در برخی مواقع برای پرکردن ساعات هفتگی است (شرفی و سلسیلی، ۱۳۸۹). در این زمینه، ماکسین گرین<sup>۳</sup> (کی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵: ۶۱) نیز بر این باور است گرچه «هنرها، به حوزه‌های خلاق و ابداعی گرایش دارند»، اما در مؤسسات تربیتی، اغلب فعالیت‌های اضافی، ظریف یا تکمیلی قلمداد شده است که با مطالعه

۱- تجربه زیباشناختی هم شامل ارتباط بین قوه درک و دانش و اهداف محسوس و هم معنا و احساسی که به وسیله جلوه ظاهری اشیاء در قالب کلامی، موسیقایی، نمایشی و تجسمی بیان می‌گردد. ادراک زیباشناختی نیز هم شامل درک زیبایی اشیاء طبیعی و هم چیزهای که ساخته‌ی انسان‌اند، می‌باشد (شپرد، ۱۳۸۶؛ گودرزی، ۱۳۸۵؛ شرفی، ۱۳۸۶).

۲- Dan

۳- Maxine Greene

۴- Kay

«تاریخ توجه به هنر» در مدارس، این امر تأیید می‌شود. در واقع، به موازات گسترش برنامه درسی برای پوشش دهی بسیاری از موضوعات علمی و اجتماعی، زمان اختصاص یافته به هنر، که زمینه کسب تجربه احساسی در قبال زیبایی است، در بسیاری از مدارس کاهش پیدا می‌کند؛ در حالی که اغلب مردم از جوانان انتظار دارند که از یک درک زیبایی‌شناسی اساسی برخوردار باشند (الیاس، ۱۳۸۲).

با نظر به مسائلی که در زمینه «تربیت زیبایی‌شناسی» در نظام‌های آموزشی بیان شد، در این نوشتار دیدگاه ماکسین گرین که در صدد به دست دادن فهم متفاوتی از زیبایی‌شناسی و راهبردهایی عملی برای تربیت زیبایی‌شناسی است، مد نظر قرار گرفت. دیدگاه این مربی-فیلسوف در تربیت زیبایی‌شناسی، معطوف بر نزدیک‌سازی حوزه نظر و عمل است. در این زمینه، با ساخت مؤسسه و دبیرستان نظریه خود را آزمود. او اهمیت «تربیت زیبایی‌شناسی» را مستدلانه متذکر شده و بر آموزش و پرورش قرن بیست و یکم تأثیری شگرف برجای گذارده است. همچنین، در نوشته‌ها و اقدامات خود، اندیشه‌هایی را ارائه کرده که بستری برای بحث و تحقیق بیشتر در زمینه «تربیت زیبایی‌شناسی» فراهم ساخته است. هم‌چنین به این دلیل که گرین برای ارائه دیدگاه خود متأثر از افراد مختلفی بود، بنابراین کوشید دیدگاه جامع‌تری نسبت به پیشینیان خود به دست آورد؛ چنان که وی (۲۰۰۷) می‌گوید: «منابع دیدگاه من درباره تربیت زیبایی‌شناسی آثار «هنر به‌عنوان تجربه»<sup>۱</sup> (۱۹۳۴)، «چگونه فکر می‌کنیم»<sup>۲</sup> (۱۹۳۳) و «تجربه و طبیعت»<sup>۳</sup> (۱۹۵۸) از جان دیویی و همچنین، در بخش‌های بزرگی، دیدگاه نویسندگان اگزیستانسیالیست و انتقادی مانند نیچه<sup>۴</sup>، شوتر<sup>۵</sup>، داستایوسکی<sup>۶</sup>، هایدگر<sup>۷</sup>، سارتر<sup>۸</sup>، کیرکگارد<sup>۹</sup>، فریره<sup>۱۰</sup>، کامو<sup>۱۱</sup>، مرلوپونتی<sup>۱۲</sup>، ریکله<sup>۱۳</sup> و کافکا<sup>۱۴</sup>، آیزنر<sup>۱۵</sup> و وارناک<sup>۱۶</sup> هستند؛ زیرا هنر و زیبایی‌شناسی در آثار آنها، اساس و محور هستند» (گرین، ۲۰۰۷: ۶۶۰). به علاوه با مطالعه آثار گرین، رد پای سه نویسنده دیگر مانند ویرجینیا وولف<sup>۱۷</sup>، الیزابت بیوشاپ<sup>۱۸</sup> و تونی موریسون<sup>۱۹</sup> نیز حس می‌شود (لویس کیپلر<sup>۲۰</sup>، ۱۹۹۸: ۱۴۸)؛ بنابراین، با نظر به اهمیت پرورش بُعد

۱- art as experience

۲- how we think

۳- experience and nature

۴- Nietzsche

۵- Schutz

۶- Dostoevsky

۷- Heidegger

۸- Sartre

۹- Kierkegaard

۱۰- Freire

۱۱- Camus

۱۲- Merleau-Ponty

۱۳- Rilke

۱۴- Kafka

۱۵- Eisner

۱۶- Warnock

۱۷- Virginia Woolf

۱۸- Elizabeth Bishop

۱۹- Toni Morrison

۲۰- Luce-Kapler

زیباشناسی در مؤسسات تربیتی، هدف اصلی نگارندگان در این مقاله، معرفی دیدگاه گرین درباره‌ی زیبایی‌شناسی و هنر و تحلیل دستاوردهای آن برای تعلیم و تربیت است.

## روش پژوهش

برای انجام این پژوهش، برخی از آثار و مصاحبه‌های گرین که با موضوع این پژوهش مرتبط بودند، مطالعه شد. در واقع، سعی بر این بود که با توصیف نظام‌مند، افکار و نوشته‌های گرین در زمینه هنر و زیبایی‌شناسی شرح داده شود. برای انجام این کار، از روش تحلیل استفاده شد. مریام<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) بیان می‌کند تحلیل داده‌ها یک فرایند مداوم در طی پژوهش است که هم‌زمان با شروع فرایند جمع‌آوری داده‌ها- با انتخاب نخستین سند و گزینش مطالب خاص- و نگارش پژوهش، آغاز می‌شود. گوتز و لکامپت<sup>۲</sup> (نقل از هاوول<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱) نیز معتقدند یادداشت‌ها در ابتدا برای تمایز برجسته‌ترین داده‌ها از سایر داده‌ها استفاده می‌شود. بنابراین، هدف‌های پژوهش از یک سو به گزینش مطالب خاصی انجامید و همچنین، مطالعه آثار مختلف گرین، باعث شکل‌گیری سؤال‌های جدیدی درباره‌ی موضوع پژوهش شد که نگارندگان را به مطالعه بیشتر و یادداشت‌برداری واداشت. در واقع، سؤال‌های جدید، از داده‌هایی که جمع‌آوری می‌شدند، ناشی می‌شد و به تدریج برای پاسخ به این سؤال‌ها، در راستای انجام پژوهش، مطالب دیگری در اسناد بعدی مدنظر قرار می‌گرفت. زمانی که مطالب استفاده‌شده در مقاله به‌طور کامل جمع‌آوری شد، یادداشت‌ها چندین بار مطالعه و کدبندی شد؛ سپس بر اساس تشابه و تفاوت یادداشت‌ها، مقاله سازمان داده شد. به دلیل نقش محوری نوشتن و یادداشت‌برداری در تحقیق تحلیلی، گرین این روش را روش تحقیق نوشتن می‌داند که طی آن، پژوهشگر می‌خواهد که درباره‌ی موضوع پژوهش، محتواهای خاصی را برگزیند. در این زمینه، گرین (۱۹۹۵a) بیان می‌کند «با نوشتن است که من اغلب خودم را برای نام‌گذاری جایگزین‌ها و گشودگی نسبت به امکانات، مدیریت می‌کنم. نوشتن شکلی از تفکر و گسترش فرایند خواندن و به تحریر درآوردن است. من نوشتن را یک روش تحقیق<sup>۴</sup> رسمی می‌دانم؛ زیرا با نوشتن، لنز جدیدی برای مشاهده پیدا می‌کنم. از طریق فرایند جستجو برای جمع‌آوری و تحلیل یک متن و سامان‌دادن آن به طرزی تازه، راه جدیدی از نوشتن درباره‌ی موضوعم را می‌یابم که باعث ایجاد حس می‌شود و مخاطب من به این شیوه، شروع به مشاهده و دیدن خواهد کرد یا این شیوه را هم تجربه خواهد کرد. این شکل از نوشتن تجربی است».

دیدگاه‌های ماکسین گرین در پنج محور شامل (۱) زیباشناسی، (۲) تربیت زیبایی‌شناسی، (۳) هنر، (۴) فضای عمومی و (۵) فرایند یاددهی-یادگیری، بررسی و در قسمت‌های مجزا به شرح زیر ارائه می‌شود:

## ۱- زیبایی‌شناسی

۱- Merriam

۲- Goetz and LeCompte

۳- Howell

۴- inquiry

لغت زیبایی‌شناسی از ریشه یونانی «استتیکا»<sup>۱</sup> به معنای حساسیت است. این واژه بیشتر بر درک هنر و تجربه احساسی از آن و به روش استفاده از حس‌ها برای دانستن و معرفت اشاره دارد. در این میان گرین اذعان می‌کند «... من از تعریف زیبایی‌شناسی اجتناب می‌ورزم و معتقدم هیچ‌کسی نمی‌تواند به‌طور قطعی زیبایی‌شناسی را شرح دهد و حتی پیشنهاد می‌کنم کسی به دنبال تعریف آن نباشد» (گرین، ۱۹۸۶: ۶۰). در عوض، او از تفسیری پدیدارشناسانه از «تجربه زیبایی‌شناسی» طرفداری می‌کند و معتقد است به‌جای ارائه تعریفی از زیبایی‌شناسی، بهتر است به ظرفیت‌های تخیلی مردم، برای پدیدآوردن آثار هنری، درک آنها از پدیده‌های زیبا، توانایی‌شان در اقدام به ابتکار، انتخاب و ارزش‌گذاری و ... توجه کرد (گرین، ۱۹۸۱). در واقع، او «زیبایی‌شناسی» را هم یک صفت کاربردی برای توصیف یا ثبت حالت تجربه، به‌واسطه برخورد با آثار هنری و هم نامی برای درک تفاوت‌ها، تبعیض‌ها و فهم هنرهای مختلف می‌داند (کارنس کارن، ۲۰۰۸: ۳۰). به‌طور خلاصه می‌توان گفت از دیدگاه گرین زیبایی‌شناسی رویکردی است که حساسیت (آگاهی) ما را فعال می‌کند (گرین، ۱۹۸۱)؛ از این رو، محدود کردن آن به یک تعریف و ویژگی‌های خاص باعث ایستایی و ثبات آن می‌شود؛ زیرا زیبایی‌شناسی حیطه‌ای است که جهان در آن تفسیر می‌شود؛ بنابراین، فضای زیبایی‌شناسی هم باز و گسترده است و هم باید بازتر و گسترده‌تر شود. همچنین او معتقد است که ارائه تئوری‌های زیبایی‌شناسی نیز باید، توجه به ویژگی‌های آثار هنری را که ممکن است به روش‌ها و شکل‌های دیگر به آنها توجه نشده یا کشف نشده‌اند، برانگیزاند (گرین، ۱۹۸۱). بنابراین آنچه از دیدگاه گرین مهم است «تجربه زیبایی‌شناختی» است. در این میان، نقطه آغاز تجربه زیبایی‌شناختی برجسته‌ساختن جنبه‌های معینی از آثار هنری مانند نقاشی، نمایشنامه، شعر و موسیقی از راه سؤالات خاص است؛ زیرا مردم در ابتدا به فرایند توجه کردن آگاه نیستند، اما با این سؤالات برانگیخته می‌شوند. به علاوه، تجربه زیبایی‌شناسی و حیرت، اغلب بعد از اجرا، نمایش، تجربه سمینار یا کارگاه؛ زمانی که لذت و فکر<sup>۲</sup> توأمان برانگیخته و احساس می‌شوند، به وجود می‌آید (گرین، ۱۹۸۶). در این زمینه، تجربه زیبایی‌شناسی به مشارکت آگاهانه در یک اثر هنری و توجه به آنچه در بازی، شعر، کوارتت (یا رقص) وجود دارد، نیازمند است (گرین، ۱۹۹۵). گرین معتقد است که تجربه زیبایی‌شناسی، به آگاهی دقیق ادراک‌کننده برای دیدن اشیا، به‌گونه‌ای متفاوت از شکل مرسوم و عادی آنها بستگی دارد و این آگاهی بیشتر ناشی از «تربیت زیبایی‌شناسی» و افزایش «سواد» مربوط به آن است (گرین، ۱۹۸۶). در ادامه سوادآموزی زیبایی‌شناسی<sup>۳</sup> و تربیت زیبایی‌شناسی توضیح داده می‌شود.

«سوادآموزی زیبایی‌شناسی» خواه بصری، موسیقایی، نمایشی یا ادبی؛ بر نیاز به شناخت، قدردانی و تفسیر بسیاری از عبارات زیباشناختی تاریخی و معاصر که جهان ما را تشکیل می‌دهند، تأکید دارد. برخی از مهم‌ترین مؤلفه‌های دستیابی به «سواد زیبایی‌شناسی» عبارت‌اند از:

الف) **درک/مشاهده:** این مؤلفه شامل سه مرحله است: الف) بررسی و قدردانی از یک بیان زیبایی‌شناسانه از یک دیدگاه تاریخی/فرهنگی؛ ب) شناسایی آثار مهم یک دوره تاریخی/مجموعه فرهنگی و ج) شناسایی هنرمندان/سازندگان از فرهنگ‌ها و دوره‌های تاریخی مختلف در رسانه‌ها.

۱- Aesthetica

۲- نوعی از فکر که بیشتر لحظه‌های توجه را معنی‌دار و غنی می‌سازد.

۳- Aesthetic Literacy

**ب) واکنش/نقد:** مراحل این مؤلفه عبارت‌اند از: الف) بیان ماهرانه پاسخ‌های شخصی به عبارات مختلف زیبایی‌شناسانه؛ ب) بحث درباره ساختار و ساخت عبارات زیبا؛ ج) نشان دادن توانایی برای تحلیل و تفسیر یک عبارت زیبایی‌شناسانه و د) گفتگو و نقد درباره یک بیان زیبایی‌شناسانه.

**ج) خلق/اجرا:** این مؤلفه دارای سه مرحله است: الف) ابتکار، نوآوری یا خلق یک اثر زیبا؛ ب) ادغام/ترکیب اشکال و تکنیک‌ها در یک فرایند خلاق و ج) به نمایش گذاشتن یا اجرا در یک مکان عمومی (گرین، ۱۹۸۱؛ گرین، ۱۹۸۶).  
گرین معتقد است که باسوادنی نیازمند مهارت‌های تفسیری مشخصی همچون قوه تمیز، حساسیت و پاسخ‌دهندگی است. به علاوه، «سوادآموزی زیبایی‌شناختی» نیازمند درک هنری است؛ البته از طریق «تربیت زیبایی‌شناسی» این توجه و ادراک پرورش می‌یابد (گرین، ۱۹۹۷). در زیر مفهوم تربیت زیبایی‌شناسی بحث و بررسی می‌شود.

Archive of SID



## ۲- مفهوم تربیت زیبایی‌شناسی

اگرچه سیر تاریخی بحث‌ها درباره زیبایی‌شناسی نشان می‌دهد که توجه به پرورش بعد زیبایی‌شناختی در فرایند تربیت، توسط جان دیویی<sup>۱</sup> نیز مطرح و اجرا شده است، چنان‌که در آغاز حرفه تربیتی دیویی، هنرهای دستی و زیبا، نقش مهمی در مدرسه آزمایشگاهی او داشته و آرمان او نیز این بوده است که هنرها باید «نقطه اوج آرمان‌گرایی و منتهای درجه پالایش تمام کارهایی را که دانش‌آموزان بر عهده‌دارند، باشد»؛ اما گرین طرح زیبایی‌شناسی را به صورت یک نظریه برای تربیت زیبایی‌شناختی ارائه کرده است. گرین ضمن توسعه دیدگاه دیویی، از دیدگاه‌های شوتز، فریره، سارتر، کیرکگارد، مرلوپونتی، آیزنر و وارناک استفاده می‌کند تا دیدگاه منسجمی را در این زمینه به دست آورد.

گرین اصطلاح «سوادآموزی زیبایی‌شناسی» را هدف «تربیت زیبایی‌شناسی» به کار برده است. از نظر او، تربیت زیبایی‌شناختی نیازمند آن است که تجربیات مربوط به زیبایی‌شناسی در تعلیم و تربیت نقش محوری داشته باشند. تجربه زیبایی‌شناختی نیز به آگاهی دقیق ادراک‌کننده برای دیدن اشیا، به گونه‌ای متفاوت از شکل مرسوم و عادی آنها بستگی دارد؛ بنابراین، وظیفه تربیت زیبایی‌شناسی، پرورش این آگاهی از طریق آشنا کردن فراگیران با آثار هنری، افزایش توانایی آنها برای درک و واکنش به آنها، خلق، گروه‌بندی و تحلیل آثار هنری، مهارت‌های تفسیری و ... یا به طور کلی ایجاد «سواد زیبایی‌شناسی» است.

اگر بخواهیم تربیت زیبایی‌شناسی را از دیدگاه گرین تعریف کنیم باید گفت تربیت زیبایی‌شناسی راهبرد ایجاد توانمندی در افراد است برای اینکه نسبت به تجارب جدید، روش‌های فکر کردن و دانستن گشوده باشند. در سطح گسترده، تربیت زیبایی‌شناسی از طریق ارائه تجربه مستمر، ابزاری برای رشد فکری است؛ زیرا تجربه و دانش باعث گشودگی در برابر روش‌های دانستن می‌شوند و روش‌ها و دیدگاه‌های جدید دانستن، ذهن را به چالش می‌کشاند. همچنین از دیدگاه گرین تربیت زیبایی‌شناسی عبارت است از «روشی برای نزدیک شدن - یا جستجو کردن یا گرفتن یک موضوع و احترام به آن - به دانش حاصل از علوم طبیعی و انسانی، آگاهی به دست آمده از طریق هنرها و بینش‌های شخصی وجود هر انسان که در طول زندگی انباشته شده است» (گرین، ۲۰۰۱؛ نقل از کارنس کارن، ۲۰۰۸: ۲۹).

گرین یکی از وظایف عمده تربیت زیبایی‌شناختی را افزایش «سطح توجه و ادراک کیفی» می‌داند. او برای افزایش توجه و ادراک، طرح سؤال را مهم می‌داند؛ مثلاً چه عناصری در یک اثر وجود دارند و چگونه آنها شناخته و درک پذیر می‌شوند؟ چه ارتباطی بین ناظر و هنرمند باید وجود داشته باشد؟ به چه چیزی شبیه است و چرا شبیه است و چه احساسی را با خود به همراه می‌آورد؟ طرح چنین سؤالاتی در نقش عاملی که ارتباط بین اثر و واقعیت متداول را بررسی می‌کند، لازم است (گرین، ۱۹۸۶). از طریق پاسخ‌گویی به آنها، می‌توان بسیاری از احساسات نهفته در این آثار را درک کرد. بنابراین، باید گستره وسیعی از تجربیات را برای توجه و ادراک فراهم کرد و افراد را برای دقت کردن و پی‌بردن به عمق آثار هنری آزاد گذاشت.

بحث دیگری که گرین در این زمینه مطرح می‌کند این است که درک هنری مرحله‌ای ضروری از تربیت زیبایی‌شناسی است؛ اما هیچ‌کس نباید قدرت درک زیبایی‌شناختی افراد را امری موروثی که تنها افراد خاصی از این درک بهره‌مند

1- Dewey

هستند، تلقی کند؛ زیرا عمل درک و توجه کردن آموختنی است. درک هنری مشتمل بر تلاش‌های گوناگون برای آشنا کردن افراد با ساختارهای خاص هنری، زبان، تاریخ و مطالعه آنهاست (گرین، ۱۹۸۱).

گرین به سه دلیل، توجه به تربیت زیبایی‌شناسی را در دوره معاصر امری مهم می‌داند که عبارت‌اند از: الف) گشودن فضاهای ذهنی<sup>۱</sup> (ب) هوشیاری گسترده<sup>۲</sup> (ج) کشف اهمیت تخیل<sup>۳</sup>. در ادامه، توضیحاتی درباره هر کدام ارائه می‌شود:

**الف) گشودن فضاهای ذهنی:** گرین بر این اعتقاد است که از طریق تربیت زیبایی‌شناسی و برخورد با هنرها یک «فضای باز» در ذهن ایجاد می‌شود. فضای باز مدنظر گرین، همان «بینش شخصی» است؛ زیرا از طریق این برخوردها، فراگیران دانش‌هایی را درباره اشکال هنری و مهارت‌های استفاده‌شده به دست می‌آورند و در سطوح مختلف، رخداد گشودگی در ذهن اتفاق می‌افتد و جلب توجه می‌کند؛ در نهایت به پیرامون خود، «حساسیت فعال»<sup>۴</sup> خواهند داشت. در واقع، رویارویی با هنرها، ذهن فرد را در قبال تفاسیر جدید و در پی آن به امکان‌های جدید اندیشیدن می‌گشاید و فضاهایی را در ذهن باز می‌کند که سبب می‌شود که ما روی تجارب دست‌اولمان تأمل کنیم و دریابیم که به روش‌های دیگر غیر از روش‌های موجود می‌توان اثری را ساخت (کارنس کارن، ۲۰۰۸: ۳۱-۳۲). استفاده از یک مثال، مفهوم «فضای باز» را روشن‌تر می‌کند. برای نمونه وقتی دانش‌آموزی به تصویر دو گلدان که یکی از گل و دیگری از شیشه درست شده است در یک کتاب نگاه می‌کند و از بررسی تصاویر به این ایده می‌رسد که با استفاده از مواد دیگر مانند پارچه، آهن و پلاستیک می‌توان گلدان ساخت، بنابراین فضای جدیدی در ذهن او گشوده می‌شود. در واقع، با فهمیدن این تفاوت‌ها و اینکه با چه وسیله‌ای این امکان فراهم می‌شود، در ذهن او یک فضای ذهنی باز می‌شود.

**ب) هوشیاری گسترده:** گرین اظهار می‌کند اولین دغدغه ما برای درگیری فراگیران در تربیت زیبایی‌شناسی این است که «روش‌های توسعه حساسیت و آگاهی بیشتر درباره خود و جهان» را در فراگیران پیدا کنیم؛ به گونه‌ای که آنها به «خوداکتشافی» دست یابند. خوداکتشافی با این پرسش که «ما چه چیزی را به جهان ارائه می‌کنیم، چه چیزهایی در جهان وجود دارد و چرا به این شکل وجود دارد»، به‌ویژه از راه هنرها توسعه می‌یابد (کارنس کارن، ۲۰۰۸: ۳۰). در این زمینه، گرین بر این باور است که باید در چهار حوزه کاملاً هوشیار باشیم و این کار از طریق هنرها امکان‌پذیر است: ۱) روح (معنویت)<sup>۵</sup> ۲) تأملات فردی و شخصی<sup>۶</sup> ۳) امکان ذهنی<sup>۷</sup> و ۴) جامعه<sup>۸</sup>.

۱- opening Spaces

۲- becoming Wide-Awake

۳- discovering the Importance of Imagination

۴- active sensibility

۵- spirit

۶- self and personal reflection

۷- intellectual possibility

۸- society

جنبه روحی<sup>۱</sup> از طریق بیداری کامل درباره خودمان و جهانمان ساخته می‌شود. گرین در این باره، کیرکگارد<sup>۲</sup> را مثال می‌زند و می‌گوید یک روز بعد از ظهر (۱۹۴۶) که کیرکگارد در باغ فدریکسبورگ<sup>۳</sup> نشسته بود، درباره زندگی خود تأمل می‌کرد. او می‌اندیشید که چه چیزی برای معاصران او مسلم است؟ بنابراین تصمیم گرفت دیدگاهی متفاوت از آنها را ارائه کند. کیرکگارد به هر کجای زندگی نظر انداخت، مشاهده کرد که دیگران (مردان عمل) مشغول آسان‌تر ساختن زندگی مردم هستند. در واقع، همه این خیرخواهان عصر<sup>۴</sup> این گونه فکر می‌کردند که چگونه با ساخت چیزهای مختلف مثل راه آهن، اتوبوس، کشتی و تلگراف زندگی مردم را ساده‌تر و آسان‌تر کنند؛ به عبارتی، آنها می‌خواستند که «بودن و هستی» انسان‌ها را در این جهان آسان‌تر و آسان‌تر کنند. در عوض، کیرکگارد می‌گوید باید همه چیز را سخت‌تر کرد؛ زیرا زندگی به اندازه کافی سخت است؛ اما چیزهایی برای به دست آوردن از طریق «کار» وجود دارد. او دریافت که استفاده از عقل، خودیابی و توسعه خود، جنبه‌های مهم زندگی هستند و روح انسان بدون کشف رنج می‌برد. در میان امواج زندگی مدرن، روح انسان گرسنه است، تشنه تحقق و کاوش زندگی یا ایده‌هایی که باعث تحقق منافع و استعدادها می‌شود. کشف این استعدادها و منافع فردی است که باعث «غنا» می‌شود. سخت کردن چیزها برای مردم، به معنای بیدار کردن آنها برای آزادی‌شان است (گرین، ۱۹۷۸: ۱۶۳). این امر با ایده «هوشیاری» گرین (۱۹۹۵) پیوند دارد.

از سوی دیگر، گرین بر این اعتقاد است که در جامعه مدرن، دانش آموزان با مجموعه‌ای از تکنولوژی‌ها سروکار دارند که ذهن آنها را درگیر کرده است. آنها با وسایلی مانند امپی‌تری پلیر<sup>۵</sup> که در گوش آنها روشن است، وارد مدرسه می‌شوند، در مدرسه نیز تمام حواس آنها به‌طور ثابت درگیر صفحه نمایش کامپیوتر است. آنها به‌طور مداوم به دلیل فشارهایی که برای گذراندن آزمون‌های استاندارد شده دولتی دارند، استرس فکری دارند و مغزشان همیشه در حال مبارزه برای پردازش اضافه‌بار اطلاعاتی است. هیچ وقت فرصت برای شکوفایی استعدادهای این بچه‌ها مهیا نیست. از این رو، فراگیران باید به این موارد کاملاً آگاه شوند و هستی خود را با تفکر و عمل بروز دهند؛ زیرا بنابر گفته شوتز «انسان، هستی خود را از راه پروژه‌هایش تعریف می‌کند» (گرین، ۱۹۷۸: ۱۶۳). هنرها این فرصت را برای رشد و کشف احساسات و ایده‌های شخصی فراهم می‌کنند. از طریق کشف شخصی، فراگیر نسبت به خود حس پیدا می‌کند. همچنین، هنرها به دانش آموزان، در ساخت حس<sup>۶</sup> درباره جهان‌شان کمک می‌کنند. بر این اساس، تربیت زیبایی‌شناسی نیز باید شرایطی را فراهم آورد که در آن تفکرات و اکتشافاتی که به گشودگی فضای ذهن کمک می‌کنند و تنوعی از ماجراهای تخیلی که عمدتاً خرد<sup>۷</sup> را پرورش می‌دهند، حضور داشته باشند.

درباره هوشیاری در قبال جامعه نیز باید گفت همان‌طور که گرین اذعان می‌کند، جامعه تنها از طریق مجموعه‌ای از احکام یا فرمول‌ها ساخته نمی‌شود؛ بلکه قسمتی از فرهنگ جامعه، از راه هنرها ساخته می‌شود. در واقع، جامعه به دنبال پاسخ

۱- spiritual

۲- Kierkegaard

۳- Fredericksburg

۴- benefactors of the age

۵- richness

۶- MP3 players

۷- sense making

۸- intellect

به این سؤال نیست که کدام قراردادهای اجتماعی برای افرادی که وارد می‌شوند، عقلانی‌تر است، بلکه به دنبال پاسخ به این سؤال است که چه چیزهایی ممکن است دستیابی به جهان‌های مشترک، روابط متقابل و هم‌زیستی با همدیگر را بیشتر کند. مثالی که در این زمینه می‌توان به آن اشاره کرد این است که نقاشی به نام دیه‌گو ریورا<sup>۱</sup> که عضو نقاشان دیواری مکزیکی بود، با خلق یک نقاشی، درکی را در بین تمام جهانیان برای مبارزه با فقر به وجود آورد. این هنر او دیگر فقط متعلق به اوایل قرن بیستم در مکزیک نیست، بلکه پلی برای نشان‌دادن مسائل اجتماعی به‌ویژه فقر در کشورهای جهان سوم و کمک به آنها در رفع فقر است. نتیجه این تعاملات جدید، ساختن پل‌های ارتباطی به دست خودمان به سوی دیگران خواهد بود (کارنس کارن، ۲۰۰۸: ۴۲-۴۳).

گرین استدلال می‌کند که تجارب عمدی که هوشیاری را پرورش و آگاهی را افزایش می‌دهند، با درک شناختی و ظرفیت ما برای توجه کردن، دیدن، شنیدن و حضور یافتن در ارتباط است (گرین، ۲۰۰۱: ۹). زیبایی‌شناسی به دلیل فعال کردن حساسیت ما به امور، ظرفیت ما را برای توجه کردن، دیدن، شنیدن و حضور یافتن افزایش می‌دهد؛ بنابراین در هوشیاری گسترده‌ما تأثیر دارد.

**ج) کشف اهمیت تخیل:** گرین معتقد است که تخیل در مرکز درک و فهم فرد قرار دارد. او در مصاحبه خود با آریز<sup>۲</sup> (۱۹۹۵: ۳۲۲) تعریف سنتیا اوزیک<sup>۳</sup> را از تخیل می‌پذیرد و اظهار می‌کند: «تخیل ظرفیت فراتر رفتن از محدوده خصوصی افراد و کوشش برای خروج از حصارهاست». او اذعان می‌کند: «تخیل به دنبال درک گسترده و معنادار است و امکانات را برای آنچه هنوز وجود ندارد اما باید باشد، افزایش می‌دهد». به عبارت دیگر، در دیدگاه گرین تخیل در کاربرد توصیفی‌اش، به جریان شکل گرفتن تصورات، مجسم کردن تصاویر در خیال و ایجاد تصاویری که باید باشد اما فعلاً نیست، اشاره دارد. او بر این اعتقاد است که تخیل باید قلب و مرکز تربیت و تحقیق درباره تجربه زیبایی‌شناسی باشد؛ زیرا ظرفیتی برای فرض کردن واقعیت‌های جایگزین است (گرین، ۲۰۰۱: ۶۵؛ نقل از کارنس کارن، ۲۰۰۸: ۴۶).

از نظر گرین، تخیل آن چیزی است که افراد را به عمل تخیلی و آگاهی مجدد از توانایی‌ها و امکاناتشان هوشیار و تحریک می‌کند (تیلور باکن، ۲۰۰۸). به گفته امیلی دیکنسون<sup>۴</sup> «تخیل فتیله امکان را روشن می‌کند و باعث می‌شود چیزی را جستجو کنید که تا به حال فکر می‌کردید ممکن نیست؛ این باعث می‌شود که شما از آنچه به‌طور معمول پیش‌بینی پذیر است، فراتر بروید؛ اما اگر تخیل نباشد، شما فقط در یک مسیر فکری خاص و در جهانی به سر می‌برید که نمی‌توانید امکانات و روش‌های متنوع بودن را درک کنید». همان‌طور که دیویی<sup>۵</sup> اظهار کرد: «تخیل، توانایی نگاه کردن به چیزها، غیر از صورتی که در حال حاضر دارند یا دیدن به گونه‌ای دیگر است» (کی، ۱۹۹۵: ۶۲). از این رو، استفاده از تخیل به‌مانند یک جهان متفاوت و خلاق باعث آشکارشدگی توانایی‌ها می‌شود.

۱- Diego Rivera

۲- Ayers

۳- Cynthia Ozick

۴- Emily Dickinson

۵- Dewey

بر این اساس، گرین معتقد است «در میان تمام توانایی‌های شناختی ما، تخیل است که به ما اجازه می‌دهد که به هستی‌های متفاوت دیگر اعتبار ببخشیم و آنچه را مسلّم پنداشته شده است بشکنیم و تمایزها و تعریف‌های آشنا را نیز کنار بگذاریم» (هارود، ۲۰۱۰: ۳۶۴)؛ همچنین، تخیلات نیز به ما قدرت می‌دهند تا با آگاهی، آثار هنری را خلق کنیم (گرین، ۱۹۹۷). در این زمینه که چگونه تخیل می‌تواند در درک و خلق یک اثر مؤثر باشد، گرین بر این باور است «برای درک یک نقاشی باید به فراگیر کمک کنیم تا او بهتر و بیشتر ببیند و قسمت‌های مختلف را در کنار هم قرار دهد، الگو و فرم‌های جدید ایجاد کند؛ به گونه‌ای که یک کل جدیدی را خلق کند» (کی، ۱۹۹۵: ۶۳). برای تحقق این امر، همان‌طور که قبلاً نیز ذکر شده است، مهم‌ترین عوامل رشد تخیل، دقت بیشتر در واقعیت‌ها، پرسش درباره آنها و تعامل با آثار دیگر برای درک جدید جهان است. در واقع همان‌طور که تخیل باعث خلق هنر می‌شود، هنرها نیز باعث رهاسازی تخیل می‌شوند؛ چنان‌که گرین اظهار می‌کند: «بی‌شک از روش‌های زیادی مانند کار روی هنرهای مثل ادبیات، موسیقی، هنرهای تجسمی، سینما و رقص می‌توان تخیل را آزاد کرد»؛ مثلاً زمانی که فراگیر با نوازنده‌ای کار می‌کند، زیربومی و کیفیت صداها را که به وسیله یک ابزار ساده ساخته شده‌اند کشف می‌کند، او در تلاش خود آنها را حس می‌کند. چنین اقداماتی ممکن است قابلیت‌های ساخت موسیقی یا ساختار عمدی صداها را آشکار سازد و ممکن است به یک حالت توجه متفاوت‌تر و کامل‌تر، درگیری بیشتر، خیال‌پردازی سازنده‌تر و معنادارتر یا تفکر ارتباطی آزادتر منجر شوند (گرین، ۱۹۸۶: ۵۸). در این زمینه، تحریک تخیل فراگیران باید به این منظور باشد که هم چیزهای جدیدی درک شوند و هم آنها به افشای بعضی چیزها که فراتر از امور عادی‌اند روی باورند. البته، باید چشم‌اندازهایی در نظر گرفته شوند که قبل از این هرگز شکی درباره آنها نبوده است (گرین، ۱۹۸۶). به این ترتیب، می‌توان گفت تعامل با آثار هنری به ارتقای تخیل، هوشیاری و دستیابی به دیدگاه‌های مختلف می‌انجامد؛ زیرا تعامل با یک اثر هنری از راه از بین بردن بست‌ها یا قلاب‌های<sup>۱</sup> جهان روزمره و اتصال به قلمرو احتمال، روش‌های متفاوتی از ساختار تجربه را به عنوان رؤیاها و دیگر انواع تخیل پیشنهاد می‌کند. سرگرمی و درگیری در آنها نشان می‌دهد که دستاوردهای فردی، به‌تنهایی اطلاعاتی واقعی نیستند؛ بنابراین در این شرایط یک فرد ممکن است واقعیت‌هایی از تجربه خودش را دوباره به‌خوبی ببیند و حتی ممکن است به‌دلیل خودآگاهی، در بعضی از معارف خود تجدیدنظر کند. در واقع، همان‌طور که ما برای ایجاد یک حس تلاش می‌کنیم، ممکن است از طریق برخی از دیدگاه‌های درون ادبیات و هنرهای دیگر بهتر ببینیم؛ زیرا هر کدام از آنها یک جنبه از جهان را معرفی می‌کند؛ از این رو، سرگرمی در آنها باعث تسخیر چشم‌اندازهای معتبر از جهان می‌شود (گرین، ۱۹۸۶). می‌توان رابطه بین تخیل و زیبایی‌شناسی را این‌گونه بیان کرد که اگر تخیل جرقه‌ای است که امکان را مشتعل می‌کند، تجربه زیبایی‌شناسی، انبار باروت<sup>۲</sup> تخیل است (لوئیس کیپر، ۱۹۹۸: ۱۴۶).

گرین توجه به تخیل اجتماعی را نیز همانند پرورش تخیل برای درک بهتر جهان و تأمل انعکاسی اساسی می‌داند. تخیل اجتماعی شامل نگاه کردن به جهان به شیوه‌ای دیگر<sup>۳</sup> است و این بیشتر از طریق دیدن و شنیدن صداها یا دیگران که تخیلات خود را ابراز می‌کنند، امکان‌پذیر است. اما سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که آیا به شیوه دیگر نگاه کردن

۱ -bracketing out

۲ - tinder box

۳ -otherwise

همیشه بهتر است؟ گرین در این زمینه اظهار می‌کند «من معتقدم که تخیل اجتماعی به کمک استفاده از وسایل و توانایی‌هایی چون زبان، تصویرسازی و عمل، راهی به سوی نظم اجتماعی منصفانه‌تر و بهتر است. وقتی شما تصویری بهتر از نظم اجتماعی دارید که مجموعه‌ای از کمبودهای موجود یا «تحمّل‌نشدنی‌ها»<sup>۱</sup> را نشان می‌دهد. این یافته «تحمّل‌نشدنی‌ها» ممکن است به عمل درمان و اصلاح و شناسایی فضایی بین آنچه هست و آنچه باید باشد، منجر شود» (به نقل از آیزر، ۱۹۹۵: ۳۲۲)؛ بنابراین، بر اساس دیدگاه گرین (۱۹۹۵) تخیل اجتماعی ظرفیتی است «برای ابداع تصوّرات یا چشم‌اندازها<sup>۲</sup> از آنچه باید باشد و آنچه ممکن است نقص جامعه ما باشد» (مون و همکاران، ۲۰۱۳: ۲۲۳).

با توجه به اینکه تخیل اجتماعی باعث به اشتراک‌گذاری تخیلات مردم با همدیگر می‌شود، گرین بر این باور است که این به اشتراک‌گذاری فرهنگی مردم و عملکرد بومی آنها باعث حرکت به سوی تغییر مثبت می‌شود؛ چنان‌که گفته است «اگر شما صداهای بیشتر و بیشتری را آزاد سازید و اگر شما داستان‌های بیشتر و بیشتری را بشنوید، تاریخ مقاومت و پایداری را لمس می‌کنید. برای شکسته‌شدن سکوت، نیاز به بیان آن چیزی است که در آن هم نقد و هم درد است؛ بنابراین مردم باید تخیلات اجتماعی‌شان را به اشتراک بگذارند تا آنچه را برای فرزندان، خانواده و همسایه یا محله‌شان می‌خواهند، افزایش دهند. آنها با صحبت درباره تخیلاتشان درباره مسائل، امکان عملی درمان و اصلاح را به وجود می‌آورند» (به نقل از آیزر، ۱۹۹۵: ۳۲۰). بر این اساس، گرین معتقد است برای اینکه تخیل اجتماعی به اهداف خود دست یابد، باید در جمع طرح شود؛ چنان‌که می‌گوید: «من به طور قطع امیدوارم که برای حصول به هدفش، مشترک و جمعی شود. من می‌خواهم مشترک و عمومی شود؛ زیرا «زمانی که آن چیزی که من در ذهن دارم و آنچه دیگران در ذهن دارند، بیان شود، هم تلاش برای تعمق بیشتر در بسیاری از چیزها زیاد می‌شود و هم خیلی از چیزهای غلط و ناعادلانه از بین می‌روند» (همان: ۳۲۲). هنر به دلیل استفاده از نهایت تخیل دارای این خاصیت است که به وسیله آن ایده‌های مختلف بیان شوند. بنابراین، «من امیدوارم اجازه داده شود که مردم بیشتر و بیشتر با هم با اشکال هنری مواجه شوند و با هم هنر را بسازند و با هم به بازسازی جهان اجتماعی خود فکر کنند. من فقط علاقه‌مند به هنرهای والا یا هنر عمومی نیستم، من می‌خواهم هنرهای والای عمومی را انتقال دهیم» (نقل از آیزر، ۱۹۹۵: ۳۲۲-۳۲۳). بنابراین، هنرها در تجربه زیبایی‌شناسی دارای اهمیت هستند.

### ۳- هنر

می‌توان گفت خط اتصال تمام نظریه گرین و آنچه زیبایی‌شناسی را اعتلا می‌بخشد، «هنر» است. گرین درباره تعریف «هنر» اظهار می‌کند: «همچون موریس ویتس<sup>۳</sup> من نیز اعتقاد دارم که تعریف ثابتی از هنر وجود ندارد؛ زیرا آن خیلی گسترده و دارای ویژگی پرحادثه و پرماجر بودن است و تغییراتی را معرفی می‌کند و داستان‌هایی را می‌آفریند که به طور منطقی، اطمینان به مجموعه‌ای از ویژگی‌های یک تعریف را غیرممکن می‌سازد» (گرین، ۱۹۸۶: ۶۰). «من هم می‌خواهم همانند دنیس دانگیو<sup>۴</sup> راز هنرها را به دست دهیم؛ یعنی بگویم هنرها جزء رازها قرار می‌گیرند. هنرها می‌توانند فضایی را برای

۱- unendurable

۲- visions

۳- Morris Weitz

۴- Denis Donoghue

بینش ما از راز بسازند ... این کافی است که هنرها مراقبت ویژه‌ای از احساسات و بینش‌ها دارند، در غیر این صورت، چیزهای بی‌هدفی در کارها و روزهای ما خواهند بود» (گرین، ۱۹۸۶: ۶۱).

می‌توان اهمیت هنر از دیدگاه گرین را در پاسخ او به سؤال کی (۱۹۹۵: ۶۲) که «چه چیزی شما را اسیر قلمرو هنر کرده است» دریافت؛ او می‌گوید: «پاسخ این سؤال به زندگی و اعتقاد فلسفی من برمی‌گردد. زندگی در زمینه تعلیم و تربیت برای من عظمت زیادی برای حرکت و تبدیل شدن به «خود واقعی» دارد. به نظر من در مسیر حرکت، فرایند انتخاب، فرایند آگاه‌شدن از جهان، فرایند خودانعکاسی بر روی تجارب خود، دیدن آن از زاویه‌های مختلف و ... تعامل با هنر و زندگی به این روش، انسان را سرزنده نگه می‌دارد؛ زیرا آنها نه فقط از تجارب ما درباره جهان، بلکه از نوع نگاهمان به جهان محافظت می‌کند. هنر به ما نوعی آگاهی و بیداری کامل درباره پدیده‌های مختلف می‌دهد. هنرها حقیقتاً سؤالات وجودی را می‌پرسند یا مردم را مجبور می‌کنند که سؤالات وجودی بپرسند؛ بنابراین تا حدودی جذبه و شیفتگی را توضیح می‌دهند». به گفته رابینسون<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) «هنر چیزی است که درون انسان وجود دارد و باید بیدار شود. هنر مستقیماً با تجربه زیباشناسی در ارتباط است و تجربه زیبایی‌شناسی وقتی که حواس شما بیش از حد فعال است، وقتی که در زمان حال قرار دارید، وقتی با چیزی که دارید تجربه می‌کنید کاملاً همراه می‌شوید، رخ می‌دهد. از این رو، باید فراگیران را با چیزی که در درونشان است، مواجه سازیم تا جهانشان را تجربه کنند و تخیل، خرد، حس ابتکار و روح جمعی خودشان را پرورش دهند». مریان از طریق هنرها، ناشناس‌ها را آشکار می‌گردانند و با درگیر کردن دانش‌آموزان در گفتگو، آنها را با دغدغه‌های فردی و جمعی که همه افراد را در بر گرفته است، آشنا می‌سازند (رادوریک، ۱۹۸۹). در واقع، گرین معتقد است: «که در ذات و موقعیت انسان چیزی وجود دارد که می‌تواند مردم را در کنار هم نگه دارد و در کنار هم قرار دهد» (به نقل از آیرز، ۱۹۹۵: ۳۲۵). چنین به نظر می‌رسد که آنچه مردم را به هم نزدیک می‌کند، هنرها هستند؛ زیرا آنها باعث ایجاد حس درباره جهان، خلق زندگی به روش‌های جدید، رهاسازی، کشف روش‌های جدید عمل، درک تفاوت‌ها، همدلی، عرضه زندگی، امید و چشم‌انداز و کشف نور و روشنایی می‌شوند (تیلور باکن، ۲۰۰۸). در واقع، گرین در پاسخ به این سؤال که چگونه می‌توانیم با هم زندگی کنیم و همدیگر را رشد دهیم و با بومی‌پرستی و طرد کنار بیاییم، می‌گوید «ایده من این است که درگیری و مشارکت در کارهای هنری، مردم را در یافتن و بیان سؤالاتشان، احساسشان درباره معضلات و اشتیاقشان به چیزهای بهتر بیدار می‌کند. بنابراین، همه ما در ایجاد تمایل کودکان و نوجوانان در نوشتن، گفتن و ترسیم داستان‌های خودشان، رقصیدن و بازی با همدیگر نقش داریم. ما باید کاری کنیم که آنها قادر به دیدن همدیگر در موقعیت‌های خاص و قادر به شنیدن صداهای معتبر و موثق دیگران باشند». از این رو، «من به منظور درک بهتر، شنیدن بیشتر و تسلط بر محیط اطراف، دانش‌آموزان را با آثار ادبی، نقاشی، موسیقی و فیلم درگیر می‌کنم؛ مواجهه متفکرانه با آثار هنری، آثاری که استعداد آگاه‌سازی دارند و افراد را به دیدن، شنیدن و احساس کردن به روش‌های غیرقابل انتظار توانا می‌کنند» (گرین، ۱۹۹۷: ۳۹۲)؛ از این رو، گرین معتقد است هنرها هم در مرکز هستند هم در حاشیه. به این دلیل مرکزی هستند که لحظاتی را از آنچه باید بین مردم مشترک باشد، گسترش می‌دهند و چشم مردم را به آنچه نمی‌توانند تصور کنند، باز می‌کنند. این مرکزی بودن باعث می‌شود که ما در مقابل‌کندی و پیش‌پافتادگی مقاومت کنیم و از آنها دور شویم (آیرز، ۱۹۹۵)، حاشیه‌ای هستند؛

۱ -Robinson

به این دلیل که حاشیه جایی برای احساسات و بینش‌هایی است که در زندگی روزمره جایگاه خاصی ندارند و بیشتر به نظر می‌رسد که سرکوب شده‌اند (گرین، ۱۹۸۶). ... هنرها باعث می‌شوند که حاشیه‌ها در دسترس و مشاهده‌پذیر شوند (تیلور باکن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). به این ترتیب گرین معتقد است به دو دلیل جذابیت هنر دو برابر می‌شود: نخست اینکه به ما می‌گوید که می‌توانیم از طرق مختلفی مانند رمان، تجسم سینمایی و موسیقی به آنچه پدیدارشدنی نیست، برسیم. دوم، می‌تواند ما را در فهم بهتر آنچه پدیدار می‌شود، یاری دهد. در تجاربمان از تکثر، ممکن است که ما با تفاوت‌ها مواجه شویم یا در به دست آوردن تفاوت‌ها و دیدگاه‌های دیگران، شکست بخوریم یا خیلی سریع فریفته‌ماهیت و هویت آنها شویم. درواقع، هنگامی که هربرت مارکوزه<sup>۲</sup> از ویژگی‌های هنری بحث می‌کند و می‌گوید هنرها این امکان را می‌دهند که از واقعیت خلق شده انتقاد کنیم و هم تصاویر جدیدی از آزادی را بیرون بکشیم، ممکن است این را گوشزد کند که ارتباط هنری، توانایی «غلبه بر ناتوانی در دیدن دیگران» را فراهم می‌کند (هارود<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰: ۳۶۳).

بنابراین، همه آثار هنری این را به ما یادآوری می‌کند که داستان و تاریخ انسان هرگز تمام‌شدنی نیست (گرین، ۱۹۹۴). درواقع، هنرها روزنه‌هایی را برای حرکت مردم به سوی تغییر و نوآوری می‌گشایند<sup>۴</sup> (تیلور باکن، ۲۰۰۸) و منادی امکانات جدید هستند (گرین، ۱۹۹۴). گرین بر این باور است که هنرها فراگیران را به خیال و تصور، گسترش و تجدیدنظر در آن ترغیب می‌کند و همین‌طور باعث غلبه بر سکون و ناامیدی می‌شود (گرین، ۱۹۹۵)؛ به عبارتی، هنرها به این دلیل که همیشه از جزئیات و موارد خاص و مواقع مشخص و کم‌نظیر سخن می‌گویند (دانشور، ۱۳۷۵: ۲۹)، تخیل را به گونه‌ای که «خودآگاهی» اتفاق افتد، آزاد می‌سازد (کلی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). درواقع، آثار هنری ابعاد خاصی از تجربه را انتخاب، تنظیم و تفکیک می‌کند و در نتیجه، امکانات جدیدی را برای درک و شناخت آنها فراهم می‌آورند. البته، آنچه در این میان مهم است، برخورد و مشارکت آگاهانه و فکورانه در این فرایند است (تیلور باکن، ۲۰۰۸). چنان‌که اظهار می‌کند: «برخورد آگاهانه با آثار هنری، همیشه آغاز جدیدی است؛ زیرا امکانات جدید دیدن، شنیدن و احساس کردن را بر ما می‌سازد؛ به عبارتی، مشارکت آگاهانه باعث می‌شود که فراگیران شخصاً نقاشی‌ها یا شعرها یا سونات‌های خود را ارائه دهند. این باعث می‌شود که آنها ادراک‌های گسترده‌تر و تمرکز بیشتری روی آثار مختلف‌شان داشته باشند. همچنین، تخیلات آنها در این زمینه‌ها عمیق‌تر، متنوع‌تر و گسترده‌تر شود» (گرین، ۱۹۸۶: ۵۷). از این‌رو، تعامل با اثر هنری به این شیوه، یک تجربه یادگیری است و راهی است که مردم به وسیله آن می‌توانند قلمرو واقعیت‌های زندگی خودشان را گسترش دهند و عمل اجتماعی را بهبود بخشند. گرین می‌گوید «شاید من دارم تندروی می‌کنم که با هنر می‌خواهم عمل اجتماعی را بهبود بخشم، اما این را می‌دانم که در یک فضای دیالکتیکی، جایی که تناقضات فرصت بیان پیدا می‌کنند، امکان بیشتری برای بهبود عمل اجتماعی فراهم می‌شود» (آیرز، ۱۹۹۵: ۳۲۰).

۱- Thayer-Bacon

۲- Herbert Marcuse

۳- Harwood

۴- مثلاً گرین می‌گوید: «در هنر امروزی گرایش به سوی توجه به زنان وجود دارد چرا که قبلاً بیشتر نقاشی‌ها مردانی سوار بر اسب را به تصویر می‌کشیدند اما در حال حاضر نقاشی‌ها، زنان را به تصویر می‌کشند. این نشان‌دهنده نقش هنر در ساختار شکنی و جایگزینی جهان‌های متنوع است و این بیشتر مدیون نقاشی زنان گریان از پیکاسو است. اگر ما بتوانیم به اندازه کافی این نقاشی‌ها را موضوع تجربه‌مان کنیم، به احتمال زیاد برای مواجه کردن آنها در برابر پس‌زمینه زندگی‌مان، باید به سمت مفاهیمی از نظم بهتر اشیاء تغییر شکل دهیم که در آن از گریه زنان و ساخت بمب برای قتل عام کودکان بی‌گناه، خبری نیست» (گرین، ۱۹۹۵: ۳۸۸).

۵- Kelly



گرین معتقد است اگر بخواهیم هنرها، تخیلات و زیبایی‌شناسی اعتلا یابند و در اصلاح و درمان مسائل اجتماعی کارساز باشند، نیاز به یک فضای عمومی است تا در آنجا آنچه تصور شده است، بیان و درباره آنها تصمیم‌گیری شود.

#### ۴- فضای عمومی<sup>۱</sup>

گرین درباره نیاز به فضاهای عمومی اظهار می‌کند: «هانا آرنه<sup>۲</sup> می‌نویسد برای تعالی به حضور دیگران نیاز است». چنین حضوری به داشتن یک فضای عمومی که خود مردم آن را انتخاب کنند، نیاز دارد. «فضای عمومی جایی است که در آن، دادوستد ایده‌ها و عملکردها رخ می‌دهد» (گرین، ۱۹۹۳: ۱۱). در این زمینه، «برای اینکه با سواد زیباشناسی معاشرت بیشتری داشته باشیم و از راه درک متمایز و هوشیارانه از آن آگاه شویم، به یک فضای عمومی باز نیاز داریم؛ جایی که مردم بیشتری حضور دارند و می‌توانند درباره امور مختلف با یکدیگر تعامل کنند» (گرین، ۱۹۸۶: ۶۰). به علاوه، او در زمینه ضرورت تشکیل فضاهای عمومی، گفته‌ای از هایدگر را نقل می‌کند و می‌گوید: «میزان زیادی از چیزهای ناآشنا و فوق‌العاده‌های پنهان وجود دارد که باید شناخته شوند؛ به عبارتی، ما ساخت کوچکی از جهان روزمره را در اختیار داریم. محدودیت‌های که باعث این ساخت کوچک شده‌اند، باید شناخته شوند و تعالی یابند؛ از این رو، این ایده، من را به نیاز به تشکیل «فضاهای عمومی» سوق داد؛ جایی که ممکن است ساخته شدن در آن اتفاق افتد، جوهای خاصی را ایجاد کند، جوهایی که باعث پرورش کاوش فعال به جای انفعال می‌شوند و به غیرقابل پیش‌بینی‌ها و پیش‌بینی‌نشده‌ها اجازه حضور می‌دهند» (گرین، ۱۹۸۶: ۵۷-۵۸).

ذکر این نکته مهم است که این فضا تنها یک فضای فیزیکی نیست، بلکه وقتی افراد به شیوه‌ای خاص برای بیان ناتمامی‌ها، تفاوت‌ها و امکانات حتی در یک شبکه اجتماعی گرد هم می‌آیند، این فضا بین آنها پدیدار می‌شود. این فضا فارغ از هرگونه کنترل دولتی برای بیان ایده‌هاست؛ در واقع، تنها کنترل واقعی در این فضا از راه پایبندی به اصول عقلانیت، عفت و احترام به دیگران است؛ از این رو، در این فضاها موانع باید کم شوند؛ حضار باید کاملاً جذب جذابیت این فضاها شوند، زیرا آنها به این دلیل در این فضا حضور می‌یابند که از وجود چیزهایی که برای کشف و اطلاع‌دادن به آنها وجود دارد، آگاه شوند (آیزن، ۱۹۹۵). می‌توان گفت آنچه مردم را در این فضا، کنار هم قرار می‌دهد، بیان آزادانه افکار، ایده‌ها و تخیلات اجتماعی برای حل مسائل است. از دیدگاه گرین، هنرها بیش از هر چیز دیگر توانایی ایجاد چنین زمینه‌ای را دارند؛ زیرا آنها همیشه باز و گسترده و دارای امکانات جدید هستند و مردم را با آنچه غیرقابل پیش‌بینی است، مواجهه می‌سازند. در واقع، آنها به دلیل بازبودن این توانایی را دارند که جهان را به صورت گسترده‌تر بشناسانند، پدیده‌ها را واضح‌تر سازند و مرزهای دیدن و شنیدن را بسط دهند. از این رو، آنها به طور شناختی، مردم را هوشیار و به طور زیباشناسانه‌ای آگاه می‌سازند (گرین، ۱۹۸۶: ۵۷-۵۸). گرین معتقد است می‌توان در این فضا حالت‌های مختلف انتقادگرایی را دید و از طریق آن زمینه‌هایی را برای ارائه روش‌های دیدن و شنیدن طرح کرد<sup>۳</sup>. همچنین، در این فضا برداشت‌های تازه واردان حوزه هنری به اشتراک گذاشته می‌شود. به علاوه، مشارکت کنندگان روی تفسیرهای خاصی که ساخته‌اند یا حکم‌هایی که (اغلب بدون

۱- public space

۲- Hannah Arendt

۳- آرنولد ایزنبرگ<sup>۳</sup> می‌گوید: «هر رویکرد انتقادی، باعث افزایش جهت‌گیری‌های نسبت به درک و فهم و تمیز جزئیات خاص می‌شود» (گرین، ۱۹۸۶: ۵۹).

منطق و دلیل) ارائه داده‌اند، ژرف‌اندیشی می‌کنند» (گرین، ۱۹۸۶: ۵۹). در واقع، در این فضا روش‌های معقول و انسانی، برای با هم بودن سنجیده می‌شوند، دیدگاه‌های چندگانه نقش پیدا می‌کنند و راهی برای بیان و شنیدن صداهای چندگانه افراد گشوده می‌شود (آیرز، ۱۹۹۵). گرین می‌گوید چون «ارزش‌ها از دل‌زندگی و ارتباطات برمی‌خیزند، آنها تابع روش‌های گوناگون دیدن، گفتن و با هم بودن هستند. آنها به‌سادگی ساخت‌های عقلانی جدا از موقعیت‌های زیسته‌شده نیستند، بلکه از تجربه شکل‌های متعدد زندگی کردن هستند؛ بنابراین، زمانی که یک فضای عمومی، حتی در قالب کلاس باز شود؛ معلمان، والدین و جوانان درباره قسمت‌هایی از زندگی‌شان که تجربه کرده‌اند، صحبت می‌کنند، چیزهای را خواهند گفت که زندگی را واضح‌تر، کمبودها را برجسته‌تر و اقدامات را برای اصلاح ترغیب می‌کند» (آیرز، ۱۹۹۵: ۳۲۱). بنابراین، زمانی که همه درباره تجارب و تخیلات خود صحبت کنند، تجارب بیشتری نسبت به صرف تخیلات خود خواهند داشت و از آن فراتر خواهند رفت. از این رو، وی معتقد است: «وظیفه ماست که به صورت هماهنگ و موزون افراد نامشابه را در کنار هم قرار دهیم تا از همدیگر یاد بگیرند، یکدیگر را درک کنند، بفهمند و باهم چیزی را بسازند» (همان: ۳۲۵). به این ترتیب، افراد به دلیل حس عاملیتی که در چنین فضاهایی دارند و آزادی که بر فضا حاکم است، در صحبت با افراد دیگر فعال هستند و به سبب آگاهی از تکثری<sup>۱</sup> که وجود دارد، ذهنشان رشد خواهد کرد (گرین، ۱۹۸۶). به عبارت دیگر، از آنجا که در این فضا تعامل آزادانه، آگاهانه و فعالانه است، این تعاملات باعث رشد ذهن مردم و افزایش قدرت ارزش‌گذاری، تصمیم‌گیری و انتخاب در آنها می‌شود (گرین، ۱۹۸۶: ۵۶). هدف گرین از تشکیل این فضای عمومی (به‌ویژه در مدرسه) آن نیست که معلمان و دانش‌آموزان به حقایق بدون تردیدی برسند؛ بلکه این است که دیگران با استفاده از این روش، به ارزش‌ها آگاه شوند و گاهی آنها را نقد کنند (گرین، ۱۹۹۷)؛ از این رو، بین بازکردن چنین فضایی (در مدارس، موقعیت‌های هنری، مراکز اجتماعی، فضاهای مجازی) و ماهیت سوادآموزی زیباشناختی، امکان ارتباط وجود دارد؛ چراکه در این فضا، امکان و فرصت درک و مشاهده، واکنش و نقد و خلق و اجرای آثار هنری و بیانات زیبایی‌شناسی که مهم‌ترین مؤلفه‌های سواد زیبایی‌شناسی هستند، فراهم است.

تاکنون دیدگاه گرین در زمینه هنر و زیبایی‌شناسی بحث و بررسی شده است. در زیر اشاره‌های تربیتی این دیدگاه را در نظام‌های آموزشی بررسی می‌کنیم.

##### ۵- فرایند یاددهی و یادگیری (تربیت، تدریس، یادگیری، معلم، دانش‌آموز، برنامه درسی و ارزشیابی)

گرین «تربیت» را فرایند توانمندسازی افراد برای متفاوت زیستن و ورود به اقلیم‌های متعدد معنا تعریف می‌کند. در واقع، او تربیت را همچون رسانه‌ای برای تغییر می‌داند که می‌تواند به عملی آگاهانه برای دیدن پدیده‌ها به شیوه‌های متفاوت منجر شود (کارنس کارن، ۲۰۰۸). او معتقد است برای اینکه فراگیران اجازه ارائه دیدگاه‌ها و حضور چندگانه را داشته باشند، تربیت هم باید قابلیت گشودگی نسبت به ورود چهارچوب‌ها و روش‌های بدیل را داشته باشد و هم به‌اندازه کافی چندبعدی و وسیع باشد (گرین، ۱۹۹۱). بر این اساس، او از مطالعاتی در حوزه تربیت دفاع می‌کند که جریان‌ها و صداهای زیادی را به هم وصل کند و چشم‌اندازهای زیادی را بر روی تعلیم و تربیت و دیگر موقعیت‌ها بگشاید، مطالعاتی که به درون سکوت نفوذ کرده و آنچه را در پشت این سکوت پنهان است کشف و نمایان کند (آیرز، ۱۹۹۵). در این زمینه، گرین اظهار

۱- برای گرین ارزش تنوع و کثرت در این است که امکانات جدیدی را ایجاد می‌کنند و به مردم کمک می‌کند تا از نو شروع جدیدی داشته باشند (تیلور باکن، ۲۰۰۸).

می‌کند: «هدف من در تربیت، ایجاد و برقراری ارتباط است و تنها زمانی احساس موفقیت می‌کنم که دانش‌آموزان روش‌های بودن را که تا قبل از این، به آن فکر نکرده بودند، احساس کنند و آن را امکان‌پذیر سازم. قسمتی از این کار از راه فعالیت تخیل و قسمت دیگر به وسیله امتناع از مجزاکردن خود از جهان انجام می‌شود» (آیزر، ۱۹۹۵: ۳۲۳). همچنین، او بر این باور است که دخالت و مشارکت در بسیاری از اشکال هنری، ما را قادر می‌سازد که دست کم بیشتر از تجربه‌های خودمان بینیم و بشنویم<sup>۱</sup>، برای بیشتر دیدن و بیشتر شنیدن، ما نباید صرفاً فریفته چیزهای آشنا و قطعی شویم، بلکه باید روش‌های جدیدی را برای عمل کشف کنیم، به این وسیله ممکن است یک حس ناگهانی از امکانات جدید را تجربه کنیم و در نتیجه آن، آغاز جدیدی برای تجربه‌های بعدی باشد (گرین، ۱۹۹۵).

با مطالعه دیدگاه گرین در زمینه هنر و زیبایی‌شناسی، این سؤال در ذهن خواننده شکل خواهد گرفت که برای دستیابی به اهداف و ایده‌های گرین، فرایند یاددهی و یادگیری چگونه خواهد بود؟ همان‌طور که می‌دانیم دو عنصر تشکیل‌دهنده یک کلاس، معلم و متعلم است، به عبارت دیگر یک فراگیر و یک یاددهنده حداقل افراد ضروری برای شکل‌گیری تعامل هستند که بدون آنها، فرایند یاددهی-یادگیری شکل نخواهد گرفت (یارعلی، ۱۳۸۴: ۳۸). عنصر سوم، محتوا یا همان برنامه‌های درسی است. دو عنصر دیگر به ترتیب عبارت‌اند از یاددهی و یادگیری؛ منظور از یاددهی و یادگیری اموری از این قبیل است که آیا محتوا به‌طور مستقیم انتقال یابد و دانش به‌صورت تقریباً حاضر و آماده و از پیش تعیین شده به دانش‌آموز عرضه شود یا از راه فعالیت دانش‌آموز به گونه‌ای که او آن را کشف کند یا حتی بسازد؟ (پاک‌سرشت، ۱۳۸۳: ۱۶۱). در ادامه، این فرایند از دیدگاه گرین بررسی می‌شود.

از آنجاکه گرین قائل به دیدگاه سازنده‌گرایی است، وی اعتقاد دارد که انسان دانش را به‌طور فعال می‌سازد (لافر، ۲۰۰۸). بنابراین، باید در فرایند یاددهی و یادگیری، عاملیت انسان به رسمیت شناخته شود. با توجه به عاملیت انسان، دانش‌آموز باید پروژه‌های مهمی را طراحی کند، پروژه‌های معنی‌داری که باعث لمس زندگی شود (آیزر، ۱۹۹۵). نقش معلم نیز همانند یک غریبه این است که شوکی را بر آگاهی فراگیر وارد کند و در ذهن دانش‌آموزان جرقه اندازد تا آنها را برای اظهار نظر و دستیابی به جایگاه خود به کار و انتخاب وادارد و با امکانات مواجه کند (الیاس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵؛ گرین، ۱۹۹۷). همان‌طور که در بالا اشاره شد، گرین تربیت زیبایی‌شناسی را «تربیت برای درک متمایزتر و فهم هنرهای متعدد» تعریف می‌کند (گرین، ۲۰۰۱: ۸)؛ بنابراین او معتقد است باید وضعیتی را فراهم کرد که فراگیران تجربه‌های متفاوت با اشکال هنری متنوع را آغاز کنند و تجاربشان را رشد دهند و احساسات، سؤالات و تفسیرهایشان را بیان کنند. هر معلمی باید بحثی درباره هر کدام از این حالت‌های تجربه را به راه اندازد و به دانش‌آموزان کمک کند تا زبان تفکر، احساس، تعجب و گوش‌دادن را پیدا کنند؛ به‌طور خلاصه، به سمت زبان پاسخ به آنچه دیده و شنیده می‌شود، حرکت کند. در واقع، هر معلم باید به دانش‌آموزان کمک کند تا بین الگوهای در حال ظهور، ارتباطاتی ایجاد کند و به‌واسطه آن به دنبال آنچه گرین «لحظات زیبایی‌شناسانه»<sup>۳</sup> می‌نامد، سیر کنند (گرین، ۲۰۰۱: ۱۲).

۱- صداهای نشنیده شده‌ای را که به‌طور معمول وجود داشته اما به آن‌ها توجه نشده است - یعنی به‌طور معمول جریان عادی، عادت و قرارداد روزمره زندگی بوده‌اند و به گونه‌ای بیان می‌شده‌اند که مبهم و نامفهوم می‌نمایانند، بنابراین باید از آن‌ها آگاه شد-

۲- Elias

۳- aesthetic moments

گرین معتقد است نگاه کردن مانند دیدن نیست؛ شنیدن هم مانند گوش دادن نیست. به دلیل ناآگاهی، ما از نگاه کردن و شنیدن خوشحال و راضی هستیم. دعوت تجارب زیبایی‌شناسی به کلاس‌ها حس‌ها را بیدار می‌کند، برای کسی که بیدار شده است، نگاه کردن به دیدن؛ شنیدن به گوش کردن تبدیل می‌شود.<sup>۱</sup> این بیداری به ما اجازه می‌دهد یک شرکت‌کننده باشیم، با کنجکاوی، علاقه و احساس درگیر شویم و تعامل برقرار کنیم (گرین، ۲۰۰۱: ۷۳). می‌توان گفت هیچ چیز به اندازه «دیدن» به آموزش و تربیت نیاز ندارد. کسی که بلد است چطور ببیند، در دنیایی دیگر زندگی می‌کند. گاهی هزار کیلومتر، از شهری به شهری دیگر می‌رویم و وقتی به خانه برمی‌گردیم، چند خط نمی‌توانیم درباره آنچه دیده‌ایم، بنویسیم. چرا؟ چون در واقع «ندیده‌ایم». همه چیز از جلوی چشم ما گذشته است؛ مانند نسیمی که بر آهن وزیده است. جان راسکین<sup>۲</sup>، آموزگار بزرگ دیدن، در قرن نوزدهم می‌گفت: «اگر دست من بود، درس طراحی را در همه مدارس جهان اجباری می‌کردم تا بچه‌ها قبل از اینکه به نگاه‌های سرسری عادت کنند، درست دیدن اشیا را بیاموزند». او می‌گفت کسی که به کلاس‌های طراحی می‌رود تا طبیعت و پیرامون خود را بهتر و دقیق‌تر ببیند، از کسی که به طبیعت می‌رود تا در طراحی پیشرفت کند، هنرمندتر است (بابایی، ۱۳۹۴). همچنین، برای به چالش کشاندن باید سؤالاتی طرح شوند و متون به چالش کشیده شوند تا فضاهای تجربه، کامل‌تر، پیچیده‌تر و غنی‌تر و سرشار از تناقض شوند (گرین، ۲۰۰۱: ۹۴). چنین تجربه‌ای هر چیزی جز خستگی و کسل‌کنندگی خواهد بود. گرین اظهار می‌کند که غرق‌شدن در روال‌های همیشگی، صرفاً منفعل-شدن و از دست دادن فرصت برای بیداری است. بنابراین، معلم باید برای فراگیران فرصت‌هایی را فراهم کند که آنها قادر به آشنایی‌زدایی از موقعیت‌های آشنا شوند... به گونه‌ای که آنها با تأمل بر امور آشنا دریابند که این امکان وجود دارد که آنها به اشکال دیگر غیر از شکل موجود پدیدار شوند (گرین، ۲۰۰۱: ۹۸).

در این زمینه گرین از «روش تدریس گفتگویی» حمایت می‌کند و گفتگوی باز کلاسی را پیش‌شرطی ضروری برای کثرت‌گرایی و تربیت دموکراتیک می‌داند (روتینز و ابراهیم، ۲۰۱۱). در این فرایند، معلم و دانش‌آموزان تجربه خود را به کلاس می‌آورند و معلمان نیز همانند دانش‌آموزان درباره تجربه زندگی‌شان سخن می‌گویند (آیزر، ۱۹۹۵) و پایه‌های دانش‌آموزان، دستخوش تغییرات درونی می‌شوند و ذهنیت‌هایشان را با دانش‌آموزانشان از نو خلق می‌کنند. در این موقعیت، دیگر معلم تنها کسی نیست که می‌آموزاند، بلکه خود او نیز در بحث با شاگردان یاد می‌گیرد. شاگردان و معلم هر دو مسئول جریانی هستند که در آن با هم رشد می‌کنند. در این گفت‌وگو نقش‌ها قابل‌تغییر و رابطه بین معلم و دانش‌آموزان نیز به صورت موازی است. هدف اساسی کشف واقعیت به کمک یکدیگر است (فريتز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). البته معلم همچنین، در جایگاه فردی باتجربه، برای اینکه به شاگردان کمک کند تا به سبکی متفاوت بنگرند، پرسش‌های پی‌درپی طرح می‌کند و همچون بیگانه‌ای<sup>۴</sup> پاسخ‌های شاگردان را تجزیه و تحلیل و نقد می‌کنند (تامپسون، ۱۳۹۱: ۲۱۱). یادگیری نیز ابعاد زیبایی‌شناسی خاص خود را دارد و مشتمل بر کاربرد تمام نیروهای انسان از قبیل تخیل، حافظه و ذهن است. بنابراین دانش‌آموزان باید شخصاً به موضوعات متعهد باشند (گرین، ۱۹۹۷). گرین در تدریسش به تربیت کسانی که صحبت

۱- looking becomes seeing; hearing becomes listening

۲- John Ruskin

۳- Fritze

۴- Stranger

می‌کنند، می‌نویسند و قادرند از ایده و گفته خود دفاع کنند، بیشتر از کسانی که ایده‌ها و زبان خود را به مسخره می‌گیرند، توجه می‌کرد.

گرین (۲۰۰۵) در مقاله «چشم‌انداز ساخت‌گرا در تدریس و یادگیری هنر» می‌نویسد در عصر حاضر از ساخت معنا صحبت می‌کنیم، نه از یافته‌ها یا جستجو برای کشف آنها، از تفسیر متون صحبت می‌کنیم، نه از سادگی توصیف‌ها یا تحلیل آنها، از خواندن نقاشی‌ها صحبت می‌کنیم، نه از سادگی نمایان کردن آنها؛ یعنی ارائه اینکه «چه چیز در خارج از آنها نهفته است». ما شکل‌های معین و قدرت‌های مولد آگاهی و زبان را می‌سنجیم و اهمیت تدبیرهای افراد و آنچه آنها به‌عنوان واقعیت‌های مشترک به آنها فکر می‌کنند را بررسی می‌کنیم (لافر، ۲۰۰۸). با توجه به اینکه دانش‌آموز درگیر در فرایند ساخت دانش و معناست، بنابراین گرین از تئوری تفسیری در برنامه‌ریزی درسی حمایت می‌کند. برخلاف تئوری‌های کنترل در این تئوری بر معنا، ایده‌ها و اندیشه‌ها تأکید می‌شود. به همین دلیل، هنرها و ادبیات مواد درسی تربیت زیبایی‌شناسی گرین هستند؛ زیرا بیش از هر چیز بر تکثر ایده‌ها تأکید دارند. در واقع، گرین در «دیالکتیک آزادی» چند مرحله را برای سفر به سوی آزادی در نظر می‌گیرد که آخرین مرحله‌اش پیشنهاد یک برنامه درسی با تأکید بر هنرهایی مانند ادبیات، شعر، موسیقی و نقاشی است که برای افراد با پیشینه‌های (معلومات قبلی) گوناگون، فضایی را برای شرکت در گفتگو در زمینه واقعیت‌های چندگانه فراهم می‌کند. این برنامه درسی معنای تجربه شخصی، تخیلی و آفرینش واقعیت‌های مختلف، جنبه‌های کنار گذاشته‌شده در برنامه درسی موجود را در برمی‌گیرد. در برنامه درسی آزادی، به همه دانش‌آموزان فرصت داده می‌شود تا صداهای خودشان را پیدا کنند، داستان‌های خودشان را بسرایند، آنچه را ممکن است قطعی‌های تغییرناپذیر تلقی شده باشد، به چالش بکشانند، زندگی‌شان را از دیدگاه‌های مختلف ببینند و در ایجاد یک جهان مشترک مشارکت کنند (رادوریک<sup>۱</sup>، ۱۹۸۹). گرین می‌گوید که استفاده از داستان‌ها و اشعار، ضمن تأثیر بر آزادی، باعث توضیح معانی در تدریس می‌شود. در این میان استفاده از استعاره‌ها<sup>۲</sup> نیز ما را قادر می‌سازد که چیزی را با تشبیه آن به چیزی که نیست، بهتر درک کنیم (گرین، ۱۹۹۷).

دانش‌آموزان با درگیری در هنرها، ممکن است دریابند که به‌طور مثال یک دید تقلیدی یا تماماً بازنمودی از تئاتر دارند. در این میان، ممکن است سؤال‌هایی را مطرح کنند که باعث آشکارشدن واقعیت شود. در واقع، بسیاری از روش‌های درک و فهم روی صحنه و هم‌زمان با اجرا، دیدن و تجربه آنها اتفاق می‌افتد (گرین، ۱۹۸۶). گرین ابراز می‌دارد: «هنر را باید به‌گونه‌ای آموزش داد که مردم نه تنها تئوری‌های هنری را بخوانند، بلکه به هنر نزدیک شوند. او می‌گوید در یک کلاس درباره زیبایی‌شناسی و تربیت، ممکن است اولین درس درباره نقاشی باشد، من این کار را با درست کردن اسلایدهای زیادی که نقاشی‌های مختلفی در آن است و با بردن به موزه‌های نقاشی انجام می‌دهم و منتظر می‌مانم که دانش‌آموزان تمام سؤال‌اتشان را بگویند. ممکن است یک سؤال درباره نقاشی، درباره نمایش و بازنمایی، محتوا، فرم و اینکه یک نفر چگونه به نقاشی نگاه می‌کند، باشد. من در کلاس خود کارهایی را انجام می‌دهم، حالا می‌خواهد نقاشی، ادبیات، رقص، موسیقی، یا گاهی وقت‌ها تئاتر باشد، که دانش‌آموزان بتوانند درباره آنها بیانات زیبایی‌شناسانه داشته باشند» (کی، ۱۹۹۵: ۶۲).

۱- Roderick

۲- گرین می‌گوید: استعاره‌ها برای من جنبش گذشته مرزهای متداول دیدن و شنیدن که احتمالاً بیشتر برای کسانی که روشنفکر بوده‌اند ساخته‌شده را فرامی‌خوانند.

بنابراین، از آنجا که برنامه‌درسی در دیدگاه گرین محدود به هدف‌های عینی از پیش تدوین شده و مبتنی بر روش‌های متداول در مدارس نیست، ارزشیابی سنتی از عملکرد دانش‌آموزان نیز در تقابل با اندیشه‌های گرین به نظر می‌رسد. در واقع، در دیدگاه گرین هیچ چیز دقیقاً پیش‌بینی‌شده‌ای نیست (گرین، ۲۰۰۵: ۷۹). به تعبیر گرین، آنچه ما تلاش می‌کنیم به وقوع بپیوندد، نه اندازه‌گیری می‌شود و نه پیش‌بینی‌پذیر است (پاینار<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰: ۵)؛ زیرا هنرها با کشف آنچه نامشخص است، آمادگی برای تحمل ابهام و تمرین قضاوت آزاد از قوانین و روش‌های تجویزی سروکار دارند. به علاوه در این فضا نه یک دانش قابل اندازه‌گیری و تعریف شده، بلکه تعدد دانش، تجربه و دیدگاه‌ها در هر کلاس و در هر زمان وجود دارد (کرس و لیک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳: ۴۹). از این رو، با سه نوع ارزیابی مواجه هستیم، یکی ارزیابی درونی که به اصطلاح جنبه ذهنی<sup>۳</sup> دارد و دانش‌آموزان به طور خودآگاه به دنبال کشف ندانسته‌های خود هستند و مسلماً در این راه با موفقیت‌ها و شکست‌هایی مواجه می‌شوند؛ اما آنچه بیش از همه اهمیت دارد، این است که دانش‌آموزان به ارزش دانستن پی ببرند. دیگری ارزیابی برونی به این صورت که افراد تا چه اندازه فهم فردی و جمعی خود را به اشتراک می‌گذارند و برای دستیابی به فهم بیشتر تلاش می‌کنند و تفکرشان را در پرتو ایده‌های دیگر به طور مجدد ارزیابی می‌کنند. در واقع، اینکه افراد به شیوه‌های مختلف (نقاشی، موسیقی و ...) قادر به ابراز خود باشند (گرین، ۱۹۷۸: ۵۷). سوم، ارزیابی گروهی، به این صورت که پس از گفتگوها، دانش‌آموزان به بحث درباره، آنچه از دیگر اعضای کلاس آموخته‌اند، وی می‌آورند و عملکرد کل کلاس را ارزیابی می‌کنند.

### بحث و نتیجه‌گیری

با نظر به اینکه تربیت زیباشناسی و هنر مقوله‌هایی هستند که به وسیله آنها، هم می‌توان دنیا را احساس و درک کرد و هم آن را گسترش داد، تحقیقات مختلف در کشور ما نشان می‌دهد که تربیت زیبایی‌شناسی و آموزش هنرها تا حدی بدان بی‌توجهی شده و این مقوله‌های اساسی و مهم، در آموزش و پرورش کشور ما به حاشیه رانده شده است. در واقع، هنر و زیبایی‌شناسی هنوز به عنوان موضوعاتی مهم و دارای اولویت که نظام‌های آموزشی باید برای پرورش آنها سرمایه‌گذاری کنند، شناخته نشده است. بنابراین یکی از اهداف نگارندگان این مقاله طرح دیدگاه ماکسین گرین در حوزه تربیت زیبایی‌شناسی و هنر بوده است. همان‌طور که گفته شد به دلیل اینکه هنر و زیبایی‌شناسی در فرایندی تفکری-ادراکی؛ بر تخیل، سازندگی و بیان تأثیرگذار است و از جنبه‌های زیادی هوش را درگیر می‌کند و به دلیل اینکه قلمروها و حیطه‌هایی باز و گسترده هستند که جهان در آنها تفسیر می‌شود، دارای اهمیت اساسی در رشد حواس و آگاهی انسان هستند. با نظر به اهمیتی که هنرها و زیبایی‌شناسی دارند، گرین به دنبال ارائه و طرح نقشه‌ای برای این حوزه است تا به وسیله آنها، هوشیاری افراد را افزایش داده و تخیل آنها را برای گشودن فضاهای ذهنی، بیدار و رها سازد. او در این مسیر، سواد زیبایی‌شناسی را که بر شناخت، قدردانی و تفسیر تأکید دارد، به عنوان هدف تربیت زیبایی‌شناسی، مورد توجه قرار می‌دهد و بر این اعتقاد است که تجربیات زیبایی‌شناسی باید در تعلیم و تربیت، نقش محوری داشته باشند؛ زیرا تجربه و دانش زیبایی‌شناسی باعث گشودگی در زمینه روش‌های دانستن می‌شود و روش‌ها و دیدگاه‌های جدید، ذهن را به چالش می‌کشاند. در این زمینه،

۱- Pinar

۲- Kress & Lake

۳- Subjective side

او وظیفه عمده تربیت زیبایی‌شناختی را افزایش سطح «کیفیت توجه و ادراک زیبایی‌شناسی» برای افزایش «سواد زیبایی‌شناسی» می‌داند. گرین هنر را مهم‌ترین وسیله تربیت زیبایی‌شناسی، تجربه و حتی سواد زیبایی‌شناسی می‌داند؛ زیرا هنر به دلیل ویژگی گستردگی، پرحادثه و پرماجرایی، ایجاد همدلی، ارائه و ساخت‌هایی از زندگی به روش‌های جدید، رهاسازی، کشف روش‌های جدید عمل، درک تفاوت‌ها، امید و چشم‌انداز، کشف نور و روشنایی، زیبایی‌شناسی را اعتلا می‌بخشد. در واقع، هنرها این را به ما یادآوری می‌کنند که داستان و تاریخ انسان، هرگز تمام‌شدنی نیست. گرین می‌گوید؛ برخلاف دیدگاه رایج که کارکرد هنر را تغییر سبک و مدل می‌داند، کارکرد هنر تنها این نیست که تنها با توجه به دیدگاه خودمان بینیم یا زندگی‌مان را به بعضی سبک‌ها درآوریم و تغییر دهیم، بلکه مهم‌ترین کارکرد آن برانداختن بی‌فکری و خودرضایتی است؛ یعنی، واژگون‌ساختن «قطعیت و یقین‌هایی» که حتی درباره خود هنر نیز وجود دارد. او معتقد است که هنوز به هنر به‌عنوان یک روش، برای اصلاح قضاوت‌های اشتباه ارزش داده نمی‌شود (هارود، ۲۰۱۰)؛ در نتیجه، لازم است که اهمیت آن در بین عموم شناخته شود؛ زیرا ذوق عمومی درباره هنر دارای اهمیتی متناسب با سطح فرهنگ همگانی است. هرچه این ذوق هنری بیشتر باشد، سطح رشد فرهنگی نیز ارتقاء خواهد یافت. بنابراین، باید اهمیت آن در نقش جزئی فرهنگ‌ساز در هر ملتی اوج بگیرد.

گرین معتقد است که مشارکت در بسیاری از اشکال هنری ما را قادر می‌سازد تا به فراتر از تجربه‌های فعلی خودمان حرکت کنیم؛ زیرا اشکال هنری مختلف باعث می‌شود فریفته چیزهای آشنا و قطعی‌ها نشویم و روش‌های جدیدی را برای عمل کشف کنیم؛ حتی ممکن است یک حس ناگهانی از امکانات جدید را تجربه کنیم و در نتیجه، آن آغاز جدیدی برای تجربه‌های بعدی باشد. از این رو، مزیت تربیت از راه هنرها این است که فراگیران اجازه می‌یابند دیدگاه‌هایشان را بیان کنند؛ به‌ویژه روش‌های «بودن» را که تا قبل از این به آن فکر نکرده بودند، احساس کنند.

جاذبه دیدگاه گرین در این است که سعی کرده است با تحلیل‌های مختلف و تجربی، بین هنر و زیبایی‌شناسی ارتباط برقرار کند. از این رو، این ایده می‌تواند الگوی مناسبی برای کاربرد آن در آموزش و پرورش فراهم آورد؛ زیرا سعی کرده است بسیاری از جوانب آموزش هنرها و تربیت زیبایی‌شناسی را در نظر گیرد و سؤال‌هایی را که ممکن است در حین امر آموزش هنرها و تربیت زیبایی‌شناسی مطرح شوند، پاسخ گوید. هدف او این است که همه نیروهای انسانی را اعم از حواس، تحیل، حافظه و ذهن که در امر یادگیری مؤثرند، درگیر نماید. همان‌طور که در بیان مسئله نیز گفته شد، از آنجا که تربیت هنری و زیبایی‌شناسی در نظام‌های آموزشی به‌اندازه کافی توجهی بدان نشده و با نظر به اینکه تجربه زیبایی‌شناسی برای آگاهی در هر امری، دارای اهمیت اساسی است و تقویت تجربه زیبایی‌شناسی نیازمند «سواد زیبایی‌شناسی» است؛ از این رو پیشنهاد می‌شود که فضا و امکانی فراهم شود که فراگیران مراحل کسب «سواد زیبایی‌شناسی» را طی کنند تا تجربیات متفاوتی را در زمینه ارائه و توسعه هنر و زیبایی‌شناسی به دست آورند. با نظر به اهمیت «سواد زیبایی‌شناسی» به نظر می‌رسد که ایده گرین می‌تواند نقطه عزیمت بحث و طرح آن در آموزش و پرورش ایران و در پی آن تدارک فرصت‌هایی برای اجرایی شدن آن باشد. بر این اساس، لازم است با تغییر بنیادهای فکری و نگرشی درباره این مقوله، سیاست‌گذاران نظام‌های آموزشی را به اهمیت هنر و زیبایی‌شناسی ترغیب کرد و طرح‌هایی را برای برون‌رفت از وضعیت موجود پیشنهاد کرد.

منابع

الیاس، جان. (۱۳۸۲). *فلسفه تعلیم و تربیت قدیم و معاصر*. ترجمه عبدالرضا ضرابی، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

بابایی، رضا. (۱۳۹۴). *ما تربیت نشدیم*. سفینه: برداشت‌ها و یادداشت‌های رضا بابایی، <http://rezababae.i.blogfa.com/post-612.aspx>

پاک‌سرشت، محمدجعفر. (۱۳۸۳). *کاوشی درباره روش تدریس در دانشگاه*. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۱ (۳ و ۴)، ۱۷۴-۱۵۵.

تامپسون، کریستین. (۱۳۹۱). *ماکزین گرین*. هاشم فردانش (مترجم)، در پالمر، جوی. آ؛ پنجاه دانشمند نوین علوم تربیتی: از پیازه تا عصر حاضر. جلد دوم، تهران: سمت.

جرلوک، دایان. (۱۳۸۶). *آموزش و اجتماع*. ترجمه رضا خواجه‌پور، نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. ساعتچی، محمدمهدی. (۱۳۸۸). *افول تجربه زیباشناسانه*. *ماهنامه علمی تخصصی اطلاعات حکمت و معرفت*، (۴) ۱۰، پایانی ۴۶. ۱۴-۱۸.

شپرد، آن. (۱۳۸۶). *مبانی فلسفه هنر*. ترجمه علی رامین، چاپ ششم، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی. شرفی، حسن. (۱۳۸۶). *آموزش هنر متناسب با فعالیت‌های زیباشناسانه، تولید هنری و مفاهیم وابسته*. *نشریه هنرهای زیبا*، شماره ۳۲. ۸۱-۹۲.

شرفی، حسن. (۱۳۸۷). *نقد و بررسی زیباشناسی هری برودی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت، نیم‌نگاهی به پایان‌نامه‌ها*. *رشد آموزش هنر*، ۶ (۲).

شرفی، حسن؛ سلسیلی، نادر. (۱۳۸۹). *اثرگذاری فرصت‌های یادگیری، در تعامل نظریه و عمل برنامه درسی و آموزش هنر*. *فصل‌نامه مطالعات فرهنگ - ارتباطات*، ۱۱ (۱۱). ۷۱-۹۶.

عطائی آشتیانی، زهره. (۱۳۸۵). *زیبایی‌شناسی در تحلیل جنسیتی فمینیسم*. *کتاب زنان*، ۸ (۳۲)، ۱۶۶-۲۰۱. علوی، فریده. (۱۳۸۳). *ترویسم: واکنشی نسبت به درماندگی انسان در «عصر بدگمانی»*. *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز*، ۴۷ (۱۹۲)، ۲۱۳-۲۳۲.

غریب، روز. (۱۳۷۸). *نقد بر مبنای زیبایی‌شناسی و تأثیر آن در نقد عربی*. ترجمه نجمه رجایی، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

فخری، لیدا. (۱۳۸۶). *تأملی بر مفهوم «راز» در فلسفه آگزیستانس گابریل مارسل: راز وجود انسان*. *روزنامه ایران*، شماره ۳۸۴۸.

فیاض، ابراهیم. (۱۳۸۶). *از زیبایی‌شناسی تا معرفت‌شناسی، دو هفته‌نامه نگاه حوزه*، شماره ۲۰۸. کاظم‌پور، اسماعیل؛ رستگارپور، حسن؛ سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۷). *ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره راهنمایی تحصیلی بر اساس رویکرد دیسیپلین‌محور*. *فصل‌نامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲ (۴). ۱۵۰-۱۲۵.

گودرزی، مرتضی. (۱۳۸۵). *هنر مدرن: بررسی و تحلیل هنر معاصر*. چاپ دوم، تهران: انتشارات سوره مهر.



- لیلیان، محمدرضا؛ امیرخانی، آرزو؛ انصاری، مجتبی. (۱۳۸۸). جستاری بر مبانی و مفاهیم زیباشناسی و تبلور آن در ساختارهای معماری. **کتاب ماه هنر**، ۵۰-۵۵.
- مختار تجویدی، علی اکبر. (۱۳۸۴). هنر غرب به کجا می رود؟ **فصل نامه فرهنگستان هنر**، خیال ۱۶، ۸۸-۱۱۱.
- مهديزاده، علیرضا. (۱۳۸۸). نقش آموزش و پرورش در توسعه هنر. **رشد آموزش هنر**، ۷(۱)، ۶-۱۲.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درس های خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر. **فصل نامه تعلیم و تربیت**، شماره ۱۰۵، ۱۱-۳۴.
- یارعلی، جواد. (۱۳۸۴). **از امتحان بد به امتحان خوب**. اصفهان: انتشارات گلبن.
- Ayers, W. (1995). Social imagination: A conversation with Maxine Greene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(4), 319-328.
- McDonald-Currence, K. L. (2008). *A philosophical investigation of maxine greene's aesthetics theory for K-12 education*. Dissertation, the University of Tennessee, Knoxville.
- Dan, F. (1999). Arts at the twentieth world congress of philosophy. *The Journal of Value Inquiry*. 33, 411-416.
- Elias, J. L. (1995). *The philosophy of Education: Classical and Contemporary*, Krieger Pub.
- Granger, D. A. (2000). *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art, A review of Richard Shuster Man*, 2nd edn. Maryland: Rowman & Publisher, Inc.
- Greene, M. (1967). The professional significance of history of education. *History of Education Quarterly*, 7(2), 182-190.
- Greene, M. (1968). Literature and human understanding. *Journal of Aesthetic Education*, 2(4), 11-21.
- Greene, M. (1968). The whale's whiteness: On Meaning and Meaninglessness. *Journal of Aesthetic Education*, 2(1), 51-72.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York, Teachers College Press.
- Greene, M. (1981). Aesthetic literacy in general education. *Philosophy and education: Eightieth yearbook of the National Society for the Study of Education*, 115-141.
- Greene, M. (1986). The spaces of aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 56-62.
- Greene, M. (1991). Values education in the contemporary moment. *The Clearing House*, 64(5), 301-304.
- Greene, M. (1993). Beyond Insularity: Releasing the Vices, *College ESL*, 3(1).
- Greene, M. (1994). Postmodernism and the crisis of representation. *English Education*, 26(4), 206-219.
- Greene, M. (1995). Art and imagination: Reclaiming the sense of possibility. *The Phi Delta Kappan*, 76(5), 378-382.
- Greene, M. (1995a). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco. The Jossey-Bass Education Series.

- Greene, M. (1997). Metaphors and multiples: Representation, the arts, and history. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 394-387.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. VT: Teachers College Press.
- Greene, M. (2005). Teaching in a moment of crisis: The spaces of imagination. *The New Educator*, 1(2), 77-80.
- Greene, M. (2007). Art and imagination: Overcoming a desperate stasis. *Contemporary Issues in Curriculum*, 32, 38.
- Harwood, V. (2010). The place of imagination in inclusive pedagogy: Thinking with Maxine Greene and Hannah Arendt. *International journal of inclusive education*, 14(4), 357-369.
- Howell, S. J. (2011). *Implications of classroom writing instruction emphasizing imagination, creativity, and dialogue: A case study*: Doctoral dissertation, Kent State University.
- Kay, S. (1995). The power of a preposition: An interview with Maxine Greene. *Roepers Review*, 18(1), 61- 65.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. CA: Jossey-Bass Publishers.
- Seltzer-Kelly, D., Westwood, S. J., & Peña-Guzman, D. M. (2010). Deweyan multicultural democracy, Rortian solidarity, and the popular arts: Krumping into presence. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 441-457.
- Kress, T. M. & Lake, R. (Eds). (2013). *We saved the best for you: Letters of hope, imagination and wisdom for 21st century educators* (Vol.1): The Netherlands: sense publisher. Springer Science & Business Media.
- LaFever, K. S. (2008). *Interdisciplinary teacher education: Reform in the Global Age*. Miami University. Doctor of Philosophy.
- Pinar, W. F. (2010). Notes on a blue guitar. *Journal of Educational Controversy*, 5(1), 18.
- Rautins, C. & Ibrahim, A. (2011). Wide-awakeness: Toward a critical pedagogy of imagination, humanism, agency, and becoming. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3).
- Roderick, J. A. (1989). *The dialectic of freedom by maxine greene*. New York: Teachers College Press.
- Thayer-Bacon, B. (2008). Democracies-always-in-the-making: Maxine Greene's influence. *Educational Studies*, 44(3), 256-269.
- Wheater, I. (2004). Literature and philosophy: Emotion and knowledge? *Philosophy*, 79(2), 215-245.