

جایگاه زیبایی‌شناسی در تعالی تربیت دینی^۱

دکتر حکیمه السادات شریف‌زاده^۲؛ ناصر تسلیمیان^۳؛ دکتر محمدعلی جوادی بورا^۴

چکیده

با توجه به این که رویکردهای موجود در تعیین اهداف غایی نظام تعلیم و تربیت ایران بر اساس آموزه‌های اسلامی است، بحث درباره تربیت اسلامی و واقعیت‌های تعالی بخش آن در پژوهش‌های علوم تربیتی اهمیت بسزایی دارد. هدف این پژوهش تبیین جایگاه زیبایی‌شناسی و ادراک زیباشناسانه در تعالی و تحقق تربیت دینی است. روش پژوهش توصیفی - تحلیلی است. منظور از تحلیل، جستجوی ارتباط میان مفاهیم مختلف و بازشناسی روابط و شبکه‌های مفهومی است. برای این منظور ابتدا مفهوم تدین و تربیت دینی و رویکردهای آن و در گام بعدی، مفهوم زیبایی‌شناسی و ماهیت ادراک زیباشناسانه و نظریه‌های مرتبط با ادراک زیباشناسانه و تربیت زیباشناسی مطرح شده و در پایان، روابط مفهومی که نشانگر جایگاه زیبایی‌شناسی در تعالی تربیت دینی می‌باشند، مورد بحث قرار گرفته است. نتایج تحقیق حاکی از آن است که بر اساس شبکه‌های مفهومی آشکار شده میان مؤلفه‌های تربیت دینی و مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی، به کارآوری مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی به عنوان بخش مهم ارزش‌شناسی در فرآیند تربیت، می‌تواند زمینه‌ی تقویت مؤلفه‌های تحرک درونی، تجربه درونی و التزام درونی را فراهم سازد. لذا برای انجام موفقیت‌آمیز فرآیند تربیت دینی علاوه بر علم معلمی، توجه به فرایندهای زیبایی‌شناسی نیز شرطی لازم است.

واژگان کلیدی: تربیت دینی، زیبایی‌شناسی، ادراک زیباشناسانه.

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۲/۲۷ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۰/۲۰

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛

hakimehsharifzadeh@gmail.com

۳. سرگروه آموزشی آموزش و پرورش ساری و دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت

۴. مدیر گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان قائم شهر، دکترای برنامه ریزی آموزش از راه دور

مقدمه

به نظر می‌رسد حاصل و پیامد بعضی نظام‌های تعلیم و تربیت چیزی جز تقویت نوع ابزارگونه‌ی تفکر نیست. در طول تاریخ ثابت شده است که این ابزارها می‌توانند در خلاف جهت آرمان‌ها و ارزش‌های بشری حرکت کنند. ارزش‌ها زمانی در بستر وجود افراد جاری خواهد شد که فهمی عمیق نسبت به آن‌ها به وجود آمده و از درون فرد جوشش کند، نه این که بنا بر عادت، تحمیل یا تلقین وارد شده بر خویش، آن پدیده‌ها را ارزشمند بدانند. ادراک زیباشناسانه قابلیت‌ی در انسان است که توفیق تجلی ارزش‌ها در وجود آدمی را حاصل می‌کند و تجلی ارزش‌ها از درون، خود به‌مثابه‌ی هدف غایی تربیت دینی است، زیرا افراد را به اندیشیدن و رفتار کردن فراتر از تحمیل، تلقین و عادت سوق می‌دهد؛ این خود مثمر ثمرترین طریق تربیت است.

نظام‌های آموزشی بر مبنای نوع نگاه و نگرش خود نسبت به انسان، توانایی‌های وی و میزان انعطاف‌پذیری و پاسخ‌گویی به نیازهای جدید و تحولات پیرامونی، تأکیدات و توجهات متفاوتی را نسبت به حوزه‌های مختلف آموزشی دارند. در واقع، آن دسته از نظام‌های آموزشی که نگرش محدودی نسبت به دانش‌آموزان و استعدادهاى متکثر آن‌ها داشته و درعین حال به دلیل سنت‌های ریشه دوانیده آموزشی از انعطاف لازم در برنامه‌های درسی برخوردار نبوده و قادر به پاسخگویی به نیازهای نوپدید نیستند، عمدتاً تلاش و وجهه‌ی همت خود را محدود به حوزه‌های شناختی و ذهنی دانش‌آموزان می‌نمایند و از توجه و پرورش سایر ابعاد وجودی آنان که در تکوین شخصیت متوازن تأثیر فراوانی دارند، عملاً باز می‌مانند. در این راستا، تربیت زیبایی‌شناسی می‌تواند بستری مناسب برای رشد، تعالی، درک و تجربه‌ی ارزش‌های والا باشد، زیرا اساساً یکی از نیازهای فطری انسان، میل به زیبایی است.

آنچه توجه محققان را به خود جلب نموده، این واقعیت است که پژوهشگران حوزه‌ی تربیت دینی، جایگاه زیبایی‌شناسی به‌مثابه‌ی تجربه‌ای تعالی‌بخش برای تربیت دینی را کمتر واکاوی کرده‌اند. از این رو، دغدغه‌ی اصلی این پژوهش تبیین تعامل میان ادراک زیبایی‌شناسانه با مؤلفه‌های تدبیر و تربیت دینی و شاخص‌های آن‌ها است، تا از این طریق چشم‌اندازی نو در باب تربیت دینی گشوده شود. در این پژوهش، با برشمردن مؤلفه‌های تربیت

و تدین روشن می‌گردد که مبنای تربیت دینی، یعنی اساس تغییرات مطلوب، بر جذب و تحرک درونی متربی بنا شده است. بر این اساس، هدف اصلی پژوهش بررسی تأثیر زیبایی‌شناسی بر بعضی از مؤلفه‌های تربیت (همچون تحرک درونی، تجربه‌ی درونی و التزام درونی) است. برای دستیابی به این هدف، تحلیل مفاهیم تربیت دینی و زیبایی‌شناسی و رویکردهای آنها به‌عنوان مقدمه مدنظر قرار گرفته‌اند.

روش پژوهش

روش پژوهش در این تحقیق، توصیفی-تحلیلی است. منظور از تحلیل، جستجوی ارتباط میان مفاهیم مختلف و بازشناسی روابط و شبکه‌های مفهومی است (باقری، سجادیه، و توسلی، ۱۳۸۹). ماهیت پرسش‌های اساسی این پژوهش به‌گونه‌ای 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 شد. مراحل پژوهش چنین بود: ۱- تلخیص داده‌ها؛ در این مرحله داده‌ها انتخاب، متمرکز و به‌صورت خلاصه‌تر تنظیم و تبدیل می‌گردد. در این پژوهش، فیش‌برداری و جمع‌آوری اطلاعات در مورد موضوع تربیت دینی و زیبایی‌شناسی صورت گرفت؛ ۲- تحلیل و بررسی؛ در این مرحله اطلاعات به‌دست‌آمده طبقه‌بندی می‌شود، یعنی جزئیات برای دستیابی به حالت کلی برشمرده شده و سپس روابط میان موضوعات بررسی می‌گردد. در این پژوهش، مفاهیم مرتبط با تربیت دینی و زیبایی‌شناسی و رویکردهای آنها دسته‌بندی و طبقه‌بندی شدند؛ ۳- نتیجه‌گیری؛ در این مرحله بر اساس زنجیره‌ای از شواهد و ایجاد روابط منطقی میان مطالب، نتیجه‌گیری قابل پذیرش ارائه می‌گردد. در این پژوهش، بر اساس رابطه‌ی زیبایی‌شناسی و تربیت دینی نتایج مرتبط با سؤالات و اهداف پژوهش استخراج شدند.

1. Data reduction
2. Analysis
3. Conclusion

مفهوم تربیت دینی

از آنجا که هدف تربیت دینی پرورش فرد دین‌دار است، ابتدا باید به معنای دین‌داری و تدین اشاره شود. تدین به معنای دینی شدن یا دین‌داری انسان، مؤلفه‌هایی چهارگانه دارد که هرگاه این چهار مؤلفه به‌طور هم‌زمان در فرد متجلی شود، وی را دین‌دار می‌نامیم: مؤلفه‌ی اعتقادی-فکری؛ مؤلفه‌ی تجربه‌ی درونی؛ مؤلفه‌ی التزام درونی و مؤلفه‌ی عمل (باقری، ۱۳۸۴، ص. ۶۸).

فرد دین‌دار در مورد جهان، خدا، نبوت، روز حشر و نظیر این‌ها از طریق روشن‌بینی و تفکر و از سر فهم به اعتقاد خاصی رسیده است. این اعتقادات در اندیشه‌ی وی خلق می‌شود، نه اینکه به او تلقین گردد. این‌گونه اعتقادات که منشأ آن درون فرد است، می‌تواند زمینه‌ساز بروز و ظهور عواطفی باشد که در ارتباط با خداوند است. این عواطف حکایت از التهاب‌ها و هیجان‌هایی می‌کند که مصادیق آن عبارت‌اند از رجاء، خوف، سُکر، صحو و مانند این‌ها. این عواطف تجاربی بدیهی و ادراکی حضوری هستند که فرد دین‌دار آن را درمی‌یابد. همچنین، اعتقاد به خالق هستی، هیجان‌آدمی را به سمت خدا سوق داده و موجب ظهور تجارب دینی می‌گردد. «تجربه‌ی دینی نوعی از ادراک است که علاوه برداشتن ساختار مشترک با تجربه‌ی حسی، نقش مؤثری در موجه ساختن باورها و اعتقادات دینی ایفا می‌نماید. لزوم برخورداری از گوهر آگاهی (درونی) به‌واسطه‌ی خداوند در این تجربه، واقعه‌ای متمایز می‌باشد. لذا از این نظر برقراری ارتباط و تعامل با خداوند، به‌عنوان هدف آفرینش انسان تلقی شده است. به نظر می‌رسد که این تلقی از تجربه‌ی دینی می‌تواند در حوزه‌ی اهداف و اصول آموزشی قابل کاربرد باشد» (شریف‌زاده، باقری، و امیری، ۱۳۹۲).

تجارب دینی حاصل از اندیشه و اعتقادی عمیق می‌تواند معیاری متقن برای ارزش‌گذاری و انتخاب و التزام در فرد گردد. این‌گونه التزام که با معیار تجربه‌ی درونی حاصل شده است، التزام درونی نام دارد و به‌عنوان یک مؤلفه‌ی اساسی دین‌داری محسوب می‌گردد. التزام درونی متضمن انتخاب روشن و پایبندی معقول، نسبت به آن انتخاب است. به نظر می‌رسد مصداق التزام درونی در دین «خشیت» باشد. از سیاق آیات شریفه‌ی قرآن کریم به دست می‌آید که هر جا خشیت به خدا تعلق گرفته و در سیاق مدح آمده، در معنای آن، تعظیم و بزرگداشت خدای

تعالی نهفته است، اما هر جا خشیت به غیر خدا تعلق گرفته از یکی از این دو حالت خالی نیست: یا آن که از آن خشیت نهی و مذمت شده است و یا اگر از آن نهی نشده، تعظیم موجود در معنای خشیت به معنای بزرگداشت کسی یا چیزی نیست که از آن ترسیده می‌شود، بلکه صرفاً دلالت بر اهمیت آن چیز دارد و ناظر به امری از امور دینی مردم است. لذا «خشیت» آن ترس ارادی است که از روی علم و معرفت همراه با تعظیم، در نفس آدمی ایجاد می‌شود و او را به فروتنی وامی‌دارد (طیب حسینی، ۱۳۹۲). بر این اساس، خشیت حالتی است که انتخاب و پای‌بندی بر اساس تلقین و تحمیل و عادت نیست، بر اساس ترس از عقوبت و جزا هم نیست، بلکه از سر معرفت و حاصل اندیشه‌ورزی حق‌جویانه است.

میان چهار مؤلفه‌ی دین‌داری نسبتی واقعی وجود دارد، به‌نحوی که اندیشه‌ی فرد دین‌دار موجب خلق عقاید وی شده و عقاید او موجب بروز و ظهور تجارب دینی گشته و تجارب دینی، معیار ارزش‌گذاری و انتخاب الزام‌آور وی شده و این التزام درونی پایه‌ی عمل فرد دین‌دار می‌گردد.

یکی از محورهای اساسی تربیت دینی، فطرت‌مداری است؛ یعنی توجه به داشته‌ها و محتویاتی که در فطرت انسان است. بر اساس آیه‌ی کریمه‌ی ۳۰ از سوره‌ی روم^۱ که بر اصل فطرت انسان تأکید می‌ورزد، فطرت‌مداری به‌عنوان یکی از شاخص‌های اصلی مبحث انسان‌شناسی، به مبحث تربیت دینی ورود پیدا می‌کند. بر این اساس، تربیت دینی از صنف جامعه‌پذیری یا اجتماع‌پذیری نیست؛ بلکه عبارت است از شکوفاسازی داشته‌های فطری. لذا در تربیت دینی چنان تصور می‌رود که پیش از هر نوع آموزش یا پرورش، نوعی کشش و گرایش به سمت خداوند و توحید در انسان وجود دارد. لذا شناخت حقیقت فطرت و محتوای آن (که شناخت یا گرایشی از سنخ توانش‌هاست)، شناخت دامنه‌ی فطرت، جهت فطرت و از همه مهم‌تر، راه‌های شکوفایی فطرت، نکاتی هستند که یک مربی تربیت دینی باید به‌خوبی به آن‌ها توجه داشته باشد (شاملی، ۱۳۸۱).

۱. فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا

بر این اساس، به نظر می‌رسد شاخص اصلی تربیت دینی آن است که نیروی انگیزاننده و تعالی‌بخش حرکت از درون مربی به غلیان در آید و لگام پویش اندیشه‌ی فرد به دست کسی غیر از خویشتن فرد نباشد و «فرد انگیزه‌های عمل خود را در خود و به نحو روشن و بارز ملاحظه کند. او با انگیزه‌ای روشن، بفهمد که چگونه رفتار کند، چگونه فکر کند و چه ویژگی‌هایی داشته باشد» (باقری، ۱۳۸۴، ص. ۶۶). لذا می‌توان گفت که شاخص اصلی تربیت دینی تحریک درونی است، زیرا «آن‌گونه زندگی که در تبعیت بگذرد به راستی انسانی نیست و از سوی دیگر آزادی که برای انسان، تنها یک امکان است و نه یک واقعیت طبیعی، مستلزم آگاهی است و آگاهی نیز نتیجه‌ی اندیشیدن و سنجیدن و رو کردن به حقیقت چیزها و کارها. اگر پرتویی از آگاهی بر اندیشه‌ی آدمی نتابد، او ناگزیر است که یا همواره پیرو دیگران باشد، یا به‌حسب عادت‌هایی که چه‌بسا از راه تلقین و تکرار در او پدیدآورنده‌اند، رفتار کند. حتی پیش گرفتن راهی که ممکن است درست باشد [مانند طریق ادیان ابراهیمی] ولی آدمی نادانسته و تنها بنا به عادت در آن گام نهاده است نیز درخور انسان نیست، زیرا تبعیت از عادت در زندگانی انسان درست همانند تبعیت از سرشت در زندگی جانوران است و این هر دو با آزادی ناسازگار» (نقیب زاده، ۱۳۹۱). در نتیجه، تربیت دینی را می‌توان چنین تعریف کرد: «فراهم کردن زمینه‌ها تا عناصر اصلی تدبیر در بستر ارتباط مربی و مربی با تأمین مؤلفه‌های تربیت شکل بگیرد. به صورتی که این فرایند از مؤلفه‌های اساسی عقلانیت در اعتقادات، اخلاق و عبادات و احکام دینی، تقوای حضور، ارزیابی همراه با گزینش و طرد، برخوردار شود» (باقری، ۱۳۸۴، ص. ۸۱).

حال که مفهوم تدبیر و تربیت دینی و مؤلفه‌های آن روشن شد، لازم است اشاراتی به رویکردهای تربیت دینی داشته باشیم.

رویکردهای تربیت دینی

به‌طور کلی در طول تاریخ، تربیت دینی با توجه به سه منبع شناخت استوار گشته است. این سه منبع عبارت بوده‌اند از: عادت، عقلانیت و شهود. در هر دوره از تاریخ نظام‌های تعلیم و

تربیت به اقتضای اهداف خاصی که پی‌جویی می‌کردند، یکی از منابع را برای تربیت دینی در نظر گرفته و فقط آن را روا می‌دانستند. در ادامه به تبیین این رویکردها پرداخته می‌شود:

الف- رویکرد مبتنی بر عادت: در این رویکرد، عادت‌آموزی نقش بسزایی در شکل‌گیری رفتار دینی دارد. انجام دادن کارها به شکل مکانیکی به شیوه‌ای که اندیشه در آن‌ها چندان دخیل نباشد، عادت نام دارد. مسیحیت در قرون میانه نمونه‌ای از تربیت دینی مبتنی بر عادت است که نقش عقل در آن بسیار ناچیز است، به طوری که ایمان را به صلیب آویختگی عقل معرفی می‌کردند. تلقین و تحمیل از ارکان آموزش و تربیت دینی بود. ایمان‌گرایان این دوره عقیده داشتند که مسیحیت برای ارضای عقول آدمیان نیامده است و نمی‌توان آن را در پرتو عقل و منطق فهمید، زیرا مهم‌ترین آموزه‌های آن خردستیزند. با علوم تجربی نیز به شدت مخالفت می‌شد و آن را دخالت در مشیت خداوند می‌دانستند. هدف تعلیم و تربیت بهبود جامعه از نظر اخلاقی و دینی بود و به تربیت بدنی، فکری و هنری توجهی نمی‌شد. در این شکل از تربیت دینی، نقادی و آزاداندیشی در پایین‌ترین حد ممکن قرار گرفته بود. در زمینه بهره‌گیری از روش عادت در تعلیم و تربیت آراء متفاوتی وجود دارد. برخی همچون کانت، روسو و افلاطون عادت را ضد تربیت می‌دانند و برخی همچون ارسطو و موریس دوبس آن را به‌ویژه در سنین پایین لازم و ضروری می‌دانند. به‌طور مثال، کانت آگاهی و آزادی و احساس تکلیف را شرط اساسی عمل اخلاقی می‌داند. او حتی اجتماعی شدن و اخلاقی عمل کردن را به سبب وجود بعضی ساختارهایی که فرد را وادار به عمل اخلاقی می‌کنند، تربیت نمی‌نامد. از نظر کانت، انگیزه‌ی اخلاقی عمل کردن فقط باید به سبب احترام به اخلاق باشد. او درباره‌ی تربیت دینی نیز اعتقاد دارد که دینی عمل کردن نباید به سبب کسب پاداش یا فرار از تنبیه باشد. حتی انجام دادن اعمال دینی بدون فهم اخلاقی را فاقد ارزش می‌داند. او دین را مبتنی بر اخلاق می‌داند و در این باره می‌گوید: اگر دین با دانستگی اخلاقی همراه نگردد، در خدمت خرافه خواهد بود (سجادی، ۱۳۸۴، ص. ۴۰).

علاوه بر اعتقاد به خردستیزی مفاهیم دینی، خاستگاهی دیگر را می‌توان برای اندیشه‌ی کسانی که بر این رویکرد در تربیت دینی صحنه می‌گذارند، مورد ملاحظه قرار داد؛ احتمالاً ایشان بر این اعتقادند که ایمان مبتنی بر هم‌رنگی عقیدتی توده‌ی مردم، بهتر از تکرار عقیدتی

آن‌ها است و تکثرگرایی را عامل شکاف و تزلزل عقیده‌ی توده‌ی مردم و در پی آن تنزل ایمان و نیز افول اخلاق در جامعه می‌پندارند.

ب- رویکرد مبتنی بر عقلانیت: در این رویکرد، بر عقل و معرفت عقلانی تأکید بسیار می‌شود و دین‌داری با محک عقل سنجیده می‌شود تا جایی که دین باید در ظرف عقل بگنجد و از صافی آن بگذرد. درباره‌ی ارتباط دین و عقلانیت دو دیدگاه متفاوت وجود دارد. افرادی چون روسو و کانت بر این باورند که استقلال فرد در رویارویی با دین مستلزم این است که این فرد تحت تأثیر علم، اجتماع و تجربه قرار نگیرد. عده‌ای همچون ارسطو، هگل، مک‌اینتایر و چالرز تیلور بر این باورند که رشد عقلانی رشدی سنت‌محور است و فرد تنها در محدوده‌ی سنت‌های پیرامونی مانند دین دست به انتخاب می‌زند (سجادی، ۱۳۸۴، ص. ۴۱).

در دین‌داری معرفت‌اندیش یا تلقی فیلسوفانه از دین، ایمان از جنس شناخت است. عبادت از نظر دین‌دار معرفت‌اندیش، همین پرسیدن‌ها و بازشناخت‌ها و شک کردن‌ها و اندیشه‌ورزی‌هاست. مهارت دین‌ورزی در کمال قوه‌ی عقل نظری اوست. به همین سبب شخصیت‌پرستی که آسیبی جدی در تربیت دینی است و ممکن است منجر به تلقین و وجود رابطه‌ای کورکورانه میان مربی و متربی شود، در این دین‌داری جایی ندارد؛ زیرا سخن از سخن‌گوی مشخص است و حقیقت با شخص سنجیده نمی‌شود. بلکه شخص دین‌دار با شناخت حق، اهل حق را می‌شناسد (نهج‌البلاغه، حکمت ۲۶۲). فرد دین‌دار برای انجام دادن مناسک خویش پشتوانه‌ی عقلی و معرفتی دارد و انگیزه‌ی درونی، او را به انجام مناسک سوق می‌دهد. در این رویکرد افراد ضمن آشنایی با دینی خاص، ضمن حفظ استقلال خویش، می‌کوشند به آن التزام یابند، زیرا هر نوع التزام به دین و ثبات آن لزوماً به معنی تلقین یا غیرعقلانی بودن آن نیست (سجادی، ۱۳۸۴، ص. ۴۲). هر چند در این رویکرد، فرد شناسا تا پایان عمر خویش جوینده‌ی معرفت الهی باقی می‌ماند و به میزان تلاشی که می‌کند و با توجه به عمقی از شناخت که می‌شکافد، به میزانی از ایمان می‌رسد، ولی به هیچ روی پویش معنوی او باعث عدم استقلال و آزادی وی نخواهد گردید و مقام انسانی او محفوظ می‌ماند و فرد بی‌آنکه عمری را در تبعیت بدون تعقل بگذراند، با پرسش‌زایی و پرسش‌گری، شناخت خویش را پشتوانه‌ی ارزش‌گذاری، تصمیم و عمل خود می‌کند.

ج- رویکرد شهودی: بعضی جوهره‌ی دین‌داری را تجربه‌ی امر قدسی می‌دانند و این تجربه را فراتر از امری نظری و عقلانی فرض می‌کنند که قابل تبدیل به پاره‌ای تصورات یا گزاره‌های نظری نیست. از جمله این افراد، شیخ محمود شبستری است که می‌گوید: «حقایق هرگز اندر حرف ناید/ که بحر قلزم اندر ظرف ناید» (الهی قمشاهی، ۱۳۷۸). از نظر او، اگر انسان بتواند با یک زندگی شرافتمندانه ضمیر وجود خویش را از آلودگی‌ها پاک نگاه دارد، قلب وی شایستگی آن را می‌یابد که منبع دریافت حقایق گردد. خداوند در برخی از آیات قرآن نیز به این نکته اشاره می‌کند. از جمله در آیه‌ی ۲۹ سوره‌ی انفال که خداوند در خطاب به مؤمنین می‌فرماید: «اگر تقوای الهی پیشه کنید، خداوند به شما فرقان (قابلیت تشخیص حق از غیر حق) می‌دهد»^۱. همچنین، خداوند در آیه‌ی ۷ سوره‌ی آل عمران می‌فرماید: «اوست خدایی که کتابی بر تو نازل کرد. بعضی از آیاتش محکمت است و آن‌ها مادر کتاب محسوب شوند و دیگر آیات متشابهات اند و کسانی که در قلبشان تنگی باشد از پی متشابه رفته و به آزمایش افتند و تأویل این آیات را کسی جز راسخون در علم نمی‌داند»^۲. تجلی این آیات در روش و سلوک عارفانه به گونه‌ای که منجر به تحقق شهود گردد، در آثار تمام عارفان از خراسان تا بغداد به روشنی قابل مشاهده است. به‌طور مثال، شیخ محمود شبستری در گلشن راز، راه سالک را در دو گام خلاصه می‌کند که موجب معرفت شهودی حق تعالی و نهایتاً التزام عملی در فرد می‌گردد: «دو خطوه بیش نبود راه سالک اگر چه دارد آن چندین مهالک/ یک از های هویت در گذشتن دوم صحرای هستی در نوشتن» (الهی قمشاهی، ۱۳۷۸، ص. ۵۹). شارح گلشن راز، شمس‌الدین محمد لاهیجی، طریق اتصال نقطه‌ی آخر خلقت به ابتدای آن یا همان راه سالک را چنین شرح می‌دهد: «گرتو بر خیزی ز ما و من دمی هر دو عالم پر ز خود بینی همی/ این تعیین شد حجاب روی دوست چون که بر خیزد تعیین جمله اوست» (لاهیجی، ۱۳۸۱، ص. ۱۹۸۳).

۱. إِنْ تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًا

۲. هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ

شهاب‌الدین یحیی سهروردی (شیخ اشراق) در کتاب حکمه الاشراق نیز در باب معرفت شهودی چنین بیان داشته است: «هر طالب را حصه‌ای از انوار الهی می‌رسد، هر چند طالب کامل‌تر، ذوق دریافت اسرار الهی او بیشتر و هر چند ناقص‌تر کمتر است و مراد از ذوق حالت ادراک اشیاء است به فکر یا الهام که بدون ترتیب مقدمات ظاهر شود» (احمد بن الهروی، ۱۳۶۳، ص. ۴). از طرفی شیخ اشراق شرط لازم برای ادراک راستین کتاب حکمه الاشراق را پالودن دل از پلیدی‌ها در مدت چهل روز می‌پندارد و این عقیده را به‌صراحت در مقدمه‌ی کتاب خویش تقریر کرده است.

از میان این سه رویکرد مذکور، دو رویکرد مبتنی بر عقلانیت و شهودی، با مفهوم تربیت مناسبت بیشتری دارند و رویکرد مبتنی بر عادت با شبه تربیت نسبت دارد؛ زیرا در رویکردهای عقلانیت و شهودی آن‌گونه آزادی و فهم که شایسته‌ی مقام انسانی است مورد ملاحظه می‌باشد، ولی در رویکرد مبتنی بر عادت متربی محدود در اراده‌ی مربی بوده و فراتر از آنچه او برایش تدبیر کرده، نمی‌رود.

با روشن شدن مفهوم تربیت دینی و رویکردهای آن باید مفهوم زیبایی‌شناسی مشخص شود تا ارتباط این دو موضوع بررسی گردد.

مفهوم زیبایی‌شناسی^۱

«دانستن ریشه‌های واژه‌ی زیبایی‌شناسی روشن خواهد نمود که به‌طور کلی حساسیت زیبایی‌شناسی را چگونه حساسیتی باید تلقی کرد. در زمان ارسطو یونانیان این واژه را به‌صورت «aesthetic» به کار می‌بردند. این واژه هم بر احساس و هم بر ادراک حسی دلالت می‌کرد و به‌طور کلی «ادراک از طریق حواس» معنا می‌داد. در آن دوران این اصطلاح به‌هیچ‌وجه مختص ادراک آثار هنری و زیبایی نبود، بلکه بر هر نوع ادراک مبتنی بر حواس دلالت می‌کرد. از سده‌ی هجدهم به بعد این اصطلاح به نحو اختصاصی در باب هنر و زیبایی به کار گرفته شد.

1. Aesthetics

باومگارتن^۱ از واژه «زیبایی‌شناسی» برای نام‌گذاری آن چیزی بهره جست که خودش آن را «علم ادراک حسی» می‌دانتست» (کالینسن، ۱۳۸۵، ص. ۱۴).

به عبارت دیگر، «زیبایی‌شناسی شاخه‌ای از فلسفه است که از تحلیل مفاهیم و راه‌حل مسائلی بحث می‌کند که از تأمل در خصوص موضوعات ادراک زیبایی‌شناختی برمی‌خیزد. موضوعات ادراک زیبایی‌شناختی نیز شامل تمامی اشیایی است که موضوع تجربه‌ی زیبایی‌شناسانه قرار می‌گیرد. پرسش‌های زیبایی‌شناسی از نوع پرسش‌های فلسفی است، مانند: «مقصودت چیست؟» و «چگونه می‌شناسی؟» و این‌ها مانند پرسش‌هایی است که در فلسفه‌ی علم مطرح می‌شود. پس مفاهیم ارزش زیباشناختی و تجربه‌ی زیباشناختی و نیز تمامی مفاهیمی که به‌ویژه در فلسفه‌ی هنر مطرح می‌شود، در دانش مضبوطی مورد سنجش و بررسی قرار می‌گیرد که به زیبایی‌شناسی مشهور است» (هاپرس و بیزدلی، ۱۳۸۷، ص. ۷۳).

«استتیک» در اندیشه‌ی جدید، بی‌تردید معنای اختصاصی‌تری دارد و فقط به‌طور کلی به ادراک حسی مربوط نمی‌شود. فیلسوفان بریتانیایی قرن هجدهم که درباره‌ی ذوق و سلیقه نظریه‌پردازی کرده‌اند - به‌ویژه شافتسبری^۲، هاجینسون^۳ و برک^۴ - بر وجهی از جوه ادراک حسی تأکید کرده‌اند که مرکز هدایتش اصولاً در تمایلات و دلبستگی‌های شخصی نیست و ویژگی‌اش همانا جذب شدن در شیء (موضوع شناسایی) برای خاطر خود آن است. این مسیر تفکر به دو نوع استنباط می‌انجامد: یکی استنباط نوع کانتی درباره‌ی ادراک زیبایی‌شناختی به‌منزله‌ی ادراک بی‌طرفانه یا ادراک از چیزی بدون توجه به هستی واقعی آن یا همبستگی با منافع شخصی، بلکه فقط با توجه به نمودهایی که در پی می‌آورد و دیگری نوع شوپنهاوری درباره‌ی ادراک زیباشناختی به‌منزله‌ی ادراک عینی یا ادراک از چیزی در حالتی مجرد از رابطه‌اش با اراده‌ی شخص (لویسون، ۱۳۸۷).

1. Baumgarten
2. Shaftesbury
3. Huchinson
4. Burke

تربیت زیبایی‌شناسی

در واقع، احساس زیبایی‌شناسی همان ادراک نظم و کمال طبیعی جهان است که با توجه به مفهوم آن، همراه کمال بوده و انسان تحت تأثیر هماهنگی با طبیعت جهان و انسان کبیر، از آن همه کمال و جمال و تجلیات گوناگون آن در طبیعت احساس خوشی و لذت نموده و به سوی آن جلب و جذب می‌شود و به شناخت درونی دست می‌یابد؛ شناختی که با ذوق و بارقه و جرقه‌ی نبوغ همراه است و جایگاهش قلب است. در تربیت زیبایی‌شناسی طراحی روش به صورتی است که از این رویداد و هشیاری درونی، به نحو احسن استفاده می‌گردد. پس تربیت زیبایی‌شناسی عبارت است از به کار بردن روش‌هایی در تعلیم و تربیت به نحوی که عنصر لذت و کمال و هماهنگی در هر تجربه‌ی انسانی در یک عملکرد آگاهانه استفاده گردد و تمامی اشکال تعلیم و تربیت، جنبه‌های گوناگون از این تربیت محسوب شود و این تجربیات تنها با آنچه عموماً آثار هنری تلقی می‌شود ارتباط ندارد، بلکه زیبایی‌شناسی به‌عنوان یک حوزه‌ی مطالعاتی با شمار زیادی از فعالیت‌ها مرتبط است که در همه‌ی آن‌ها جنبه‌ی جذابیّت و خلاقیت و در کنار آن موشکافی درونی نهفته است (جعفری، ۱۳۸۶).

هری برودی^۱ (۱۹۸۷)، فیلسوف تعلیم و تربیت و از جمله نمایندگان مکتب رئالیسم کلاسیک که آثار او بعد ارزشی آموزش و پرورش از جمله ارزش زیبایی‌شناسی را روشن ساخته، بر درک و دریافت زیبایی‌شناسانه از جهان تأکید دارد و تجربه‌ی زیبایی‌شناسی را بخش ذاتی و تفکیک‌ناپذیر ماهیت انسانی تلقی می‌کند. او ضمن انتقاد از برخورد سطحی و حاشیه‌ای با زیبایی‌شناسی نقش مهم و مؤثری برای تربیت زیبایی‌شناسی قائل است. به تعبیر برودی، سواد زیبایی‌شناسی با یادگیری ادراک کردن خصیصه‌های حسی، صوری و بیانگر تصوّرات زیبایی‌شناسی یعنی آن تصوّراتی که بار انسانی را منتقل می‌کنند، شروع می‌شود. «بنت رایمر»^۲ (۱۹۹۱) نیز اعتقاد دارد که تربیت زیبایی‌شناسی می‌تواند جنبه‌ی همگانی داشته و شامل همه‌ی دانش‌آموزان شود. وی این سؤال را مطرح می‌کند که در این صورت،

1. Harry Broudy
2. Bennet Reimer

یادگیری‌های اصلی و ضروری که همه‌ی دانش‌آموزان باید به آن‌ها مجهز شوند، چه هستند؟ ادراک زیبایی‌شناسی، خواندن یک تصویر ذهنی یا مجموعه‌ای از تصاویر ذهنی است، اما وجه تمایز این تصویر یا تصاویر ذهنی آن است که حامل و انتقال‌دهنده‌ی بار ارزشی یا به تعبیری بار انسانی هستند. خواندن این دسته از تصاویر ذهنی مستلزم داشتن سواد زیبایی‌شناسی است و تربیت زیبایی‌شناسی منجر به کسب و آموختن این سواد می‌شود (رضایی، ۱۳۸۴).

به‌طور خاص و به‌عنوان نمونه‌ای مشخص، هنگامی که گفته می‌شود «موسیقی باید بخشی از آموزش عمومی یا تربیت همگانی باشد»، بدان معناست که همه‌ی ما باید در زمینه‌ی موسیقی باسواد باشیم؛ یعنی قادر باشیم خودمان را در واژه‌های موسیقایی بیان کنیم و این واژه‌ها را هنگامی که به‌وسیله‌ی شخصی دیگر استفاده شده بفهمیم (برسler^۱، ۲۰۰۲). بنابراین سه مهارت اصلی خواندن، نوشتن و حساب کردن وسیله‌ی دریافت و بیان اندیشه‌ها هستند، اما زبان هنر قابلیت آن را دارد که علاوه بر اندیشه‌ها، وسیله‌ی رد و بدل کردن و دریافت و بیان احساسات هم باشد. از این رو، مهارت‌های تأثر هنری^۲ با مهارت‌های خواندن مقایسه می‌شوند و مهارت‌های بیان هنری^۳ با مهارت‌های نوشتن تطبیق می‌کنند (برودی، ۱۹۸۷).

اهداف تربیت زیبایی‌شناسی

هدف از تربیت زیبایی‌شناسی، پرورش تجربیات زیبایی‌شناسانه است. به معنای وسیع کلمه، تجربیات زیبایی‌شناسی به عنصر لذت در هر تجربه‌ی انسانی اشاره دارد، بنابراین تمام اشکال تعلیم و تربیت، جنبه‌های گوناگون تربیت زیبایی‌شناسی می‌تواند محسوب شوند. به معنای دقیق‌تر و روشن‌تر، تجربیات زیبایی‌شناسی تجربیاتی هستند که به آنچه عموماً آثار هنری تلقی می‌شوند، ارتباط دارند. بنابراین، زیبایی‌شناسی به‌عنوان یک حوزه‌ی مطالعاتی با شماری از فعالیت‌ها مرتبط است. اولاً زیبایی‌شناسی به فعالیت‌های آمیخته با مهارت‌هایی بازمی‌گردد که برای خلق آثار هنری ضروری است. ثانیاً نسبت به راه‌ها و وسایل تأمل در آثار هنری تأکید

1. Bresler

2. Artistic Impression

3. Artistic Expression

می‌کند. ثالثاً مستلزم درک آثار هنری است. بنابراین تربیت زیبایی‌شناسی با انتقال مهارت‌ها، آمادگی برای تأمل و پرورش قوه‌ی درک آثار هنری ارتباط دارد (کلارک، به نقل از الیاس، ۱۳۸۵).

یکی دیگر از اهداف تربیت زیبایی‌شناسی را می‌توان قادر ساختن جوانان برای بیان ادراکات، احساسات و عقاید از طریق استفاده‌های متفکرانه از رسانه‌ها و وسایلی چون نقاشی، سفال‌گری، موزیک، گفتار و نوشتار و حرکات بدنی دانست (گرین^۱، ۱۹۹۴).

شیلر معتقد است که «تربیت زیبایی‌شناختی، از هر شخص یک انسان می‌سازد؛ انسانی که تمام مواهب زندگی را در اختیار دارد، اما ذره‌ای از آنچه حکم عقل ایجاب می‌کند، تخطی نمی‌ورزد. این‌گونه تعلیم و تربیت به خاطر ساختن انسان‌های آزاد از ضروریات است. انسان‌هایی فرامین این حاکم (عقل) را چنان جذب کرده‌اند که به‌صورت صفت ثانوی آن‌ها درآمده است» (گروسمن^۲، ۱۹۷۱، ص. ۴۰).

از نظر گلמן، انسان دارای دو نوع ذهن یعنی ذهن متفکر^۳ (تفکر کننده) و ذهنی عاطفی^۴ (احساسی) است. این دو نوع مغز یا ذهن در تعیین نحوه‌ی یادگیری انسان تأثیر دارد. رشد مغز متفکر از مغز عاطفی نشأت گرفته و این امر بیش از هر چیز، بیان‌گر ارتباط مغز با احساس است. مغز عاطفی قبل از مغز عقلانی وجود دارد. لذا پیام روشن است. مغز عاطفی اولین دریافت‌کننده‌ی داده‌هاست و قبل از همه قادر به نشان دادن واکنش است. بنابراین، هنگامی که ما هنوز درباره‌ی ارائه‌ی یک پاسخ منطقی در حال فکر کردن هستیم، مغز عاطفی قبلاً یک پاسخ عاطفی را تهیه کرده است. یعنی، عواطف بر یادگیری و حافظه ما تأثیر می‌گذارند (رتیگ و رتیگ^۵، ۱۹۹۹).

1. Green
2. Groosman
3. Thinking Mind
4. Feeling Mind
5. Rettig & Rettig

به‌طور کلی تربیت زیبایی‌شناختی مستلزم آن است که تجربیات زیبایی در تعلیم و تربیت نقش محوری داشته باشند. این تجربیات مستلزم نوع معینی از سواد هستند. این نوع سواد مستلزم مهارت‌های تفسیری مشخصی همچون قوه‌ی تمیز، حساسیت و پاسخ‌دهندگی است (الیاس، ۱۳۸۵، ص. ۱۳۲).

با ذکر مفهوم زیبایی‌شناسی و تربیت در این حوزه اهمیت رویکردهای ادراک زیباشناسانه ضروری به نظر می‌رسد.

رویکردهای ادراک زیباشناسانه

الف- نظریه‌ی تأمل: اصطلاح تأمل از دیرباز در معنای کلی «ادراک کردن»، «فکر کردن به»، «ملاحظه کردن/نگریستن به» یا «توجه کردن به» به کار می‌رفت. این اصطلاح در مقابل با «تأثیر گذاشتن»، «خواستن»، «طلب کردن» یا «پدید آوردن» قرار می‌گیرد. از ویژگی‌های اساسی تأمل زیباشناختی آن است که این تأمل هم مستلزم نوعی درگیری با ابژه‌ی ادراک شده و هم مستلزم فاصله گرفتن از آن است. برداشتی که از تعبیر برگرفته از ارسطو، آکوینی و ... می‌شود، این خواهد بود که «تمامیت» و «هماهنگی» یک اثر هنری خوش ساخت، آن اثر را چنان متمایز می‌سازند که در برابر نوعی از درگیری مقاومت می‌کند که ممکن است به نحوی از انحا انسان را به دخالت در اثر وارد بکند و تعبیری برگرفته از شوپنهاور و کانت و ... متضمن نوعی فاصله گرفتن، بلکه مشتمل بر نوعی درگیری که «اتحادی تقریباً رمزگونه و عرفانی» با مدرک است، می‌باشد (کالینسن، ۱۳۸۵، ص. ۲۹).

«خصیصه‌ی حفظ فاصله‌ی بی‌طرفانه در تأمل زیباشناختی را عموماً بی‌غرضی یا فارغ از علقه بودن می‌دانند. فارغ از علقه بودن به چیزی، با بی‌علاقه بودن نسبت بدان چیز فرق دارد. این را می‌توان نبود آن نوع علقه توصیف کرد که با سود و زیان شخص مربوط می‌شود. یا حتی می‌توان آن را رویدادی بی‌غرضانه قلمداد کرد که در آن شخص در پی هیچ‌گونه نفع شخصی در موضوع نیست. از این رو ناگزیریم شیء را برحسب ارزش‌های خود آن در نظر بگیریم و نه در رابطه با فایده‌ای که ممکن است از ناحیه آن عاید ما بشود؛ به بیان دیگر، ما می‌بایست با خود ابژه روبرو شویم، نه با چگونگی رابطه‌ی آن با خودمان» (کالینسن، ۱۳۸۵، ص. ۷۲). این مسائل

را اما نوافل کانت به‌طور مبسوطی بررسی کرده است که در زیر مطرح می‌گردد. کانت از اینجا شروع به روشن کردن ادراک بی‌غرض می‌کند که میان سه چیز تفاوت می‌گذارد. امر مطبوع، امر زیبا و امر خیر. امر مطبوع، میل، هوس، اشتیاق و شهوت را ارضا می‌کند و میان انسان و حیوان مشترک است. امر خیر چیزی است که آن را با ارزش می‌شناسند، همچون کنش اخلاقی که در نهایت دارای بهره و سود است، این امر ویژه‌ی موجودات عاقل است، خواه انسان، خواه فرشتگان؛ اما امر زیبا هیچ ربطی به میل و خواست و شهوت ندارد، سرچشمه‌ی آن حس است؛ به همین دلیل ویژه‌ی موجودات زنده‌ی خردورز و حساس، یعنی خاص انسان است (احمدی، ۱۳۸۷، ص. ۸۴). او سپس با توجه به تعریف خود از امر زیبا در مورد زیبایی و ذوق چنین می‌گوید: «ذوق نیروی داوری و ستایش یک‌اُبْزه یا یک شیوه‌ی بیانگری است، از راه لذت یا عدم لذتی که از هر منفعتی مستقل باشد؛ ما موضوع چنان لذتی را زیبا می‌خوانیم» (احمدی، ۱۳۸۷، ص. ۸۵).

همین نکته را شپرد به نحو زیر بیان کرده است: «داوری‌های ذوق فارغ از تعلق و ملاحظات سودانگاران است. البته منظور کانت این نیست که این داوری‌ها از روی بی‌علاقگی و بی‌طرفی کامل صورت می‌گیرد و نمی‌خواهد بگوید که موضوعات آن‌ها، هیچ‌گونه جاذبه و لطفی برای ما ندارد. مراد او این است که این داوری‌ها بر اساس ضرورت‌ها و نیازهای ما به آن شیء صورت نمی‌گیرد. به سخن کانت، ما علاقه‌ای به هستی حقیقی شیء نداریم، میل نداریم آن را برای غایت دیگری به کار گیریم، بلکه می‌خواهیم درباره‌ی آن به‌گونه‌ای که بر ما ظاهر می‌شود، غور کنیم» (شپرد، ۱۳۸۶، ص. ۱۱۲).

بر این اساس، می‌توان تأمل زیباشناختی را نوعی از ادراک دانست که در آن فرد شناسا، آزاد و رها از هرگونه قید مخدوش‌کننده‌ی درک، به‌طور خالص و دور از منافع درک می‌کند فقط برای آن که درک کند؛ درکی آمیخته با لذت و لذتی برآمده از فهم مفاهیم نمودی و فرانمودی و درکی در راستای فهم چیستی و چگونگی آشکارشدگی معنای اثر هنری و نیز فهم کجایی هدایت‌گری این ادراک.

ب- نظریه‌ی بی‌ارادگی: یکی دیگر از معیارهای شناخت ادراک زیباشناسانه‌ی حقیقی، بی‌ارادگی یا اراده از کف نهادن است که در نظرات آرتور شوپنهاور بیشتر به چشم می‌آید. از

نظر وی، اشیاء جهان پدیداری در سلسله مراتبی از انواع قرار می‌گیرند که برخی صور عقلانی را تجسم می‌بخشند و همین صور عقلانی آثار هنری برای نظاره و تأمل به ما ارائه می‌نمایند. از آنجا که نظاره‌ی آن محصول هنری ما را از فشار اراده آزاد می‌کند، ما در این حالت بی‌ارادگی محض از فرد بودن و رنج نیز رها می‌شویم (هاسپرس، ۱۳۸۷، ص. ۴۹). بنابراین شوپنهاور برخلاف حاکمیت اصل علیت در جهان، معتقد است شناخت واقعی درباره‌ی جهان، تابع قدرت غیرعقلانی اراده می‌باشد. هیچ‌کس نمی‌تواند خود را آگاهانه و عمداً از چنگال اراده برهاند. وی تعابیری از کیفیت فارغ از اراده بودن ادراک زیباشناختی را برشمرده است که عبارت‌اند از: ۱- تأمل دقیق و عمیق؛ ۲- نادیده گرفتن هر چیزی به جز ابژه‌ای که مورد توجه است؛ ۳- حضور زنده‌ی آن چیزی که ادراک می‌شود؛ ۴- از دست دادن اراده یا میل؛ ۵- طبیعت مؤثر تجربه و ۶- لذت و شناخت ملازم و همراه آن. مدعای او در رابطه با شناخت حاصل شده در جریان تأمل زیباشناختی این است که این امر شناخت یک ابژه‌ی خاص نیست، بلکه شناخت ایده‌ی نوع آن ابژه می‌باشد. بدین معنی که معمولاً ما در مقام سوژه‌های منفرد صاحب اراده به ادراک اشیاء می‌پردازیم اما در تأمل زیباشناختی هنگامی که اراده‌ی شخص نفی می‌شود، آنچه ادراک می‌شود، یک ابژه [موضوع عینی] نیست، بلکه علم به ایده می‌باشد (کالینسن، ۱۳۸۵، صص. ۵۲-۵۳). توجه زیباشناسانه به یک اثر هنری درعین حال همدلانه نیز هست، این نوع همدلی مستلزم آن است که نگذاریم انگیزه‌های نهان بر توجه ما تأثیر بگذارند، بلکه باید دل به اثر بسپاریم، یعنی اجازه دهیم که ساختارهای اثر و مقاصد آن ما را هدایت کنند و به احوال درونی مختلفی رهنمون شود (کارول، ۱۳۸۷، ص. ۲۶۸).

با توجه به تبیین‌های فوق می‌توان گفت در ادراک بی‌اراده‌ی زیباشناختی، فرد شناسا از عامل مخدوش‌کننده‌ی درک، یعنی قدرت غیرعقلانی اراده رها گردیده است. البته برای رسیدن به چنین حالتی از ادراک باید به فاعل محض شناخت تبدیل شد؛ یعنی فرد به شناختی می‌رسد که به هیچ‌روی متأثر از ناخودآگاه وی نیست. برای این منظور لازم است تا احوال درونی پی‌درپی شناسنده به واسطه‌ی ساختارهای اثر هنری بر وی عارض شود و نه چیز دیگر و نیز شناسنده باید متفاوت با شرایط معمولی شناخت، ادراک کند تا آگاهی قبلی وی که به‌عنوان نیروی تحمیل‌کننده‌ای بر شناخت جدید حکم می‌کند از میدان شناخت او خارج شود.

ج - نظریه‌ی بی‌واسطه‌گی (ادراک حضوری): بی‌واسطه بودن ادراک زیبایی‌شناسانه از ویژگی‌های دیگر این نوع از ادراک است که آن را از سایر تجارب بشری ممتاز کرده و می‌تواند آن را در مجموعه‌ی معرفت حضوری قرار دهد. از نظر اندیشمندی همچون فنیکس^۱، «بین درک زیبایی‌شناختی که موضوع اصلی هنر است و شناخت‌های علمی تجربی تفاوت زیادی وجود دارد. شناخت تجربی حاصل توصیف^۲ است درحالی‌که درک زیباشناختی حاصل آشنایی^۳ و دریافت بی‌واسطه است. آثار هنری معنای خاص خود را داشته و به همین خاطر زبان بیانی مخصوص به خود را نیاز دارد. به‌علاوه، دانش مربوط به علوم تجربی به‌وسیله‌ی اشکال نمادین عمومی (زبان و منطق - ریاضی) انتقال می‌یابد، درحالی‌که درک زیبایی‌شناختی، بلاواسطه صورت گرفته و لذا نیازی به علائم نمادین (زبان و ریاضی) ندارد و به همین خاطر درک زیبایی‌شناختی به‌صورت مستقیم حاصل می‌شود. از سوی دیگر، محتوای علوم تجربی در قالب قضایایی که صادق یا کاذب بوده بیان می‌شوند، اما ادراک هنری نیازی به قضایای محمولی ندارند» (فنیکس، ۱۹۷۱، ص. ۲۶۶).

با عنایت به این نکته که همه‌ی رویکردهای زیبایی‌شناختی، واقعیات نفسانی نوع بشر را که نوعی توانایی شناختی هستند، تبیین نموده‌اند، می‌توانیم مجموعه این واقعیات را به‌طور هم‌زمان در خویشتن خویش بیابیم. با توجه به موارد مطرح شده در باب نظریه‌های تأمل، بی‌ارادگی و بی‌واسطه‌گی، می‌توان ادراک زیبایی‌شناسانه را چنین توصیف کرد: ادراک زیبایی‌شناسانه ادراکی است متأملانه که مستلزم نوعی مواجهه‌ی بی‌غرض و همدلانه می‌باشد؛ این مواجهه موجب رهایی فرد از اراده‌ی غیرعقلانی (ناخودآگاه) و اصل جهت کافی می‌گردد. این‌گونه رهایی موجب تأثیر صفات و ساختارهای ابژه بر فرد شده به‌گونه‌ای که ذهن فرد شناسا با خود ابژه یکی می‌شود و آن را آن‌طور که هست یا آن‌طور که می‌بایست دریابد، درمی‌یابد.

1. Phenix
2. Description
2. Acquaintance

نقش زیبایی‌شناسی در مؤلفه‌های تربیت دینی

با توجه به مباحث مطرح شده در باب تربیت دینی و زیبایی‌شناسی، روابط مفهومی نشانگر تعامل میان ادراک زیبایی‌شناسانه و تربیت دینی برشمرده خواهد شد. برای تحلیل رویکردهای ادراک زیباشناسانه عباراتی برشمرده شد که عبارت‌اند از: عدم انتفاع شخصی، نفی خود، بی‌طرفی، بی‌غرضی، بی‌علاقگی، عدم ملاحظات سودانگاران، رهایی از اصل جهت کافی، تبدیل شدن به فاعل محض شناخت، عدم تأثیرپذیری از انگیزه‌های نهان، و یکی شدن با ایزه. به نظر می‌رسد این کلیدواژه‌ها، دلالت‌هایی برای تربیت دینی با رویکرد شهودی دارند. چنان‌که گذشت از چشم‌انداز این رویکرد، اگر انسان بتواند با یک زندگی شرافتمندانه ضمیر وجود خویش را از آلودگی‌ها پاک نگاه دارد، قلب وی شایستگی آن را می‌یابد که منبع دریافت حقایق گردد. قرابت فعالیت متریان در این رویکرد تربیت دینی با فعالیت کنشگران دانش زیبایی‌شناسی و نیز با فعالیت متریان تربیت هنری در این است که ایشان برای خلق هنر حقیقی و با اصالت و اتصال با چشمه‌ی الهام هنر یا زیبایی مطلق، مستلزم زدودن کدورت‌ها از سینه خویش و پالودن اندیشه و گفتار و کردار از ناپاکی‌ها می‌باشند. بر این اساس، ویژگی‌ها و رویکرد یک فرد شناسا در حوزه‌ی زیبایی‌شناسی، اخلاق‌مدارانه بوده و این اخلاق‌مداری شرطی لازم برای تحصیل معرفت می‌باشد. بدین معنا که تا غبار منیت و سودمندی پاک نشود، معرفتی منکشف نمی‌گردد؛ تا عدم انتفاع شخصی پیشه‌ی فرد نگردد و تا حجاب‌های ظلمانی و نورانی بر اراده‌ی ما حاکم باشند، حقیقتی هویدا نمی‌گردد. بر این اساس، تحرک و پویایی ادراک زیبایی‌شناسانه‌ی انسان می‌تواند موجب تقویت بعد اخلاقی وجود آدمی و زمینه‌ساز تعالی و تحقق تربیت دینی گردد.

الف- زیبایی‌شناسی و تحرک درونی: به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین فعالیت‌ها در

تربیت دینی در حوزه‌ی انسان‌شناسی، شناخت فطرت و سائق‌های انسان و هم‌نوا ساختن پیام تربیت دینی با این سائق‌ها است. در تربیت دینی چنان تصور می‌رود که پیش از هر نوع آموزش، نوعی کشش و گرایش به سمت خداوند و توحید در انسان وجود دارد. با توجه به کشش و جذب‌ی فطری و بلائید و شرط انسان به زیبایی که در دو حوزه‌ی جهت‌شناسی و شکوفاسازی فطرت در تربیت دینی تبیین گشته است، چنین برمی‌آید چنانچه مفاهیم و

موضوعات حوزه‌ی دین در لباس زیبایی‌ها بنشینند، چشمه‌ی وجود فرد آماده‌ی تحرک درونی و حرکت به سمت فهم مفاهیم و موضوعات دینی شده و به‌طور روشنی انگیزه‌ی حرکت تربیتی را در درون خود می‌یابد. غزالی در کیمیای سعادت به تبیین گرایش فطری به موسیقی و اثر الحان خوش بر تحرکی درونی برای تحصیل معرفت و درک جمال مطلق پرداخته و چنین گفته است: «گوهر دل آدمی را با عالم علوی مناسبتی هست و عالم علوی حسن و جمال است و اصل حسن و جمال تناسب است و هرچه متناسب است نمودگاری است از جمال آن عالم. چه هر چه جمال و حسن و تناسب که در این عالم محسوس است، همه ثمره‌ی جمال و حسن این عالم (علوی) است. پس آواز خوش و موزون و متناسب هم شباهتی دارد از عجایب آن عالم. بدان سبب آگاهی در دل پیدا آید و قوت و شوقی پدید آید» (غزالی، ۱۳۵۵، ص. ۳۷۱).

بر این اساس، وظیفه‌ی مربی تربیت دینی، نشان دادن پیام تربیتی بر محمل زیبایی‌ها خواهد بود.

بنابراین، به نظر می‌رسد هرگاه محتوای آموزشی در تربیت دینی هم‌نوا با جذبه‌های فطری انسان باشد که آشکارترین آن‌ها میل به زیبایی است، مربی را در شرایطی آماده‌تر و نزدیک‌تر برای فهم عمیق معانی قرار می‌دهد. لذا تحرک و پویایی ادراک زیبایی‌شناسانه در انسان می‌تواند زمینه‌ساز تحقق تحرک درونی در انجام فرآیند تربیت دینی گردد، زیرا با این‌گونه فهم است که فرد انگیزه‌ی عمل را در درون خود درمی‌یابد.

ب- زیبایی‌شناسی و تجربه درونی: مفهوم تجربه‌ی درونی به عواطف و هیجاناتی که خداوند محور اصلی آن‌هاست، اشاره می‌کند. از طرفی رویکرد شهودی در تربیت دینی می‌تواند موجب تحقق این تجارب در فرد گردد. غلیان و جوشش این عواطف تحت مواجهه‌ی با زیبایی‌ها و سیر و سلوک در جهت ادراک این زیبایی‌ها به شرطی که جلوه‌های آن‌ها منشأ الهی داشته باشند؛ دلالت بر وجود تعاملی میان زیبایی‌شناسی و مؤلفه‌ی تجربه‌ی درونی در تدین است. در این میان رویکرد ادراک بی‌واسطه در تربیت هنری می‌تواند تحقق اهداف رویکرد شهودی را در تربیت دینی در جهت دینی شدن افراد در اثر تجربه‌ی درونی تسهیل نماید. بهرام الهی این تجربه را در مورد موسیقی عرفانی، نوعی سیر و الهام قلمداد کرده است و می‌گوید: «اثر اصلی موسیقی، تحت تأثیر قرار دادن روح از طریق مرکز عواطف و احساسات است. از این رو عبادات موزونی که با نغمات مناسب همراه باشد، روح ملکوتی را به هیجان

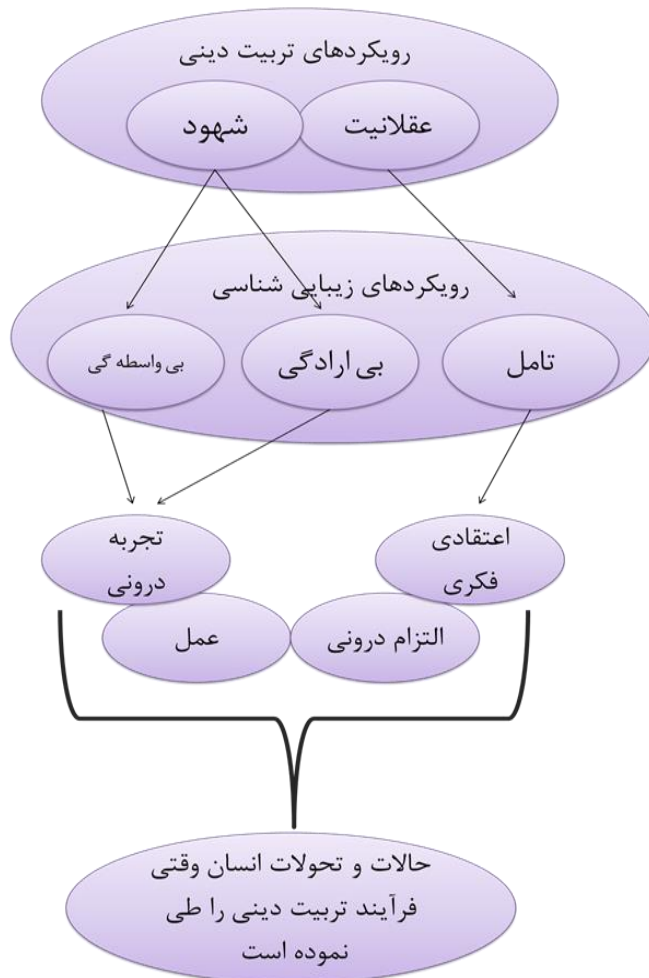
درمی آورد و سبب تسهیل برقراری ارتباط با خدا می شود. ممکن است در اثر شدت هیجان، شخص به حالت جذبۀ برسد، از خود بی خود شود و حتی سیر و الهاماتی برایش پیش آید» (الهی، ۱۳۸۲، ص. ۱۹۱). ادراک زیباشناسانه موجب تکرار و تعمیق این تجارب می گردد. بر این اساس تحرك و پویایی ادراک زیباشناسانه‌ی انسان تحت رویکرد نظریه‌ی بی‌واسطه‌گی موجب تسهیل ثمردهی رویکرد شهودی در تربیت دینی شده و تجربه‌ی درونی که از استلزامات تدین است را حاصل می نماید.

ج- زیبایی‌شناسی و التزام درونی: تحقق ادراک زیباشناسانه از طریق رویکرد نظریه‌ی تأمل، زمینه‌ساز تبیین ایده‌ی نهفته در اثر هنری است و این تبیین ایده، زمینه‌ساز قرار گرفتن در اولین پله‌ی دیالکتیک فرارونده‌ی زیبایی و عشق می گردد. دیالکتیکی که در مسیر گذر از زیبایی محسوس (صورت) به سمت زیبایی سیرت و در گام بعدی به زیبایی معقول یا حکمت میل کرده و در نهایت با زیبایی مطلق یا صورت بی‌صورت مواجه می شود. ارزش‌گذاری فردی که در این مسیر به سلوک پرداخته باشد، روشن‌بینانه‌تر و نزدیک‌تر به حکمت خواهد بود. ارزش‌گذاری روشن‌بینانه به‌عنوان عنصر اساسی در تصمیم و اعمال اراده تلقی می شود و بنیان و اساس تصمیم و اراده، تعیین‌کننده‌ی درونی بودن یا درونی نبودن التزام اخلاقی فرد به حساب می آید. بر این اساس هر چه ارزش‌گذاری انسان روشن‌بینانه‌تر باشد، التزام وی درونی‌تر خواهد بود. بر این اساس در جهت تحقق تربیت دینی بر اساس رویکرد عقلانیت، رویکرد نظریه‌ی تأمل در زیبایی‌شناسی می تواند سهمی به سزا داشته باشد؛ زیرا آن‌طور که گذشت منجر به ظهور ویژگی‌هایی مانند مؤلفه‌ی اعتقادی فکری و نیز التزام درونی گردد.

نتیجه

در این پژوهش روشن گردید که عنصر زیبایی‌شناسی جایگاه مهمی در تحقق تربیت دینی دارد؛ زیرا بعضی از مؤلفه‌های تربیت دینی به‌صورت بارزی متأثر از تربیت زیبایی‌شناسی و تقویت ادراک زیبایی‌شناسانه انسان می باشد. ادراک زیباشناسانه امری درونی است و لذا تقویت این ادراک در امر تربیت موجب تحرك درونی متربی شده و از منفعل یا کنش‌پذیر شدن وی جلوگیری می نماید. لذا تربیت دینی زمانی با موفقیت قرین خواهد بود که با

به کارگیری تربیت زیبایی‌شناسی، احساس مرتبی سرشار از دانش و دانش وی سرشار از احساس گردد. نتیجه‌ی این تربیت، اعتقاد و ایمان یعنی خشیتی است برآمده از تجربه‌ای معنوی که ماهیتی درونی دارد و التزام درونی و عمل بر اساس این التزام را حاصل خواهد نمود. همچنین استفاده از روش‌های تربیت زیبایی‌شناسی به وسیله مربی، در ایجاد تغییرات مطلوب تعالی‌یابنده در مرتبی کمک می‌کند. به همین منظور، نظام تعلیم و تربیت باید تلاش بیشتری در جهت رشد و شکوفایی قابلیت‌های شناختی، عاطفی و مهارتی متربیان بنماید. در نمودار زیر شبکه‌ی مفهومی میان رویکردهای تربیت دینی با رویکردهای زیبایی‌شناسی که منجر به تعالی تربیت دینی می‌شوند، رسم گردیده است.



نمودار ۱- شبکه مفهومی میان رویکردهای تربیت دینی با رویکردهای زیبایی شناسی

منابع

- ایاس، جان (۱۳۸۵). *تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر)*. (عبدالرضا ضرابی، مترجم). قم: مرکز انتشارات مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- احمدی، بابک (۱۳۸۷). *حقیقت و زیبایی*، درس‌های فلسفه‌ی هنر. تهران: نشر مرکز.
- الهی، بهرام (۱۳۸۲). *راه کمال*. (فرزاد یمینی، مترجم). تهران: نشر جیحون.
- الهی قمشاهی، حسین (۱۳۸۷). *گلشن راز (شیخ محمود شبستری)*، تهران: نشر علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت*، تهران: نشر پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۴). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات مدرسه.
- جعفری، محمدتقی (۱۳۸۶). *موسیقی از دیدگاه فلسفی و روانی*. تهران: نشر مؤسسه‌ی تدوین آثار علامه جعفری.
- حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۸۶). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*. تهران: انتشارات سمت.
- رضایی، منیره (۱۳۸۴). *تربیت زیبایی‌شناسی به مثابه آموزش همگانی با تأکید بر آراء برودی*. نشریه گفت‌وگو، ۱۷، صص ۳۳-۱۳.
- سجادی، سید مهدی (۱۳۸۴). *تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی*. فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، ۱۱(۴)، صص ۵۵-۳۵.
- شاملی، عباسعلی (۱۳۸۱). *درآمدی مفهوم شناختی در قلمرو تربیت دینی*. فصلنامه‌ی روش‌شناسی علوم انسانی، ۳۲، صص ۳۳-۴.
- شپرد، آنا (۱۳۸۶). *مبانی فلسفی هنر*. ترجمه‌ی علی رامین، تهران: نشر علمی و فرهنگی.
- شریف‌زاده، حکیمه السادات، باقری، خسرو، امیری، هادی (۱۳۹۲). *بررسی ماهیت تجربه‌ی دینی از دیدگاه آلستون و کاربرد آن در تعلیم و تربیت*، فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، ۴۸(۱۲)، صص ۲۶-۷.
- غزالی، امام محمد (۱۳۷۴). *کیمیای سعادت*، به کوشش حسین خدیو جم، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- طیب حسینی، سید محمود (۱۳۹۲). *پژوهشی در معنای واژه قرآنی خشیت و تفاوت آن با خوف*، دوفصلنامه کتاب‌قیم، ۳(۷)، بهار و تابستان.
- کارول، نوئل (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه‌ی هنر*. (صالح طباطبایی، مترجم). تهران: نشر فرهنگستان هنر.
- کالینسن، دایانه (۱۳۸۵). *تجربه‌ی زیباشناختی*. (فریده فرزندفر، مترجم). تهران: نشر فرهنگستان هنر.
- کرس ول، جان دلبیو (۱۳۹۱). *طرح پژوهش رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی*. (علیرضا کیامنش، مریم دانای طوس، مترجمان). تهران: نشر جهاد دانشگاهی.
- لاهیجی، شمس‌الدین محمد (۱۳۸۱). *مفاتیح الاعجاز فی شرح گلشن راز*. تهران: نشر علم.
- محمد شریف احمد بن الهروی (۱۳۶۳). *انواریه*. (ترجمه و شرح حکمة الاشراق سهروردی، به کوشش حسین ضیایی، آستیم). تهران: انتشارات امیرکبیر.

-
- نقیب زاده، عبدالحسین (۱۳۹۱). *درآمدی به فلسفه*. تهران: نشر طهوری.
 - هاسپرس، جان؛ بیزدلی، مونروسی (۱۳۸۷). *تاریخ و مسائل زیبایی‌شناسی*. (محمد سعید حنایی کاشانی، مترجم). تهران: انتشارات هرمس.
 - Bresler, L. (2002). Harry Broudy on the cognitive merits of music education: Implication for research and practice of arts curriculum. *Art Education Policy*, 103(3): 17-22.
 - Broudy, H. S. (1987). *The role of imagery in learning*. L.A.: The Getty Center for Education in the Arts.
 - Green, M. (1994). Active learning and aesthetic encounters: Talk at the Lincoln Center Institute. New York: NCREST.
 - Groosman, W. (1971). Aesthetics and Problems of education, in A. Ralph (ed.), *Schiller's Aesthetic Education*. Urbana: University of Illinois.
 - Phenix, P. H. (1971) The Aesthetic realm of meaning, in A. Ralph (ed.), *The Aesthetic and Problems of Education*, U.S.A, University of Illinois Press.
 - Rettig, P. R. & Rettig, J. L. (1999). Linking brain research to art. *Art Education*, 52(6):19-24.