

آموزش هنر متناسب با فعالیت‌های زیبا شناسانه، تولید هنری و مفاهیم وابسته

حسن شرفی*

مربی گروه پژوهشی برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران، ایران.
(تاریخ دریافت مقاله: ۸۶/۲/۴، تاریخ پذیرش نهایی: ۸۶/۵/۱۳)

چکیده:

تلاش‌هایی که در دهه‌های اخیر برای بهبود کیفیت برنامه‌های درسی صورت گرفته است بر آموزش هنر هم تأثیر گذار بوده است. از برجسته‌ترین آن می‌توان به تجدیدنظر برنامه درسی موضوع محور؛ تأکید بر یادگیری ساختن گرایی؛ یک پارچه سازی موضوع‌هایی که بیشتر به صورت مجزا وجود داشته است (رویکرد تلفیقی) و نظایر آن، اشاره کرد. تمرکزی که به تازگی بر فعالیت‌های زیبا شناسانه، تولید هنری و یادگیری در زندگی واقعی صورت گرفته است در کاهش فاصله میان آموزش هنر و یادگیری در کلاس درس مؤثر بوده است. هنر بسیاری از جنبه‌های هوش را درگیر می‌کند زیرا پدیده‌ای پیچیده و چند وجهی و منبعی از انواع گوناگون تجربه در محیط خانه، اجتماع و محیط مدرسه است، از این رو در برنامه آموزش هنر از یک سواز محیط‌های پیش گفته، مصنوعات بشر، تاریخ، سنت‌ها، وقایع روزانه، نهادها، مردم، ارزش‌ها، شیوه‌های زندگی و نظایر آن به عنوان ماده خام بهره گرفته می‌شود (کارکرد ثانویه) و از سوی دیگر، هنر فرد را در فرایند تفکری/ ادراکی، تخیلی، سازندگی، بیانی، اطلاعاتی و ارتباطی درگیر می‌کند، و به صورت تعاملی بر غنای تجربه هنر جو می‌افزاید. به این ترتیب، آموزش هنرهای زیبا در کنار خواندن، نوشتن و حساب کردن به عنوان پایه و یکی از اشکال سواد اطلاعاتی و بصری محسوب می‌شود که در این نوشتار به بیان رویکردهای آموزش هنر همچون تولید هنری، زیبایی شناسی و نظایر آن پرداخته می‌شود.

واژه‌های کلیدی:

رویکردهای تولید هنری، ساختن گرایی، تلفیقی، قابلیت‌های زیبایی شناختی.

مقدمه

درون ما می‌جوشد به یاری عواملی انجام می‌شود که از دنیای بیرون می‌گیریم. "هرچیزی را که ما در پیرامون خود می‌بینیم، تحت تأثیر عادات اکتسابی زیر دگرگون می‌شوند:

- ۱- تأمل و تأنی در برابر شتاب‌زدگی در تفکر
 - ۲- وسعت و ماجراجویی فکر در برابر باریک‌اندیشی و محدود اندیشی
 - ۳- شفافیت و عمق بخشیدن به فکر در برابر کدر و غیر شفاف بودن
 - ۴- تفکر سازمان یافته و متمرکز در برابر پراکندگی، شلختگی و سازمان نایافتگی فکر (مهرمحمدی، ۱۳۸۲، ۳۵)
- هنرمند از پیرامون خود و با یاری عادات پیش‌گفته، همه آنچه را که ممکن است تصورات ذهنی و نگرش درونیش را برپا سازد، بهره می‌گیرد و از نظر درونی خود را با تمام عادات ممتاز تفکر و صورت‌هایی که در ترسیم آنها مهارت یافته با تنظیم ضرب آهنگی (برقراری رابطه معنادار) غنی می‌سازد، در میان همین ضرب آهنگ است که فعالیت هنرمند واقعاً آفرینش‌گرایانه خواهد شد. به تعبیر دیگر، هنرجو با آموخته‌ها و مفاهیمی که در مدرسه و خارج از آن فرا گرفته است در فرصت‌های مناسبی با برقراری رابطه معنادار میان مفاهیم، موجبات تحول در ساختارهای شناختی قبلی و انتقال یادگیری در بسترها و بافت‌های جدید، فراهم می‌گردد. "چون اثر هنری (حل مسأله) با استفاده از مفاهیم خاصی (فرضیات) تولید شده است (آفرینش)، خود اثر دلیلی بر یادگیری آن مفاهیم است" (همان)؛ همچنین اثر هنری یک پژوهش است (کاردان، ۱۳۷۹).

در پاسخ به سؤال دوم یعنی چرایی آموزش هنر؛ شاید فرایند جذاب آموزش هنر و ویژگی‌هایی که در خلال تعلیم آن به منصف ظهور می‌رسد و همچنین علاقه فطری به زیبایی و هنر، ما را از اندیشیدن در این باره، غافل و بی‌نیاز کرده است. در فلسفه جدید از آموزش هنر، "شکوفایی استعداد‌های کودکان و نوجوانان" علت وجودی و وجوبی درس هنر و هدف عمده در تعلیم و تربیت است (شکوهی، ۱۳۷۵). با این روش تفکر، شاید در ذهن شما هم، تداعی کننده فرایند شکفته شدن یک گل باشد، آن هم با رنگ و بوی خاص خودش (گل شیدر چه کم از لاله قرمز دارد - سهراب سپهری). با سازمان دادن مفاهیم مهم در بهبود کیفیت برنامه درسی مانند فضا، منابع و امکانات، هنرآموز و نظایر آن، همچون سازمان دادن رشد یک گیاه و گل مثل فراهم آوردن آب، خاک، دما و شرایط نگهداری دیگر؛ توانایی‌های هنرجو به صورت حیرت‌انگیزی چهره می‌نمایند و شکوفا می‌گردد.

در پاسخ به سؤال سوم می‌توان توانایی‌های هنرجویان را از طریق فعالیت‌ها و محتوای برنامه‌های درسی هنر شکوفا کرد به طور مثال: ارائه تجربیات شخصی، رشد خلاقیت و توانایی آفرینندگی، تلطیف عواطف، بیان آزادانه احساسات، احساس ارزشمندی اجتماعی، توسعه ارزش‌ها، تقویت دقت، کسب اعتماد به نفس، تشریح مساعی فکری، آموختن مهارت‌های پایه، درک زیباشناسانه در یادگیرنده، درست نگاه کردن، سهم‌شدن در تجربه‌های بزرگسالان، قضاوت‌کردن و نظایر آن (حسین‌نژاد، ۱۳۷۵).

به عنوان یک آموزشگر هنر، شاید بتوان ماهیت رویکردهای تربیت هنری و مفاهیم وابسته^۱ به آن را در چپستی، چرایی و چگونگی آموزش هنر جستجو کرد.

با مرور آرا و اندیشه‌های صاحب‌نظران در تعریف هنر، ویژگی‌ها و معیارهایی نام می‌برند که عمده‌ترین شاخص "زیبایی" است. از این رو مهم‌ترین رکن هنر را "زیبایی" می‌دانند. پیرگاستالا می‌گوید: "زیبایی جز نشان توانگری و استغنای طبع خود ما نیست". به این ترتیب، زیبایی به طور معمول متناسب با توانایی‌های افراد در همه چیز قابل کشف است مانند زیبایی درهماهنگی (تعادل)؛ طبیعی بودن؛ قدمت؛ سادگی؛ رعایت قواعد؛ شناخت ارزش‌ها؛ مصالح و مواد کار؛ روش تحقیق (استدلال)؛ حالت ادراکی و عاطفی؛ عقیده؛ فقدان؛ بیان واقعیت؛ سرگرم ساختن؛ برانگیختن حس کنجکاو؛ عامیانه بودن؛ ذکر جزئیات؛ روبروشدن با نتایج پیش‌بینی نشده؛ پرسش و پاسخ؛ نقل (حکایت و قصه)؛ ترکیب؛ بیان؛ تکرار؛ دلربایی؛ انبوهی؛ روش تفکر؛ تصور و ارائه آن و ... (قطبی، ۱۳۵۱، ۳۱).

متناسب با نظریه زیبایی‌شناسی برودی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت و فرایند یاددهی-یادگیری؛ آموزش هنر یعنی آموختن شیوه یادگیری به صورت بصری و ساختن تصویرهای ذهنی به منظور ادراک دریافت معنا و مفهوم، و احساس رضایت درونی از تجربه کشف کردن (تجربه زیباشناسی) بصری که آنها را هنرهای تجسمی^۲ می‌نامیم مانند طراحی، نقاشی، معماری، مجسمه‌سازی، هنرهای نمایشی^۳ همچون موسیقی، تئاتر و رقص (مهرمحمدی، ۱۳۸۲، ۱۵).

هنرهای تجسمی یکی از اشکال سواد بصری^۴ است که درک معنا را به دست می‌دهد و هنرمند به این وسیله یک اثر هنری می‌آفریند و تولید می‌کند (می‌سازد)، لذا ابزاری برای معنا دادن به ادراک است. به طور عموم هنرمندان، تصویر ذهنی ناشی از ادراکات حسی را با استفاده از هنرهای تجسمی عینیت می‌بخشند و به طور خاص آموزشگران هنر، فرصت تولید هنری را فراهم می‌سازند تا هنرجویان بتوانند با دیدن یا برقراری ارتباط میان ادراک‌های قبلی و آن چه در حال حاضر ادراک می‌نمایند، با استفاده از شیوه‌های هنری مانند فرم و تلفیق آن یک اثر هنری را خلق نمایند، به عبارت دیگر از طریق بازسازی جهان خارج (تلفیق از برون)، ساختارهای شناختی قبلی (تلفیق از درون) را متحول می‌سازند (دیدگاه ساختن‌گرایی).

هانری ماتیس (۱۸۶۹-۱۹۵۴) نقاش فرانسوی در این خصوص، خلق کردن و آفرینش را چنین توصیف می‌کند (به نقل از رژین پرنو، ۱۹۵۳): "آفرینش کار ویژه هنرمند است، جایی که آفرینش نباشد، هنر هم نیست؛ اما اشتباه است اگر این قدرت آفرینش‌گرایانه را به استعدادی فطری نسبت دهیم. در عرصه هنر، آفریننده راستین صرفاً موجودی با استعداد نیست بلکه انسانی است که توانسته است مجموعه گسترده‌ای از فعالیت‌هایی را هدفمندانه و سروسامان دهد که اثر هنری نتیجه و حاصل آنهاست. به همین سبب برای هنرمند، آفرینش با نگرستن آغاز می‌شود، خود دیدن عمل آفرینش‌گرایانه است که به تلاش نیاز دارد. بنابراین آفریدن یعنی بیان آنچه در درون خود داریم. هر آفرینش راستینی که از

ارتباط هنر و علم

علم در آغاز مرهون وجود کسانی بود که فکرشان معطوف زیبایی جهان بود و می‌خواستند بهتر از آنچه که از یک تفکر ساده و سطحی، فهمیده می‌شد، بشناسند. طبیعت، آسمان‌ها و فصول برای طرز کار و ساختمان مغز آنقدر زیبا و افسونگر بود که موجب حیرت بشر در آغاز کشف علم می‌گردید مانند یافتن ایشیاد و نگاه خیره‌کننده نیوتن به افتادن سیب به روی زمین و نظایر آن. از این رو اگر کار دانشمند دارای زیبایی است باید آن را در رده کار هنرمندان، محسوب نماییم. تا در نخستین مرحله، هنرمند شیفته زیبایی فکر و کار خود نشود در او شور و تحرک فعالیت برای به انجام رساندن کار هنری به وجود نمی‌آید. نویسندگان، ناگهان چیزی به قلمش جاری می‌شود که فکرش را هم نمی‌کرده است. هنرمند نقاش، خط و رنگی به کار می‌برد که قبلاً تصمیمی برای آن نگرفته بود. مجسمه‌ساز، انحنایی به پیکره خود می‌دهد که پیش از آن در ذهنش نبوده است. موسیقی‌دان، آوازه‌خوان و شاعر هم به هنگام بدیهه‌نوازی یا بدیهه‌سرایی (بدیهه‌سازی) مشاهده می‌کنند که دارند کاری انجام می‌دهند که به اختیار خودشان نیست. این را در هنر، "الهام" می‌خوانیم زیرا ناگهان در اثر تداعی‌هایی که قسمت‌های پیشین اثر در مغز او ایجاد کرده و در اثر تأثیراتی که عملیات مغز بر یکدیگر داشته‌اند این شاخه نورسته بر ساقه تناور درخت فکر او جوانه زده است. چنین سیال‌سازی ذهنی و تجسم کردن تصویرهای ذهنی از مشاهده پدیده‌های طبیعی در دانشمندان هم اتفاق می‌افتد. به طور مثال در قرن نوزدهم یک داستان از کشف علمی و قدرت تصور و تجسم شیمی‌دان آلمانی به نام Kukulé حکایت می‌کند که مدت‌ها کوشش می‌کرد ساختار شیمیایی ماده بنزن را ارائه نماید. بعدها یک روزی کنار شومینه استراحت می‌کرد که متوجه رقص آتش به شکل مارهای درهم پیچیده گردید، ناگهان پی‌برد که ساختار شیمیایی بنزن هم می‌تواند شبیه به آن آتش رقصنده باشد (فیشر، ۱۹۹، ۲۳۵).

به این ترتیب "برقراری ارتباط معنادار و تمایل به کاوش موقعیت‌های مبهم و نامعین از قابلیت‌های شناختی است که "آیزنر" بر نقش هنر در شکوفایی آن و "پرکینز" بر نقش ابزاری آن تأکید می‌کنند" مانند قابلیت هنر برای خوب فکرکردن، امکان تمرین و تقویت عادات ممتاز تفکر و همچنین درگیری عاطفی فرد با موضوع که نقش کلیدی را در تحقق توانایی‌های ذهنی هنرمند ایفاء می‌کنند زیرا جریان خلق آثار هنری با تفکر (کوشش برای کشف معانی مستتر در آثار هنری) همراه است. به گفته دیویی، خلق یک اثر هنری، هنرمند را با تقاضای فکری و شناختی جدیدتری نسبت به مفاهیم و معانی آن روبه‌رو می‌سازد؛ همچنین آیزنر معتقد است که تولید اثر هنری با قابلیت‌های فکری اساسی مانند حل مسأله توأم است.

اهداف آموزش هنر

آیزنر کارکردها و پیامدهای تربیت هنری را به شرح زیر برمی‌شمرد که در یک نگاه تلفیقی حکایت از ضرورت و اهمیت هنر در فرآیند آفرینش‌های هنری، پرورش تفکر و برقراری ارتباط معنادار میان مفاهیم دارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۲، ۶۹):

- ۱- ادراک روابط: هنر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تأثیرپذیری اشکال و عناصر درون یک اثر را از یکدیگر یا تعامل آنها را با هم دریابند.
- ۲- توجه به ظرایف: میزان قابل توجهی از استدلال بصری معطوف به تصمیم‌گیری درباره تفاوت‌های جزئی در رنگ یا شکل است.
- ۳- امکان راه‌حل‌های گوناگون: هنر به تقویت این آگاهی می‌انجامد که مسایل، راه‌حل‌های گوناگون دارند و پرسش‌ها نیز می‌توانند پاسخ‌های متفاوت و متعدد داشته باشند.
- ۴- تغییر دادن رابطه میان هدف‌ها و ابزارها: به همان اندازه که ابزارها و روش‌ها با توجه به هدف‌ها تعیین می‌شوند، هدف‌ها نیز با توجه به ابزارها و روش‌ها شکل می‌گیرند و روابط میان این دو، به صورت تعاملی و دو سویه است. هنر در تثبیت حقانیت این معنا نقش مؤثری ایفاء می‌کند.
- ۵- توانایی تصمیم‌گیری در غیاب قانون و قاعده: هنر موجب می‌شود این توانایی پرورش یابد. از این رو آنچه را که به نظر درست می‌آید حس می‌کند و درمی‌یابد چه زمانی وظیفه یا تکلیفی را در حد مطلوب انجام دهد.
- ۶- به کارگیری تخیل: یکی از ارزشمندترین قابلیت‌های انسان توانایی مجسم ساختن موقعیت‌ها و بررسی میزان صحت عملیات طراحی شده از طریق چشم ذهن است. هنر از آن جهت که ملازم و قرین با کیفیت‌هایی چون تخیل و معناسازی شخصی است، مناسب‌ترین محل برای دستیابی به ذهنیت و قابلیت‌های عملی متناظر با آن است.
- ۷- نگرستن به جهان از دریچه زیباشناسی: هنر این نوع توانمندی را در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد تا چیزهای نو و تازه را در آن بیابند.
- ۸- حسن استفاده از محدودیت‌ها: هنر توانمندی هنرجویان را برای استفاده بهینه و اصولی از محدودیت‌ها پرورش می‌دهد و قابلیت اکتشاف خاص به انسان اعطا می‌کند.
- ۹- پرورش قابلیت‌های شناختی و ذهنی: زمانی که در برنامه درسی اشکال مختلف بازنمایی دانش مانند موسیقی، نقاشی، طراحی، سفالگری، ادبیات و ... گنجانده می‌شود، نظام آموزشی نه تنها در جهت تحقق بخشیدن به اشکال مختلف و متنوع سواد- متناسب با نظریه هوش چندگانه گاردنر- عمل کرده است بلکه در جهت پرورش توانایی‌های خاص ذهن گام برداشته است.
- ۱۰- تفکر درباره آثار هنری: این ویژگی ممتاز موجب تمرین و تقویت عادات چهارگانه می‌شود مانند تأمل و تأنی، وسعت و ماجراجویی فکر، شفافیت و عمق بخشیدن به فکر، تفکر سازمان یافته و متمرکز. به این ترتیب به امکانات وجودی خویش وقوف بیشتری می‌یابند.
- ۱۱- تثبیت گرایش‌های خاص مانند سخت‌کوشی: توصیف و نقد مهم‌ترین مطالعاتی که مدعی تثبیت رابطه علت و معلولی میان آموزش هنر و پیشرفت تحصیلی در حوزه‌های آکادمیک (خواندن و ریاضیات و ...) هستند، به این نکته اشاره می‌کند که

اساسی سه‌گانه‌ای که به رسمیت شناخته شده‌اند (خواندن، نوشتن، حساب کردن) به عنوان چهارمین مهارت اساسی (4thR) در برنامه درسی تأکید شود تا همچنین بی‌مهری و انزوای سنتی و تاریخی از آن رخت بندد.

۲۱- تقویت قابلیت‌های بصری: بسیاری از دانش‌آموزان ممکن است فاقد توانایی‌ها و قابلیت‌های مربوط به هوش کلامی و منطقی باشند و در عوض برجستگی‌هایی در حوزه‌های هوش بصری/ فضایی یا فیزیکی/ حرکتی داشته باشند. جا دارد از طریق آموزش هنر و با سوق دادن به سمت دانش مفهومی و علمی، محملی برای رشد شکوفایی استعداد‌های این نوع دانش‌آموزان فراهم ساخت.

اهداف برنامه درسی هنر در کشورها

اهداف کلی برنامه درسی ملی و منطقه‌ای برخی کشورها در درس هنر حکایت از توجه بیشتر به تقویت نگاه‌های حداقلی (ابزاری)، فرایندی و حداکثری (دستاوردها) دارند که هر سه آنها در آموزش هنر، لازم و ملزوم یکدیگرند که به عمده‌ترین آنها به شرح زیر اشاره می‌شود.

تولید آثار هنری، تعامل با مواد و وسایل و بازشناسی آن، تنوع روش‌ها و راه‌حل‌ها، بازشناسی ابعاد فرایندی (برزیل)؛ تقویت حواس پنجگانه، ادراک و دریافت بصری، توصیف آثار هنری و پدیده‌های طبیعی، کاربرد وسایل و رسانه‌های ترکیبی، برانگیختگی تفکر، استفاده از متون مختلف برای غنا بخشیدن به تجارب هنری، آشکار ساختن ارزش فرد (لهستان)؛ بازدید از موزه‌ها و مراکز هنری، هنرهای نمایشی، استفاده از ابزار و وسایل، کامپیوتر (اردن)؛ توانایی در یک شکل هنری خاص؛ تجزیه و تحلیل آثار هنری، شناخت قلمرو وسیعی از هنرها، آگاهی از آثار هنری برجسته در فرهنگ‌های مختلف، مطالعه زیباشناسی، نقادی هنر، تاریخ هنری، آموزش فرارشته‌ای در کلاس هنر (توجه به علوم، ریاضی، ادبیات، تاریخ)، بازدید از موزه‌ها، نمایشگاه مدرسه (آمریکا)؛ مشارکت هنرمندان و انجمن موزه‌داران و گالری‌دارها (کانادا)؛ یادگیری فعال همراه با ساختن و ارائه دادن، رسانه‌های چاپی و الکترونیکی (زلاندنو)؛ توجه به فرهنگ ملی و میراث فرهنگی، استفاده از ابزارها (ایتالیا)؛ کامپیوتر، ویدئو، نساجی و هنرهای نمایشی، اختیارات مدارس در این خصوص (استرالیا)؛ هنر به عنوان یک دستاورد عقلانی و شناختی، رشد انسان از طریق هنر، آموزش خوشنویسی، موزه‌ها (ژاپن)؛ تشویق خلاقیت، مهارت در تشخیص و درک پدیده‌ها، به کارگیری اشکال غیر کلامی، بهره‌گیری از روش‌های تصویری در کسب تجربیات زیبایی شناختی، مهارت در تشخیص و درک پدیده‌ها، ایجاد قابلیت در ساختن و شکل‌دهی، توسعه تجربه‌ها، مشاهده ساختارهای معماری و آموزش اصول ساختمان‌سازی، استفاده از ابزارهای مختلف رنگ‌آمیزی، شناخت رنگ‌ها، آثار هنری تصویری (آلمان). در این کشورها، رشته‌های هنری با اندکی کمتر یا بیشتر در درس هنر عبارت است از:

طراحی، نقاشی، کار دستی، عکاسی، معماری، هنرهای نمایشی، رسانه‌های ترکیبی، هنرهای گرافیکی، نساجی، سفال‌سازی، مجسمه‌سازی، سرامیک، ویدئو و کامپیوتر.

شاید وجود رابطه، مهارت‌هایی که از طریق درس هنر پرورش می‌یابند، نبوده است ولی می‌باید پرورش گرایش‌های خاص، که از طریق درس هنر تثبیت می‌شود مانند خطرپذیری و نظایر آن را به عنوان علت شناسایی کرد.

۱۲- سنجش نقاط قوت و ضعف: تمرین قضاوت و تصمیم‌گیری در جریان ساخت آثار هنری با قابلیت‌هایی نظیر کنار آمدن با موقعیت‌های مهم، درک و دریافت ظرایف و ریزه‌کاری‌ها و نقد و ارزیابی شیوه‌های ممکن عمل و اقدام سر و کار دارد. این مهارت‌ها دقیقاً همان مهارت‌هایی است که در جریان رویارویی با پیچیده‌ترین تکالیف، در زندگی بزرگسالی به آنها نیازمند هستیم.

۱۳- ابراز مافی‌الضمیر و فرآیند یاد دادن چگونه ساختن: تعلیم و تربیت را می‌توان ترغیب و تسهیل رشد دانست، اما به جز رشد و تکامل فیزیکی می‌توان آن را در جریان خود ابرازی رؤیت کرد. به طور مثال کسی که بتواند در ساختن موفق عمل کند و تصاویر و انگاره‌های خوب خلق کند یک نقاش خوب است و نظایر آن. پس می‌توان نتیجه گرفت که غایت تعلیم و تربیت، خلق و تربیت هنرمند است یعنی افرادی که شایستگی‌های لازم در به کارگیری اشکال مختلف ابراز مافی‌الضمیر را داشته باشند.

۱۴- اشتیاق به فهمیدن: هنر به عنوان مظهر ناشکیبایی انسان برای دستیابی به حقیقت با علوم و اکتشافات علمی قابل مقایسه و همانند است. همان‌گونه که کاوش علمی میل وافر به فهمیدن را در انسان بیدار می‌کند، هنر هم در همین وادی سیر می‌کند.

۱۵- رغبت بیشتر در یادگیری دروس: توجه جدی به هنر موجب هر چه لذت‌بخش‌تر شدن تجربه‌ی مدرسه‌ای به طور عام شده است و دانش‌آموزان شوق بیشتری به یادگیری سایر دروس از خود نشان می‌دهند. از این رو تجربه در حوزه هنر می‌تواند به بهبود پیشرفت تحصیلی در حوزه‌های علمی منجر شود.

۱۶- قابلیت زیباشناختی: داوری انسان درباره بسیاری از وقایع تاریخی و قضاوت درباره صحت و سقم روایت‌های معارض بستگی به کیفیت‌های زیباشناختی مستتر در پردازش از وقایع به دست آمده است. از این رو شناخت توأم با احساس عمیق یا احساس توأم با شناخت را برای فرد به ارمغان می‌آورد (برودی، ۱۹۸۴).

۱۷- شکل‌گیری بینش: طی طریق در وادی هنر مسیری است که از قبل شناخته شده نیست و ناگزیر با گام نهادن در این راه شناخت و بصیرت درباره چگونگی در ادامه مسیر شکل می‌گیرد.

۱۸- پیش‌بینی امور غیرمتعین مانند:
الف- تمایل به تصور امور ممکن که در حال حاضر وجود خارجی ندارد اما می‌توان پدید آورد.

ب- نبستن زود هنگام باب راه‌حل‌های متفاوت و پذیرش دیدگاه‌ها و راه‌حل‌های چندگانه

ج- گام نهادن در وادی‌های شناخته نشده و ابهام‌آمیز
۱۹- بازنمایی احساس و عواطف: کیفیت‌های گوناگون عواطف یا تجربه درونی را نمی‌توان با ابزار زبان بیان کرد بلکه مناسب‌ترین طریق هنر است (رایمر، ۱۹۹۲).

چهارمین مهارت اساسی: باید به هنر در کنار مهارت‌های

معلم و تعاملات آنها با یکدیگر، دست‌کاری فعال، تلفیق مواد و وسایل و نظایر آن برمی‌خیزد. اثر هنری تولید شده از قبل قابل پیش‌بینی نیست بلکه در فرایند خلق اثر و پس از تولید هنری، عملکرد هنرجو قابل‌شناسایی و ارزیابی است. به این ترتیب بخش اعظم آموزش هنر باید در چارچوب کارهای انفرادی و توجه به ایده‌های دانش‌آموز دنبال شود. هنرجو در کلاس هنر (کارگاه هنر)، با استفاده از مفاهیم درسی و به‌کارگیری مواد، ابزار و با کمک منابع دیگر مانند فن‌آوری اطلاعات، کتاب‌های کمک آموزشی، روزنامه‌ها و مجلات به صورت همکارانه، محاوره‌ای و هدفمند تولید هنری‌شان را به صورت فردی و گروهی به پایان می‌رسانند و نتایج فعالیت آنها در پوشه کارناما، ثبت می‌شود. امکان ارتباط دادن رشته‌های هنری با مفاهیم (به صورت سازمان یافته یا سازمان نیافته) مستلزم برنامه‌ریزی دقیق است تا اهداف یادگیری در چنین محیطی محقق شود.

به این ترتیب، برنامه درسی هنر با کمک نظریه‌های روان‌شناسی و یادگیری پیشرفته، مواد درسی را به گونه‌ای سازمان‌دهی می‌نماید که با ارتباط دادن مضامین، مفاهیم و بسترها در زمینه‌های معنادار؛ موجبات یادگیری بهتر مهارت‌های زندگی، دانش (مفهوم‌سازی) و حل مسایل برای هنرجو فراهم شود. بنابراین، برنامه درسی‌ای را طراحی می‌کند که دانش را به شکل کاملاً سازمان یافته به آنها منتقل نمی‌کند بلکه در یک محیط منطبق با ویژگی‌های این نظریه، با استفاده از تم‌ها، مضامین و مفاهیم درسی؛ اطلاعات را به هم پیوند می‌زند و با یکدیگر تلفیق می‌کند و با تعامل میان عوامل درونی (ساختارهای شناختی) و بیرونی (محیطی و اجتماعی) به بازسازی حقایق جهان خارج به طور مثال خلق یک اثر هنری می‌پردازند. در این نوع محیط (کلاس هنر یا کارگاه هنر) عناصر چنین برنامه درسی‌ای عبارت است از:

- ۱- درس هنر که به عنوان کارکرد اولیه مطرح است.
- ۲- مواد درسی که کارکرد ثانویه دارد و در خدمت درس هنر است.
- ۳- تولید هنری، رویکرد مورد نظر در آموزش هنر است.
- ۴- محیط فیزیکی کلاس شامل هنرجویان، هنرآموز، مواد و ابزار، کتاب‌های درسی، کتاب‌های کمک درسی و پوسته‌های آموزشی، کامپیوتر، چیدمان و سازمان‌دهی ملزومات، جویادگیری مورد نظر و تعامل هنرجو و نظایر آن است. این نوع محیط تداعی‌کننده یک کارگاه هنر و در یک تعریف باز آزمایشگاه هنر است که به طور مثال کارگاه هنر در دوره ابتدایی شبیه یک کارگاه حرفه‌وفن در دوره راهنمایی است.

۵- ایجاد یک جو و فضای یادگیری با ویژگی‌های منطبق با نظریه ساختن‌گرایی که به طور مثال توسط "جوناسن"^۵ به شرح زیر ترسیم شده است (همان، ۵۸):

دست‌کاری فعال^۶: یادگیری مستلزم دست‌کاری فعال است. این ویژگی متناسب با اصل یادگیری از طریق عمل و همچنین همخوان با موقعیت‌های طبیعی و حوزه‌های مورد علاقه یادگیرنده است.

ساختن‌گرایی^۷: یادگیری، ساختن است. هنرجو به ساخت معنا و مفهوم شخصی (فردی) از پدیده‌های متفاوت می‌پردازد. به این ترتیب برنامه درسی و محیط یادگیری باید از فرایند ساخت دانش توسط

بنابراین تفکر امروزی دربارۀ هنر و زیباشناسی به منزله هسته اصلی برنامه درسی یا اصلاح نظام آموزشی است (آدلف آیف‌سن، ۱۹۹۶). از اواخر قرن گذشته سیاست‌گذاری‌های اصلاحی در نظام آموزشی به علت عطف توجه به هنر به عنوان یک راهبرد میل کرده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۲، ۸).

تبیین رویکرد تلفیقی در آموزش هنر

هنر به عنوان یک موضوع درسی حایز اهمیت و دارای اولویت که نظام‌های آموزشی باید برای پرورش قابلیت‌های مربوط به آن سرمایه‌گذاری کنند، معرفی نشده است. در درجه اول، این سرمایه‌گذاری در طراحی برنامه‌های درسی و تهیه نقشه است تا متولیان نظام آموزشی، ظرفیت‌ها و کیفیت‌های ویژه‌ای را در دانش‌آموزان تعقیب کنند؛ به طور مثال برای تحقق اهداف آموزش که در پیش گفته شد، نیاز به مواجهه سازمان یافته و تدبیر شده‌ای از سوی نظام آموزشی است. از این رو باید برای طراحی برنامه درسی هنر و اتخاذ تدابیر آموزشی لازم، به گونه‌ای که زمینه‌های تحقق آن ویژگی‌ها را داشته باشد باید ارزش، اعتبار و موضوعیت قابل‌شد که در این بخش "رویکرد تلفیقی هم‌سو با ساختن‌گرایی" به عنوان مبنای طراحی آموزشی برای رویکرد تولید هنری، به شرح زیر مورد بررسی قرار می‌گیرد:

گاردنر معتقد است، اصلی که باید در انتخاب رویکرد آموزش هنر مورد توجه قرار گیرد، این است که دانش‌آموزان بتوانند اشکال مختلف دانش (ادراکی، مفهومی و تولیدی) را در عرصه هنر با یکدیگر تلفیق کنند و یک اثر هنری را خلق نمایند (تولید هنری به عنوان مبنای آموزش هنر). در این فرایند نقش تفاوت‌های فردی، فرهنگی و حوزه‌های مختلف هنری انکارناپذیر است. از این رو برای افزایش احتمال تلفیق گاردنر (۱۹۸۳) بر یادگیری معنادار، تعامل با محیط، علایق هنرجویان و مشارکت فعالانه آن‌ها در عرصه هنری، بیان اندیشه با استفاده از راهبردهای اطلاعاتی و ارتباطی متناسب باهوش‌های چندگانه به طور مثال بصری، کلامی، موسیقایی و ...، ادراک و تأمل در آثار هنرمندان تأکید دارد؛ همچنین "جوناسن" مرتبط با ویژگی‌های پیش گفته، ویژگی‌های دیگری را برای یک محیط یادگیری ممتاز که منطبق با نظریه ساختن‌گرایی است، نام می‌برد. مهرمحمدی "هم متناسب با اندیشه گاردنر که تولید هنری را به عنوان یک کارکرد اولیه درس هنر و آموزش آن معرفی می‌کند، "مدل دانه تسبیحی" را نیز همخوان با رویکرد فرابرهنامه درسی در بحث انواع تلفیق، ارائه می‌نماید. کارکرد این مدل آن است که دانش‌آموزان با استفاده از مفاهیم درسی و همچنین ترکیب و تلفیق آنها، اطلاعات هنری‌شان را برای غنا بخشیدن به تجربه‌های زیباشناختی و ایجاد قابلیت در ساختن و شکل‌دهی و خلق اثر هنری سازمان‌دهی می‌کنند.

در ادامه بحث کوشش می‌شود نقش هنرجویان شفاف‌تر بیان شود. عملکرد آنها در کلاس هنر و نتایج آن مانند احساس رضایت درونی از یادگیری، کشف کردن و خلق اثر هنری (ایجاد رابطه معنادار میان مفاهیم و ساختن تصویر ذهنی آن) از بطن و متن فعالیت‌های

فن‌آوری‌های متناسب با آن است، آشنا می‌شود و از آن به عنوان ابزار سود می‌جوید، جهان درون خود را همراه با جهان بیرون تغییر می‌دهد و مغز بر اثر دستیابی به این نظام نشانه‌ای قدرتمند، از قابلیت فوق‌العاده بالایی برخوردار می‌شود و تبدیل به عامل بسیار مهم آرایش اطلاعات، سازمان‌دهی و تغییر می‌گردد.

۳- کاوشگری^{۱۷} (بهرنگی، ۱۳۸۲): به اعتقاد "برونر"، یادگیری مفاهیم و راهبردها از طریق الگوهای تحقیق و تفحص در طبیعت و روش‌های تعلیم و تربیت فعال صورت می‌گیرد.

۴- یادگیری معنی‌دار^{۱۸} (سیف، ۱۳۷۹): روان‌شناسان این حوزه مانند آرنولد و دیگران بر امکان افزایش توانایی جذب اطلاعات از طریق ایجاد ارتباط بین مطالب تازه و مطالب قبلاً آموخته شده، توجه دارند.

۵- کل‌نگری^{۱۹} (پروند، ۱۳۷۴، ۱۷۴): ورث‌هایمر، کافکا و دیگران اظهار می‌دارند که بخشی از یک کل بدون توجه به ارتباط آن با تمامیت آن ممکن نیست. میان ظرفیت درونی فرد و محیط اتصال برقرار می‌شود. رفتار انسان بیشتر متکی به تفکر، استدلال و بصیرت است و اغلب برای رسیدن به هدفی و ارضا انگیزه‌هایی انجام می‌گیرد.

۶- عمل‌گرایی^{۲۰} (باقری و عطاران، ۱۳۷۶): دیویی بر مؤلفه‌هایی مانند ارتباط میان انسان و محیط؛ طرح عمل (تصور)؛ فرایند واقعیت بخشیدن به آن (اهمیت دادن به فرایند تفکر) و روش حل مسأله تأکید دارد. یکی از هدف‌های اساسی این نظریه، پرورش و استقلال عقلانی از راه تقویت مهارت‌های کشف‌کردن به منظور درک عمیق‌تر مفاهیم و راهبردهاست. مهارت‌های مورد استفاده در این فرایند وقتی که خلق اثر هنری به عنوان حل مسأله و مفاهیم مورد استفاده به منزله فرضیات و راه‌حل‌ها تلقی می‌گردد عبارت است از:

مشاهده کردن، گردآوری و سازمان‌دهی داده‌ها، طبقه‌بندی کردن، تعیین و کنترل متغیرها، ساختن فرضیه‌ها و آزمون آن، استنباط و نتیجه‌گیری است. اغلب این مهارت‌ها متناسب با عملکردهای مورد انتظار دانش‌آموزان مانند جمع‌آوری اطلاعات، به کارگیری ابزار، طراحی و اجرای پروژه در طبیعت، تحلیل مسایل و نظایر آن است؛ به طور مثال دانش‌آموزان در آزمایشگاه هنر (با یک تعریف باز) و یا همان کارگاه هنر، با یکدیگر و با معلم ارتباط برقرار می‌کنند، مشارکت فکری دارند، به گفت‌وگو می‌پردازند و از این طریق موجبات توسعه ایده‌هایشان را فراهم می‌کنند، با دست‌کاری فعال مواد، وسایل و ابزار و ارتباط دادن آن با مفاهیم آموزشی و درسی و همچنین با پیوند زدن مواد با یکدیگر به یاری تصویرهای ذهنی (ادراکات و مفاهیم) به عنوان فرضیات، بر غنای آفرینش‌های هنری‌شان (حل مسأله) می‌افزایند. در بخش بعدی ارتباط ساختن‌گرایی و آفرینش‌های هنری بهتر بیان می‌شود.

دانش‌آموز حمایت‌کنند.
همکارانه^۸: یادگیری همکارانه است، یادگیرندگان در این محیط یادگیری از موهبت کار و تفکر گروهی و مشارکتی برخوردارند. هدفمند^۹: یادگیری هدفمند است زیرا این محیط قصد دارد فعالانه فرایند درک و دریافت روشنی از هدف‌های یادگیری را مورد توجه قرار دهد.

پیچیده^{۱۰}: یادگیری با امور مسایل پیچیده سرو کار دارد. این محیط دانش‌آموزان را درگیر حل مسایل پیچیده که دارای راه حل‌های کاملاً مشخص و استاندارد نمی‌باشد، می‌کند.

زمینه‌ای^{۱۱}: یادگیری زمینه‌ای است. یادگیرنده در زمینه و فضای موقعیت‌های غنی و عملی زندگی (خواه به صورت واقعی یا شبیه‌سازی شده) قرار دارد.

محاوره‌ای^{۱۲}: یادگیری محاوره‌ای است. یادگیری ماهیتاً فرایندی اجتماعی و مبتنی بر گفت و شنود^{۱۳} جویای افکار و اندیشه‌های دیگران است. در چنین محیطی ایده‌های دانش‌آموز به تدریج شکل پیدا می‌کند و توسعه می‌یابد.

تأملی^{۱۴}: یادگیری تأمل است. این محیط مشوق طرح پرسش است، به طور مثال چه کنم و چه تصمیمی بگیرم؟ از چه مواد و راه‌هایی استفاده کنم؟ و نظایر آن.

نظریه ساختن‌گرایی

ساختن‌گرایی یک رویکرد یاددهی-یادگیری است که بر "ساخت‌ذهن" تأکید می‌کند. برونر در تعریف آن به منزله یک نظریه یادگیری می‌گوید: فرایندهای فعالی که یادگیرنده براساس دانش فعلی و قبلی خود، ایده‌ها و مفاهیم جدید را می‌سازد (کرسلی، ۱۹۹۹؛ به نقل از یادگارزاده، ۱۳۸۴).

یادگیری مستلزم کنش و واکنش فعال با محیط است و معلم فرصت‌هایی را برای دست‌کاری فعال فراهم می‌آورد زیرا دانش از طریق تعامل با محیط و توسعه ساخت‌های ذهنی یادگیرنده، ساخته می‌شود. ساختن‌گرایان معتقدند که یادگیری از عواطف، احساسات، نگرش‌ها، محیط، فرهنگ، جو، چالش‌ها و نظایر آن تأثیر می‌پذیرد. نظریه ساختن‌گرایی ریشه در روان‌شناسی یادگیری دارد که چشم‌انداز ارتباط محیط و ذهن هنرمند را به شرح زیر ترسیم می‌نماید:

۱- شناخت‌شناسی^{۱۵} (منصور، ۱۳۶۷، ۹۷): پیازه معتقد است که بازشناسی واقعیت از طریق جذب و انطباق در رابطه با موقعیت نامعین، موجب پیدایش تفکر در انسان می‌شود (باقری، ۱۳۸۳).

۲- واسطه‌مندی و فرهنگ مسلط بر جامعه^{۱۶} (قاسم‌زاده، ۱۳۸۲): ویگوتسکی بر تأثیر ذهن در شکل‌دادن اندیشه‌ها توسط محیط فرهنگی یا وابستگی ساختار اندیشه به فرهنگ مسلط جامعه تأکید می‌کند. به طور مثال زبان، وقتی انسان با زبان که در عصر حاضر صورت‌های مختلف سواد و

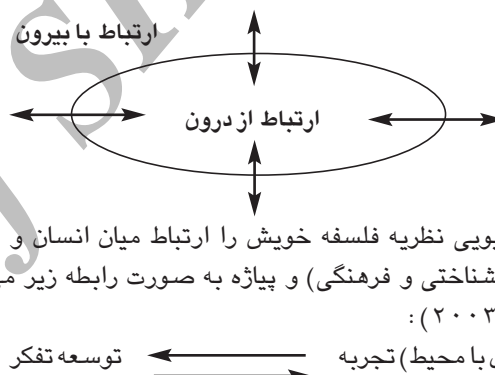
مراحل تفکر پیشرفته‌تر، به روابط میان مفهومی پیچیده‌تر می‌رسند. تحقیقات تجربی روی بسیاری از طرح‌های جدید آموزشی که بر مبنای ساخت‌های مفهومی تنظیم شده‌اند نشان می‌دهد که کودکان هنگام طی کردن تجارب یادگیری و بررسی نتایج آنها، به طور عملی در جست‌وجوی مفاهیم‌اند و در حقیقت مراحل از تفکر مفهومی (ذهنی) را طی می‌کنند.

بدیهی است که در برنامه‌ریزی آموزش هنر، باید توالی منطقی را رعایت کرد به طوری که تجارب یادگیری منجر به پروراندن ساخت مفهوم اولیه قبل از تجارب یادگیری مربوط به جست‌وجوی ساخت مفهوم ثانویه و مفهوم ثانویه قبل از تجارب یادگیری مربوط به جست‌وجوی ساخت مفهوم نهایی (روابط میان مفهومی) قرار بگیرند (شرفی، ۱۳۷۹، ۱۱۵). زنجیره‌ای بودن آموزش و یادگیری گام به گام، معرفی تجربه‌های تازه، کاربرد مواد و موضوعات واقعی، سادگی و پیچیدگی معنا و انگیزه‌های کودک برخی از نتایج مطالعه رشد شناختی پیازده، برونر و ویگوتسکی است. برای دریافت و ادراک بیشتر از رابطه ساختن گرایبی و تولید هنری، بیان خود را با مثالی از هنرهای تجسمی به شرح زیر محدود می‌کنم:

اثر شگفت‌آور پیکاسو به نام "سرگاونر" چیزی جز زین و دسته دوچرخه کهنه‌ای نیست. موادی که پیکاسو در این اثر خود به کار برده ساخته دست آدمی بوده، لیکن بدیهی است که در آفرینش آن به هیچ عنوان نمی‌توان سازنده دوچرخه را شریک و هم‌شان پیکاسو دانست، زیرا به طور مسلم زین و دسته دوچرخه در نفس خود اثر هنری شمرده نمی‌شود و حال آنکه در نخستین وهله‌ای که متوجه می‌شویم "سرگاونر" از چه اجزایی ترکیب یافته است تکانی می‌خوریم و در می‌یابیم که برق بُوغ، آن جناس صوری را به وجود آورده است و بی‌اختیار آن را چون اثری هنری می‌ستاییم. با این همه کار دست هنرمند یعنی سوار کردن دسته روی زین به طرز تمسخرآمیزی ساده است. آنچه دور از سادگی و سهولت جلوه می‌نماید جهش تخیل پیکاسو است که به نیروی آن توانسته است سرگاونر را در تلفیق اشیایی چنین نامتجانس (دسته و زین) دید بزند و این همان چیزی است که احساس می‌کنیم تنها از عهده فردی چون پیکاسو بر می‌آمده است. اثری که صرفاً با کمال مهارت و کوشش صنعت‌گری (سازنده دوچرخه) ساخته شده است نمی‌توان هنر دانست مگر آنکه جهشی از تخیل در آفرینش آن به کار رفته باشد. لیکن اگر این گفته درست باشد آیا به ناچار نباید چنین استنباط کنیم که آفرینش واقعی سرگاونر منحصر در ذهن هنرمند صورت پذیرفته است؟ خیر، این هم درست نیست. چنین فرض کنید که پیکاسو به جای آنکه به طور عملی دو قطعه زین و دسته دوچرخه را به هم وصل کند و در معرض تماشای چنان قرار دهد با ما به صحبت می‌پرداخت و می‌گفت راستی امروز من زین و دسته دوچرخه دیدم که در نظرم به طور عینی چون سرگاونر مجسم شد. در این صورت دیگر نه اثر هنری به وجود می‌آید و نه حتی بیان پیکاسو به عنوان سخنانی دلنشین جلب توجه شنونده را می‌کند. علاوه بر این خود پیکاسو هم از آفریدن چیزی تنها براساس جهش، رضایت خاطر نمی‌یافت. وی پس از تصور کردن آن جناس صوری هرگز نمی‌توانست از تأثیر واقعی آن در دیگران مطمئن شود مگر آنکه تصویر ذهنی خود را به جامه‌ای اثری دیدنی درمی‌آورد (جنسن، به نقل از مرزبان ۱۳۶۷، ۲).

ساختن گرایبی و آفرینش‌های هنری

پیازده معتقد است، فهمیدن مستلزم فعالیت است و بهترین شکل یادگیری است. شناخت در آغاز نه از جهان پیرامون (اشیا) سرچشمه می‌گیرد و نه از فرد (یادگیرنده) بلکه از تعامل‌ها و اعمال متقابل که در ابتدا یادگیرنده و اشیا را نمی‌توان در چارچوب آن از هم جدا کرد. برای شناختن جهان، فرد باید روی آنها عمل کند و در نتیجه آنها را دگرگون کند، اعمالی که درونی شده‌اند و به صورت فکر اجرا گردیده‌اند. شناخت به طور دائمی به اعمال یا با عملیات ذهنی یعنی به تغییر شکل‌ها وابسته است. در این صورت مستلزم سازمانی مضاعف است: از یک سو هماهنگی بین خود اعمال و از سوی دیگر ایجاد رابطه بین اشیا (منصور و دادستان، ۱۳۸۲). در شکل زیر فرآیند ادراک نشان داده شده است (فیشر، ۱۹۹۱):



دیویی نظریه فلسفه خویش را ارتباط میان انسان و محیط (زیست‌شناختی و فرهنگی) و پیازده به صورت رابطه زیر می‌داند (پلارد، ۲۰۰۳):

(تماس با محیط) ← → توسعه تفکر

معرفت در رابطه با موقعیت نامعین به وجود می‌آید. ارگانیزم یک موجود وقتی در موقعیت تازه‌ای قرار می‌گیرد، به دلیل سازگار نبودن با آن موقعیت، دچار اختلال می‌شود و همین اختلال نقطه شروع یک رشته فعالیت برای سازگار شدن با موقعیت جدید است. بنابراین برخورد با موقعیت‌های نامعین تجسم‌هایی از تجربیات قبلی را در مواجهه با موقعیت‌هایی پیش در خود دارد، این تجسم‌ها در برخورد با مشکل جدید به صورت تصور در موقعیت جدید در می‌آید و این شروع پیدایش فکر و تفکر در انسان است.

کودک در تماس با محیط و تجربه^{۲۱} و در برخورد با آن به طور مثال با یک توپ، از طریق فعالیت ادراکی، برخی از ویژگی‌های آن را بیرون می‌کشد و منتزع می‌کند و به این ترتیب می‌داند که آن شیء (توپ) گرد است، قرمز است، گردی را صرفاً به عنوان یک ویژگی جداگانه از توپ تجربه نمی‌کند بلکه در میان چارچوب بزرگ‌تر دانش درک می‌کند و می‌فهمد. می‌تواند آن را بغلطاند و به هوا پرتاب کند، روی آن حرکت کند و همچنین عامل حرکت اشیاء دیگر شود؛ و همه اینهاست که به ادراک‌گردی، معنا می‌دهد (شرفی، ۱۳۸۴، ۱۷۲).

دانش‌آموزان با گذراندن تجربه‌های یادگیری سازمان یافته، به تدریج به پروراندن مفاهیم می‌پردازند. تجربه‌های یادگیری محدود و اولیه آنها را به مفاهیم ساده‌تر و تجربه‌های یادگیری پیچیده‌تر آنها را به سطوح مفهومی بالاتر می‌برد. برای مثال دانش‌آموزان از طریق مشاهده مواد گوناگون و طی کردن تجربه‌های یادگیری به مفهوم اولیه و ثانویه می‌رسند و با پشت سر گذاشتن تجربه‌های یادگیری بیشتر و

مواد خام لازم را برای عینیت بخشیدن به مفاهیم و توسعه ایده در شرایط گوناگون فراهم می‌سازد. تجربه زیباشناسی از ترکیب دانش^{۲۵}، احساس^{۲۶}، شناخت^{۲۷} و عاطفه^{۲۸} تشکیل می‌شود. بنابراین هنرجو در تأمل و تعمق کردن با استفاده از آثار هنری (فرم زیباشناختی) به شفافیت دادن به ایده‌ها، سازمان دادن فکر و فزاینده‌گی خلاقیت، تقویت زیباشناسی و توسعه ارتباط دست و ذهن می‌پردازد.

مردم جهان همچنان از دستاوردهای لئوناردو داوینچی متحیرند. او برای خلق هر اثری علوم، نوشتن و طراحی کردن را با هم تلفیق می‌کرد. هر عنصر موجب بهبودی عناصر دیگری می‌شد و به ادراک کردن کمک می‌کرد. درس‌های علوم و هنر دو شیوه شناختن و یادگیری هستند که شباهت‌ها و تفاوت‌های تازه‌ای را فراهم می‌آورند و دیدگاه‌های جدیدی را درباره جهان ارائه می‌کنند. علوم و هنر می‌توانند اصولی را که مبنای پدیده‌های طبیعی است، نشان دهند. در واقع، اهداف زیادی را مطرح می‌کنند که عبارتند از:

- ۱- توسعه اشتیاق و کنجکاوی
- ۲- ساختن ذهن شناور و سیال
- ۳- ایجاد زمینه، موقعیت و حل مسأله
- ۴- مشاهده پدیده‌های طبیعی
- ۵- تجسمی کردن تصویرهای ذهنی

تجربه تجسمی فعلی ما به وسیله تصوراتی که در ذهن پدید می‌آید، کامل می‌شود و موجب اشتیاق به توجه و دقت در تولید هنری می‌شود. از این رو تصورات پرشور و سرشار از زندگی هنرجویان که به وسیله پدیده‌ها قبلاً با چشمانشان برانگیخته و ایجاد شده است به آنها در خوب دیدن، احساس کردن و بازنمایی جهان واقعی، کمک می‌کند. به‌طور مثال عکس‌العمل‌های هنری آکنده از شور و شوق آنها با نشان دادن حیوانات زنده در آکواریوم یا قفس و آوردن مرجان‌ها و صدف‌ها به کلاس، تجسم و پدیدار می‌شود. به این وسیله دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک با به تصویر کشیدن موجودات در قالب هنرهای تجسمی و متناسب با رده‌بندی زیست‌شناسی، آنها را در دو حوزه جانوران و گیاهان و همچنین روش‌های هنری مختلف طبقه‌بندی می‌کنند (واشوویک، کلمنتس، ۲۰۰۱).

بنابراین زیبایی‌شناسی، روش خاصی از درک اشیاء و موقعیت‌ها است که به صورت برانگیختگی در قالب رشته‌های هنری، نمود پیدا می‌کند.

تولید هنری به‌عنوان یکی از رویکردهای آموزش هنر

تولید هنری یکی از رویکردهای آموزش هنر است که بر مؤلفه‌هایی به شرح زیر استوار است:

- ۱- فعالیت هنرجو: هنرجویان برای درگیر شدن با پروژه در یک موقعیت معنادار و متناسب با رشته‌های طراحی و نقاشی، کاردستی، خوشنویسی، عکاسی، نمایش و موسیقی باید

دست می‌کوشد تا فرمان‌های تخیل را به مورد اجرا گذارد و با امیدواری تام قلم مو را با ضربه‌ای لطیف بر پرده می‌نشانند. به دنباله جریان یافتن سیلی از انگیزه‌ها در میان ذهن نقاش و مواد اندک شکل پذیرفته زیر دست وی به تدریج قسمت‌های بیشتری از تصویر ذهنی خود را به بیان در می‌آورد تا سرانجام به تمامی آن، صورتی دیدنی می‌بخشد. آفرینش هنری تجربه‌ای است درونی و ابهام‌انگیز، بیشتر از آنکه چگونگی تکوین آن را بتوان مرحله به مرحله و با دقت کامل توصیف کرد، این خود هنرمند است که می‌تواند آن را چنان که باید مورد مشاهده قرار دهد.

ماحصل آنچه بیان گردید در قالب گفتاری از پیازه به شرح زیر ارائه می‌گردد:

"هدف اصلی آموزش و پرورش آفرینش انسان‌هایی توانا به انجام دادن چیزهای نو و نه صرفاً تکرار آنچه پیشینیان انجام داده‌اند. ما نیازمند شاگردانی هستیم که فعالند، بسیار زود یاد می‌گیرند که متکی به خود چیزها را بیابند، بخشی از طریق فعالیت‌های خودجوش و بخشی را هم از طریق موادی که ما برای آنها فراهم کرده‌ایم."

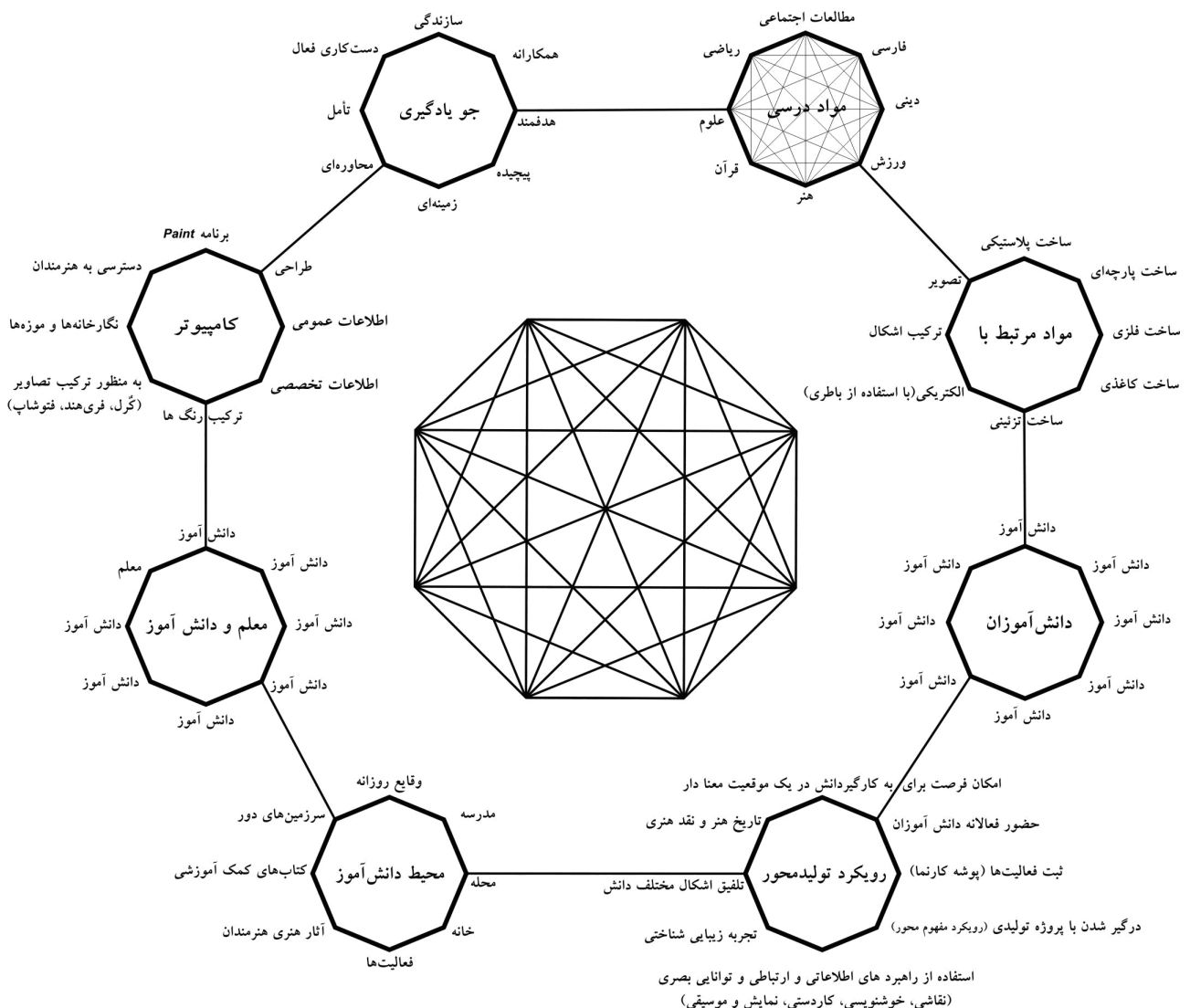
زیبایی‌شناسی به‌عنوان یکی از رویکردهای آموزش هنر:

همانطور که دانشمندان محتوای یک موضوع علمی را به کاربرد عملی مرتبط می‌سازند، هنرمندان نیز یک موضوع ذهنی را به صورت عینی درمی‌آورند. آنها مضامین و مفاهیم را تلفیق می‌کنند و به استفاده‌های جدید، ناآشنا و پیش‌بینی نشده از مفاهیم نایل می‌شوند (دیویی، ۱۹۲۲) (ان.ال. گیچ^{۲۳} به وجود عناصر هنری در علم اذعان می‌کند "زمانی که دانشمندان به پژوهش می‌پردازند. در واقع در حال به کارگیری هنر هستند" (نقل شده در مهرمحمدی ۱۳۷۴). هیوبنر^{۲۴} معتقد است که قابلیت هنری آنها در رشد "دانستن چگونگی" نقش تعیین‌کننده‌ای دارد (هندرسون ۲۰۰۱، نقل شده در امام جمعه ۱۳۸۵، ۵۱). هنرمند کنترل شناختی و دانش شهودی بر رسانه‌اش در شکل‌ها، ترکیب‌ها و هماهنگی‌های گوناگون را دارد، لذا هنر هم به صورت میانجی (ابزاری و رفتارگرایی) برای به‌کارگیری علوم و فنون به کار گرفته می‌شود و هم موجب می‌شود فرد در مواجهه با موقعیت‌ها، معانی گوناگونی با صورت‌بندی‌های بدیع و متفاوت بسازد (دیدگاه ساختن‌گرایانه). هنری یکی از کانال‌های شناخت و ادراک انسان از جهان و پدیده‌های هستی است از این رو چیزی را آشکار می‌سازد و این رازگشایی و پرده‌برداری یک نوع بی‌ظن و منحصر به فرد از دانستن است که "زیبایی‌شناسی" نام دارد (برودی، ۱۹۶۵ نقل شده در رضایی ۱۳۸۳). فکرکردن با استفاده از دیدن آثار هنری و خلق آن به عنوان محمل و تکیه‌گاه، به بروز رفتار هوشمندانه و این نوع دانستن (زیبایی‌شناسی) می‌انجامد. به نظر برودی تجربه زیبایی‌شناسی با تصور (تصویر ذهنی) آغاز می‌شود، از این رو

- ۳- تلفیق اشکال مختلف دانش (واقعی، مفهومی و ...)، تلفیق مفاهیم، مواد و فرایندهای مختلف.
 - ۴- تأکید بر هوش چندگانه، دانش شهودی و نشان دادن توانایی استفاده از راهبردهای منحصربه‌فرد به منظور ارائه و دریافت اطلاعات به شکل‌های کلامی، بصری، فیزیکی، موسیقایی و نظایر آن.
 - ۵- تفکر در قالب فرم که تکیه بر انواع خاصی از ابزارهای شناختی مثل رنگ، شکل، فعالیت انفرادی و ... دارد.
 - ۶- تجربه زیبایی‌شناختی: معنا و احساسی است که به وسیله جلوه ظاهری اشیاء در قالب کلامی، موسیقایی، نمایشی و تجسمی بیان می‌گردد و به طور کلی به قلمروی ادراک (دریافت بصری) مربوط می‌شود. به این ترتیب، اولین مرحله و قدم اصلی در فرایند تولید هنری است.
- در نمودار زیر برنامه درسی هنر با تلفیق رویکرد تولید هنری (کارکرد اولیه) و مفاهیم علمی- مواد درسی (کارکرد ثانویه) نشان داده شده است:

فرصت تجربه‌های خلاقانه و زیباشناسانه شامل سؤال کردن، مشاهده مواد، احساس لذت از به کارگیری حواس؛ ارتباط ذهنی با اشیاء و پشتکاری در کشف آن، آزمایش کردن، بررسی انتقادی نتایج کار خود و دیگران، ... را داشته باشند. (کولیز، ۱۹۸۰ نقل شده در فرشته بازرگان ۱۳۷۲)

۲- مبتنی بودن بر یادگیری در سطوح دانش (دانستن- آشنایی با مواد)، نگرش (علاقه به جستجو کردن در یک محیط جذاب و وابسته به موقعیت- کاوشگری)؛ مهارت (توسعه و تقویت حواس پنج‌گانه) که پایه‌ای برای کسب توانایی‌های موردنظر "گاردنر"^{۲۹} است، توانایی‌هایی در ابعاد ادراکی، تولیدی و تأملی که در بعد ادراکی، مطالعه آثار هنرمندان و تجزیه و تحلیل آن در بعد تولیدی، فراگیری مهارت‌های مربوط به تولید هنری مانند به کارگیری روش‌ها و تکنیک‌های مختلف؛ در بعد تأملی؛ ارزیابی اثر هنری خودشان می‌باشد.



نمودار طراحی برنامه درسی هنر با رویکرد تولید هنری به صورت یک شبکه درهم تنیده (با تأکید بر جنبه‌های تولید هنری، تلفیقی و ساختن‌گرایی) (مأخذ: نگارنده)

نتیجه گیری

اطلاعاتی و ارتباطی می‌کند. با به طور مثال، "پیکاسو" از اجزای واقعی، یک فرم بازنمایی (واقعی، مفهومی و صوری) خلق می‌کند؛ به طور مثال موجود زنده‌ای به نام گاونر را با استفاده از زین و دسته دوچرخه (عینی - objective)، درگیری خلاقانه، توسعه ایده و کشف ویژگی آن دو (ذهنی - subjective)، می‌سازد. در رشته‌های آموزشی دانشگاه هنر، دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی و مراکز تربیت معلم، واحدهای درسی دربارهٔ تعلیم و تربیت هنری و مبحث چیستی، چرایی و چگونگی آموزش هنر ارائه می‌شود و همچنین معلمان و برخی دانشجویان فارغ‌التحصیل از دانشکده‌های هنر به تعلیم و تربیت هنری در سطوح آموزش عمومی اشتغال دارند. از این رو نوشتار حاضر برای آشنایی بیشتر آنها با رویکردهای نوین آموزش هنر، عرضه شده است.

امروزه هنر صرفاً خادم مواد درسی و مفاهیم آن محسوب نمی‌شود بلکه در ساعت هنر با سازمان‌دهی تلفیقی، کلیه فعالیت‌ها و محتوای برنامه‌های درسی می‌تواند در خدمت تقویت خلاقیت، زیبایی‌شناسی و ارتباط بهتر دست و ذهن قرار گیرد. مفاهیم درسی و واقعی را موادی تصور کنید و هنر را ابزارهایی در نظر بگیرید که برای کارکردن با آن مواد و مفاهیم، مورد استفاده قرار می‌گیرند. بازسازی و بازنمایی مفاهیم درسی (مطالعات اجتماعی، علمی، دینی و ...) موجبات تولید هنری را فراهم می‌آورد. این اثر هنری یک فرم بازنمایی و روشی برای آفرینش‌های هنری است که از طریق زبانی و مفهومی قابل توضیح است و به تشریح واقعیت‌ها می‌پردازد. همه چیز اطراف ما مایه‌ای برای خلق هنر است. از این رو فرد متفکر و مشاهده‌گر را درگیر فرایند تفکری/ ادراکی، تخیلی، سازندگی، بیانی،

پی‌نوشت‌ها :

- ۱ مفاهیم وابسته اشاره به مؤلفه‌ها و اجزایی است که به صورت تلویحی در آموزش هنر و درکنار رویکردهای تولید هنری و قابلیت‌های زیبایی‌شناختی نقش دارد و در بهبود کیفیت آن مؤثر است. مانند رویکردهای تلفیقی و ساختن‌گرایی و اهمیت نقش هنرجو، هنرآموز، محیط و فضای یادگیری و نظایر آن....
۲. Visual arts
۳. Performing arts
۴. Visual Literacy
۵. Jonassen
۶. active manipulation
۷. Constructivist
۸. Collaborative
۹. Intentional
۱۰. Complex
۱۱. Contextual
۱۲. Conversational
۱۳. Dialogical
۱۴. Refelctive
۱۵. Epistemology
۱۶. Mediation

- .Discovery ۱۷
- .Meaningful learning ۱۸
- .Holistic ۱۹
- .Pragmatism ۲۰
- .Experience ۲۱
- .Dewey ۲۲
- .Gage ۲۲
- .Huebner ۲۴
- .Knowledge ۲۵
- .Feeling ۲۶
- .Cognition ۲۷
- .Emotion ۲۸
- .Gardner ۲۹

فهرست منابع :

- امام جمعه، محمدرضا (۱۳۸۵)، نقد و بررسی رویکردهای نورپس فکورانه، فصل‌نامه علمی و پژوهشی انجمن مطالعات برنامه درسی، شماره ۳، صص ۳۰-۶۶.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲)، سازه‌گرایی واقع‌گرایانه: بازسازی سازه‌گرایی شخصی جرج کلی، فصل‌نامه علمی و پژوهشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، بهار و تابستان ۱۳۸۳، صص ۲۱-۵۵.
- حسین‌نژاد، غلامحسین (۱۳۷۵)، چرا در آموزش و پرورش هنر را تدریس می‌کنیم، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی (شورای برنامه‌ریزی هنر).
- رضایی، منیره، (۱۳۸۴)، نقد و بررسی نظریه زیباشناسی برودی در تعلیم و تربیت، پایان‌نامه تحصیلی (دوره دکتری)، استاد راهنما: دکتر محمود مهرمحمدی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۴)، طراحی و تدوین برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره راهنمایی براساس رویکرد و حل مسأله و پژوهشگری دانش‌آموز (طراح پژوهشی)، به سفارش مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی آموزشی، تهران.
- سیف، دکتر علی‌اکبر (۱۳۷۹)، روان‌شناسی پرورشی، انتشارات آگاه، تهران.
- شرفی، حسن (۱۳۷۴)، بررسی میزان مطابقت فعالیت‌ها و محتوای برنامه درسی هنر با نیازهای اساسی دانش‌آموزان سال چهارم و پنجم مدارس ابتدایی شهر مشهد (پایان‌نامه تحصیلی دوره کارشناسی ارشد)، استاد راهنما: دکتر محمدحسن پروند، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران.
- شرفی، حسن (۱۳۸۴)، تبیین ارتباط میان محیط و ذهن هنرمند براساس دستاوردهای نظری پیازده و دیویی، فصل‌نامه هنر، مرکز مطالعات و تحقیقات هنری وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، شماره ۶۴، صص ۱۷۶-۱۷۰.
- شرفی، حسن (۱۳۷۹)، طراحی برنامه‌های درسی هنر براساس سازمان‌دهی روان‌شناختی و منطقی، فصل‌نامه علمی و پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت، شماره ۶۵، صص ۱۲۴-۱۰۱.
- شرفی، حسن پاشا (۱۳۸۴)، مطالعه مقدماتی هوش چندگانه گاردنر (در زمینه موضوع‌های درسی و سازگاری دانش‌آموزان)، فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۱.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۵)، فلسفه آموزش هنر سخنرانی در پژوهشکده تعلیم و تربیت (واحد اشاعه و کاربست یافته‌های پژوهشی).
- قطبی، یوسف (۱۳۵۱)، تحقیق در تعریف هنر، انتشارات زوار، تهران.
- کاردان، علی محمد (۱۳۷۹)، گفت و شنود نگارنده درباره آثار هنری دانش‌آموزان، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کلبرت، سینیتا، بی، عملکرد مناسب در آموزش هنر ابتدایی، ترجمه زهرا فانی (۱۳۸۳)، مرکز گسترش آموزش‌های هنری، نشریه آموزش هنر.
- ماتیس، هانری (۱۹۵۳)، باید به تمام زندگی با چشمان کودکان نگاه کرد، گردآوری آراء از: رژین پرنو، مجله پیام یونسکو.
- منصور، محمود، دادستان، دکتر پریخ (۱۳۶۷)، دیدگاه پیازده در گستره تحول روانی، انتشارات ژرف، چاپ اول، تهران.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲)، آموزش عمومی هنر (چیستی، چرایی و چگونگی)، انتشارات مدرسه، تهران.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵)، گفت و شنود نگارنده درباره رویکرد فرابراهنامه درسی، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- مهرمحمدی، (۱۳۷۹)، ارزیابی شیوه‌های رویارویی برنامه درسی و آموزش با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، فصل‌نامه تعلیم و تربیت، شماره ۵۷.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲)، سازواری رویکرد تلفیقی با نظریه ساخت‌گرایی، مجموعه مقالات- رویکرد تلفیقی به برنامه درسی- به کوشش دکتر حسن ملکی، انتشارات اولیا و مربیان، صص ۷۴-۴۷، تهران.

ه. و. جنسن، تاریخ هنر، (۱۳۶۸)، ترجمه پرویز مرزبان، سازمان انتشارات آموزش و انقلاب اسلامی، تهران.

یادگارزاده، غلام‌رضا (۱۳۸۴)، ساختن‌گرایی (نقش محیط و معلم)، رشد تکنولوژی آموزشی، شماره ۶۹.

Fisher, Robert (2001), Teaching Children to think. Clelthenham: staney thornes.

Pollard Andrew (2003), Reflective Teaching, continuum, London.

Wachowiak, Frank, Clements, Robert D(2001), A Qualitative Art Program for Elemantary and Middle Schools; longman.

Archive of SID