



نقد و بررسی جایگاه تربیت هنری در سند تحول نظام تعلیم و تربیت ایران

بابک شمشیری^۱، زهره همایون^۲، ماه‌منیر ایران‌پور^۳

چکیده:

در تاریخ بشر همواره کارکرد مهمی از آموزش یعنی تربیت هنری مطرح بوده است (تمنایی‌فر، امینی، یزدانی، کاشانی، ۱۳۸۹، ص: ۴۲). در سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی نیز به اهمیت آن اشاره شده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). به همین منظور، پژوهشگران این مقاله برآنند تا بر اساس سند تحول بنیادین به بررسی تربیت زیباشناسی در نظام آموزش و پرورش بپردازند. بنابراین ابتدا جایگاه و وضعیت تربیت هنری را در منظومه‌ی تعلیم و تربیت رسمی کشور بررسی کرده سپس علت زیربنایی آن را واکاوی نموده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که شکاف قابل ملاحظه‌ای بین مدعای تربیت هنری در سند تحول و واقعیت آن در نظام تعلیم و تربیت وجود دارد و علت اصلی در پارادایم حاکم بر این سند است که منبعت از فلسفه‌ی مشاء می‌باشد. نهایتاً رویکرد حاکم را ناکافی و حضور عرفان اسلامی را به عنوان بستری که ظرفیت رشد و تربیت زیباشناسی و احساسی را داراست؛ پیشنهاد کرده‌اند. در این مقاله روش پژوهش برای بررسی وضعیت کنونی تربیت هنری تحلیل محتوای کیفی و مصاحبه حدوثی با بکارگیری نظریه‌ی داده مبنای^۴ و برای علت زیربنایی روش تأملی استفاده شده است.

کلمات کلیدی: تربیت هنری، تربیت زیباشناسی، سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت، فلسفه اسلامی، عرفان اسلامی.

مقدمه:

در طول تاریخ، پیوند هنر با حیات انسان چنان بوده است که این پیوند به تدریج موجب ورودش به قلمرو تعلیم و تربیت شده و به پیدایش کارکردی مهم در نظام آموزشی یعنی تربیت هنری منجر گردیده است (تمنایی‌فر، امینی، یزدانی، کاشانی، ۱۳۸۹، ص: ۴۲). یکی از تعاریف جامع تربیت هنری تعریفی تحلیلی است که بنت رایمر ازین مفهوم ارائه کرده است. وی تربیت هنری را به عنوان رشد آگاهی و حساسیت نسبت به ویژگی‌های

1 - Bshamshiri@rose.shiraz.ac.ir - دانشگاه شیراز، بخش مبانی تعلیم و تربیت، شیراز، ایران، 1

2، (نویسنده مسئول) Zohrehomayoon1@gmail.com - دانشگاه شیراز، بخش مبانی تعلیم و تربیت، شیراز، ایران، 2

3 - Iranpoormahmonir@gmail.com - دانشگاه تهران، بخش مبانی تعلیم و تربیت، تهران، ایران، 3



زیباشناختی اشیا و پدیده‌ها تعریف می‌کند (رایمر، ۱۹۷۲، به نقل از مهرمحمدی و امینی، ۱۳۸۰، ص: ۲۲۰) مترادف با نظر رایمر، دیگر صاحب‌نظران هم برای تربیت هنری اهمیت بجایی قائلند. زیرا به طور مثال چاپمن معتقد است که دانش‌آموزان از طریق تربیت هنری، چگونه دیدن، چگونه شنیدن، حرکت کردن، برقراری ارتباط و احساس را یاد می‌گیرند (چاپمن، ۱۹۷۱، به نقل از مهرمحمدی و امینی، ص: ۲۲۳). همچنین جروم جی هاوس من و گارتسون تربیت هنری را ناظر بر آموزش حواس مختلف و رشد توجه و حساسیت تجارب حسی و لمسی و برخورد عمیق با جلوه‌های هنری می‌دانند که این امر در سایه آموزش امکان‌پذیر است (هاوس من، ۱۹۷۱، به نقل از مهرمحمدی و امینی، ۱۳۸۰، ص: ۲۲۲). بارو و میلیبورن اما، تربیت هنری را محدود به هنرهای خلاق می‌دانند (بارو و میلیبورن، ۱۹۸۹، به نقل از مهرمحمدی و امینی، ص: ۲۲۲). بنابراین می‌توان گفت هم رشد شناختی، مهارتی، عاطفی هنر و هم توانمندی خلق اثر نو در حوزه‌ی تربیت زیباشناسی مورد توجه اندیشمندان تعلیم و تربیت هنری بوده است. در نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور در کنار ابعاد مختلف تربیت، به تربیت هنری و زیباشناختی متربیهان هم اشاره شده (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) و پژوهش‌هایی هم حول این موضوع صورت گرفته است.

در این باره، چنانچه مهرمحمدی و امینی (۱۳۸۰) در پژوهشی با عنوان "طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی برآند تا با توجه به کمبودها و مشکلات تربیت هنری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی" یک الگوی برنامه درسی تربیت هنری معرفی و ارائه داده است.

رضایی، منیره (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان "تربیت هنری در نظام آموزشی ایران" وضع موجود تربیت هنری را تحلیل و ارزیابی کرده؛ سپس به دنبال شناسایی نقاط قوت و ضعف آن بر اساس مؤلفه‌های اصلی آموزش و پرورش و تعیین چالش‌ها و راهکارها برآمدند.

فلاحی، صفری و یوسف فرحنگ (۱۳۹۰) در مقاله "تاثیر آموزش با رویکرد تربیت هنری بر فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرآیندی دانش‌آموزان پایه چهارم" ضمن بررسی رویکردهای مختلف آموزش هنر به معرفی روش تربیت هنری پرداخته و به بررسی تأثیر روش تربیت هنری بر فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرآیندی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی پرداخته‌اند.

سورتیجی اوکرکایی و رستگار پور (۱۳۹۰) در مقاله "آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و خلاقیت دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان های ایران در سال تحصیلی ۸۷-۸۸" که کمی پرداخته شده است؛ به این نتیجه رسیده که بین آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و خلاقیت در بین دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران رابطه‌ی معناداری وجود ندارد.

مهر محمدی، دلاور و قطریفی (۱۳۸۷) در پژوهشی کمی با عنوان " بررسی مراحل تحول زیباشناسی در دانش



آموزان شهر تهران " کوشیده اند تا با استفاده از تحقیقی تحولی، مراحل تحول زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان شهر تهران را شناسایی کنند و توانایی تشخیص آثار زیباشناسانه از غیر زیباشناسانه را در دانش‌آموزان رده‌های سنی گوناگون مورد بررسی و مقایسه قرار دهند. نهایتاً دریافته اند که توانایی مذکور با افزایش سن بهبود می‌یابد و این توانایی در دختران به طور معناداری بیشتر از پسران است.

رضایی (۱۳۸۳) در پژوهش " نقد و بررسی زیباشناسی هری برودی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت " که به بررسی و تحلیل نظریه‌ی زیباشناسی برودی و نیز استنتاج و استخراج کاربردهای آن برای تعلیم و تربیت اختصاص دارد؛ ابتدا مفاهیم اصلی و ارتباط آن مفاهیم با یکدیگر توصیف، تبیین و تحلیل کرده است. سپس با رویکرد استنتاجی، کاربردهای نظریه‌ی زیبایی‌شناسی برودی را برای تعلیم و تربیت استنباط و استخراج کرده است.

صابری و سعیدی رضوانی (۱۳۹۱) در " کاربرد زیباگرایی و هنر در تربیت دینی " افزایش اثربخشی آموزه‌های دینی را در چارچوب پاسخ‌گویی به مفاهیم زیباشناسی، نمادهای هنری، تربیت هنری و ارتباط آن را با تربیت دینی بررسی نموده است.

تمنایی فر، امینی، یزدانی و کاشانی (۱۳۸۹) در " تأملی در کارکردهای تربیت هنری در نظام آموزشی " ضمن بررسی وضعیت موجود تربیت هنری در نظام آموزشی ایران و جهان اهمیت و ضرورت تربیت هنری در نظام آموزشی را تبیین می‌نماید. سپس پیامدها و آثار تربیت هنری در نظام آموزش و پرورش را در قالب روان‌شناختی و جمعی بررسی می‌کند.

علم الهدی، طهماسب زاده شیخ‌لار (۱۳۸۷)، در تحقیقی با عنوان " عشق به عنوان برنامه درسی پوچ " به تبیین ضرورت آموزش مفهوم عشق که بخشی از برنامه درسی پوچ را تشکیل می‌دهد می‌پردازد. در این تحقیق کمی، دیدگاه دانش‌آموزان شهر تهران در سه مقوله معنا، مفهوم، مصادیق و ویژگی‌های عشق مورد بررسی قرار گرفته و نهایتاً به این نتیجه رسیده است که برداشت دانش‌آموزان از عشق متناسب با رویکرد کل‌گراست که تعلیم و تربیت معنویت‌گرا یک رویکرد غالب محسوب می‌شود.

همانطور که می‌بینیم تحقیقات صورت گرفته درباره‌ی وضعیت تربیت هنری امروز است؛ ولی هیچکدام از زاویه سند تحول بنیادین به این مسأله نپرداخته‌اند. اما مقاله‌ی حاضر به دنبال آن است تا بررسی کند که با وجود گنجانده شدن دروس هنر و ساعات آموزش هنر در مدارس متناظر با هدف تحقق تربیت زیباشناسی، وضعیت تحقق تربیت هنری و زیباشناسی در نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور چگونه و دلیل آن چیست.

برای بررسی این امر و در چارچوب بررسی‌های کیفی و فلسفی، به سراغ تحلیل زیربناهای اهدافی می‌رویم که مرتبط با تعلیم و تربیت هنر در این نظام تنظیم و تعریف گردیده است. بنا بر این مسأله، سند تحول بنیادین



تعلیم و تربیت به عنوان سند زیربنایی مورد بررسی قرار می‌گیرد. زیرا بر اساس چنین مبنایی اهداف تعلیم و تربیت تنظیم می‌شود و به دنبال آن برنامه‌ریزی هم صورت می‌گیرد. بدین ترتیب هدف مقاله حاضر این است که جایگاه و نقش تربیت هنری و زیباشناسی در نظام تعلیم و تربیت را با توجه به مدعای آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد بررسی قرار دهد. متناظر با این هدف کلی سؤالهای پژوهش به قرار زیر است:

۱. تربیت هنری و زیباشناسی در نظام تعلیم و تربیت با تکیه بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از چه جایگاهی برخوردار است؟

۲. وضعیت تربیت هنری در مدارس با توجه به واقعیات موجود چگونه است؟

۳. در صورت جایگاه نازل تربیت هنری و زیباشناسی در سند تحول، دلایل آن چیست؟

روش پژوهش نیز متناسب با سؤالهای مطرح شده خواهد بود. یعنی روش پژوهش سؤال اول تحلیل محتوای کیفی است و سؤال دوم بر مبنای روش تأملی پژوهش خواهد شد.

مطابق نظر لینکولن و گیوبا به نقل از میکات و مورهاوس (۱۹۹۴، ص: ۶۳)، انتخاب افراد مورد مصاحبه، به‌عنوان نمونه‌های مورد انتخاب، به‌صورت پیدایشی و تعقیبی انجام گرفت و تعداد افراد برای رسیدن به نقطه‌ی اشباع‌شدگی، با رعایت اصل حداکثر تنوع در انتخاب نمونه در این پژوهش ۱۲ نفر بود.

با استناد به دیدگاه پتن (۱۹۹۰ نقل از میکات و مورهاوس، ۱۹۹۴، ص: ۵۶)، پژوهش‌گر در انتخاب افراد مورد مطالعه به شیوه‌ی هدفمند عمل نمود. به‌گونه‌ای که به استناد لینکن و گیوبا (۱۹۸۵)، بهترین و بیشترین اطلاعات را در قلمرو موضوع پژوهش به پژوهش‌گر بدهند.

بحث اصلی:

شورای عالی آموزش و پرورش بر اساس قانون مصوب مجلس شورای اسلامی مرجع سیاست‌گذاری آموزش و پرورش عمومی و متوسطه در چارچوب سیاست‌های کلی نظام است و وظیفه دارد با تعیین خط‌مشی‌های آموزشی تصویب برنامه‌های درسی و تربیتی مقررات آموزشی و ... بسسترهای قانونی برای اجرای سیاست‌ها و در نهایت دستیابی به اهداف نظام تعلیم و تربیت را فراهم آورد. در خصوص تربیت هنری، این نهاد، اهداف فرهنگی هنری را به صورت شناخت و پرورش ذوق و هنر ملی و اسلامی در دستور کار دارد (شرکایی اردکانی، ریاحی‌نژاد، رزاقی، ۹۳، صص: ۲۰-۲۱). در همین راستا سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در باب تربیت هنری و زیباشناسی آمده است "پرورش تربیت یافتگانی که با قدرشناسی و درک زیباشناسانه آفرینش الهی و مصنوعات هنرمندانه بشری، درک مفاهیم فرهنگی و میان‌فرهنگی و بهره‌گیری از قدرت تخیل، توانمندی‌های لازم در خلق آثار هنری را به دست آورند و برای حفظ و تعالی میراث فرهنگی، تمدنی و هنری در سطح ملی و جهانی بر اساس نظام



معیار اسلامی می‌کوشند" (سند تحول بنیادین آپ، ۱۳۹۰، ص: ۷). سپس در راهکارهای مربوط به تحقق آن هیچ اشاره‌ای به چگونگی کمک به محقق شدن تربیت هنری نشده است و جز در تعدادی اندک از راهکارها که به در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی به ویژه جنستی و جغرافیایی و همچنین به‌کارگیری روشهای خلاق، فعال و تعالی بخش اشاره شده است به راهکار لازم و واضحی دال بر تحقق تربیت زیباشناسی، رهنمون نگردیده است (همان، ص: ۸).

همانطور که می‌دانیم خواستگاه اندیشه‌های بنیادین یک سند در زمینه علوم انسانی، نمی‌تواند جدای از اندیشه‌ی صاحب‌نظران آن کشور باشد. بنابراین می‌توان در خصوص سند تحول بنیادین تعلیم و تربیت کشور هم به نقب ریشه‌های فکری اندیشمندان دست زد. در ایران فردی چون دکتر شریعتمداری، مطهری، باقری، دکتر حسینی و غیره در این حوزه صاحب فکر و عقیده بوده‌اند. به طور مثال دکتر حسینی در بخشی از کتاب «تعلیم و تربیت اسلامی: مبانی، منابع و اصول» به تشریح و بیان قالب و یا ابعاد نظری تعلیم و تربیت اسلامی همت گمارده آنگاه اصول تربیتی این نظام را مورد بررسی قرار داده است (حسینی، ۱۳۷۹، ص: ۱۸۷). وی نیز در جایی از فرهنگ تشیع به عنوان فرهنگی یاد می‌کند که به لحاظ توانایی چنان است که می‌توان بنای عظیم تعلیم و تربیت را بر آن استوار ساخت زیرا صاحب عناصر و اصولی نظیر اصل امر به معروف و نهی از منکر، جهاد و شهادت، اصل هجرت و اصل اجتهاد و اندیشیدن است (همان، صص: ۸۱، ۸۴)؛ اما در تمام این روند به تربیت زیباشناختی و هنری اشاره‌ای نشده و از آن به معنای واقعی کلمه نام برده نشده است. شهید مطهری هم در کتاب تعلیم و تربیت در اسلام به اهمیت پرورش عقل و علم در این دین اشاره می‌کند و فقط اشاره کوتاهی به تأثیر کار و تجربه بر روی احساس و دل انسان دارد: "کار در عین اینکه معلول فکر، روح و جسم آدمی است سازنده خیال، دل و قلب هم هست" (مطهری، ۱۳۷۳، صص: ۱۸ و ۳۰ و ۴۲۳). در برخی صاحب‌نظران دیگر به اظهار نظر در باب تربیت زیباشناسی برمی‌خوریم اما به طور مستقل و مبسوط و در قالب مبانی به این نوع از تربیت نمی‌پردازند. چنانچه دکتر شکوهی با وجود تلاش‌هایی که در اثر معروف مبانی و اصول تعلیم و تربیت صرف کرده است؛ اما تربیت زیباشناسی را مورد نظر قرار نداده است. دکتر شریعتمداری در کتاب جامعه و تعلیم و تربیت به پرورش ذوق و هنری و تلطیف حس زیباشناسی که آن را در ذیل هدفهای فرهنگی تعلیم و تربیت می‌داند؛ اشاره می‌کند. همچنین اهداف تدریس هنرهای زیبا را هم برمی‌شمرد (شریعتمداری، ۱۳۷۷، صص: ۱۸۵ و ۲۰۵). اما بیش از این و به طور عمیق تربیت هنری را واکاوی نمی‌نماید و در قالب ساختاری تربیتی بررسی نمی‌کند. همچنین در پاره‌ای اندیشمندان متأخرتر زیبایی و اخلاق در حوزه‌ای واحد یعنی مبانی ارزش‌شناختی بررسی می‌شود. نظیر دکتر شرفی که با رویکرد تطبیقی به مقوله زیباشناختی در ذیل مبحث ارزش‌شناختی اسلام پرداخته است (شرفی، ۱۳۸۸، صص: ۱۹۲ - ۱۹۱ و ۲۱۹ - ۲۱۶). بدین ترتیب شاهد مباحث گسترده و مستقل در این زمینه در



میان صاحب‌نظران و فیلسوفان تعلیم و تربیت نیستیم. به دنبال آن ذهنیت دست‌اندرکاران و فیلسوفان آموزش و پرورش ما هم تنها به همین مقدار، متأثر از نگاه‌ها و اهمیت‌های مبنایی خواهد بود.

سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش (۱۳۹۰) بر اساس اسناد فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۸) و رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۸) در جلسه ۸۲۶ شورای عالی آموزش و پرورش تأیید کلی شد و مبنای تمامی سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و تولید اسناد تحولی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران گردید. در سند فلسفه تربیت رسمی و عمومی به ارزش زیباشناختی با منشأ عینی و ذهنی از دیدگاه اسلام اشاره شده است صادق‌زاده، حسنی، کشاورز، احمدی، ۱۳۸۸، ص: ۵۲ و ۵۴). همچنین در ساحت تربیت هنری، به چند هدف شناختی از قبیل توانایی درک عمیق و حقیقی زیبایی‌های طبیعت و هستی و بهره‌گیری از تخیل هنری برای حفظ و تعالی میراث ملی و جهانی اشاره می‌نماید. (همان، ص: ۱۰۷). مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش از جمله دیگر اسناد قابل توجه است. اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری ایران در ششصدویست و ششمین جلسه ی شورا به تصویب رسید که به صورت اهداف جمع‌آوری و به آن اشاره شده است (باقری، ۱۳۸۹، ص: ۲۸). همچنین در بیان اصول و مبنای برنامه‌های درسی در بند هفدهم نوشته است که در تنظیم و ارائه محتوای دروس باید به ابعاد هنری و زیباسازی مواد درسی توجه شود و با استفاده از خط زیبا در نگارش کتاب‌ها، انگیزه یادگیری دانش‌آموزان تقویت گردد (همان، ص: ۳۹).

پاره‌ای از صاحب‌نظران عرصه تعلیم و تربیت با نگاهی نقادانه به اهداف مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش و محتوای آن نظر کرده‌اند. به عنوان مثال دکتر باقری در مبحث خلأ فلسفه برنامه درسی با درصدهای تقریبی در محور اهداف فرهنگی و هنری دوره ابتدایی سهم ابعاد شناختی و رفتاری این هدف را به ترتیب ۲۵ درصد و ۱۹ درصد نشان داده است (همان، ص: ۳۷). میزان پایین درصدی که به اهداف رفتاری اشاره دارد؛ در واقع بیانگر آن است که دست کم در مقام هدف‌گذاری، نظام آموزش و پرورش بستری نیست که در آن استعداد‌های هنری به درستی شناخته شده و به رشد و شکوفایی برسند؛ و یا اینکه در جایی دیگر علم‌الهدی در تحقیقی کمی به این نتیجه رسیده است که نگاه و برداشت دانش‌آموزان مدارس ما به عشق از نوع کل‌گراست. یعنی معنی و مفهوم مصادیق عشق در نگاه دانش‌آموزان، هم آسمانی و هم زمینی است و این با رویکرد وحدت‌گرای آموزه‌های دینی ما تفاوت دارد. بدین ترتیب لازم است که مفهوم عشق از برنامه درسی مغفول خارج شود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که در دروس هنر بازنگری صورت گیرد. زیرا هنر محمل خوبی برای پرورش حس زیباشناسی است (علم‌الهدی، طهماسب‌زاده، ۱۳۸۷، صص: ۲۴ - ۲۳). همچنین در نقد تئوریک سند تحول بنیادین مرزوقی به این کاستی اشاره می‌کند که "مشخص نیست که جایگاه عرفان و عشق الهی و منبع و کانون آن یعنی قلب در مبانی نظری



سند تحول و در رویکرد کلی تعلیم و تربیت اسلامی مورد نظر آن در کجا قرار دارد؟" (مرزوقی، ۱۳۹۴، ص: ۳۹). نظیر این نقد در پژوهش دیگری است که شمشیری در باب ارائه الگوی عرفان اسلامی در نظام تعلیم و تربیت ایران ارائه می‌دهد و برای جبران خلأ ویژگی حس زیباشناسی حاکم بر پارادایم فعلی، راهکارهایی نظیر تأکید بر برنامه‌ها و فعالیت‌های اردویی و طبیعت‌گردی و همچنین برنامه درسی انعطاف‌پذیر را ارائه می‌دهد (شمشیری، ۱۳۸۵، صص: ۲۹۹، ۳۰۷-۳۰۵). بدین ترتیب جایگاه تربیت هنری در سند تحول مبانی آموزش و پرورش با وضعیت فعلی آن در جامعه تفاوت دارد.

در نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور ما واقعیت امر حاکی از این مسأله است که با وجود تلاش‌های صورت گرفته هنوز بین آرمان و واقعیت شکاف عمیقی برقرار است. یکی از اهداف تعلیم و تربیت، آشناکردن دانش‌آموزان با هنر، ارائه فهمی از هنر به آن‌ها، ایجاد حس قدرشناسی از آن، و پرورش خلاقیت هنری در آن‌هاست. اما اولویت‌بندی‌های نانوشته‌ی معاصر در مقوله‌ی تعلیم و تربیت، که برخاسته از فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی حاکم بر جامعه می‌باشد؛ تربیت زیبایی‌شناختی را در مقام عمل، در رتبه پایین‌تری قرار داده است و از این رو هنر غالباً در مؤسسات تربیتی مورد غفلت واقع شده و تعلیم و تربیت در زمینه مسایل هنری اغلب کاری شخصی، ذوقی و یا تکمیلی قلمداد شده است. تربیت زیبایی‌شناختی معمولاً به‌عنوان چیزی که برای تربیت یک فرد ضروری است؛ ارائه نمی‌شود. از دیگر سو هنگامیکه بودجه‌ها کاهش می‌یابد از میان شاخه‌های گوناگون، اغلب تربیت هنری مورد بی‌مهری و غفلت بیشتری قرار می‌گیرد. همچنین به موازات گسترش برنامه درسی، برای تحت پوشش قرار دادن بسیاری از موضوعات مناسب عملی و اجتماعی، زمان اختصاص یافته به هنر در بسیاری از مدارس کاهش پیدا کرده است.

برای توصیف وضعیت موجود تربیت هنری در آموزشگاه‌های کشور و نیز بررسی دیدگاه‌های دست‌اندرکاران این امر، پژوهش‌گران این مقاله اقدام به مصاحبه با چند تن از کارشناسان و نیز دبیران هنر نمودند که مقوله‌های استخراج شده ازین مصاحبه‌ها در جدول شماره‌ی ۱ آمده است.

جدول ۱: مقوله‌های اصلی و مقوله‌های مرتبط با آن

ردیف	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های مرتبط با آن
۱	اهداف	
۲	محتوای ذهنی	محتوای ذهنی اولیاء و مربیان نسبت به مقوله‌ی هنر به مثابه امری کم ارزش و جدای از هدف اصلی تحصیل.
		عدم کفایت محتوایی کتب هنر در کیفیت و تنوع محتوا علی رغم اصلاحات
	محتوای کتبی	بی توجهی به هنر در محتوای ضمنی و پنهان
		عدم انسجام محتوای درسی در مقوله‌ی تربیت هنری
عدم به کارگیری متخصصین هنر در تألیف کتابهای هنر		
۳	روش‌ها	عدم وجود آموزش کافی برای فعالیت‌های هنری در مدارس
		بکارگیری روش‌های ناکارآمد در آموزش هنر
۴	ساختار	تفکیک کلاس‌های هنری و آموزشی
		توجه و تأکید صرف به دروس نظری و بی توجهی به درس هنر و نیز فعالیت‌های هنری
		عدم تأثیر فعالیت‌های هنری در سرنوشت تحصیلی دانش‌آموز
	ارزشیابی	سیطره‌ی کمیت بر کیفیت در ارزشیابی
		عدم نظارت دقیق بر کلاس‌های هنر و نیز بر عملکرد معلمان هنر
	ساختار متمرکز	درخواست مدرسه و اولیاء برای نمرات بالا در درس هنر
	عدم توجه به هنرهای سنتی و بومی مناطق مختلف کشور	
	بخشنامه‌ها، آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های یکسان برای گستره‌ی متنوع فرهنگی کشور	
۵	امکانات و زیر ساخت‌ها:	عدم فراهم آوری زیرساخت‌های مادی همچنین امکانات فیزیکی لازم
۶	نیروی انسانی	وضعیت معیشتی نیروی انسانی
		جایگاه نامناسب حرفه‌ی معلمی و مضافاً جایگاه نامناسب‌تر معلم هنر به‌عنوان درس کم‌ارزش و جانبی
	جذب، تربیت و استخدام نیروی انسانی	ناکافی بودن تربیت نیروی انسانی هنر
عدم جذب نیروی انسانی متخصص در رشته‌ی هنر		
		آموزش ضمن خدمت ناکارآمد، ناکافی یا بعضاً آموزش خوب پراکنده در دوره‌های مختلف
۷	پیامدهای مثبت توجه به آموزش هنر	شکوفایی و توسعه خلاقیت در دانش‌آموزان
		سبب رشد و توسعه‌ی نگاه زیباشناسانه در دانش‌آموزان
		مانع بروز رفتارهای هنجارشکنانه، خشونت‌های فردی و اجتماعی،
		سبب تقویت و توسعه اخلاق اجتماعی و تعامل مثبت بین نسلی
		حفظ سلامت محیط اجتماع
		عدم آسیب‌رسانی به امکانات عمومی
احترام و تقید بیشتر نسبت به قوانین اجتماعی		
۸		کم‌توجهی به وسعت مقوله‌ی هنر و تربیت هنری در سند
۹		حاکمیت رویکردی تنگ‌نظرانه نسبت به هنر در آموزش و پرورش (تلقی لهو و لعبی نسبت به هنر)
۱۰		غفلت تعمدی نسبت به برخی از رشته‌های هنری در مدارس مثل موسیقی
۱۱		ناشناخته بودن رشته‌های مختلف هنر برای دانش‌آموزان



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



براساس آیین نامه سامان دهی زمان آموزش، در دوره ابتدایی برای هرکدام از پایه‌های تحصیلی دو ساعت در هفته برای درس هنر شامل نقاشی، خوش‌نویسی و کاردستی در نظر گرفته شده است (شرکایی اردکانی، ریاحی‌نژاد، رزاقی، ۱۳۹۳، ص: ۴۳۱ و ۴۳). در دوره راهنمایی تحصیلی مصوب ۱۳۹۰، در برنامه هفتگی پایه اول دو ساعت و پایه‌های دوم و سوم هرکدام یک ساعت به درس هنر تخصیص یافت (همان، ص: ۱۳۹۳). در پایه‌ی اول دوره متوسطه هم به‌عنوان درس مشترک در برنامه‌ی هفتگی یک ساعت از درس پرورشی به‌صورت تجمیعی به فعالیت‌های هنری در قالب فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه تخصیص یافت (همان، ص: ۱۱۰). اما شواهد حاکی از آن است که در سه سال اخیر تحصیلی، این تک ساعت برای تمام پایه‌های متوسطه اول به دو ساعت در هفته (مقوله‌ی مصاحبه) افزایش یافته است و کتاب‌های هنر مدارس تنوع نسبتاً بیشتری در سرفصل‌های دروس برای معرفی رشته‌های مختلف هنری نسبت به سال‌های گذشته پیدا کرده (مقوله مصاحبه)؛ اما هنوز تا وضعیت مطلوب راه بسیاری در پیش است و چنانچه ایران‌پور (۱۳۹۱، ص: ۲۵۸) ذکر کرده به‌دلیل وجود حرکت بطئی و خزنده‌ی مادی شدن انگیزه‌های تعلیم و تربیت؛ غالباً نگاه کمیّت‌مدار بر فرایند تربیت حاکم است که این مسئله در زمینه‌ی آموزش هنر هم در مدارس ما جاری است و از آنجا که نمرات دروس غیرهنری در تعیین سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان برای دیگر رشته‌های تحصیلی چندان مؤثر نیست؛ تربیت هنری کماکان مورد غفلت است و ساعات اختصاص یافته به آموزش هنر در برنامه‌ی هفتگی مدارس نیز عملاً صرف آموزش سایر دروس می‌گردد. همچنین نحوه‌ی راهیابی و انتخاب رشته دانش‌آموزان برای مقطع متوسطه دوم تخصصی هنر، بدون انتخاب و گزینش اصولی و جدی افراد است و کماکان سیطره‌ی نگاه رقابتی و آینده‌محور، همان مقدار اندک متقاضیان را هم سالانه کمتر می‌کند (مقوله مصاحبه). بدین ترتیب می‌بینیم که به جای انتخاب‌های هوشمندانه و هدفدار در عرصه‌ی آموزش و یادگیری هنر، افراد به هنر به‌عنوان انتخاب‌های درجه دو و از سر ناچاری روی می‌آورند.

در زمینه‌ی تخصیص منابع انسانی در تربیت هنری نظام رسمی آموزش و پرورش معضله‌هایی وجود دارد؛ به این صورت که جای نیروی انسانی مدرس هنر را افراد غیرمتخصص در این زمینه پر کرده‌اند و نظارت هدفمند و اصول‌مدارانه‌ای بر گزینش نیروی انسانی حاکم نیست (مقوله مصاحبه). در این صورت آموزش‌های هنر در نظام رسمی، جایگاه مطلوب خود را نخواهند داشت. بنابراین شاهدیم که به میزان قابل توجهی از علاقه‌مندان واقعی رشته‌های هنری برای فراگیری و پیشرفت در این عرصه به کلاسهای خصوصی خارج از نظام رسمی آموزش و پرورش روی خواهند آورد. آن‌ها به این امید راه تربیت هنری خود را دنبال می‌کنند که تخصص، جدیدت و رقابت در جایی غیر از فضای رسمی آموزش و پرورش به نتیجه خواهد رسید. علاوه بر این مسأله، آزادی در آموزش، منابع و محتوای دروس هنر باعث شده است تا دانش‌آموزان را برای فراگیری و کشف استعداد به سمت فضاهایی غیر از تعلیم و تربیت رسمی سوق دهد. حتی به بیانی دیگر، نگاه محافظه‌کارانه و گاهی تنگ‌نظرانه‌ای از سوی



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



متولیان و سیاست‌گذاران امر تعلیم و تربیت در محتواهای درسی رشته‌های هنری مدارس و کلاً برخورد با بروز و ظهور هنر وجود دارد (مقوله مصاحبه)؛ که به این امر منجر شده که امکان درک عمیق زیباشناسی، رشد خلاقیت و آفرینش آثار هنری را کم‌رنگ کرده است و همانطور که قبلاً هم ملاحظه شد؛ این واقعیت برخلاف ایده‌آلی است که در سند تحول مبنایی به آن تأکید شده است.

در زمینه‌ی تخصیص منابع انسانی در تربیت هنری هم معضل‌هایی وجود دارد و به‌جای نیروی انسانی متخصص هنر، جهت تدریس از افراد غیرمتخصص و مازاد سایر رشته‌ها استفاده می‌شود؛ در این صورت آموزش‌های هنر در نظام تعلیم و تربیت رسمی جایگاه مطلوب خود را نخواهد داشت و علاقه‌مندان واقعی رشته‌های هنری هم برای فراگیری و پیشرفت در این عرصه به کلاس‌های خصوصی خارج از نظام رسمی آموزش و پرورش روی خواهند آورد. آن‌ها به این امید راه تربیت هنری خود را دنبال می‌کنند که تخصص، جدیدت و رقابت در جایی غیر از فضای رسمی آموزش و پرورش به نتیجه خواهد رسید. علاوه بر این مسأله، آزادی برخورد در آموزش، منابع و محتوای دروس هنر در فضاهایی غیر از آموزش و پرورش رسمی، دانش‌آموزان را به سمت این فضاها سوق می‌دهد تا فرصت کشف استعداد و پرورش آن، برایشان فراهم باشد. از سویی دیگر مصاحبه‌شوندگان به نگاه محافظه‌کارانه‌ی متولیان و سیاست‌گذاران امر تعلیم و تربیت در محتواهای درسی رشته‌های هنری مدارس و کلاً برخورد با بروز و ظهور هنر وجود دارد. یکی از مقوله‌های مهم دیگر مستخرج از مصاحبه‌ها اشاره دارد به اینکه عدم امکان درک عمیق زیباشناسی ناشی از نارسایی‌های تربیت هنری در مدارس، رشد خلاقیت و آفرینش آثار هنری را کم‌رنگ کرده است؛ یعنی همان اموری که در سند تحول مبنایی به آن تأکید شده است. مقوله‌ی دیگری که از نظر مصاحبه‌شوندگان مهم تلقی شده است توجه و تأکید صرف به دروس نظری و بی‌توجهی به درس هنر و نیز فعالیت‌های هنری است. در صورتی که کارنافا معتقد است که علم و هنر در یک نقطه با هم تطابق دارند و آن زیباشناسی است (کارنافا: ۲۰۰۱). وی همچنین اعتقاد دارد که آموزش مبتنی بر استدلال منطقی به تنهایی ممکن است برای شخصیت اخلاقی خطرناک باشد (همان). و اما نکته‌ی مهم دیگر که مصاحبه‌شوندگان بدان توجه داشته‌اند؛ تأثیر تربیت هنری و توسعه‌ی نگاه زیباشناسانه در دانش‌آموزان در عدم گرایش ایشان به ناهنجاری‌های اخلاقی، خشونت و بزهکاری است. زمانی (۱۳۸۸)، بر تأثیر تربیت هنری بر اخلاق تأکید کرده و نوشته است:

«تربیت زیباشناختی بر کنش و منش اخلاقی فرد تأثیری انکارناپذیر بر جای خواهد گذاشت. از همین روی باید آن را مترادف با تربیت اخلاقی دانست. چنین تربیتی آزادی را در نهاد فرد تقویت می‌کند و فرد را انسانی مسئول و متعهد بار خواهد آورد. وی تأکید می‌کند که رشد و تکامل احساس زیباشناختی در انسانها در نهایت به ایجاد توسعه جامعه آزاد و مترقی مدد خواهد رساند» (زمانی، ۱۳۸۸، ص: ۱۴). وی در همین راستا می‌افزاید:



"شیلر معتقد است؛ تنها از طریق هنر و زیبایی هنری است که می توان به اخلاقی کردن شخص امیدوار بود و منشی اخلاقی برای وی به ارمغان آورد. او به آموزش مستقیم قوانین اخلاقی، به متربی معتقد نیست؛ بلکه معتقد است که تنها با اشتغال به هنر و فرایند نقد و داوری، دو بخش از هم گسیخته ی انسان (میل و عقل یا احساس و عقل) در حالتی هماهنگ در کنار هم قرار می گیرند و تکرار همین اتفاق سبب می شود؛ شخص منشی آزاد و اخلاقی داشته باشد. در واقع او آگاهی نظری را ایجادکننده ی منش اخلاقی نمی داند بلکه بر این باور است که درگیری و مشغولیت در فعالیت هنری این امکان را فراهم می کند. بدین ترتیب، پرداخت به هنر خود نوعی تربیت اخلاقی و تنها مرحله ی آن است. به عبارتی، مراد از تربیت زیباشناختی در اندیشه ی شیلر همان تربیت اخلاقی است" (زمانی، ۱۳۸۸، صص: ۹۹ - ۱۰۰).

حتی از جنبه ای دیگر هم می توان به پیامدهای مثبت هنر و تربیت هنری پرداخت. همانطور که در سال های اخیر عنوان کتاب های درسی هنر در آموزش و پرورش به درس فرهنگ و هنر تغییر یافته است می شود به اهمیت و وسعت تربیت هنری در نگاه دستنדרکاران اصلی، به مثابه رشد اخلاقی - فرهنگی فرد و اجتماع نیز پی برد. از این حیث هنر می تواند به پالایش روح و روان انسان کمک کند. رابطه ای که به نظر می رسد هر کس با درون خودش و با دیگر خود، می تواند داشته باشد. در این خصوص باز هم شیلر معتقد است که هنر در کسوت یک رسانه قادر است ضعف ارتباطی انسان با خودش و نیز با دیگران و جهان را پوشش دهد. همچنین انسان ها را از تسلیم، سرسپردگی و دگرسالاری رها کند و وی را به انجام کار خیر برانگیزاند. حتی در ابعاد وسیعتر یعنی معضلات فرهنگی و یا بحران سیاسی و اجتماعی ذهن و روان انسان ها باید با ابزار هنر آماده و مهیای تغییر گردد؛ وگرنه آن تحولات و انقلاب ها راه به جایی نخواهند برد (بختیاران، ۱۳۹۰، صص: ۱۹۲ - ۱۹۳). بنابراین می بینیم که ارتباط هنر و فرهنگ در اخلاق و روابط انسان ها به چه میزان اهمیت دارد و این ارتباط را می توان همواره در تربیت زیباشناسانه و پیامدهای برآمده از آن مدنظر داشت.

بدین ترتیب همان طور که ملاحظه می شود نظام آموزش و پرورش فعلی از دو بعد در زمینه تربیت هنری دچار تنگنا شده است. یکی از بابت وجه عقلانی مدیریت و برنامه ریزی تربیت هنری که شامل نیروی انسانی، محتواهای درسی، نظارت و کیفیت و همچنین ارزشیابی می باشد و دیگری نوع نگاه ریشه ای تر و مبنایی به مقوله ی هنر و تربیت هنری است؛ که البته سیطره ی محافظه کارانه ای بر آن وجود دارد. وجه دوم زیربنایی تر و وجه اول روبنایی - تر به نظر می رسد. زیرا دومی با نگاهی فلسفی و کلی به وجه روبنایی جهت می دهد و کیفیت و بهره وری تربیت هنری وابسته به رویکردی است که از طرز فکر اصلی نشأت می گیرد. در چنین وضعیت که شاهد جایگاه نازل تربیت هنری هستیم؛ نوبت بدان می رسد که علت این جایگاه را از بعد دوم یعنی بررسی رویکرد سند تحول مبنایی تعلیم و تربیت، مورد بررسی قرار دهیم. در واقع این بررسی پاسخی است به سومین پرسش پژوهش این نوشتار



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



که: در صورت جایگاه نازل تربیت هنری و زیباشناسی در سند تحول، دلیل آن چیست؟

مبانی نظری سند تحول بنیادین به صورتی است که در تمام وجوه آن یعنی هستی شناختی، انسان شناختی، معرفت شناختی و ارزش شناختی، رویکرد مورد استفاده، سنت فلسفه اسلامی است. بدین ترتیب که مبانی هستی شناسی سند تحول بر اساس رویکرد عقلانی و دینی است (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص: ۴۹).

مبانی انسان شناسی آن از تعریف انسان در فلسفه اسلامی (علم النفس) استخراج شده است و سنگ بنای هر گونه توصیف و تبیین یا فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی است (همان، ص: ۵۷). مبانی معرفت شناختی هم در این سنت فلسفی، تمایزی با انسان شناسی آن ندارد (همان، ص: ۷۷)؛ و بالاخره مبانی ارزش شناسی سند تحول نیز عموماً از حوزه‌ی فلسفه اخلاق و حکمت عملی به عنوان اصول موضوعه استخراج شده‌اند (همان، ص: ۸۳).

این رویکرد در واقع برآمده از سنت فلسفه‌ی مشاء است. فلسفه مشاء از اصولی برگرفته شده که عقلی هستند و کسانی چون ابن سینا و فارابی آن را از حکمای یونان برگرفته‌اند؛ مثل اصلهای صوری که گردآوری فراگیر منطق آن به ارسطو نسبت داده شده است. حتی به بیانی دیگر می‌توان گفت فلسفه اسلامی صورت ادراک عقلانی انسان مسلمان از هستی می‌باشد و دارای هویتی عقلانی به معنای عام است (فاضلی، ۱۳۸۶، ص: ۳۳)؛ و یا فلسفه اسلامی دانشی است که از موجود به ما هو موجود با روش عقلی بحث می‌کند و به منظور رسیدن به حقیقت از این روش و ابزار استفاده می‌نماید (خسروپناه، ۱۳۸۴، صص: ۱۰۱ و ۱۰۶). چنانچه ابن رشد، فیلسوف اسلامی معروف، هم معتقد است که شرع توجه و نظر در موجودات را از راه عقل واجب دانسته است (شهیدی، ۱۳۸۵، ص: ۹۰). اما همانطور که می‌دانیم عقل و ادراکات عقلی صرف، ظرفیت مستعد و مساعد برای فهم و شهود ساحت هنر نیست. شهود حقایق بی‌حضور و بدون دل‌آگاهی تحقق نمی‌پذیرد و طوری ورای طور عقل و ادراکات حصولی و ذهنی است (مددپور، ۱۳۸۳، ص: ۲۳۶). بنابراین معرفت شناسی عقلی و منطقی فلسفه‌ی مشاء، ابزار مناسبی برای فهم ساحت هنر، درک احساس و حالات قلبی نیست؛ به طوری که برای بیان و فهم آن محتاج رویکردی دیگر هستیم. با این وصف، نگارندگان این نوشتار معتقدند که برای رفع مسأله حاضر، ورود عرفان اسلامی در کنار فلسفه اسلامی می‌تواند برای تربیت هنری و رشد و شکوفایی آن بستر مساعدتری فراهم کند که با توجه به ماهیت و عملکرد خیال در عرفان کارکرد دارد و شناختی که از خیال حاصل می‌شود با شناخت عقل نظری متفاوت است.

عرفان اسلامی از جمله مکاتبی است که بر اهمیت ساحت خیال در شناخت حقیقی از باب معرفت شناسی تأکید دارد. این مکتب همانند مکتبی نظیر رمانتیسیسم، خیال را برای رسیدن به حقیقت از عقل هم کاملتر می‌داند. حال چرا از دید این دو مکتب شناخت صحیح تنها از طریق خیال میسر است؟ زیرا هر دو معتقدند که درک حقیقت در شکل مجرد و غیرمادی آن ممکن است. در واقع حقایق معقول باید شکل محسوس به خود گیرند تا



درک شوند. مثلاً به اعتقاد شلی (۱۹۷۷) شعر از آن نظر مهم است که ما را مجبور می‌کند آن‌چه را که درک می‌کنیم؛ حس کنیم و آن‌چه را که می‌فهمیم تصور کنیم. همچنین صاحب‌نظر معروف حوزه‌ی عرفان اسلامی، ابن عربی هم معتقد است که معرفت خداوند نیمی شامل تنزیه و نیمی دیگر شامل تشبیه است. تنزیه متعلق به شناخت عقل مجرد است و تشبیه مربوط به بخشی است که حضور حق را در صور طبیعی و عنصری خواهد دید و هیچ صورتی نخواهد بود مگر که عین آن را عین حق خواهد یافت. از نظر وی این‌است آن معرفت کاملی که شرایع خداوند آورده‌اند و همه‌ی خیال‌ها بدان حکم کرده‌اند و بنابراین ابن عربی برای خیال اهمیت خاصی قائل است و آن را در این دنیا قوی‌تر از عقل و بالاترین قدرت می‌داند (اسدی امجد، ۱۳۸۶، صص: ۱۳ و ۱۷). دلیل معرفت‌شناختی دیگری که خیال را ابزار مهم درک حقیقت می‌داند آن است که جهان بینی‌ای چون عرفان اسلامی مبتنی بر وحدت است و تنها ابزار شناخت این وحدت خیال است که تضادها را آشتی می‌دهد و کثرت را به وحدت تبدیل می‌کند. این همان است که ابن عربی هم به عنوان کارکرد خیال - که وحدت آفرین است - بدان اشاره دارد (همان، صص: ۱۳ و ۱۶).

بدین ترتیب عرفان اسلامی مؤید قوه‌ی خلاقه انسان است. عرفان وحدت وجودی ابن عربی تنها یک وجود را مطرح می‌سازد که آن هم همیشه در خلق نو به نو است (همان، ص: ۲۲). بنابراین رویکرد عرفان اسلامی به خاطر اعتبار معرفت‌شناختی‌ای که در قوه خیال ترسیم می‌کند و ظرفیت رشد و پرورش خلاقیت را دارد؛ توان قابل ملاحظه‌ای برای رشد و شکوفایی هنر و تربیت زیباشناسی دارد؛ به ویژه آنکه - با توجه به ویژگی‌هایی که برای عرفان اسلامی برشمرده شد - به منظور رشد تمدن و هنر اسلامی با روح توحیدمحورانه، می‌تواند بستر مساعد را فراهم نماید و به پیشرفت و بالندگی هنر اسلامی منجر گردد.

برای آنکه تربیت زیباشناسی در نظام رسمی آموزش و پرورش ما بتواند به جایگاه درخور و منزلت شایسته‌ی خود قدم بگذارد لازم است که نوع نگاه حاکم بر آن، از جنس معرفت‌شناسی متناسب با تربیت هنری باشد. بنابراین در یک مقایسه کلی می‌توان به این مسأله اشاره کرد که پارادایمی که در حال حاضر تعیین کننده خط مشی سیاست‌های اصلی تربیت زیباشناسی در سند مبنایی تحول است؛ ضعیف‌تر از رویکردی چون عرفان اسلامی و رویکردهایی از این دست است و باید برای تکمیل فلسفه اسلامی به عرفان اسلامی نیز تکیه کرد.

جمع بندی و نتیجه گیری

در یک جمع بندی کلی باید گفت که جایگاه تربیت هنری و زیباشناسی در نظام تعلیم و تربیت رسمی ما برای رسیدن به نقطه مورد ادعای خود باید نسبت به فلسفه‌ی زیربنایی خود بازنگری‌هایی صورت دهد. تربیت هنری و زیباشناسی از ابتدای انقلاب تا کنون از پشتوانه‌ی تئوری مستقل و مبسوطی از طرف صاحب‌نظران تعلیم و تربیت



برخوردار نبوده است و این باعث شده که همواره غایاتی که در سنددهای رسمی از جمله سند تحول مبنای بدان اشاره شده است؛ بدون بازنگری اساسی در زیربنای فلسفی خود باقی بماند و شاهد تحول و بهبود جایگاه تربیت هنری نباشیم و همچنان که مرزوقی (۱۳۹۴) نیز اشاره کرده است جای پرورش عشق الهی هم در سند تحول خالی بماند. در این پژوهش به این مسأله و ضرورت توجه به امور زیربنایی و معرفت‌شناختی سند تحول در باب تربیت هنری پرداخته شد و عرفان اسلامی به عنوان رویکردی که درخور فهم حقیقی هدف تربیت هنری می‌تواند باشد برای تعدیل و تکمیل زیربنای فلسفی حاضر پیشنهاد گردید.

Abstraction:

At the history of mankind, important function of education means artistic education has always been raised. It also has been mentioned in fundamental transformation document of formal education system. Therefore researchers intend to investigate aesthetic education based on fundamental transformation document. So initially the position and status of artistic education in formal education system are studied and then analyzed its underlying cause. The findings indicate considerable gap between claims of artistic education in fundamental transformation document and its reality in formal education system. The main cause is the dominant paradigm in this document which is derived from the peripatetic philosophy. Finally the dominant paradigm is considered inadequate and the study propose the presence of Islamic mysticism as the context which contains the capacity of development and aesthetic and emotional education. In this study research methodology for investigating the current state of artistic education is qualitative content analysis and emergent interview with using the Grounded theory and for underlying cause is the reflective method.

Keywords: Artistic education, Aesthetic education, Fundamental transformation document of formal education system, Islamic philosophy, Islamic mysticism.

فهرست منابع:

- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی، فلسفه برنامه درسی، جلد اول و دوم*، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- حسینی، علی اکبر (۱۳۷۹). *تعلیم و تربیت اسلامی، مبانی، منابع و اصول، چاپ اول*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مرزوقی، رحمت الله (۱۳۹۴). *نقد متدیک و تئوریک اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی*. تهران: آوای نور.
- شرفی، محمدرضا (۱۳۸۸). *فلسفه تربیت اسلامی با رویکرد تطبیقی به برخی مکاتب فلسفی معاصر، چاپ اول*، تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



- شریعتمداری، علی (۱۳۷۷). *جامعه و تعلیم و تربیت، چاپ هفدهم، تهران: امیرکبیر.*
- شمشیری، بابک (۱۳۸۵). *تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان، تهران: طهوری.*
- شرکایی اردکانی، جواد؛ ریاحی نژاد، حسین؛ رزاقی، هادی (۱۳۹۳). *مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (ویژه‌ی مدارس).* تهران: انتشارات مدرسه.
- صادق زاده، علیرضا؛ حسنی، محمد؛ کشاورز، سوسن؛ و احمدی، آمنه (۱۳۸۸). *فلسفه‌ی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، ویرایش یازدهم.* تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- سلمانی، علی؛ شاملو، غلامرضا. (۱۳۹۱). «نسبت اخلاق و زیبایی شناسی در اندیشه شیلر»، *فصلنامه‌ی علمی پژوهشی کیمیای هنر، سال اول، شماره ۳، صفحات: ۳۵-۴۶.*
- زمانی، مریم. (۱۳۸۸). *نقش هنر در تربیت اخلاقی در اندیشه کانت و شیلر.* پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- تمنایی فر، محمدرضا؛ امینی، محمد، یزدانی؛ کاشانی، زینب (۱۳۸۹). «تأملی در کارکردهای تربیت هنری در نظام آموزشی»، *مجله رشد آموزش هنر، زمستان، شماره ۲۴، ۴۲ - ۴۹.*
- ایران پور، ماه‌منیر (۱۳۹۱). *آسیب‌شناسی فعالیت‌های پرورشی مدارس و نهاد امور تربیتی در دبیرستان‌های شیراز.* پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، شیراز.
- علم الهدی، جمیله؛ طهماسب زاده شیخ‌لار، داود (۱۳۸۷). «عشق به عنوان برنامه درسی پوچ»، *مجله مطالعات برنامه درسی، سال سوم، زمستان، شماره ۱۱، ۲۶ - ۱.*
- فاضلی، حبیب‌الله (۱۳۸۶). «انتقال علوم عقلی و شکل‌گیری ساختار دیالکتیکی فلسفه‌ی اسلامی و نقش ایرانیان در آن»، *مجله حافظ، شماره ۴۰، ۳۳ - ۳۸.*
- شهیدی، سعیده سادات (۱۳۸۵). «ماهیت فلسفه اسلامی»، *مجله حکمت سینوی، زمستان، شماره ۳۵، ۷۹ - ۹۹.*
- اسدی امجد، فاضل (۱۳۸۶). «جایگاه خیال در معرفت‌شناسی رمانتیسیسم و عرفان اسلامی»، *مجله پژوهش زبان‌های خارجی، بهار، شماره ۳۷، ۵ - ۲۳.*
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۸۴). «هویت فلسفه‌ی اسلامی»، *مجله قبسات، بهار، شماره ۳، ۹۷ - ۱۱۶.*
- رشید، خسرو؛ مهر محمدی، محمود؛ دلاور، علی؛ قطریفی، مریم (۱۳۸۷). «بررسی مراحل تحول زیباشناسی در دانش آموزان شهر تهران»، *مجله: نوآوری‌های آموزشی، پاییز، شماره ۲۷، ۹۷ - ۱۲۴.*
- صابری، رضا؛ سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۹۱). «کاربرد زیباگرایی و هنر در تربیت دینی»، *مجله تربیت اسلامی، پاییز و زمستان، سال هفتم، شماره ۱۵، ۱۱۳ - ۱۳۴.*
- رضایی، منیره، نقد و بررسی زیباشناسی هری برودی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت، پایان نامه دکتری فلسفه



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.

مهرمحمدی، محمود؛ امینی، محمد (۱۳۸۰). «طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی»، *مجله علوم انسانی دانشگاه الزهراء، پاییز*، شماره ۳۹، ۲۱۹ - ۲۴۶.

فلاحی، ویدا؛ صفری، یحیی؛ یوسف فرحنگ، ماندانا (۱۳۹۰). «تأثیر آموزشی با رویکرد تربیت هنری بر فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرآیندی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی»، *مجله نوآوری‌های آموزشی*، پاییز، شماره ۳۹، ۱۰۱ - ۱۱۸.

سوریتجی، اوکرکایی، علی اصغر؛ رستگار پور، حسن (۱۳۹۰). «آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و خلاقیت دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان های ایران در سال تحصیلی ۸۸-۸۷»، *مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، پاییز و زمستان*، شماره ۳، ۱ - ۲۸.

بختیاران، مریم (۱۳۹۰)، «رویکرد شلر به هنر و آموزش زیباشناختی در مناسبات با اخلاق و اصلاحات سیاسی»، *مجله مطالعات نظری و فلسفی هنر، زیباشناخت، نیم سال اول*، شماره ۲۲، ۱۷۹ - ۱۹۵.

اسدی امجد، فاضل (۱۳۸۶). «جایگاه خیال در معرفت‌شناسی رمانتیسیسم و عرفان اسلامی»، *مجله پژوهش زبان‌های خارجی*، شماره: ۳۷، ۵ - ۲۳.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). وزارت آموزش و پرورش: www.medu.ir

مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). وزارت آموزش و پرورش: www.medu.ir

رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی:

www.iranculture.org/UserFiles/asnad_map/.../Amozesh%202.pdf

Caranfa, Angelo (2001). Art and Science: The Aesthetic Education of the Emotions and Reason. *Journal of Art & Design Education, Volume 20, Issue 2*, pages 151-160.

Maykut, P & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research A Philosophic and Practical Guide*. London: The farlmer Press.