

تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه، پارادایمی بدیل برای نظام تربیت اجتماعی جزم‌گرا

سعیده قاسمی^۱

سید مهدی سجادی^۲

محسن ایمانی^۳

تاریخ دریافت: ۹۳/۹/۱۵

تاریخ پذیرش: ۹۴/۵/۷

چکیده

جزم‌اندیشی و به تبع آن جزم‌گرایی به مخدوش شدن تعاملات انسانی و ایجاد تضادها و کشمکش‌های بین‌فردی در سطوح مختلف اجتماعی، از خانواده گرفته تا گروه‌ها و احزاب مختلف و در سطح کلان، حتی بین دو جامعه منجر می‌شود. در این مقاله پس از توصیف و تبیین مفهوم جزم‌گرایی و زیبایی‌شناسی، به واکاوی مبانی مورد اعتقاد جزم‌اندیش‌ها و سپس به استنتاج اصول و روش‌های تربیت اجتماعی برخاسته از این نوع مبانی پرداخته شده است. همچنین مبانی زیبایی‌شناسانه بر اساس آرای اندیشمندان مختلف و اصول و روش‌های تربیت اجتماعی که از این مبانی زیبایی‌شناسانه قابل استنباط است، ارائه شده است. در نهایت به هدف نهایی این مقاله، یعنی ارائه اصول تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه برگرفته از پارادایم‌های تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه و به‌کارگیری آن از طریق نظام تربیتی برای اصلاح و یا تعدیل اثرات سوء تربیت اجتماعی جزم‌گرایانه پرداخته شده است.

کلیدواژه: تربیت اجتماعی، پارادایم بدیل، زیبایی‌شناسی، جزم‌گرایی

پروژه ملی علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.

saiedeh.ghasemi@yahoo.com

۲. دانشیار گروه تعلیم و تربیت دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس. sajadism@modares.ac.ir

۳. استادیار گروه تعلیم و تربیت دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس. eimanim@modares.ac.ir

یکی از معضلات پنهانی که جوامع سنتی بسته با آن دست به گریبان‌اند، جزم‌گرایی^۱ است، مسئله‌ای که مانعی جدی در مقابل حضور و درونی شدن دموکراسی و توسعه فرهنگی و در نتیجه تربیت اجتماعی^۲ سالم است. جزم‌اندیش نسبت به اندیشه‌اش به حدی از یقین می‌رسد که آن را خدشه‌ناپذیر و همیشگی می‌پندارد و از طرفی در برابر ایده دیگری دارای روحیه لجاجت می‌شود و حتی رویه‌ای طردگونه و تهاجمی در پیش می‌گیرد.

در جوامع جزم‌زده به علت تسلط یک ایده به مثابه گفتمان غالب از یک سو، نیز حاکمیت مناسبات خاص بین قدرت و دانش از سویی دیگر، نظام‌های تربیتی به سوی انحصارگرایی در اهداف، محتوا و روش‌های تربیتی، سرکوب روحیه اکتشافی، و نیز یادگیری سطحی و تنزل آن در حد شرطی‌سازی، جایگزینی برخورد هیجانی و گزینشی در داوری‌ها جای بینش‌مندی و نظایر آن حرکت می‌کنند و به این طریق باعث درونی کردن دوباره و هرچه بیشتر جزم‌گرایی اجتماعی^۳ و در نتیجه تعاملات مخدوش در جامعه می‌شوند.

اولویت آموزش در مدارس با پرورش قوای عقلانی است تا قوای عاطفی، بنابراین در این حالت است که هنرها برنامه‌هایی تزئینی قلمداد می‌شوند که به‌عنوان راهی برای آسودگی پس از کار جدی مدرسه، مفیدند. این امر خودبه‌خود از ارزش هنرها می‌کاهد و آن را به جایگاهی فرعی در نظام آموزشی می‌کشانند (کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲: ۳).

عدم توجه به هوش فرهنگی (که خود متأثر از هوش عاطفی و تجربه زیبایی‌شناسانه است) می‌تواند به پرورشی ناهماهنگ بینجامد. به لحاظ علمی می‌توان افراد و گروه‌های دارای تعامل اثربخش را دارای هوش فرهنگی بالا و افراد و گروه‌های درگیر در منازعات را دارای هوش فرهنگی پایین دانست (یزدخواستنی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۳۶-۱۳۴).

هدف اساسی نگارش این مقاله این است که مشخص کند چگونه تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه^۴ می‌تواند به تعدیل و اصلاح جزم‌اندیشی جاری در اجتماع پردازند. برای پاسخ به این سؤال ابتدا در پی روشن کردن مسئله هستیم که، در صورت داشتن



1. dogmatism
2. social education
3. social dogmatism
4. aesthetical social education

چه نوع مبانی‌ای، فرد به دام جزم‌گرایی می‌افتد و جزم‌اندیشان به چه اصولی معتقدند و تربیت اجتماعی جزم‌گرایانه^۱ چه پیامدهایی دارد. به عبارتی چه روش‌های برخوردی را جزم‌گرایان در تعاملات خود در پیش می‌گیرند. و نیز همچنین به این می‌پردازیم که تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه مورد بحث در این مقاله براساس نظرات اندیشمندان زیبایی‌شناس بر چه مبانی و اصولی استوار است و روش‌های این نوع تربیت چیست و اینکه نهایتاً اصول مستخرج از پارادایم^۲ تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه چگونه به تعدیل و تصحیح تربیت اجتماعی جزم‌گرا (و یا به عبارتی تصحیح قضاوت‌های افراد یعنی آنچه هدف نهایی تعلیم و تربیت است) کمک می‌کنند.

بنابراین این پژوهش به سه سؤال مشخص پاسخ می‌دهد:

- ویژگی‌های تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه چیست؟

- ویژگی‌های تربیت اجتماعی جزم‌گرا چیست؟

- تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه چگونه نقش خود را در اصلاح و تعدیل اثرات

سوء تربیت اجتماعی جزم‌گرا ایفا می‌کند؟

روش پژوهش

روش تحقیق پژوهش حاضر کیفی و مبتنی بر تحلیل مفهومی و همچنین روش استنتاجی است و آنجا که به تحلیل نظرات پیشین یعنی مبحث پارادایم تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه پرداخته می‌شود، روش تحلیلی - استنباطی و آنجا که به طرح ایده‌ای نو یعنی، مبحث تربیت اجتماعی جزم‌گرا و نیز ارائه اصول بدیل می‌پردازیم، روش پژوهش اکتشافی - استنباطی است.

معنا و مفهوم جزم‌گرایی و تربیت اجتماعی جزم‌اندیشانه

نوروزی خیابانی دگماتیسم را به معنای اظهارنظر تعصب‌آمیز و تحکم‌آمیز و دگماتیک را به معنای جزمی، خشک‌اندیش، تحکم‌آمیز و آمرانه معنا کرده است (نوروزی خیابانی، ۱۳۸۴: ۱۴۳).

1. dogmatic social education
2. paradigm



نقیب‌زاده نیز در باب جزم‌گرایی می‌گوید «دگماتیسم به معنی شک‌ناپذیر شمردن عقیده معینی است که پذیرندگانش نپذیرفتن آن را از سوی دیگران به خطا رفتن و گمراه بودن می‌شمارند.» (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴: ۶۳). خطر جزم‌گرایی در مطلق شمردن است. زیرا مطلق شمردن هر راه دیگری را ناممکن می‌شمرد. از نظر نقیب‌زاده «رسیدن به ذات ملازم با شک است (و نیازمند) کوششی که می‌توان به وسیله آن به نسبی بودن دیدگاه‌ها و محدودیتی که از آنان برمی‌خیزد، واقف شد و این حرکتی است برای اندیشه، یعنی پرسشگری و سنجش، فراتر رفتن از هر اندیشه محدود و جزئی و از سوی دیگر زمینه‌ای است برای نگرستن به تفکرات به‌عنوان تصورات متفاوت یک واقعیت حقیقی» (همان). در این نوشتار این معنای کلی از جزم‌اندیشی یعنی روش برخورد خارج‌شده از تعادل با دیگر افراد که نشئت‌گرفته از نگاهی خاص نسبت به و خود دیگری و هستی است، مورد توجه است.

تربیت جزم‌گرایانه جاری در اجتماع که متأثر از نظام قدرت و منتشرشده از مجراهایی مانند رسانه‌های عمومی و نظام تربیتی و نظایر آن است، به شکل‌گیری نوع خاصی از مناسبات و تعاملات منجر می‌شود. پس می‌توان تربیت اجتماعی جزم‌گرایانه را این گونه تعریف کرد: «شکلی از تربیت است که منجر به درونی‌کردن نوع خاصی از تفکر، یعنی یقین نسبت به عقیده یا اندیشه‌ای ثابت شود، به گونه‌ای که به ایستا ماندن آن اندیشه و در نتیجه ناپختگی آن منتهی شود؛ به نحوی که افراد به‌آسانی، قادر به شک و پرسش و پس از آن تعدیل یا تجدید نظر در افکار خود و از سویی نیز قادر به قضاوت‌های غیرهیجانی از اندیشه‌های دیگری نخواهند بود».

این تفکر درونی‌شده در نهایت و به‌طورکلی به پی‌ریزی مناسبات ناسالم بین‌فردی و بین‌اجتماعی می‌انجامد.

معنا و مفهوم زیبایی‌شناسی و تربیت زیبایی‌شناسانه

برودی^۱ هنر را چهارمین مهارت اساسی در کنار مهارت‌های خواندن، نوشتن و حساب کردن می‌داند قابلیت این را دارد تا علاوه بر اندیشه‌ها، احساسات را نیز دریافت کند. بر این اساس، وی با نگاهی ویژه به تخیل، تربیت زیبایی‌شناسی را آموزش ادراک تخیلی با



هدف توانمندسازی شاگرد برای درک محتوای حسی و بیان آن در یک شیء زیبا می‌داند (برودی، ۱۹۷۲).

از نظر اوزمن^۱ و کراور^۲ تجربه زیبایی‌شناختی آن است که طی آن فرد و محیط، یا عامل درونی و بیرونی، با هم سازگار باشند. این نوع تجربه همان است که دیویی آنرا تجربه کامل یا تجربه‌ای که وحدت و کمال را به ارمغان می‌آورد، می‌نامد. این تجربه تجربه‌ای انسانی در اوج خود است. (اوزمن و کراور، ۱۳۸۷: ۲۳۱)

بنا به عقیده آیزنر^۳ زبان هنر در بیان بخشی از حقایق در تعاملات انسانی نقش عمده‌ای ایفا می‌کند و علت بقای آنها تا به امروز همین کارکرد مؤثرشان در انتقال معانی بوده است؛ دوام و بقای اشکال مختلف معنایی (امور زیبایی‌شناسانه) در طول تاریخ بارزترین شاهد بر تکراری نبودن و هم‌پوشانی نداشتن شناخت و تجربه برآمده از آنها است، در غیر این صورت منطقاً باید شاهد حذف اشکال دارای کارکرد معنایی مشترک می‌بودیم (مهرمحمدی به نقل از آیزنر، ۱۳۸۳: ۱۹). این اشکال معنایی خاصیتی کارا در تسهیل تعاملات بین‌فردی در اجتماع دارند. از همین رو، از تربیت زیبایی‌شناسانه می‌توان برای اصلاح تعاملات بین افراد استفاده کرد. در حقیقت تربیت زیبایی‌شناسی فرایندی است که مشی اجتماعی مشخصی برای فرد به وجود می‌آورد و نتایج آن در رفتار اجتماعی تبلور می‌یابد. بنابراین تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه، تربیتی است که در آن به‌واسطه به‌کارگیری آثار هنری (آثار هنری انسان‌ساز و طبیعی) و نیز محتوای هنری و ارائه محتوا و روش‌های یادگیری به شکلی زیبایی‌شناسانه، می‌توان به ارتقاء حساسیت شهودی^۴، تبحر در نقد هنری^۵، صراحت طبیعت^۶ درون، قدرت‌رهایی از اصول تثبیت‌شده درونی، و نیز وحدت شخصیتی دست یافت؛ آن‌چنان‌که زمینه ظهور و پرورش تفکر انتقادی^۷ و استقلال فردی، روحیه کاوشگری، درک و ارج نهادن به تفاوت‌ها، نزدیک شدن به درک دیگری، کسب مهارت‌های ارتباطی^۸ و استقلال فردی فراهم شود، و وسعت دید ایجادشده به ارتقای



1. Howard Osman
2. Samuel Craver
3. Eisner
4. intuitive sensitivity
5. art criticism
6. nature
7. critical thinking
8. communication skills

مهارت‌های ارتباطی یعنی شکل‌گیری قوه داورى صحیح و عادلانه در اشخاص نسبت به خود و دیگری در تعاملات منجر شود.

در ادامه به بیان پیشینه عملی کوتاهی از تربیت اجتماعی و زیبایی‌شناسی و نیز بیان تحقیقات انجام‌شده در باب موضوعات نزدیک به جزم‌گرایی می‌پردازیم.

مبانی عملی

نرگس سجادیه (۱۳۸۴) در پایان‌نامه‌ای با عنوان «عاملیت انسان از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی» به بیان دیدگاه‌های رورتی می‌پردازد تا بدین وسیله، رهنمودهایی برای تربیت اجتماعی بیان کند.

مهدی سجادی (۱۳۹۰) در مقاله «جزم‌گرایی و شکاکیت، معضل نظام‌های تربیتی» پس از بیان اثرات جزم‌گرایی و شکاکیت در نظام‌های تربیتی جوامع اسلامی در نهایت بعضی از رویکردهای مربوط به حل این معضل را پیشنهاد می‌دهد.

هیرویون چوی^۱ (۲۰۰۱) در رساله دکتری خود با عنوان «نظریه زیبایی به‌مثابه آموزش عمومی، ماهیت هنرها و نقش هنرها در ذهن»، آموزش عمومی را محور بحث خود قرار داده است. نتایج پژوهش چوی حاکی از آن است که تربیت زیبایی‌شناسانه به رشد احساس و ارزش از طریق مثال‌ها و نیز پرورش ارزش‌گذاری روشن‌بینانه کمک می‌کند. تربیت ارزشی احساسات را نظم می‌بخشد، همان‌طور که مطالعات عقلانی به تفکر نظم می‌دهند.

در مقاله‌ای دیگر با عنوان «تأملی دوباره به امر زیبایی‌شناختی از دیدگاه کانت، شیلر و هگل»، استیفن بوس^۲ (۱۳۸۸) به جایگاه هنر و نسبت آن با فلسفه می‌پردازد و سه پاسخی را که هگل، کانت و شیلر به این امر داده‌اند، تبیین می‌کند.

گرچه در باب جزم‌گرایی و زیبایی‌شناسی، خلاقیت و نظایر این مباحث و نیز مسائل مرتبط با تربیت اجتماعی پژوهش‌های چندی در داخل و خارج انجام شده است، اما نگارنده این سطور در باب این موضوع یعنی تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه به‌عنوان پارادایمی بدیل برای تربیت اجتماعی جزم‌گرا، به‌طور خاص به پژوهشی برنخورده است.



فصلنامه علمی- پژوهشی

۱۷۰

دوره هشتم
شماره ۲
تابستان ۱۳۹۴

1. Hirion Choi
2. Stephen Bos

در ادامه به بیان و شرح مبانی، اصول و روش‌های تربیت اجتماعی جزم‌گرا و زیبایی‌شناسانه می‌پردازیم.

مبانی، اصول و روش‌های تربیت اجتماعی جزم‌گرا

۱. داشتن خودبرتری معرفتی

جزم‌اندیشان به دلیل یقین به داشتن نسخه نهایی ممکن، به این باور می‌رسند که دیگری دارای داشته‌ها و ظرفیت‌های فکری قلیل‌تر و چه‌بسا سخیف‌تر از آنهاست.

این مبنا خودبه‌خود به اعتقاد به اصل عدم برابری انسان‌ها از آن جهت که همگی از نوع انسان‌اند، انسان‌اند، منجر می‌شود (گرچه جزم‌اندیش ممکن است به این امر معترف نباشد) و به شکل‌گیری روش‌هایی مخدوش در تعاملات می‌انجامد. یکی از این روش‌ها **تبعیض** در اشکال نژادی، قومی، جنسیتی و نظایر آن است. نبود روحیه همدلانه به غیرمسئول بودن در قبال دیگری منجر می‌شود؛ در نتیجه افراد از روحیه همکاری برخوردار نیستند و در پذیرفتن مسئولیت در قبال یکدیگر مصنوعی و به شکل رفع تکلیف عمل می‌کنند. وجود تفکر صاحب نسخه نهایی بودن زمینه را برای حاکم شدن **رابطه مراد و مریدی**، رابطه‌ای که ذاتاً بستری برای زیر پا گذاشتن ضابطه است، مهیا می‌سازد. زیرا در مقام سنجش، ملاک، رابطه؛ یعنی وصل بودن شخص به عقیده خدشه‌ناپذیر مسلط است. حال آن‌که ممکن است باور مطلق، چنان با تمنیات درونی امتزاج یافته و در خدمت تعصبات قرار گرفته باشد که از حالت راستین گذشته خود به درآمده باشد. معلمان جزم‌گرا افرادی هستند که می‌گویند مثل من انجام دهید و کمک نمی‌کنند فضای ناهمگنی برای فراگیرنده فراهم شود. وجود چنین مناسباتی در نظام تربیتی به زیان رسالت اساسی آن است، زیرا ما از کسی که به ما می‌گوید چه چیزی را انجام دهیم یا می‌گوید آنچه من انجام می‌دهم شما نیز انجام دهید (بدون اینکه فرصت واکاوی به فراگیر داده شود)، یاد نمی‌گیریم (دلوز، ۱۹۹۴).

روش دیگر **نقد اشخاص، ورای افکارش** است که در آن عقیده متقابل، از بیان یک ایده فراتر می‌رود و به کل شخصیت فرد تسری می‌یابد و دیگری در نظر جزم‌گرا مصداقی از شر می‌شود! آن‌گاه که معلمان در ارزش‌یابی عملکرد یادگیرنده، نوع افکارش را نیز ملاک قرار دهند، از داوری منصفانه عملکرد او دور می‌شوند.





روش دیگر **یکسان‌سازی** است. از آنجا که کارکرد نظام تربیتی جوامع سنتی بسته باید در جهت خاصی سوق یابد و فراگیر باید در جهت مشخصی حرکت کند و از آن عدول نکند. در نتیجه محتوا و روش تدریس نه در فرایند تدریس و به واسطه واکاوی و چالش فراگیر شکل می‌گیرند بلکه به صورت مشخص و از پیش تعیین شده درمی‌آیند و امکان تغییر در آنها به شدت اندک است. چنین نظام تربیتی فراگیران را یکسان می‌انگارد و برون‌داد چنین نظام تربیتی نیز افرادی است که نمی‌توانند استعداد و قابلیت‌های خود را کشف و بروز دهند. **حساسیت معکوس** روش دیگری است که در آن فرد به علت یقین به ایده مطلق، به جای تمرکز بر افکار خود و بازبینی و شکوفایی آنها، به سمت بیرون متمایل می‌شود و نسبت به اندیشه‌های متقابلش، روحیه حساسیت‌گونه‌ای می‌یابد. آن‌گاه که مربی، از بازبینی داشته‌های خود خودداری کند و تنها به اصلاح و کنترل دانش‌آموز روی آورد، از مسیر داوری عادلانه خارج شده است. از نظر اریک برن^۱ (۱۹۶۱) شخصیت به سه بخش تقسیم می‌شود: حالت من والدینی^۲ (که شامل احساسات و رفتارهایی است که فرد از والدین و کسانی که تجسمی از والدین هستند جذب می‌کند)، حالت من بزرگسال^۳ (جنبه‌ای از شخصیت که احتمالات را تخمین و قیاس‌های منطقی می‌کند) و حالت من کودکی^۴ (شامل احساسات، افکار و رفتاری است که مختص افراد خودانگیخته است). من والدین می‌تواند اطلاعات را در هر سنی جذب و درون‌سازی کند، اما به هر حال این من کودک است که تصمیم می‌گیرد چه چیز را ضبط نماید (والام و براوان، ۱۹۷۹).

ضربه‌های شرطی و بازداشتن‌ها در قالب رفتار تحکم‌آمیز مراتب بالا (والدین، معلمان و نقش‌هایی نظیر آن) به محدودیت جست‌وجو و بیان آزاد و از بین رفتن جایگاه «من خوب هستم، تو خوب هستی» (جایگاهی که در بخش کودک سالم فرد، درونی می‌شود) و جایگزینی جایگاه ناسازگار «من خوب نیستم، تو خوب نیستی» در کودک منجر می‌شود. در نهایت این امر بی‌اعتمادی در تعاملات را به دنبال دارد.

1. Eric Berne
2. parent ego state
3. adult ego state
4. child ego state

۲. اصالت سنت ها و پیش فرض ها

جزم‌گرا به علت یقین به شناخت‌های مرکزی‌اش، نیازی به واکاوی در فضای معرفتی خود نمی‌بیند و اصالتی دوجندان برای امور پیشینی قائل است. آن‌چنان که راه تصمیم‌گیری پخته‌تر مسدود می‌شود.

در فضایی که حفظ امر پیشین در اولویت است، بستری مهیا می‌شود که در آن **سد کردن جریان اطلاعات** به صورت یک دستورالعمل (اصل) درمی‌آید. **کتمان** روشی است که در این راستا، به سرکوب و سانسور درونی، و برونی مسئله می‌پردازد و معمولاً عقیده جزم‌گرا این است که به نفع نظم عمومی عمل می‌کند، اما نظم حقیقی مرتبه‌ای بالاتر دارد؛ مرحله‌ای که در آن وجوه متفاوت و چه بسا متعالی‌تر یک مسئله و معنا را بتوان کشف و لمس کرد. چنان‌که کی‌یرکگارد^۱ می‌گوید: «مسیحی بودن، «مقام» است و مسیحی شدن «حال». در مسیحی بودن، آدمی تابع سنن رسمی بدون ایمان قلبی و تجربه فردی است؛ اما در «مسیحی شدن»، افزودن بر ظاهر، می‌توان به لذت ایمان باطنی و تجربه قدسی از دینداری دست یافت» (کی‌یرکگارد، ۱۳۷۵: ۱۴۵).

در روش **تعبیر و تفسیر**، جزم‌اندیش به زعم خود به‌طور ناآگاهانه، حقایق را با توجه به امر پیشینی تعبیر و تفسیر می‌کند و حقیقت، این‌گونه جرح می‌شود. کمپ^۲ در این باب می‌گوید: «جزم‌گرایان یا مسئله‌ای را به درستی حل نمی‌کنند یا از فنون نامناسب برای حل آن استفاده می‌کنند، یا آن را تغییر می‌دهند یا کاملاً از آن فرار می‌کنند» (کمپ، ۱۹۶۰: ۳۱۴). از آنجاکه جزم‌اندیش از واکاوی مسائل می‌گریزد، قادر به یافتن نقطه اتکای درونی نیست؛ در نتیجه در پی نقطه اتکای بیرونی یعنی روش تقلید برمی‌آید. در این صورت حق، مطابق است با «امر مطلق مسلط مورد تقلید». تقلید و سرکوب شناخت‌های درونی، از جزم‌گرا فردی پیش‌بینی‌ناپذیر می‌سازد و این‌گونه است که حال مقلد برخاسته از تحریک است (یثربی، ۱۳۸۲: ۴۲) و نه نتیجه رشد آگاهی و بلوغ و این به جریان یافتن هیجان و نه نگاه متعادل در تعاملات منجر می‌شود.

از آنجاکه محتوای تربیتی، بر اساس محافظت از امر خدشه‌ناپذیر است و نه بر اساس طبیعت و نیاز فراگیر، جذائیتی ندارد. تعصب، به بی‌توجهی به شناختی که



فصلنامه علمی- پژوهشی

۱۷۳

تربیت اجتماعی
زیبایی‌شناسانه، ...

1. Kierkegaard
2. Kemp



اقتضای حال است، می‌انجامد و فرد به جای جست‌وجوی علتی برای معلول‌ها، با حواله دادن آنها به روش خرافه از کشف علل سرباز می‌زند.

رابرت استرنبرگ^۱ شیوه متفاوت افراد در پردازش اطلاعات را «سبک‌های تفکر» نام‌گذاری کرده است. «بعضی از افراد علاقه دارند که کارها را به روش خودشان انجام دهند. این افراد دارای سبک قانونگذارانه یا ابداعی هستند؛ درحالی‌که بعضی دیگر، از روش‌های موجود برای حل یا انجام یک کار استفاده می‌کنند؛ این افراد دارای سبک اجرایی هستند. بعضی دیگر نیز علاقه دارند که بر کار و روش‌های دیگران نظارت داشته باشند؛ این افراد دارای سبک قضایی یا ارزشیابانه هستند. آنها معمولاً به‌عنوان داور یا متقد عمل می‌کنند تا اینکه مجری نظرات و روش‌های دیگران باشند.» (استرنبرگ، ۱۹۹۷).

آنچه مهم است، این است که فرد را نباید در چارچوب یک سبک خاص محبوس کرد. به‌علاوه، به‌کارگیری سبک‌ها باید متناسب با موقعیت و شرایط باشد.

تربیت جزم‌گرا به علت اصالت دادن بیش از حد به گذشته، کتمان و دلیل‌تراشی (تعبیر و تفسیر به‌زعم خود) و نادیده گرفتن شناخت‌هایی که هر آن بر اذهان می‌نشیند، تربیتی است که در نهایت با جامعه و فضای شناختی افراد بیگانه است. به همین دلیل از نظر گلاسر^۲ (مبدع مکتب واقعیت‌درمانی) بسیاری از آنچه معلمان سعی در یاد دادن آن دارند از واقعیات به دور است. از نظر گلاسر تعلیم و تربیت دانش‌آموز را سطل خالی می‌بیند که قرار است واقعیت‌های بی‌پایان را درون آن خالی کند (شلینگ، ۱۳۸۴) (او معتقد است راه‌حل این مسئله تکیه بر هویت و شخصیت خود است).

در صورت به‌کار بردن رویه‌های نام‌برده شده در نظام تربیتی روش‌های اکتشافی و حل مسئله، تجربه و نظایر آن که به رویارویی با وجدان بیدار عاری از جانبداری منجر می‌شود، مرسوم نخواهد شد، زیرا فعالیت‌های تربیتی در جهت حفظ گذشته و نه ابداع روشی جدید در درک حقیقت رقم خورده است.

۳. حقیقت به‌طور کامل قابل دسترسی است

باور جزم‌گرایان به یک عقیده ثابت خدشه‌ناپذیر منجر به این پندار می‌شود که اساساً حقیقت خلق‌الساعه کسب می‌شود.

1. Robert Sternberg
2. Glasser

از نظر جزم‌گرایان، از آنجاکه حقیقت به‌طور کامل قابل دسترسی است، پس نیازی به صبر و طمأنینه (تفکر) در راه کسب آن نیست و بنابراین به اصل کشف کامل و خلق الساعه حقیقت معتقد می‌شوند. برخورد گزینشی روشی از این اصل است که ناشی از یک فرایند نیست، بلکه ناشی از رسیدن به آرامشی است که تاب چالش‌های فکری را ندارد. تعبیر حقایق به تناسب موقعیت (برخورد دوگانه) روش میان‌بر دیگری است که در آن جزم‌اندیش تغییر می‌یابد، اما این تغییر نتیجه در چالش قرار دادن عقایدش با ایده‌مقابل نیست، بلکه علت این تغییر، نادیده گرفتن واقعیت‌ها و ملاک قرار دادن همیشگی باور ثابت درونش حتی در شرایطی است که کاربرد و موضوعیتی ندارد! در نظام‌های تربیتی جزم‌گرا، معلمان به راحتی اجازه نمی‌دهند هر نوع اطلاعاتی به دانش‌آموز منتقل شود (باچاراچ^۱ و باراتز^۲، ۱۹۷۰: ۱۲۱) که این به رشد نگاه سطحی و زاویه دید کوتاه می‌انجامد.

در هر حال، روش‌های نامبرده راه را بر پویایی معانی در فضای شناختی فرد می‌بندند و در یک نقطه ساکن او را نگه می‌دارند. آنگاه که تدریس دروس هنری و تربیت بدنی محدود شوند یا در حاشیه قرار گیرند و تنها از یک روش تدریس مشخص یا یک محتوای ثابت و معین استفاده شود به سمت خروج از تعادل گام برداشته شده است.

مبانی اصول و روش‌های تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه

در ادامه به استخراج و استنباط اصول و روش‌های تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه از مبانی زیبایی‌شناسانه که برگرفته از آرای فیلسوفان و صاحب‌نظران مختلف زیبایی‌شناس هستند، می‌پردازیم.

۱. زیبایی فارغ از علقه

کانت داوری زیبایی‌شناسانه را حکمی می‌داند که فارغ از هر غایت است و در این باب می‌گوید: «(ابژه^۳) زیبا چیزی است که به داوری صرف خوشایند باشد، از اینجا نتیجه

1. Bacharach
2. Baratz
- 3 objet





می‌شود که زیبا باید بدون هر علاقه‌ای (تمنای شخصی) خوشایند باشد. زیبا ما را آماده می‌کند چیزی حتی خود طبیعت را بدون علاقه خاصی دوست بداریم» (کانت، ۲۰۰۷: ۱۱۸-۱۱۹). (برای مثال، وقتی تابلوی سبد میوه در نظرمان زیبا می‌آید و می‌گوییم زیباست، این قضاوت ناشی از هوس ما مبنی بر لذیذ و خوردنی بودن میوه‌ها نیست، بلکه منظورمان این است که به‌ذاته این تصویر زیباست.) اصل قابل استنباط از این مبنا **داوری فارغ از تمنیات درونی** است. امر زیبا می‌تواند سبب شود که ما به‌نوعی به تمرین داوری بدون تعصب پردازیم. زیرا در داوری در خصوص یک شیء (حکم محض عقلی) نیاز داریم که از چیستی آن بدانیم، درحالی‌که در حکم زیبایی‌شناختی ناب هیچ ملاحظه‌ای از این دست نباید در کار باشد (هارتناک، ۱۳۸۷: ۲۶۹). به همین سبب امر زیبا می‌تواند ما را به‌نوعی به سمت تمرین داوری بدون تعصب و چشم پوشی از تمایلات شخصی سوق دهد. و این‌گونه است که «هنر از موجبات ترقی، یعنی پیشرفت به سوی کمال است» (تولستوی، ۱۳۶۴: ۱۷۰). روش قابل استنباط از این اصل پرسش و پاسخ هنری است که در آن زمینه تقویت قوه قضاوت فراگیر و فراتر رفتن از تمنیات شخصی در تعاملات، در انواع دیگر داوری‌ها مهیا می‌شود.

۲. زیبا در جامعه زیباست

کانت یکی از ویژگی‌های زیبایی را عام بودن آن می‌داند و در باب آن می‌گوید: «وقتی که می‌گوییم چیزی زیباست، ادعا می‌کنیم که همه باید آن را زیبا وصف کنند و این دعوی مستلزم یک اصل کلی و عمومی است که حکم ما مصداق و مثال آن است. اما این اصل نمی‌تواند یک اصل منطقی باشد. از همین رو، می‌توان آن را یک حس مشترک نامید» (کانت، ۱۹۵۲: ۸۱). از نظر کانت، همه انسان‌ها دارای یک حس مشترک‌اند که همان ذوق است. بر این اساس، همه آنها باید واکنش‌های یکسانی به امور زیبا و زشت نشان دهند (همان).

اصل مورد استنباط از این مبنا **توجه به خرد جمعی** است. از آنجایی که احساس زیبایی در اجتماع امکان‌پذیر است، می‌توان گفت هر زمان که ما در قالب روش **مباحثه** در باب آثار هنری یا خلق آنها به امر زیبا پردازیم، معیارهای ذوقی اجتماعی را مورد توجه قرار داده‌ایم و این می‌تواند به‌نوعی فرد را به نگهداشت حرمت خرد جمعی و احترام به دیگری سوق دهد.

۳. تجربه زیبایی‌شناسی، رابط دو حوزه حس و عقل

انسان دارای دو قوه حس و عقل است که خصوصاً در عصر حاضر از هم جدا گشته‌اند. «برخورد و نزاع سبب شده است که وحدت از بین برود و استدلال عقلانی از استدلال شهودی متمایز شود» (کورن^۱ و فریکر^۲، ۲۰۰۵: ۱۱-۱۰). زیبایی‌شناسی به‌عنوان بازی آزاد حس و عقل می‌تواند بین این دو نوعی نزدیکی و هماهنگی ایجاد کند.

اصل هماهنگی دو قوا (ارتقای حساسیت) اصلی است که می‌توان از مبنای نام‌برده‌شده استنباط کرد. شیلر^۳ معتقد است که انگیزه حسی^۴ معرف موجودیت فیزیکی انسان است. و انگیزه شکل^۵ از وجود مطلق یا سرشت عقلانی سرچشمه می‌گیرد. این دو گرایش که در تقابل‌اند، مغایر یکدیگر نیستند؛ یکی پایبندکننده لحظه و دگرگونی است و دیگری به ثبات گرایش دارد (عبادیان، ۱۳۸۵: ۱۵-۱۴). پس فرد باید از هر دوی این سائق‌ها (حس و صورت) بهره‌مند باشد. با ایجاد وحدت بین دو قوه، به‌وسیله بازی (تجربه زیبایی‌شناختی) می‌توان از محدودیت‌های فیزیکی طبیعت (در خدمت‌گریزه یا حس صرف بودن) و نیز حساب و کتاب‌های صرف عقلی رها شد. زیرا حساسیت فرد ارتقا می‌یابد و زمینه پذیرش وظایفی که در شرایط طبیعی از آنها می‌گریخت، افزون‌تر می‌شود. با به‌کارگیری روش **مباحثه** در باب آثار هنری، فرد به وادی بازی (تجربه زیبایی‌شناختی) که در آن از تمنیات شخصی فارغ است، قدم می‌گذارد.

ارائه دروس در قالب‌های هنری روشی است که می‌توان برای بعضی دروس به کار برد و به آگاهی‌های حامل قانون و وظیفه، پلی از سر رغبت زد و این‌گونه فرایند یادگیری را از خشکی درآورد و تبدیل به امری رغبت‌انگیز کرد. برای مثال، در دروسی جدی و خشک مانند ریاضی، معلم می‌تواند اشکالی مانند دایره را به شکل ماه، مثلث را به شکل کوه و یا جداول، نمودارها و شماره‌ها را به شکل میوه‌ها و یا حیوانات ترسیم و از این طریق به طبیعت کودک نفوذ کند و گزینه بازی او را برای درک مسائل جدی علمی به کار گیرد. به همین صورت معلم می‌تواند در دروس دیگر این رویه را در پیش

1. Jan V. Curran
2. Christophe Fricker
3. Schiller
4. sensuous drive
5. form drive



گیرد. بازی (تجربه زیبایی شناختی) را در بسیاری از تعامل‌ها برای ارتقای درک دو طرف و در نهایت شکل‌گیری تعامل‌های آگاهانه‌تر می‌توان به کار گرفت و این مصداقی است از این گفته که بازی باید «نحوه‌ای از بودن ما در جهان» باشد.

۴. کشف حقایق پنهان

انسان‌ها در فضای شناختی مشترکی به سر می‌برند. فضایی که سطوح هشیاری بشر را از عصر نوسنگی تا عصر اطلاعات در بر می‌گیرد (شایگان، ۱۳۸۰، ۸). پس آگاهی‌ها از بین نمی‌روند، بلکه گفتارها تغییر مکان می‌دهند و در انتظار نوبت دوباره خویش به مأمونی می‌گریزند (همان). سطوح هستی‌شناختی مدام در حال تکاپو هستند، به طوری که فهم کمتر نه تنها باید به عنوان عملی ذهنی، بلکه به عنوان فرایند انتقالی که در آن گذشته و حال دائماً وساطت می‌کنند [در نظر گرفته شوند] (گادامر^۱، ۱۹۹۱: ۲۹۰). در تجربه زیبایی‌شناسی، اثر هنری، با آشنایی‌زدایی‌ای که ایجاد می‌کند، به گسترش فضای هستی‌شناختی فرد منجر می‌شود. در فرایند گشودگی^۲ به درون (گشودگی به درون) و برون (گشودگی به برون) و کسب آگاهی، فرد به شناخت‌هایی دست می‌یابد که در حکم قطعات پازل گمشده‌ای برای فضای معرفتی‌اش است. هر آگاهی، رمزی است که فرد با آن می‌تواند ربط آگاهی‌ها را با هم دریابد، هریک را در جای خود قرار دهد، و از درون به وحدتی والاتر (و نه وحدتی که از انکار شناخت‌ها حاصل شود) دست یابد و در نتیجه، طریق صداقت و مدارا با خود و واقعیات را در پیش می‌گیرد. دیالکتیک^۳ درونی (گشودگی به درون) و برونی (گشودگی به برون) در یک فرایند رخ می‌دهند، اما برای شرح بهتر در دو اصل جداگانه آورده می‌شوند. دیالوگ آزاد با آثار هنری (انسان‌ساز و طبیعی)، به همذات‌پنداری (خود را جای دیگری گذاشتن) و گشودگی به برون منجر می‌شود. روش نخست این اصل، **ایفای نقش برای درک واقعیات** از طریق نمایش، تئاتر و نظایر آن است که در آن فرد با فرورفتن در قالب دیگری، به طور ملموسی واقعیات بیرونی را درک می‌کند. روش دوم این اصل، **گردش علمی در طبیعت (ربط اجزای طبیعت و کشف رابطه علی آنها)** است. مربی با توجه دادن فراگیران به طبیعت، به آنها می‌آموزد که ایجاد یک کل در گرو



فصلنامه علمی- پژوهشی

۱۷۸

دوره هشتم
شماره ۲
تابستان ۱۳۹۴

1. Gadamer
2. openness
3. dialectic

ارتباطی هماهنگ است و این گونه آنها به ظرافت‌های تعامل و علتِ اختلاف دیدگاه‌ها پی خواهند برد.

در اصل دیالکتیک درونی (گشودگی به درون) فرد به مدد دیالوگ آزاد با آثار هنری، گشایشی به درون حاصل می‌کند. در این صورت به گفت‌وگوی درونی وادار می‌شود. هر اندازه هم‌ذات‌پنداری قوی‌تر باشد، گفت‌وگوی درونی عمیق‌تری رخ می‌دهد. گفت‌وگوی درونی، تعیین‌کننده نوع تعامل ما با بیرون است. روش **ایفای نقش برای صراحت درون** روشی است که در آن با هم‌ذات‌پنداری‌ای که با وقایع و شخصیت‌های درون تئاتر، فیلم، داستان و نظایر آن رخ می‌دهد، به شناخت‌های پنهان دست یافته می‌شود؛ مانند فردی که بر اثر رنجی در هم می‌شکند و برای گریز از آن پشت پیانو می‌نشیند. در این حالت اضطراب او تبدیل به اندوه می‌شود (باستید، ۱۳۷۴: ۲۹۳). فرد بر اثر پلایش درون به داشته‌های خود شک می‌کند و قادر می‌شود، شناخت‌های دیگری را نیز به خود راه دهد. **توجه و هدایت به سمت هارمونی طبیعت و اثر هنری** روشی دیگر است که به واسطه آن رابطه اجزا و وحدت موجود در اثر هنری و طبیعت، می‌تواند برای فرد تداعی‌کننده هماهنگی بین شناخت‌های متضاد درونی‌اش باشد.



فصلنامه علمی- پژوهشی

۱۷۹

تربیت اجتماعی
زیبایی‌شناسانه، ...

تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه، به مثابه پارادایم بدیل^۱

۱. داوری فارغ از علقه

چنان‌که اظهار شد تعاملات جزم‌اندیش نشئت‌گرفته از داوری ناصحیح و غیرعادلانه است. با پرداختن به بدیل داوری فارغ از علقه و روش پرسش و پاسخ زیبایی‌شناسانه به‌نوعی فرد به تمرین داوری‌های فارغ از مصلحت‌اندیشی و سودانگاری می‌پردازد. در این صورت، فرد به‌علت کمتر دخالت دادن تعصبات درونی، وسعت دید می‌یابد و به دیدگاه دیگری نزدیک می‌شود. زیرا قضاوت‌ها بر اساس حقیقت امورند و نه بر مبنای گزینش و کتمان و توجیه امور در جهت حفظ امر خدشه‌ناپذیر. مربی با فراهم کردن روش پرسش و پاسخ هنری زمینه تقویت قوه قضاوت شخص را در انواع دیگر داوری‌ها نیز مهیا می‌سازد. برای مثال، دوره‌کردن نقاشی‌ها توسط کودکان در بین دیگر

1. alternative paradigm

دانش‌آموزان و یا بحث و بررسی معلم با فراگیران در یک کلاس، یا فراگیران با هم، در باب داستانی که عنوان شده و یا فیلمی که به نمایش گذاشته شده است.

۲. توجه به خرد جمعی

در جزم‌اندیشی، احترام به دیگری به‌عنوان یک انسان نادیده گرفته می‌شود. در اصل بدیل همراه شدن با خرد جمعی از طریق روش مباحثه و تجربه‌ی زیبایی‌شناسانه، فرد می‌تواند به‌نوعی حس احترام به دیگری را تمرین و در خود درونی سازد. علاوه‌بر این، به‌وسیله‌ی به‌کارگیری روش‌های این اصل بدیل، حس احترام به خرد جمعی در فرد نهادینه می‌شود و زمینه‌ای می‌شود برای اینکه آن‌کس که محق‌تر و شایسته‌تر است خودبه‌خود در مرتبه‌ی بالاتر قرار گیرد، نه سالاری که مطلق منسوخ را با خود حمل می‌کند.

۳. ارتقای حساسیت

جزم‌اندیش از خود فاصله می‌گیرد، زیرا امر مطلق را جایگزین طبیعت انحصاری خویش کرده است (و پیرو چیزی است که در اعماق جانش به آن معتقد نیست). به‌علاوه، فردیت‌ها را تاب نمی‌آورد، بلکه در پی یکسان‌سازی است. برای حل این معضل، اصل بدیل ارتقای حساسیت و روش مباحثه و تجربه‌ی زیبایی‌شناسانه پیشنهاد می‌شود.

کارکرد جامعه‌ای که روح جزم‌گرایی بر آن حاکم است، به‌شکل فشار بر افراد برای همراهی با جو عمومی است. چنین جامعه‌ای به‌سوی ریاکاری متمایل است، زیرا بخش کودک‌شخصیت که نماینده‌ی احساسات راستین و افکار صادقانه است پنهان شده است. به‌واسطه‌ی روش‌های ارتقای حساسیت، سهم هریک از حس و عقل داده می‌شود و این‌گونه موجبات شکوفایی درون انحصاری افراد فراهم می‌شود؛ در نتیجه تعاملات به‌سمت عدم صداقت، پنهان‌کاری، گزینش، کتمان و دلیل‌تراشی سوق نمی‌یابند، زیرا، حق طبیعت انسانی به او داده می‌شود. علاوه‌بر این، به‌واسطه‌ی این روش‌ها، فرد به لحظه‌ای دست می‌یابد که در آن از گذشته و آینده فارغ می‌شود (زیرا «ثقل نیرو، میان لحظه‌های ما یعنی همراه بودن با حال است.») و این فراموشی مجال شنیدن صدای دیگری و نیز پیوستن به حالات پذیرش بدون تعصب را فراهم می‌سازد (چنان‌که ویلیام جیمز معتقد است، در تصمیم‌های قاطع، عاطفه بر عقل پیروز می‌شود).

به‌واسطه‌ی روش‌های اصل بدیل ارتقای حساسیت، زمینه‌ی درگیری حس‌های مختلف در کنار درک شناختی فراهم می‌شود و به این طریق متری فرصت‌درک عمیق‌تر را



می‌یابد. علاوه بر این، چنان‌که اشاره شد جزم‌گرا به دلیل یقین به ایده‌ای مطلق، برخوردی غیرمنعطف با هستی و دیگری در پیش می‌گیرد که ناشی از عدم تعادل درونی فرد است. با هماهنگی‌ای که بین صورت حسی و عقلی رخ می‌دهد، هیچ‌یک مخدوش نمی‌شوند. به این طریق می‌توان از مطلق‌بودگی و عدم انعطاف فاصله گرفت.

سبک‌های تفکر مانند جزم‌گرایی رفتاری فراگرفتنی هستند. در مدارس ما که اغلب سبک تفکر اجرایی (که در آن افراد مجری چیزی‌اند که به آنها گفته می‌شود) تقویت می‌شود، می‌توان با به‌کارگیری اصل ارتقای حساسیت و روش‌های آن و ایجاد زمینه‌ای برای بروز خلاقیت به‌نوعی به تقویت سبک تفکر قانونگذار (افرادی که مایلند خود تصمیم گیرند که چه کاری را انجام دهند و چگونه آن را به انجام برسانند) نیز مبادرت کرد.

۴. دیالکتیک درونی و برونی

یکی از علت‌های قانون‌شکنی در جوامع جزم‌گرا که به تبعیض و خشونت منجر می‌شود، آن نوع روابط مراد و مریدی مخدوشی است که در آن مراد نقش سالار و حاکم را دارد. حال آن‌که ثور می‌گوید: «بهترین حکومت، حکومتی است که، حاکم در آن کمتر حکمرانی کند» (جهانبگلو به نقل از ثور، ۱۳۸۷). بدیلی که برای حل این معضل پیشنهاد می‌شود، اصل **دیالکتیک برونی** است که در آن به‌وسیله روش **ایفای نقش برای گشودگی به برون**، از امور مطلق یقینی درون فاصله گرفته می‌شود و اجازه ورود شناخت‌های جدید داده می‌شود. در این صورت شناخت در درون محبوس نمی‌شود، بلکه فرصت می‌یابد تا تکامل یابد زیرا محبوس کردن یک حقیقت، به خلط آن با تمنیات درونی منجر می‌شود. مربی با ترتیب دادن زمینه ایفای نقش، موجبات گشودگی را مهیا می‌سازد در نتیجه فرد خود را جای دیگری می‌گذارد و به جنبه‌های دیگری از درک نزدیک می‌شود. به‌علاوه، به‌وسیله روش **ایفای نقش برای صراحت درون**، فرد نسبت به درون در حالت گشوده قرار می‌گیرد و درمی‌یابد که خود منبعی است از حقایق لایتناهی، پس قادر به امتیاز دادن به تنها یک شناخت نیست، بلکه هریک را در جای خود قرار می‌دهد و آنها را از حدود خود تجاوز نمی‌دهد.

چنان‌که توضیح داده شد، جزم‌گرا به‌علت پافشاری بر عقیده جزمی به حساسیت معکوس روی می‌آورد و از بازبینی شناخت‌های خود سرباز می‌زند و از سویی به‌انحاء مختلف به کنترل بر دیگری تمایل پیدا می‌کند. به‌واسطه اصل دیالکتیک درونی، فرد



درمی یابد که همواره، حقیقت «حقیقتی است برای کسی یا چیزی» و جهان «چیزی است برای کسی». مربی با در مواجهه قرار دادن مربی با یک فیلم، موسیقی، تئاتر و نظایر آن موجبات ایفای نقش و هم‌ذات‌پنداری و کشف زوایای دیگری از حقایق درون و واقعیات را فراهم می‌سازد.

جزم‌گرایی افراد را به سمت برجسته کردن تمایزات و عدم یگانگی پیش می‌برد. اصل **دیالکتیک درونی و برونی** و روش **ایفای نقش** به ورود شناخت‌های نو به فضای هستی‌شناختی و نیز صراحت شناخت‌های پنهان و سرکوب‌شده منجر می‌شود و این گونه فرد به وحدت با واقعیات بیرونی و نیز شناخت‌های درون می‌رسد؛ وحدتی فراتر از آنچه جزم‌گرا با نادیده گرفتن یک سطح از شناخت به آن رسیده بود.

جزم‌اندیش به سبب الفت به امر مطلق که شکل یک پیش‌داوری سدکننده را به خود گرفته است، قادر به هماهنگ کردن هستی‌های درونش نیست. به همین دلیل با خود و بسیاری از شناخت‌ها، بیگانه است. چنان‌که مونتسکیو^۱ می‌گوید: «پیش‌داوری سبب بی‌خبری ما از وجود خودمان (می‌شود)» (جهان‌نگلو به نقل از مونتسکیو، ۱۳۸۷: ۱۲۵). پس چاره را در حذف و تحریف به شکل تفسیر به‌زعم خود و کتمان می‌بیند. با ایفای نقش و هم‌ذات‌پنداری شناخت‌های درون صراحت و پالایش می‌یابند. در این صورت صداقت درونی جایگزین می‌شود. و فرد به جای اتکا به مطلق پیشینی، با حال و درک آن همراه و دارای بینش وسیع‌تری می‌شود.

چنان‌که گفته شد یکی از روش‌های الفت شدید به امور پیشینی، **تقلید** است. در اصل بدیل **دیالکتیک برونی** به وسیله گردش در طبیعت، فرد امور را در ارتباط با هم می‌بیند، پس در پی کشف علت برمی‌یابد و از تقلید پرهیز می‌کند. علاوه بر این، اصل **دیالکتیک درونی** در قالب **ایفای نقش** منجر به گشودگی به درون و کشف خود و یافتن نقطه اتکا درونی می‌شود.

تضعیف رابطه علت و معلولی و سد شدن راه ورود اطلاعات، منجر به روی‌آوری به خرافه می‌شود. در اصل **دیالکتیک درونی** و **برونی** به واسطه روش‌های هدایت به سمت هارمونی اثر هنری و طبیعت و نیز گردش در آن که نشانی از ربط اجزاء و رابطه علت و معلولی است، فرد به نوعی به تمرین کاوشگری می‌پردازد.



کودک درون، نماینده کنجکاو و خودانگیختگی در زندگی است که چشمه خلاقیت و سرزندگی است و بودن محض را به توفیق و جدال‌های روزانه ترجیح می‌دهد. به وسیله ایفای نقش‌های گوناگون به شیوه گشتالت‌درمانی (شیوه‌ای که در مقابل شرطی‌سازی قرار دارد) و تجربه و خلق آثار زیبایی‌شناسانه به این کودک واقعی که در شهود و تخیل خانه دارد، فرصت بروز داده می‌شود.

وقتی کودک درون پنهان می‌شود، فرد خود را از دیگران جدا احساس می‌کند. برای اینکه کاملاً انسان باشم، کودک درون باید پذیرفته و نمایان شود. دیالکتیک زیبایی‌شناسانه به اظهار و تقویت آن بخش از وجود منجر می‌شود و در نتیجه زمینه تجربه صمیمیت راستین با دیگران را فراهم می‌سازد.

با به‌کارگیری اصل گشودگی به درون و برون و روش‌های آن، زمینه‌ای فراهم می‌شود که فرد با اتکا به خود و طی مسیری شخصی به فهم بالاتر ارتقا یابد. در این صورت رسیدن ناگهانی بیرونی به حقیقت تحمیل شده، جای خود را به درگیری با طرحواره شخصی (از دید ویتکنشتاین، مجموعه‌ای از مشاهدات متفاوت درونی شده که به دید هر فرد بستگی دارد) می‌دهد و بدین صورت نحوه تعامل فرد با محیط به عدم تأکید بر برآیند (و توجه به فرآیند) تغییر شکل می‌دهد و این نحوه تعامل که از گذر اتکا به طرحواره شخصی حاصل شده است، به پرورش قوه خلاقیت و دور شدن از شیوه‌های حفظ‌کردنی (روش‌های تدریس یک‌طرفه مانند سخنرانی و نظایر آن) و نگاه کردن به یک قضیه از زوایای متنوع می‌شود و این گونه فرد درمی‌یابد که رسیدن به حقیقت نیازمند طی یک مسیر، و نه کشف خلق‌الساعه است.

به‌واسطه روش پرسش و پاسخ هنری و اصول دیالکتیک، می‌توان به‌نوعی سبک قضاوتگر را تقویت کرد. افرادی که دارای سبک تفکر قضاوتگر هستند، امور و برنامه‌ها را ارزیابی و آن‌ها را تحلیل می‌کنند این افراد فعالیت‌های خودجوش را به اصالت دادن به سنت (های منسوخ) و دنباله‌روی بدون واکاوی شخصی، ترجیح می‌دهند.

در صورت اعتقاد به کشف فوری حقیقت، پیش و بیش از آنکه فرد درصدد درک علل برآید، در پی ارائه راه‌حلی می‌ان‌بُرد یعنی برخورد گزینشی و دوگانه است. در اصول دیالکتیک درونی و برونی به‌واسطه روش ایفای نقش، فرد در برابر گستره



وسیع‌تری از معانی شناختی قرار می‌گیرد. پس برای فرد مشکل می‌نماید که به مطلقى قائل باشد و بر آن اساس به گزینش و برخوردی دوگانه دست زند. بلکه دارای افق دیدی ژرف‌تر می‌شود و درمی‌یابد که در ورای هر حقیقت مطلقى، حقیقتی عالی‌تر در التهاب کشف شدن است.

نتیجه‌گیری

در اغلب جوامعی که در آن یک ایده به‌مثابه گفتمان غالب، سلطه و حاکمیت دارد، بین قدرت و بسیاری از نهادهای جامعه و نیز بین این نهادها با هم، نوعی رابطهٔ تحکم‌آمیز مراد و مریدی که زمینهٔ جزم‌گرایی را فراهم می‌کند، در جریان است. مثال‌های زیر در جامعهٔ ما نشانه‌هایی از این معضل است: طرد یا انزوای نخبگان حوزه‌های مختلف فرهنگی، سیاسی و اقتصادی که رسالت آنان هدایت و آگاه‌سازی جامعه است، توزیع نابرابر امکانات مختلف از جمله امکانات آموزشی و تربیتی در مناطق زندگی اقلیت‌های قومی - مذهبی در قیاس با دیگر اقلیت‌های موجود در کشور به‌دلیل احتمالاً برتری یک قوم و مذهب بر دیگری، عدم شکل‌گیری احزاب و گروه‌های مستقل، که اهرمی برای نظارت بر نهادهای مختلف و پیگیری مطالبات عمومی و نیز رشد افکار عمومی هستند، به‌علت فضای بسته و محدود جریان دسترسی به اطلاعات در جامعه. علاوه‌بر این، داشتن نگرش تابویی و امنیتی به واقعیاتی مانند اعتیاد، بدحجابی، طلاق و نظایر آن و انکار و کتمان این مسائل، نگاه سستی به قوانینی که بنا به تغییر شرایط و مقتضیات حال، نیازمند تغییرند، اما الفت به مبانی گذشته مانع آن شده است، رواج نوعی کم‌تحملی دینی و برداشت‌های تک‌بعدی از ارزش‌ها، نرخ مشارکت کمتر زنان در عرصه‌های مختلف و نیز توزیع نابرابر شغل، ارائهٔ کلیشه‌های تحقیرآمیز و همراه با تبعیض جنسیتی در رسانه‌های عمومی و کتب درسی (برای مثال، زنان در رسانه‌ها عموماً منفعل، تسلیم و کم‌اهمیت ظاهر می‌شوند و در مشاغل فرعی و کسل‌کننده‌ای که عواطف و عدم پیچیدگی‌شان به آنها تحمیل کرده، ظاهر می‌شوند) (حاتمی و مذهبی، ۱۳۹۰: ۱۹۶).

همچنین در عرصهٔ تربیتی تبعیض به‌شکل تفکیک جنسیتی رشته‌های دانشگاهی، ارائهٔ ارزش‌های کم‌ارتباط با نیازها و فهم فراگیر به جای به‌کارگیری روش‌های شهودی و تحلیلی برخاسته از درون، بیگانگی دانشجویان از خود دانشجوایی و فرهنگ



دانشگاهی، به جای درونی کردن ارزش‌ها و فرهنگ دانشگاهی، (نشانه‌ها و مصادیق بیگانگی در انزوای اجتماعی، بی‌هنجاری، احساس بی‌قدرتی، کنترل‌ناپذیری، پیش‌بینی‌ناپذیری، احساس جدایی از انسان دانشگاهی ایده‌ال، اساتید و فضای دانشگاه، جریان دارد) (ذکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۰: ۵۶) از جمله نشانه‌های وجود نگاه جزم‌اندیشانه به مقولات اجتماعی و به‌خصوص تربیتی و آموزشی در جامعه ما هستند.

برای حل معضلاتی که برشمرده شد، ظاهراً چاره‌ای جز تفکیک قدرت یا حاکمیت از نهادهای زیربند وجود ندارد، اما این نه منطقی و نه امکان‌پذیر است. به‌طور کلی توسعه فرهنگی از ساختار اجتماعی - فکری ویژه‌ای می‌تراود و محصول عملکرد گروهی اندک نیست. چنان‌که به‌طور مشهودی ریشه جزم‌اندیشی را می‌توان در بطن جامعه مشاهده کرد. برای مثال، تفکر مردسالارانه یعنی اعتقاد به اینکه مردان مدیران بهتری هستند و در نتیجه حق اشتغال و تحصیل برای آنها در اولویت است، از عقاید درونی شده اجتماع ماست. علاوه بر این، قبح بی‌احترامی که به مراد (معلم، والدین، مسئولان نهادهای مختلف) می‌شود قابل قیاس با بی‌احترامی که به مرید می‌شود نیست و این می‌تواند نشانی از وجود فرهنگ و روحیه کم‌تفاوتی نسبت به ضعیف در جامعه (به جای احترام به انسان‌ها تنها به صرف انسان‌بودنشان در همه جا و همیشه، فارغ از نقش و طبقه‌ای که در جامعه اشغال می‌کنند) باشد. حاکم بودن چنین روحیه‌ای باعث می‌شود که بیان نقاط ضعف از سوی مرید، سرکشی و بی‌احترامی قلمداد شود. به همین دلیل در نظام تربیت اجتماعی جزم‌گرا، شاگرد طرف مشارکت نیست و نیز در کار گروهی با مشکل مواجه هستیم. ریا و رفتار دوگانه، نشانی از سرکوب انتقاد و یا اعتراض‌هایی است که در طی زمان به‌خاطر خوشایند مراد یا ترس از او انباشته شده‌اند. نداشتن روحیه عملگرایی و نگاه دقیق به جهان، بی‌معنا بودن رابطه علیت و روی‌آوری به خرافه، اتکا به دیگری و اعتماد به نفس اندک، همه نشانه‌ای از اطاعتی است که کودک در خانه و مدرسه، تنها به دلیل مرید بودن و نه بیان علت حقیقی و منطقی امور از طرف والد، موظف به دنباله‌روی از آنها بود. در نهایت این موارد به کم‌ارزش بودن علم منجر شده است و درکل علمی که برای خوشایند یا از سر همراهی با مراد باشد، دارای ارزش حقیقی و ذاتی نخواهد بود و نمی‌تواند نتیجه مطلوب تربیتی داشته باشد. مدارس خشکی که به شکل پادگان هستند و پیوندی با روح لطیف کودک ندارند، محصول



قوانین و فضایی بسته است که خود معلول ریا و عدم اطمینانی است که درون جامعه، بین مردم و نهادهای مختلف وجود دارد.

در هر حال، برای حل معضل جزم‌گرایی که در تمام سطوح و نهادهای اجتماعی می‌تواند جریان یابد، باید نگاهی عمیق‌تر داشت و آن را در رابطه با کلیت جامعه دید (و نه صرفاً در رابطه با قدرت). در نتیجه حل اساسی جزم‌گرایی از رهگذر سرمایه‌گذاری فرهنگی و در طول زمان محقق می‌شود. پس باید عرصه‌ای فراهم شود که افراد به سطحی از درک رسانده شوند که با به‌کارگیری فهم خود به حقایق نائل شوند. یکی از عوامل اساسی برای نیل به این هدف چنان‌که در اکثر جوامع پیشرفته به آن توجه شده است، تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه از کانال نظام‌های تربیتی است.

به این طریق به‌طور غیرمستقیم و عمیق، جزم‌گرایی در فرد و ارکان جامعه تصحیح می‌شود. به‌کارگیری تربیت اجتماعی زیبایی‌شناسانه در مدارس منجر به گسترش روحیه کاوشگری، سعه‌صدر، انعطاف‌پذیری، ایجاد تعادل در فکر و عمل فرد، تقویت روحیه مسئولیت‌پذیری، مشارکت و به‌طور کلی درک حقایق از جنبه‌های متفاوت و در نهایت نزدیک شدن به فهم بین‌الذهانی و نزدیکی افق‌های ذهن، یعنی همان چیزی که جامعه جزم‌گرا از آن دور ولی نیازمند آن است، می‌شود.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۱۸۶

دوره هشتم
شماره ۲
تابستان ۱۳۹۴

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- احمدی، بابک (۱۳۷۸). حقیقت و زیبایی. درس‌های فلسفه هنر، تهران: نشر مرکز.
- اوزمن، هوارد و کراور، سمونل ام (۱۳۸۷). مبانی فلسفی تعلیم و تربیت. ترجمه غلامرضا متقی فر و هادی حسین‌خانی، عبدالرضا ضرابی، محمدصادق موسوی، هادی رزاقی، قم: مؤسسه امام خمینی (ره).
- باستید، روژه (۱۳۷۴). هنر و جامعه. ترجمه غفار حسینی، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- بوس، استیفن (۱۳۸۸). تأملی دوباره به امر زیبا: از دیدگاه کانت شیلر و هگل. ترجمه ابوالفضل مسلمی، مجله زیباشناخت، ۱۰ (۲۰)، ۳۴۵-۳۴۸.
- تولستوی، لئو (۱۳۶۴). هنر چیست؟. ترجمه کاوه دهگان، تهران: امیرکبیر.
- جهانبگلو، رامین (۱۳۸۷). زمانی برای انسانیت بشر. تهران: نشر نی.
- حاتمی، محمدرضا و مذهبی، سارویه (۱۳۹۰). رسانه و نگرش زنان به هویت جنسی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۴ (۲)، ۱۸۵-۲۰۹.
- ذکایی، محمد سعید و اسماعیلی، محمدجواد (۱۳۹۰). جوانان و بیگانگی تحصیلی دانشگاهی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۴ (۴)، ۵۵-۹۰.
- سجادی، مهدی (۱۳۹۰). جزم‌گرایی و شکاکیت: معضل نظام‌های تربیتی آموزشی در جوامع اسلامی. مجله مبانی تعلیم و تربیت، ۱ (۲)، ۳۹-۵۸.
- سجادی، نرگس (۱۳۸۴). بررسی تطبیقی عاملیت انسان از دیدگاه نوع‌مئل‌گرایان و متون اسلامی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- شایگان، داریوش (۱۳۸۰). افسون‌زدگی جدید. ترجمه فاطمه ولیانی، تهران: فرزانه روز.
- شلینگ، لوئیس (۱۳۸۴). نظریه‌های مشاوره. ترجمه سیده خدیجه آرین، تهران: اطلاعات.
- شیلر، فردریش یوهان کریستف (۱۳۸۵). آزادی و دولت‌فرزانگی: نامه‌هایی در تربیت زیباشناختی انسان. ترجمه محمود عبادیان، تهران: اختران.
- کیان، مرجان و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). شناسایی وجوه و ابعاد مغفول برنامه‌درسی هنر دوره ابتدایی. دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲۰ (۳)، ۱-۱۸.
- کی‌یرکگارد، سورن (۱۳۷۵). ترس و لرز. ترجمه سیدمحسن کاظمی، تهران: حوزه هنری.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). چیستی و چرایی و چگونگی آموزش هنر. تهران: مدرسه.
- نقیب‌زاده، عبدالحسین (۱۳۸۴). فلسفه کانت. تهران: نشر آگه.
- نوروزی خیابانی، مهدی (۱۳۸۴). فرهنگ جامع لغات و اصطلاحات سیاسی انگلیسی و فارسی. تهران: نشر نی.
- هارتناک، بوسوس (۱۳۸۷). نظریه شناخت کانت. ترجمه علی حقی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.



یثربی، یحیی، (۱۳۸۲). ماجرای غم/نگیز روشنفکری در ایران. تهران: مؤسسه فرهنگی دانش اندیشه معاصر.

یزدخواستنی، گیسو؛ قاسمی، وحید و وحیدا، فریدون... (۱۳۹۰). رابطه تماس‌های بین‌فرهنگی و هوش فرهنگی: تحلیل نظری و تجربی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۴ (۲)، ۱۳۳-۱۶۲.

Bacharach, P & Baratz, M. S., (1970). *Power and poverty: Theory and practice*. New York: Oxford University Press.

Broudy, H. S (1972). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. Urbana: University of Illinois press.

Choi, H. (2001). *Harry Broudy's theory of aesthetic education as general education*. University of Illinois at urbana-Champaign (Npublised Doctoral Dissertation)

Curran, j.V & fricker, C .(2005). *Schiller's "on grace and dignity" in its cultural context*. New York: Camden House

Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. Trans. P. Patton. New York: Columbia University Press.

Gadamer, g. (1991). *Truth and method*. (2nd revised edition). Trans. Jweinsheimers dmarshall. NewYork: crossroad. (original work published 1960).

Kant, I. (2007). *The Critique of judgment*. Trans. James Creed Meredith, Oxford: Oxford University Press (original publication date 1952).

Kemp.G., (1960). *Effect of dogmatism on critical thinking*. Michigan: Michigan State University.

Sternberg, R. J.(1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.

Wollams S. & Browen, M. (1979). *The total handbook of transactional analysis*. Englewood Cliffs N.j: Prentice-Hall



فصلنامه علمی- پژوهشی

۱۸۸

دوره هشتم

شماره ۲

تابستان ۱۳۹۴

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی