

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۷/۲۹

تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۱/۱۰/۳۰

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۱/۲۱

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

پاییز و زمستان ۱۳۹۳، دوره‌ی ششم، سال ۲۱

شماره‌ی ۲، صص: ۲۲-۵

تبیین چیستی و چگونگی تربیت هنری از منظر رویکرد تلفیقی رئالیسم انتقادی روی باسکار

مجتبی پور کریمی هاوشکی*

**
حجت حسنی

مراد یاری دهنوی

چکیده

هدف این پژوهش چیستی و چگونگی تربیت هنری از منظر رویکرد تلفیقی رئالیسم انتقادی روی باسکار می‌باشد. در این زمینه دو سؤال مورد بررسی قرار گرفته است: ۱- رویکرد تلفیقی به هنر چیست؟ ۲- تربیت هنری از منظر تلفیقی چگونه قابل تحقق می‌باشد؟ پاسخگویی به سؤالات فوق با به کارگیری روش تحلیلی- استنتاجی بوده است. بر اساس پژوهش انجام گرفته نتایج به این شرح می‌باشند: در رابطه با سؤال یک پژوهش، رویکرد تلفیقی به هنر بر اساس دیدگاه باسکار به معنای به کارگیری توأمان رشته‌ای و میان رشته‌ای می‌باشد؛ یعنی وجود درس هنر با اهداف، اصول و قواعد (بعد رشته‌ای)، همراه با کارکردهایی که دلالت بر ارتباط هنر با سایر دروس و رشته‌ها و ابعاد مختلف زندگی (بعد میان رشته‌ای) داشته باشد؛ لذا درس هنر باید به آموزش خصایص ذاتی هنر و قواعد خلق اثر هنری و آموزش کارکردهای فردی، اخلاقی، دینی، اجتماعی هنر توجه داشته باشد. در رابطه با سؤال دوم، نتایج این پژوهش نشان دهنده آن است که ضروری است مؤلفه‌های اصلی تعلیم و تربیت از جمله معلم، دانش‌آموز، محتوا و شیوه‌های ارزشیابی متناسب با اقتضاء رویکرد تلفیقی مورد بازنگری قرار گیرند. معلم باید آشنا به فلسفه‌ی هنر، قواعد خلق اثر هنری و کارکردهای هنر باشد. دانش‌آموز باید تشویق به خلق اثر بر اساس قواعد باشد. محتوا باید متمرکز بر سه سطح بنیادین، واسطه‌ای و فرعی باشد و ارزشیابی ناظر بر میزان تحقق اقتضانات این سه سطح در دانش‌آموزان باشد.

واژه‌های کلیدی: هنر، تعلیم و تربیت، رویکرد تلفیقی

poorkarimim@yahoo.com

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت (نویسنده مسئول)

** کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

*** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه باهنر کرمان

مقدمه و بیان مسئله

هنر از موضوعاتی می‌باشد که همواره در تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفته و از جمله حوزه‌هایی است که در اکثر نظام‌های آموزشی و تربیتی مورد توجه می‌باشد. به گونه‌ای که مکاتیبی مانند ایدئالیسم، رئالیسم و پراگماتیسم سه مکتب نظام‌دار، تعلیم و تربیت، هنر را جزء مواد اصلی برنامه درسی خود قرار داده‌اند (شریعتمداری، ۱۳۸۴، ص ۱۷۶-۱۹۱). در نتیجه سعی نموده‌اند هنر را از منظری کاملاً تربیتی مورد توجه قرار دهند (گوتک^۱، ۱۳۸۴، ص ۴۰). ضرورت پرداختن به تعلیم و تربیت از آن رو می‌باشد که توجه به هنر بدون تربیت و هدایت می‌تواند منجر به برداشتهای بد و شکل‌گیری خصایص منفی گردد (برمودس، ۱۳۸۷، ص ۴۹).

در واقع آنچه که باعث گردیده هنر تا این پایه و درجه در تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرد، مربوط به ویژگی‌های آن است. هنر این توانایی را دارد که مسائل اجتماعی، فرهنگی، دینی و نظایر آن را با توجه به خصایص و معیارهای فرهنگی و تاریخی از طریق ترکیب خلاقانه‌ی علائم بصری - نوشتاری ارائه نمایند (هرمس^۲، ۲۰۰۸). از این رو، هنر با توجه به خصایصش دارای کارکردهای قابل توجهی در تعلیم و تربیت می‌باشد و می‌تواند در برابر سواد نوشتاری و زبانی قرار گیرد (آلتر، هایز، اوهار^۳، ۲۰۰۹) و (مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

در رابطه با هنر و تربیت هنری می‌توان دو نگرش کلی را از هم تمیز داد: یک نگرش هنر برای هنر و دیگری رویکرد کارکردی به هنر می‌باشد. در این میان رویکرد دوم در میان محققین تربیتی مورد توجه بیشتری بوده است. در این زمینه بررسی پیشینه‌های موجود در حوزه‌ی تربیتی کشورمان گویای این مطلب می‌باشد. در کتب و مقالاتی که در این زمینه به نگارش در آمده است مبحث کارکردهای هنر از منظرهای متعددی مورد توجه قرار گرفته است. از جمله توجه به هنر از منظر چیستی، چرایی و چگونگی تربیت هنری؛ کارکردهای هنر و نقش هنر در پرورش ذهنی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی، دینی و ارتباطی؛ رویکردهای مختلف هنر؛ سابقه‌ی تربیت هنری در ایران (مهرمحمدی، ۱۳۸۳) و (امینی، ۱۳۸۴) و همچنین تبیین مفهوم تولید هنری به عنوان مبنای درس هنر به منظور بهره‌گیری از هنر به منظور رشد و بهبود

1- Gutek

2- Harmes

3- Alter, Hays, & O'Hara

یادگیری دانش‌آموزان از طریق تلفیق اشکال مختلف ادراکی، مفهومی و تولیدی از دیگر اهداف این کتب و مقالات می‌باشد (شرفی، ۱۳۸۶).

علاوه بر کارهای نظری فوق، به منظور تبیین اهمیت و جایگاه هنر در تعلیم و تربیت نیز پژوهش‌های میدانی متعددی انجام گردیده است. پژوهش‌هایی که در تمامی آنها به لزوم و اهمیت کاربرد هنر در تعلیم و تربیت اشاره شده است. به عنوان مثال، فلاحی و همکارانش (۱۳۹۰) در مقاله تأثیر آموزش با رویکرد تربیت هنری بر فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرایندی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی، به رویکردهای مختلف هنری، نقش و اهمیت هنر و روش‌های جدید هنری در پرورش توانایی‌های دانش‌آموزان پرداخته است. این مقاله همچنین به مقایسه‌ی رویکرد آموزش سنتی و جدید در دانش‌آموزان پرداخته است. نتایج نشان از تأثیر روش‌های جدید در رشد توانایی‌های دانش‌آموزان دارد. سورتیچی و رستگارپور (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان رابطه‌ی آموزش هنر با رویکرد هنری و خلاقیت دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران، در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۸۸ انجام دادند. نتایج نشان داد که تربیت هنری نقشی در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان کلاس پنجم نداشته است و علت این امر بی‌توجهی کتب موجود هنر در زمینه‌ی مبانی پرورش خلاقیت می‌باشد.

با بررسی پژوهش‌های فوق می‌توان دو نقد را بر تمامی این پژوهش‌ها وارد دانست. نقد اول، معطوف به عدم اولویت‌بندی و تمایز کارکردهای هنر نسبت به هم می‌باشد. در واقع در این مقالات و پژوهش‌ها هر چند مبنا توجه به کارکردهای تربیتی هنر می‌باشد، اما هیچ‌گونه جایگاه اولویت و تمایزی میان کارکردهای هنر و ارتباط این کارکردها با خود هنر صورت نگرفته است. در این مقالات خصایص و کارکردهایی مانند خلاقیت و احساس که جزء خصایص و مؤلفه‌های بنیادین یک اثر هنری هستند با قابلیت‌هایی چون اصول و قواعد خلق و تولید یک اثر هنری که صرفاً واسطه‌ی خلق یک اثر هنری‌اند، برابر فرض شده‌اند. همچنین کارکردهایی در زمینه‌ی رشد فردی، اجتماعی، دینی، اخلاقی که هر چند کارکردهایی اثرگذار و اثرپذیر از اثر هنری‌اند، اما کارکردهایی فرعی می‌باشند که از خصایصی چون خلاقیت و احساس و قابلیت‌های خلق اثر هنری، خلق شده‌اند و از آنها متمایز نشده‌اند. حال آنکه با بررسی دقیق یک اثر هنری می‌توان این ویژگی‌ها را از هم متمایز نمود.

نقد دوم آن است که در این پژوهش‌ها صرفاً بر شناخت و اهمیت کارکردهای هنر در

تعلیم و تربیت تأکید شده، حتی زمانی که به رویکردهای هنری و تولید هنری اشاره می‌شود، هدف تنها ارتقاء کارکردها می‌باشد. این در صورتی است که خود هنر یک موضوع و رشته‌ی مستقل با اهداف، چارچوب و اقتضانات خاص خود می‌باشد و نباید صرفاً از منظر کارکردی به آن نگریست. کارکردها تنها بُعد میان رشته‌ای هنر محسوب می‌شوند. اما باید توجه نمود، پرداختن به کارکردها به تنهایی - که مد نظر محققین فوق قرار گرفته است - مانع از پرداختن به خود هنر شده و هنر تنها به کارکردهایش تقلیل خواهد یافت. از این رو هنر، با وجود اهمیت و کاربردش در تعلیم و تربیت، با این چالش مواجه است که آیا به عنوان یک رشته‌ی مشخص با قواعد و چارچوب خاص خود مورد توجه قرار گیرد و یا این که صرفاً به کارکردهای هنر و به هنر از منظری میان رشته‌ای توجه شود. این دو رویکرد در تربیت هنری به عنوان دو رویکرد مجزای رشته‌ای و میان رشته‌ای مورد توجه می‌باشند. دو رویکردی که توجه به هر کدام از آنها به تنهایی باعث مغفول ماندن بخشی از کارکردهای هنر می‌گردد، از این رو، تلاشی نیز در این مقالات به منظور ارائه‌ی راه حلی بدیع به منظور ترکیب رویکردهای مختلف هنری به منظور حفظ تمامی کارکردهای آن نشده است.

در برابر دو رویکرد هنر برای هنر (رشته محوری) و رویکرد کارکردی (میان رشته‌ای) و خصوصاً در برابر نقدهای وارده بر رویکرد کارکردی، می‌توان از تلفیق^۱ استفاده نمود. رویکرد تلفیقی متأثر از آراء روی باسکار، یکی از نمایندگان رئالیسم انتقادی می‌باشد. در این رویکرد، توجه به لایه‌مندی سطوح مختلف هستی و ارتباط زیربنایی و روبنایی لایه‌ها و سطوح نسبت به یک دیگر، ماهیت یک پدیده و موضوع را ایجاد می‌نمایند. سطوح زیربنایی، زمینه خلق سطوح روبنایی و سطوح روبنایی تعیین کننده فعالیت و نحوه‌ی عمل سطوح زیربنایی می‌باشند. هر لایه یک سطح ظهور یافته و حوزه بررسی یک رشته علمی می‌باشد و ارتباط لایه‌ها ضرورت کاری میان رشته‌ای را می‌طلبد. نتیجه پژوهش‌ها و بررسی‌ها نیز دست یابی به تلفیق دانش به دست آمده از علوم مختلف در زمینه تبیین و توضیح مسائل و رویدادها می‌باشد (باسکار، ۲۰۱۰). این مبنا، اساس بهره‌گیری از رشته‌ای و میان رشته‌ای در تربیت هنری می‌باشد. بر این اساس، هنر علاوه بر آنکه از منظر رشته‌ای مورد توجه است ابعاد میان رشته‌ای و کاربردهای بیرونی هنر نیز مد نظر می‌باشند.

ضرورت پرداختن به رویکرد تلفیقی از این جهت است که هنر به عنوان روبنا، دارای خصایص ویژه و تحقق آنها نیازمند اصول و قواعد است تا در پرتو آنها رشد یابد و یک اثر هنری ایجاد شود؛ این امر ماهیت رشته‌ای هنر را می‌رساند ولی علاوه بر ماهیت رشته‌ای، هنر متأثر از شرایط محیط اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، دینی و فردی است که بر چگونگی خلق یک اثر هنری تأثیرگذار هستند و همچنین هنر باعث ترویج و تقویت این جنبه‌ها می‌شود. در نتیجه ماهیت تأثیرپذیر و تأثیرگذار هنر نیز باید مورد توجه قرار گیرد. از این رو ماهیت تلفیقی با دو بعد رشته‌ای و میان رشته‌ای در تربیت هنری باید مورد توجه قرار گیرد. از این رو دو سؤال اساسی زیر مطرح می‌شوند که در این مقاله به دنبال پاسخگویی آنها هستیم.

۱- رویکرد تلفیقی به هنر چیست؟

۲- تربیت هنری از منظر تلفیقی چگونه قابل تحقق می‌باشد؟

پاسخگویی به سؤالات فوق، با روشی تحلیلی-استنتاجی انجام گرفته است. در این مقاله در گام نخست، به توصیف و تحلیل رویکردهای رایج به هنر و مفروضات رویکرد تلفیقی روی باسکار و در گام دوم به استنتاج دلالت‌های دیدگاه باسکار بر تربیت هنری و چگونگی آن پرداخته شده است.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: رویکرد تلفیقی به هنر چیست؟

هنر و تربیت هنری همواره صحنه تقابل دو رویکرد متضاد بوده است. در یک طرف رویکردی قرار دارد که به هنر از منظر کارکردی می‌نگرد و در طرف دیگر رویکردی که قائل شدن کارکرد به هنر را به معنای مرگ هنر می‌داند. توجه به هنر در آموزش و پرورش نیز همواره معطوف به این دو رویکرد بوده است. در ادامه، این دو رویکرد را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

رویکرد کاربردی در تربیت هنری

رویکرد کاربردی، که می‌توان آن پرکاربردترین و پرطرفدارترین رویکرد در زمینه‌ی تربیت هنری به شمار آورد و تقریباً تمامی کتب و مقالات منتشر شده در رابطه با تربیت هنری در این

زمینه به نگارش در آمده‌اند (آلن لی^۱، ۲۰۰۹)، (گراهام^۲، ۲۰۰۹)، (ای خوف^۳، ۲۰۰۸)، (آلتر، هایز و اوهار، ۲۰۰۹) و (آیزنر^۴، ۲۰۰۰، ۲۰۰۳، ۲۰۰۹).

رویکرد کاربردی به این امر می‌پردازد که هنر در تعلیم و تربیت چه کارکردهایی می‌تواند داشته باشد. مثلاً کاربرد هنر در رشد خلاقیت، هوش، پرورش احساس، کمک به یادگیری بهتر دروس، مهارت‌های ارتباطی و ...؛ این رویکرد به دنبال این است که تدابیر و خط‌مشی‌های بهتر و سازنده‌تری برای استفاده از هنر در امر تعلیم و تربیت، تکنیک‌های بهتر هنری برای آموزش و پرورش، تکنیک‌های بهتر هنری برای سازگاری با موقعیت‌های محیطی و اجتماعی، تجارب هنری به منظور کسب تجارب مثبت و سازنده و در نهایت تعادل بهتر و بیشتر متربی با جهان را مد نظر قرار دهد (ایکا^۵، ۲۰۰۸، ص ۱۵-۱۴).

این نگرشی است که از دوران باستان و از زمان شکل‌گیری نخستین اندیشه‌های تربیتی تاکنون وجود داشته است. به عنوان نمونه افلاطون در زمینه‌ی تأثیر هنر به پالایش روان معتقد است، در نتیجه تربیتی هنری است که انسان هر نقص یا کراهتی را که در آثار صنعت یا طبیعت وجود داشته باشد به خوبی درک کرده از مشاهده آن حَقاً بیزار شود؛ در حالی که آثار زیبا را تجلیل نموده در درون روح خویش جای می‌دهد (افلاطون، ۱۳۶۵، ص ۱۷۸). ارسطو نیز معتقد است، از طریق موسیقی اصیل به نوعی هماهنگی روحی می‌توان دست یافت، که تحکیم بخش نیروی قضاوت و بصیرت است (ارسطو، ۱۳۷۱، ص ۳۴۰)، و یا دیوئی در دوران معاصر معتقد است، که هنر عین زندگی و بازتاب تجارب واقعی زندگی می‌باشد (دیویی^۶، ۱۳۹۱).

رویکرد مبتنی بر کاربرد صرف، از دو جهت قابل نقد می‌باشد، نخست آنکه این رویکرد ماهیت رشته‌ای هنر را به کنار می‌نهد و امکان شناخت، رشد و بالندگی هنر را سلب می‌نماید. دوم، تأکید بر کاربرد و پرداختن به هنر از منظری صرفاً تربیتی، بُعد زیبایی‌شناسانه هنر را به

-
- 1- Alan Lee
 - 2- Graham
 - 3- Eckhoff
 - 4- Eisner
 - 5- Eca
 - 6- Dewey

حاشیه برده و به خصایص ظاهری هنر توجه می‌شود و هنر ابزاری کاملاً موقعیتی خواهد بود. به این معنی که موقعیت‌های متعدد و متنوع سیاسی، اجتماعی، دینی، اخلاقی و...، با توجه به شرایط خود کارکردهای هنری خاص خود را اقتضاء می‌نمایند.

رویکرد هنر برای هنر

رویکرد دوم در تربیت هنری، معتقد به این امر است که هنر را بایستی صرف نظر از کارکردهای آن، به صورت امری صرفاً زیبایی‌شناسانه مورد ملاحظه قرار داد. این گرایش در عرصه هنر معتقد به شعار هنر برای هنر است و از جمله مدافعان آن می‌توان در عرصه فلسفه به فیلسوفانی چون کانت^۱ و هگل^۲ و در دوران نو به پل هرست^۳ اشاره نمود. به عنوان مثال، هگل هدف هنر را غایتی در خود هنر می‌داند و این اندیشه که هنر باید رابطه بین عقل و احساس و این عناصر متناقض را با هم آشتی دهد مورد انتقاد قرار می‌دهد. چون معتقد است که این حوزه‌ها قابل جمع نیستند زیرا آنها مفاهیمی ناب و کاملاً جدا از هم هستند (هگل، ۱۳۶۴، ص ۴۴). هرست نیز در زمینه هنر در برنامه درسی، معتقد است هنر به عنوان شکل متمایزی از دانش دارای مبانی، اصول، ساختار، مفاهیم اصلی و کانونی و روش‌های خاص تولید و نقد و ارزیابی مخصوص به خود می‌باشد. در دیدگاه او هر چند برای هنر می‌توان در چارچوب خاص خودش کارکردهایی را قائل شد، ولی ارتباط هنر با علوم و دانش‌های دیگر مورد انکار قرار می‌گیرد (بارو^۴، ۱۳۷۶، ص ۴۱).

در نتیجه این رویکرد در تعلیم و تربیت به دنبال این خواهد بود تا خود هنر را به عنوان یک موضوع درسی با توجه به مبانی و اصول خاص خود مورد توجه قرار دهد. به این گونه که باید مبانی، اصول، اهداف، روش‌ها و شیوه‌های ارزشیابی در امر تربیت هنری را با توجه به برآورده نمودن و تحقق خصایص ذاتی مانند خلاقیت، احساس، هوش و تولید پرداخت، که زمینه ساز خلق اثری زیبا می‌شوند.

1- Kant

2- Hegel

3- Paul Herst

4- Barrow

نگرش هنر برای هنر نیز از چندین جهت قابل نقد می‌باشد، نخست، با وجود این که خود هنر و پرداختن به هنر به عنوان رشته‌ای مستقل را نشانه تعالی فرهنگ و لیبرالیسم در عرصه هنر می‌داند ولی در عمل، هنر را دور از دسترس قرار داده و اساس نقد خود را فراهم نموده است. در این زمینه تی اس الیوت^۱ معتقد است شعر مدرنیسم در قرن بیستم خود را به عنوان موضوعی کلاسیک معرفی کرده، از این رو خود را از جریان زندگی واقعی دور نموده و در بند قواعد خاص خود گرفتار آمده است (تربورن^۲، ۲۰۰۳).

در برابر این دو رویکرد که رویکرد نخست منجر به حاشیه راندن بعد تک رشته‌ای و مغفول گذاشتن بعد عمیق و زیبایی شناسانه هنر و رویکرد دوم منجر به رها نمودن بعد میان رشته‌ای همراه با ابعاد و کارکردهای اجتماعی، اخلاقی، دینی، فردی و... هنر می‌شود، می‌توان هنر را به گونه‌ای تلفیقی، یعنی تلفیق رشته‌ای و میان رشته‌ای مورد توجه قرار داد.

رویکرد تلفیقی به تربیت هنری

رویکرد تلفیقی- رویکردی است که از فلسفه آغاز گردیده و در حال بست به سایر حوزه‌ها می‌باشد- مد نظر اندیشمندان رئالیسم انتقادی خصوصاً روی باسکار می‌باشد. این رویکرد ترکیب را جزء ذات و لازمه فهم حقایق، خصوصاً در علوم انسانی می‌داند. به این معنی که فهم امور تنها در نتیجه نگاهی ترکیبی می‌باشد نه ثنویت گرایانه. یکی از مفروضات اساسی هستی شناختی باسکار توجه به جهان سطح‌بندی شده می‌باشد. او معتقد است که بر اساس نظمی طبیعی و پایدار، جهان دارای سطوحی می‌باشد و رویدادهای مختلف حاصل عمل و تأثیرگذاری و تأثیرپذیری ساختارها و سازوکارهای موجود در این سطوح می‌باشند. این سطوح همچنین دارای نظم و پیوستگی می‌باشند. او این سطوح را، که از آنها تعبیر به سطوح مختلف واقعیت می‌نماید، شامل سطح فیزیک، شیمی، بیولوژی، فیزیولوژی، روان‌شناختی، اجتماعی، اقتصادی و هنجارین می‌داند. در این پیوستار سطح فیزیک مبنایی‌ترین سطح و سطح هنجارین عالی‌ترین سطح می‌باشد. البته هر کدام از سطوح می‌توانند نسبت به سطح قبل و بعد خود این رابطه را داشته باشد.

1- T.S. Eliot

2- Therborn

این سطوح در رابطه‌ای عمودی و از پایین به بالا به گونه‌ای انباشتی و یک جانبه بر هم تأثیرگذار می‌باشند. رابطه سطوح مبنایی و عالی به این گونه است که سطح عالی از یک طرف در سطح مبنایی ریشه دوانده^۱ است و از طرف دیگر برآمده از آن است. ریشه داشتن به این معنی است که هر سطح ایجاد شده خود مبتنی بر سطوحی دیگر می‌باشد؛ لذا در تبیین یک سطح عالی باید مؤلفه‌های مبنایی‌تر را نیز در نظر گرفت. به عنوان مثال برایند سطوح شیمی و فیزیک سطح بیولوژی می‌باشد. در شیمی و فیزیک حیات وجود ندارد اما بیولوژی مربوط به ارگانیسم‌های زنده می‌باشد. اما در تبیین موجودات زنده همواره باید سطح مادی که همان فیزیک و شیمی است را نیز با توجه به تأثیرگذاریشان بر موجود زنده مورد توجه قرار داد.

باسکار در رابطه با این خصلت انباشتی و یک جانبه معتقد است: (جهان توسط نظام‌های باز شکل می‌گیرد. نتیجه تبیین علم، به طور ویژه سه جنبه یا معنا را نتیجه می‌دهد، که بر اساس این تبیین، جهان و بالطبع آن علم طبقه‌بندی شده می‌باشد. این سه جنبه به این گونه می‌باشند: (یک، تمایز بین ساختارها و رویدادها یا ابعاد واقعی و رخدادی، دوم این که تصریح این تمایز، دلالت‌کننده این امر است که جهان از لایه‌هایی چندگانه نظیر طبقه‌ها تشکیل شده است. یعنی، این امر نشان دهنده‌ی یک طبقه‌بندی چند لایه می‌باشد. اشیاء مادی نظیر میز و صندلی‌ها تشکیل شده‌اند از مولکول‌ها و مولکول‌ها به نوبه خود تشکیل شده‌اند از اتم‌ها و اتم‌ها از الکترون‌ها و الکترون‌ها نیز به نوبه خود از پدیده‌ها یا رشته‌هایی مبنایی‌تر تشکیل شده‌اند؛ و سوم آنکه، مفاهیمی که میان چنین طبقه‌هایی قرار دارند هر کدام سطوحی هستند که توسط پدیده برجسته ظهور مشخص شده‌اند. یک سطح ظهور یافته فهمیده می‌شود به عنوان: به عنوان یک جانبه وابسته به سطوح مبنایی‌تر. به عنوان یک طبقه‌بندی غیر قابل تقلیل به آن؛ و مهم‌تر از همه به گونه‌ای علی غیر قابل تقلیل، در این نظام سلسله مراتبی، سطح بالاتر نظم^۲ یک سطح مبنایی پایین‌تر نظم^۳ را به عنوان شرایط ممکن خودش به کار می‌برد. باسکار، ۲۰۱۰، ۳).

در نتیجه، تبیین سطح‌بندی در شکل‌گیری رویدادها به این گونه می‌باشد که هر رویداد، حاصل تأثیر ساختارها و سازوکارهایی از سطوح مختلف می‌باشد و این سطوح در رابطه‌ای ترتیبی و عمودی منجر به بروز رویداد می‌گردند. او معتقد است که بر اساس یک نظم و قاعده

1- Rootedness

2- higher order level

3- lower order level

جهانی تمامی سطوح دخیل‌اند، هر چند دانش ما از آنها ناکافی و مبهم باشد. این نوع تبیین نگاهی سلسله‌مراتبی و عمودی را میان سطوح به همراه خواهد داشت.

باسکار به تبیین رابطه عمودی و سلسله‌مراتبی سطوح به این گونه می‌پردازد: (به طور واضح و آشکارا، وجود نظام‌های لایه‌مند و لزوماً ضروری لایه‌مند، مسئله‌ای پیچیده را برای بیان سطوح متفاوت در یک تبیین ایجاد می‌نماید. در واقع سؤال این است که سهم و مشارکت متمایز و مشخص سطوح متفاوت در گفتمان رایج به چه طریقی می‌باشد؟ در پاسخ به این سؤال یک جواب، رد یابی این مجموعه و رشته علی، آن گونه که در یک الگوی علیتی تحولی به طور رخدادی اتفاق افتاده. راه دیگر، آغاز با سطوح زیربنایی، ریشه‌ای و مبنایی‌تر یعنی سطح فیزیک (ارتباط عمودی از پایین به بالا) می‌باشد. این دو ضرورتاً مثل هم نیستند. الگوهای علی تحولی و زمانی ضرورتاً نمی‌توانند با سطوح ظهور یافته و وابستگی همزمان منطبق شوند و به عنوان نقشه برداری کننده سطح وجودی وابستگی سازوکارهای علی لحاظ گردند. اما همواره یک ترتیب معین به گونه‌ای هستی‌شناختی در طول زمان وجود خواهد داشت. به این معنی که همواره یک نظم جهانی واقعی وجود دارد، هر چند ما با انتزاع از بعضی از پیچیدگی‌ها یا پارامترها دست به انتخاب بزنیم. به همین نحو، این تأثیر و وزن ساختاری دقیق و نقش دقیق، درجه و اهمیت علی سازوکارهای ویژه در هر بررسی تبیینی به عنوان یک اصل، همیشه باید به گونه‌ای تعیین شده به لحاظ هستی‌شناختی مورد ملاحظه قرار گیرد. هر چند ممکن است که روشی به منظور ایجاد این (تبیین سازوکارهای ویژه) تبیین‌پذیری به لحاظ معرفت‌شناختی وجود نداشته باشد و ممکن است روشی به منظور رسیدن به بهترین کانون تبیینی، صرف نظر از زمینه وجود نداشته باشد (باسکار، ۲۰۱۰، ۱۳).

باید توجه نمود که ترتیب سطوح و تأثیرگذاری یک جانبه هر چند دلالت بر روابط انباشتی سطوح دارد یعنی هر سطح حاصل انباشتگی سطوح دیگر می‌باشد. اما سطوح روبنایی نیز دارای ارتباطاتی با سطوح زیربنایی می‌باشند. باسکار از این رابطه به عنوان شرایط مرزی یاد می‌کند. شرایط مرزی یعنی سطوح بالاتر با توجه به مشخص گردیدن ساختارها و سازوکارهای سطوح مبنایی‌تر می‌توانند تعیین نمایند که چه ساختارها و سازوکارهایی برای اهداف مختلف عمل نمایند. باسکار از شرایط مرزی تعبیر به شروط کافی^۱ نیز می‌نماید. یعنی سطوح بالاتر،

1- Sufficient conditions

شروطی کافیی را فراهم می‌نمایند که سطوح قانونمند و ضروری پایین‌تر بر اساس آن عمل می‌نمایند (باسکار، ۲۰۰۰). به عنوان مثال نیاز بازار تعیین می‌نماید که چه تکنولوژی به کار گرفته شود و تکنولوژی نیز تعیین می‌کند که چه ساختارها و سازوکارهای شیمی و فیزیکی با هم ترکیب شده و تکنولوژی مورد نظر را که خواست و هدف سطح بازار است تأمین نمایند. بر اساس وجود سطح‌بندی و ترتیب عمودی آنها، ما همواره با پدیده‌هایی لایه‌مند مواجه می‌باشیم. باسکار این را یک منطق جهانی می‌باشد. یعنی همواره در یک ترتیب مشخص که میان سطوح مختلف واقعیت وجود دارد رویدادها شکل می‌گیرند. اما این ترتیب با توجه به سیری جغرافیایی -تاریخی شکل می‌گیرد. یعنی شرایط بیرون تعیین می‌نمایند که چه ساختارهایی از این سطوح عمل نمایند. بر این اساس همواره موضوعاتی جدید با تعامل ساختارهایی متعدد شکل می‌گیرند، اما زمانی که شکل بگیرند این ترتیب را می‌توان در آنها مشاهده نمود (باسکار و دنرمارک، ۲۰۰۶).

با توجه به آنچه بیان گردید می‌توان تربیت هنری با رویکرد تلفیقی را به این گونه توصیف نمود که در تربیت هنری مبتنی بر دیدگاه تلفیقی، هنر، به عنوان لایه‌ای جدید و سطحی روبنا از یک طرف دارای خصایص خاص خود می‌باشد و از طرف دیگر، متأثر از عملکرد سطوح مختلف فیزیک و شیمی (ترکیب رنگها و خطوط)، بیولوژی (تأثیر محیط جغرافیایی بر خلق اثر هنری)، سطوح فیزیولوژی و روانشناختی (حاصل عملکرد فعالیت حسی -حرکتی، عاطفی و شناختی افراد) و حاصل تأثیرات تعاملات و نگرش‌های اجتماعی می‌باشد. بر این اساس، باید از یک طرف به عنوان یک رشته درسی لحاظ شود و با توجه به ویژگی‌ها و اقتضانات خاص خود مورد توجه قرار گیرد؛ و از طرف دیگر بُعد میان رشته‌ای و تأثیرگذاری و تأثیرپذیری همراه با کسب تجارب جدید هنری مورد توجه قرار گیرد. به عنوان مثال، یک اثر هنری متأثر از عوامل متعدد اجتماعی، دینی، اقتصادی و فردی و حاوی پیام و محتوایی اجتماعی، دینی و ... می‌باشد. در نتیجه گرایش هنر برای هنر و جدا نمودن هنر از دیگر جنبه‌های زندگی امری غیر واقع و ناصواب تلقی می‌شود.

در راستای تحقق بعد رشته‌ای هنر، از یک طرف باید سعی نمود هنر را با توجه به خصایص ذاتی آن شناخت و از طرف دیگر باید با استفاده از به کارگیری اصول و قواعد آنها را آموزش داد. خصایص ذاتی هنر، که در حکم ضابطه‌هایی برای درس هنر می‌باشند، شامل

خصایصی هستند که در هر اثر هنری وجود دارند و بدون آنها اثر هنری شکل نخواهد گرفت. عناصری مانند خلاقیت، احساس و بعد نمادین در واقع هم جزء عناصر اصلی هنر محسوب می‌شوند و هم خصایصی هستند که باید در فرد پرورش داد (گراهام، ۲۰۰۹).

- خلاقیت اشاره به ابتکار، خلق اندیشه‌ها و راهکارهای نو، انعطاف‌پذیری در فکر و انطباق‌پذیری با موقعیت‌های نامعین دارد (آیزنر، ۲۰۰۹). این یکی از دلایلی است که درس هنر را نیازمند طراحی و برنامه‌ریزی می‌نماید و در نهایت معیاری را برای ارزیابی میزان خلاقیت پیش روی معلمان هنر می‌گذارد.

- احساس را می‌توان توجه به کسب لذت واقعی و درک خوبی و زیبایی امور ارزشمند و در عین حال اشمئزاز و بی‌زاری از امور بی‌ارزش و مبتذل و رسیدن به آرامش دانست. آرامشی که باعث می‌شود فرد فرصتی را برای بیان دانش و ایده‌هایش داشته باشد (آلتر و همکاران، ۲۰۰۹). احساس و حوزه عاطفی از دیدگاه روانشناسان تربیتی توجه به انگیزش، احساس، نگرش، قدردانی و ارزش‌گذاری دارد. این حوزه از دریافت ساده و توجه به امور شروع شده و به ارزش‌گذاری و شخصیت‌دهی که همان التزام عملی است ختم می‌شود (شعبانی، ۱۳۸۷، ص ۱۵۳).

بعد نمادین هنر: آنچه به هنر، نمود و تجلی می‌بخشد و باعث ارتباط هنر با دیگر سطوح می‌گردد، بعد نمادین آن می‌باشد. آنچه به هنر عینیت داده و نمود آن را در زندگی ما تجلی می‌دهد، بعد نمادین هنر می‌باشد. کاسیرر^۱ معتقد است جهان صرفاً امری فیزیکی نیست، زندگی افراد در دنیایی از نمادهاست. نمادها، تجارب بشر را به صورت شبکه در می‌آورند. تمامی پیشرفت‌های بشر در فکر و تجربه در این شبکه‌های نمادین تصفیه، پالایش و مشروعیت یافته‌اند. هیچ فردی نمی‌تواند بدون واسطه با واقعیت رو برو شود و نمی‌تواند آن را ببیند و با آن مستقیماً برخورد کند. وقایع فیزیکی در برابر پیشرفت فعالیت‌های نمادین فروکش کرده‌اند و افراد از طریق استفاده از همین نمادها در مورد امور و چیزهای اطراف خود، با یکدیگر با هم مذاکره و گفتگو می‌کنند. در نتیجه می‌توان به این امر اشاره نمود، بعد نمادین است که سایر خصوصیات هنر را به سمت عینیت آورده و آنها را به عنوان یک ابزار ارتباطی و انتقال پیام تبدیل نموده است. از طریق آن است که نوعی تفاهم و همدلی و تعهد را بین

1- Cassirer

هنرمند و مخاطبان اثر هنری ایجاد می‌نماید (آیزنر، ۱۹۹۴، ص ۸۱).

در نتیجه می‌توان عناصر مبنایی هنر را ضوابطی چون خلاقیت، احساس و بُعد نمادین هنر دانست. این‌ها هستند که باید در گام نخست، هدف درس هنر را در مدارس تشکیل دهد. یعنی طرح درس هنر و نحوه انتخاب و ارائه محتوای هنر باید در راستای تحقق آنها شکل گیرد. بُعد رشته‌ای علاوه بر توجه به خصایص ذاتی و آموزش آنها نیازمند اصول و قواعد نیز می‌باشد. این اقتضائات را می‌توان ضابطه‌های سطح دوم هنر نامید. مؤلفه‌هایی که در این سطح قرار می‌گیرند در واقع واسطه تولید اثر هنری هستند. این سطح از طریق انجام اعمالی نظیر خلق و آفرینش، استفاده از تکنیک‌ها و قواعد و همچنین نقد و ارزیابی آثار هنری تحقق می‌یابد. در زمینه خلق و آفرینش باید توجه نمود که، خلق و تولید اثر هنری است که لزوم به کارگیری اصول و قواعد را در هنر الزامی می‌سازد و هنر را به مرحله عینی می‌رساند. همچنین در این مرحله است که خلاقیت، احساس و بُعد نمادین تحقق می‌یابند. از این رو درس هنر باید مشوق دانش‌آموزان به خلق آثار هنری و ادبی در قالب شعر، داستان؛ نمایشنامه، موسیقی با بهره‌گیری از قواعد باشد.

در زمینه به کارگیری از تکنیک‌ها و قواعد باید توجه نمود که، هنر ترکیبی است از مهارت‌های هوشی، تکنیکی و احساس که بر اساس این مهارت‌ها حالات بی‌نظیری را در خود دارد. از این رو می‌تواند ویژگی‌های بارز بصری و ذهنی را در خود جذب کند و آن‌ها را به صورت متعالی جلوه دهد که البته نیاز به یادگیری مهارت‌های خلق اثر هنری دارد. در نتیجه بایستی به صورت قاعده‌مند و آموزش تکنیک‌های خاص به منظور کنترل تخیل و احساس باشد (هوپ، ۲۰۰۸).

در زمینه نقد و ارزیابی باید توجه نمود که نقد و ارزیابی برآیند رشد هوش و آشنایی با قواعد و به کارگیری آنها است. به طور خلاصه نقد آثار و اندیشه‌ها اشاره به قابلیت دارد که فرد بر اساس آن توانایی این را پیدا کرده که در برخورد با موقعیت‌های متنوع دست به تحلیل و روشن نمودن نقاط قوت و ضعف موقعیت‌های پیش روی خود زده و در پایان بهترین موقعیت را انتخاب نماید. انتخاب بهترین موقعیت در فرایند هوش به معنای انتخاب بهترین راه حل موقت به منظور حل مسئله جدید به حساب می‌آید. در نتیجه برای پرورش قوه نقد باید

ابتدا هوش را رشد و پرورش داد. ارزیابی نیز در گامی ساده‌تر به این امر اشاره دارد که فرد تا چه حد توانسته است با یک اثر هنری و قواعد و نیات موجود در آن آشنا شود.

انجام اعمال فوق را می‌توان در دو حیطه کلی مورد بررسی قرار داد. یک: حیطه شناختی که تحقق بخش قابلیت‌هایی از جمله: شناخت سبک‌های هنری، شناخت قواعد خلق آثار هنری، شناخت قواعد تجزیه و تحلیل یک اثر هنری، شناخت قواعد ترکیب به منظور خلق آثار نو و بدیع هنری است. دوم: حیطه کاربردی که تحقق بخش قابلیت‌هایی از جمله: توانایی تحلیل آثار هنری بر اساس قواعد تحلیل و خلق اثر، توانایی ترکیب و خلق اثر نو، استفاده از اثر هنری به منظور بروز توانایی‌ها و علایق فرد می‌باشد.

در پایان باید اشاره نمود که این سطح که همان سطح واسطه‌ای می‌باشد، علاوه بر آن که واسطه و وسیله خلق و آفرینش یک اثر هنری است و عناصر ذاتی مانند خلاقیت و احساس را در قالب نمادها تبلور می‌نماید، واسطه میان بعد رشته‌ای و میان رشته‌ای نیز می‌باشد. یعنی این اصول و قواعداند که خلاقیت و احساس هنرمند را به سمت مسائل و حقایق اخلاقی، دینی، اجتماعی سوق خواهند داد.

در راستای تحقق بُعد میان رشته‌ای باید کارکردهای هنر در عرصه‌های مختلف را مد نظر قرار داد. کارکردها، همان گونه که بیان گردید، خود جزء عوامل علی اثرگذار و اثرپذیر از یک اثر هنری هستند. به عنوان مثال در خلق یک اثر هنری عوامل اجتماعی، دینی، سیاسی، اقتصادی و فردی نقش دارند. در نتیجه اثر هنری در گام نخست، بازنمایی کننده این عوامل است و چون یک اثر هنری متشکل از این عوامل است، خود در بروز و تحقق این عوامل نیز دارای نقش خواهد بود. یعنی هنر نیز می‌تواند در رشد اخلاقی، اجتماعی و ... نقش آفرین باشد؛ و در گام دوم، اثر خلق شده حکم اثری را دارد که می‌تواند منجر به خلق محتوا و کارکردی جدید شود. به عنوان مثال به‌کارگیری قواعد شعر سنتی به منظور نشان دادن مسائل و رویدادهای اجتماعی جدید، شعر نو را به وجود آورد و شعر نو منجر به خلق اشکال جدید شعر نو گردید.

این سطح مبتنی بر ارتباط متقابل هنر و زندگی (تأثیرگذاری بر و تأثیرپذیری از محیط بیرون) شامل محیط طبیعی و انسانی می‌باشد. در این زمینه هرست معتقد است هنر همچون مذهب، اخلاق و علوم انسانی یکی از جنبه‌های گوناگون زندگی بشر بشمار می‌آید که

تأثیرگذار بر زندگی و در عین حال تأثیرپذیر از زندگی و علوم دیگر می‌باشد و دانش هنری از دانش‌های دیگر که هر کدام یکی از اشکال زندگی می‌باشند متأثر می‌گردد (زیبا کلام، ۱۳۸۴، ص ۳۵). در این سطح است که هنر به بهبود یادگیری دانش‌آموزان (آیزنر، ۲۰۰۰)، تربیت اجتماعی، اخلاقی، ارتباطی (سلومون^۱، ۲۰۰۳) و تجربه اندوزی در زندگی می‌شود (دیویی، ۱۳۹۱) و هنرمند به عنوان فردی متعهد تلقی می‌شود. متعهد به بیان فجایع و مسائل دوران خود نه بر کنار از وقایع (سارتر^۲، ۱۳۵۶، ص ۱۹-۲۱). در واقع سطح کارکردی است که مورد توجه تمامی کتب و مقالات تدوین یافته در زمینه هنر و اهمیت هنر در تعلیم و تربیت می‌باشد. در صورتی که این سطح با توجه به آنچه مطرح شده جزء سطوح فرعی هنر محسوب می‌شود.

سؤال دوم پژوهش: تربیت هنری از منظر تلفیقی چگونه قابل تحقق می‌باشد؟

نظام تربیتی، به منظور تحقق رویکرد تلفیقی در زمینه تربیت هنری، مانند سایر رشته‌ها و دروس به منظور تحقق اهداف خود نیازمند تغییر و دگرگونی می‌باشد. از این رو برای آن که بتوانیم برای هنر در امر تعلیم و تربیت جایگاهی بیابیم و در واقع آموزش هنر را مشروعیت بخشیم، بایستی به باز تعریف مؤلفه‌های تعلیم و تربیت بپردازیم. مؤلفه‌ها از جمله، معلم، دانش‌آموز، محتوا و ارزشیابی می‌باشند. لزوم این بازنگری از آن رو است که یک: هنر با توجه به ماهیت خود برای آن که بتواند کارکردهای خود را در راستای رشد و اعتلای فرهنگ بروز دهد نیاز به بازنگری دارد. دوم: یکی دیگر از دلایلی که ضرورت پرداختن به هنر را در دوران نو ایجاد می‌نماید، منبعث از اقتضاء جهان متکثر امروز است، یعنی تنوع در نگاه‌ها و تنوع در روش‌های شناخت و تبیین جهان که هنر نیز در میان آنهاست. در این زمینه آیزنر معتقد است، در جهان متکثر خود هنر نیز تعاریف جدید و متفاوتی به خود گرفته و کاربردهای جدیدی یافته است (آیزنر، ۲۰۰۰). در ادامه این مؤلفه‌ها را در زمینه هنر و تعلیم و تربیت پی می‌گیریم.

معلم

از مؤلفه‌هایی که در زمینه‌ی هنر، در آموزش و پرورش بایستی باز تعریف شود معلم

1- Solomon
2- Sartre

است. تبیین نقش و عملکرد معلم در رویکرد تلفیقی، باید با توجه به برآورد اقتضائات ماهیت رشته‌ای و میان رشته‌ای درس هنر تبیین یابد. یعنی توجه به آموزش اصول و قواعد خلق اثر هنری (اقتضاء بعد رشته‌ای هنر) همراه با زمان بیشتر برای مطالعه عمومی هنر و کاهش وابستگی به محتوای اصلی و منعطف در برابر تغییرات و موقعیت‌های چالش برانگیز زندگی (اقتضاء بُعد میان رشته‌ای). در این زمینه هاردی^۱ معتقد است، معلم درس هنر باید در عین این که هدفش آموزش قواعد و اصول درس هنر است، بتواند هنر را با مسائل واقعی زندگی وفق داده و مظاهر دنیای واقعی را به عنوان مواد خام تدریس استفاده نماید (هاردی، ۲۰۰۶، ص ۲۰).

از آنجا که هنر با عناصری مثل شفاهی و بصری بودن، احساس و خلاقانه بودن و دارای بُعد زیبایی شناسی و ... معرفی شد و این که این نوع از سواد زبان خاص خود و ابزارهای خاص خود را می‌طلبد؛ لذا معلم نیز باید دارای ویژگی‌هایی به این شرح باشد. از آنجا که هدف، پرورش خلاقیت و احساس و درک زیبایی است، لذا معلم بایستی دارای استقلال در تصمیم‌گیری و طراحی در برنامه درسی هنر باشد و برخلاف نگاه سنتی معلم نباید محدود به محتوای مشخص و انتقال آن باشد، لذا با توجه به ماهیت درس هنر بایستی در ارائه اصول و بنیادهایی که می‌توانند به عنوان فرصت آموزشی مد نظر قرار گیرند آزاد باشد.

دانش آموز

همان‌طور که گفته شد، هنر باعث پرورش احساس و پرورش روحی و معنوی و خلاقیت انسان است؛ لذا باید آن را در دانش‌آموزان ترویج نمود. از آنجایی که تعالی روحی و معنوی راه نیل به سعادت است لذا همه دانش‌آموزان بایستی از لحاظ روحی و معنوی رشد و تعالی یابند در نتیجه همه دانش‌آموزان مستحق آموزش هنراند و باید اجباراً هنر را بیاموزند؛ و دانش‌آموزان نیاز دارند که هم از لحاظ فیزیکی و هم روحی رشد و پرورش یابند.

همچنین چون پرورش خلاقیت، احساس، درک زیبایی‌شناسی و در نهایت تعهد مد نظر است لذا بایستی توجه به فهم و نیات و مفاهیم ذهنی، ابتکار و خلاقیت و فرصت به

یادگیرندگان برای فراهم نمودن فرصت‌های سؤال واقعی و دیدن نتایج عملکردشان را فراهم نمود. در نتیجه دانش‌آموز در این رویکرد به عنوان فردی فعال و در عین حال پویا تلقی می‌شود. فعال بودن، اشاره به این دارد که دانش‌آموز باید از قدرت خلاقیت، احساس، هوش و زیبایی‌شناسانه خود استفاده کرده و با آشنایی با قواعد خلق اثر هنری دست به آفرینش اثری نو و بدیع بزند. در عین حال، دانش‌آموز باید همواره مسائل و نیازهای زندگی روزمره خود را در خلق اثر هنری لحاظ نماید که این امر اشاره به پویایی درس هنر و دانش‌آموز دارد.

محتوا

با توجه به سه سطح متمایز هنر که هر کدام کارکردها و در نتیجه اقتضائات خاص خود را می‌طلبد، محتوای کتب هنر باید به گونه‌ای طراحی و تدوین گردند که اقتضائات این سه سطح را برآورده نمایند. از این رو می‌توان همان نقاشی‌های ساده و بی‌هدف را به گونه‌ای منظم و منسجم در راستای تحقق اقتضائات سطوح متفاوت هنر به کار گرفت. در این راستا گودمن^۱ معتقد است می‌توان زبان تصویری را- همان رنگ و شکل- از طریق پیروی از اصول و قواعد به صورت یک سازوکار منظم که دارای ابزارهای گرامری و قاعده‌های مشخص باشد تبدیل نمود (بروتون^۲، ۲۰۰۷).

در نتیجه محتوای درس هنر باید در رابطه با سه سطح تدوین یابد. یعنی در رابطه با سطح اول (کارکردهای مبنایی و پایه) ارائه محتوای هنر باید به گونه‌ای باشد که در گام نخست در راستای آموزش قابلیت‌هایی چون خلاقیت، احساس و بُعد نمادین هنر طراحی و تدوین گردد. در رابطه با سطح دوم (کارکردهای واسطه‌ای) درس هنر باید معطوف به آموزش ملزومات هنر یعنی قواعد خلق، تکنیک و نقد و ارزیابی باشد. همچنین به گونه‌ای تدوین گردد که دانش‌آموزان دست به تولید اثر هنری بزنند و تولید اثر هنری باید توسط خود متعلمان انجام گیرد. این سطح از طریق انجام اعمال هنری، بررسی و نظردهی در مورد آثار هنری و مشارکت در ساخت آثار هنری تحقق می‌یابد. در واقع در این سطح هدف آن است که دانش‌آموزان به شناخت سبک‌های هنری، شناخت قواعد خلق آثار هنری، شناخت قواعد تجزیه و تحلیل یک

1- Goodman
2- Bruton

اثر هنری و شناخت قواعد ترکیب به منظور خلق آثار نو و بدیع هنری پی برده؛ تا بتوانند در عمل به تحلیل آثار هنری بر اساس قواعد تحلیل و خلق اثر، ترکیب و خلق اثر نو و استفاده از اثر هنری به منظور بروز توانایی‌ها و علایق از طریق ترسیم و نمایش دادن نایل آیند.

البته بین کارکردهای سطح یک و دو ارتباط و پیوستگی وجود دارد به این گونه که تا کارکردهای سطح یک تحقق نیابند فرد نمی‌تواند دست به تولید و ارزیابی آثار هنر به شکل صحیح بزند. همچنین به منظور هدایت خلاقیت، هوش و احساس در ابتدا باید با قواعد تولید، نقد و قدردانی از آثار هنری آشنا شد.

در رابطه با کارکرد سطح سوم (کارکردهای فرعی هنر) محتوا باید به گونه‌ای تدوین گردد که مبنای تجارت یادگیری، یادگیری نقش‌های فردی، فرهنگی، اجتماعی، دینی و اخلاقی باشد. در این سطح استفاده از کارهای هنری و هنرمندان به منظور برخورد دانش‌آموزان با مظاهر فرهنگی و تجارب فرهنگی زندگی‌شان و تبیین و روشن نمودن آنها است؛ لذا معلمان و بزرگ سالان با قرار دادن دانش‌آموزان در موقعیت‌های چالش برانگیز در واقع سطح یادگیری و تجربه اندوزی دانش‌آموزان را بالا می‌برند. از این رو هنر در نهایت به علت رشد فردی، اجتماعی و فرهنگی آن دارای اهمیت زیادی است و می‌تواند در برابر سواد نوشتاری و زبانی قرار گیرد.

ارزشیابی

از آن جایی که سیستم‌های ارزشیابی خصوصاً در قرن بیستم به سمت کمی‌نگری پیش رفته‌اند و خواستار استفاده از روش‌های علمی استاندارد شده و توجه به نتایج مشخص برای رسیدن به هدف‌های مشخص دارند لذا با ماهیت و اهداف آموزش هنر نمی‌توانند مطابقت یابند. آیزنر معتقد است چون اعمال هنری و تفکرات خلاقانه قابل اندازه‌گیری نیستند لذا در مدارس کمتر به آنها پرداخته می‌شود و در نتیجه از مرکز و هسته فعالیت‌های آموزشی به حواشی رانده می‌شوند. بنابراین بایستی روش‌های ارزشیابی برای هنر نیز مورد باز تعریف قرار گیرند (آیزنر، ۲۰۰۳).

باز تعریف ارزشیابی در عرصه هنر بایستی با در نظر گرفتن ویژگی‌های هنر شکل گیرد. ویژگی‌هایی که شامل توجه به خلاقیت، احساس و افکار و شکوفایی استعدادها می‌باشد. این

ویژگی‌ها باعث شده است که هنر امری آزاد در نظر گرفته شود و همین آزادی باعث پرورش خلاقیت، احساس، درک زیبایی‌های آثار گذشته و زیبایی‌های جهان واقع شود؛ لذا ارزیابی باید فرایند محور باشد و معطوف به توجه به بیان خود دانش‌آموزان، تعامل دانش‌آموزان با محیط و آثار برتر باشد. معلمان هنر نیز بایستی دانش‌آموزان را تشویق نمایند که افکار خود را بروز داده، خود را برای ریسک کردن، اجتناب از استانداردها و توجه به اکتشاف آماده نمایند.

نتیجه‌گیری

هنر و نقش و اهمیت تربیتی‌اش لزوم توجه به آن را در تعلیم ایجاب می‌نماید. اما رسیدن به این امر و به کارگیری مؤثر و مفید هنر و کارکردهای تربیتی‌اش مستلزم اتخاذ رویکردی مناسب می‌باشد. رویکردی که بر اساس آن از یک طرف کارکردهای تربیتی هنر تحقق یابند و از طرف دیگر خود هنر همراه با تمامی اقتضائات و استلزاماتش مورد توجه قرار گیرند. به تعبیری بُعد رشته‌ای و میان رشته‌ای هنر هر دو مورد توجه قرار گیرند و یکی به نفع دیگری به حاشیه رانده نشود. در واقع زمانی که هنر صرفاً به کارکردهایش در زمینه رشد فردی، اخلاقی، اجتماعی، دینی و بهبود فرایند یادگیری تقلیل یابد، صرفاً به عنوان درسی مکمل برای دروس دیگر و به فعالیتی فوق برنامه تبدیل خواهد گردید لذا زمینه به حاشیه رفتن خود را نیز فراهم می‌نماید. با این استدلال که دروس اصلی که هدفشان بالا بردن این مهارت‌ها است می‌توانند نقش هنر را ایفا نمایند. از این رو است که درس هنر در مدرسه همواره جزء دروس بی‌اهمیت بوده و جای خود را به دروس دیگر می‌دهد.

درس هنر با این وضعیت نیازمند بازنگری در رویکرد خود می‌باشد. رویکردی لازم است اتخاذ شود که از یک جهت درس هنر را مانند دروس دیگر دارای اهداف، ساختار و روش‌ها و شیوه‌های ارزشیابی مخصوص به خود نشان دهد و از طرف دیگر کارکردهای مهم تربیتی‌اش را نیز حفظ نماید. به تعبیری هنر نیازمند به‌کارگیری رویکردی تلفیقی است که در این رویکرد هم بُعد رشته‌ای و هم میان رشته‌ای هنر حفظ گردند و یکی به نفع دیگری تقلیل نیابد.

رویکرد تلفیقی بُعد رشته‌ای را با توجه به شناخت خصایص اصلی و بنیادین یک اثر هنری مانند خلاقانه بودن، احساسی بودن و نمادین بودن و تلاش در راستای تحقق این خصایص قرار می‌دهد همچنین از آنجا که خلق و آفرینش یک اثر هنری نیازمند به‌کارگیری اصول و

قواعد می‌باشد لذا استفاده و به‌کارگیری از این اصول و قواعد واسطه‌ای نیز جزء بُعد رشته‌ای محسوب می‌شوند که در هر درس هنر باید مورد توجه قرار گیرند.

رویکرد تلفیقی بُعد میان رشته‌ای را با توجه به ارتباط متقابل که هم شامل تأثیرپذیری و هم شامل تأثیرگذاری هنر از سایر عرصه‌ها می‌باشد پی می‌گیرد. بُعدی که در آن یک اثر هنری از یک طرف متأثر از عوامل فردی، اجتماعی، اخلاقی، دینی، سیاسی ... پیرامون خود است و از طرف دیگر تأثیرگذار بر رشد و بالندگی این عرصه‌ها می‌باشد.

رویکرد تلفیقی با توجه به خصایص و ماهیت خود در تعلیم و تربیت مستلزم بازنگری در کتب درسی هنر می‌باشد. رویکرد تلفیقی این را می‌طلبد که درس هنر از تکیه بر نقاشی‌های بی‌هدف خارج شده و سعی نماید درس هنر را در گام نخست با توجه به خصایص ذاتی هنر قرار دهد و سعی نماید این خصایص را ترویج نماید. همچنین توجه به قواعد خلق اثر هنری داشته باشد. درس هنر باید کارکردهای فرعی را نیز که همان بُعد میان رشته‌ای هنر می‌باشد مورد توجه قرار دهد. از این رو در گام نخست معلم هنر باید متخصص هنر باشد، محتوا به گونه‌ای طراحی و تدوین گردد که خلاقیت و احساس از یک جهت تعریف و از طرف دیگر رشد یابد، دانش‌آموز با قواعد خلق اثر هنری آشنا گردد و کارکردهای فرعی مورد توجه قرار گیرند ارزشیابی نیز معطوف به ترویج و رشد خصایص بنیادین در دانش‌آموزان، میزان آشنایی با قواعد و درک و ارزش‌گذاری دانش‌آموزان از کارکردهای فرعی انجام گیرد.

بر اساس آنچه در این پژوهش به آن دست یافته‌ایم. ضروری است در عرصه برنامه‌ریزی توجه به به‌کارگیری رویکرد تلفیقی در کتب هنر مورد توجه قرار گیرد و در عرصه پژوهش نیز پژوهش‌هایی پیرامون کتب هنر در راستای تحقق رویکرد میان رشته‌ای و آسیب‌شناسی کتب هنر بر اساس این رویکرد انجام گیرد.

منابع

- ارسطو (۱۳۷۱). *سیاست*. ترجمه حمید عنایت. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- افلاطون (۱۳۶۵). *جمهور*. ترجمه محمدحسن لطفی. تهران: انتشارات خوارزمی.
- امینی، محمد (۱۳۸۴). *تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش*. کاشان انتشارات آبیژ.

بارو، رابین- وودز، رونالد (۱۳۷۶). *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش*. ترجمه فاطمه زیبا کلام. تهران: دانشگاه تهران.

برمودس، خوزه لویس؛ و گاردنر، سباستین (۱۳۸۷). *هنر و اخلاق*. ترجمه مشیت علایی. تهران: انتشارات فرهنگستان هنر.

دیویی، جان (۱۳۹۱). هنر به منزله تجربه. ترجمه مسعود علیا. تهران انتشارات ققنوس

زیبا کلام، فاطمه (۱۳۸۴). *مبانی فلسفه آموزش و پرورش در ایران*. تهران: دانشگاه تفرش.

سارتر، البر کامو، گرکه لوکاج (۱۳۵۶). *اندیشه و ادبیات*. ترجمه مصطفی رحیمی. تهران: زمان.

سورتچی اوکرکایی، علی اصغر و رستگارپور، حسن (۱۳۹۱). رابطه آموزش هنر با رویکرد

تربیت هنری و خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران در سال تحصیلی ۱۳۸۷-

۸۸. *فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، سال اول، شماره ۳ صص ۲-۲۷.

شرفی حسن (۱۳۸۶). آموزش هنر متناسب با فعالیت‌های زیباشناسانه تولید هنری و مفاهیم

وابسته، *فصلنامه علمی - پژوهشی دانشکده هنرهای زیبا دانشگاه تهران*، شماره ۳۲

صفحات ۳-۸۴.

شریعتمداری، علی (۱۳۸۴). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: امیرکبیر.

شعبانی، حسن (۱۳۸۷). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی*. تهران انتشارات سمت.

گوتک، جرال دال (۱۳۸۴). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت.

تهران: سمت.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). *چیستی، چرایی و چگونگی آموزش هنر*. تهران: مدرسه.

نوری، نظام‌الدین (۱۳۸۵). *مکتب‌ها و سبک‌ها و جنبش‌های ادبی و هنری جهان تا پایان قرن*

بیستم. تهران: انتشارات زهره.

هگل فردریش ویلهلم (۱۳۶۴). *مقدمه‌ای بر زیبایی‌شناسی*. ترجمه محمود عبادیان. تهران:

آوازه.

Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009). *The challenges of implementing primary arts education: What our teachers say*, 1 (3), 4.

Bhaskar, R. (2000). *From East to west odyssey of a Soul*. By Routledge.

- Bhaskar, R. (2010). *Inter disciplinarily and Climate Change Transforming knowledge and practice for our global future*. By Routledge.
- Bhaskar, R., & Danermark. (2006). Metatheory, Interdisciplinarity and Disability Research: A Critical Realist Perspective, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8 (4), 278-297.
- Bruton, D. (2007). Arts and Humanities in Higher Education, *Sage Journal*, 6 (3), 309-327.
- Eca, T., & Rachel, M. (2008). *International Dialogues about Visual Culture*. By the university of Chicago press.
- Eckhoff, A. (2008). The Importance of Art Viewing Experiences in Early Childhood Visual Arts: The Exploration of a Master Art Teacher's Strategies for Meaningful Early Arts Experiences. *Journal of Early Childhood Educ.* 35 (10), 463-472.
- Eisner, E. W. (1994). *The Educational Imagination 3rd Edition*. Macmillan publishing Co.
- Eisner, E. W. (2000). Arts education Policy? *Art Education Policy Review Academic Library*, 101 (3), 4-6.
- Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of mind. Language Art: may. *Academic Research Library*, 80 (5), 340.
- Eisner, E. W. (2009). What Education Can Learn from the Arts. *Art Education: Mar Academic Research Library*. 62 (2), 6-12.
- Graham, M. A. (2009). *The Power of Art in Multicultural Education: The International Stories Project Brigham Young University*. By the National Association for Multicultural Education. 11 (3), 155-161.
- Hope, S. (2008). Art education in a world of cross- purposes. By taylor & francis e- library.
- Hrды, T. (2006). *Art education in a postmodern*. Publisher by Intellect Ltd .
- Lee, A. (2009). Art education and the national review of visual education. *Australian Journal of Education*, 3 (3), 217-229.
- Solomon, M. R. (2003). *Consumer Behavior: Buying, Having and Being. Saddleback, NJ: Prentice*. Hall University Press.
- Therborn, G. (2003). Antangled Modernities. *European Journal of Social Theory*, 6 (3), 293-305.