

بانام خدا

بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدائی

دکتر محمود مهرمحمدی^۱

چکیده

در این مقاله نخست به بازشناسی مفهوم تخیل پرداخته شده و معانی گوناگون آن به اجمال مورد بررسی قرار می‌گیرد. این بحث مقدماتی روشن می‌سازد که شناخت مفهوم تخیل به عنوان یک ظرفیت انسانی کار ساده‌ای نبوده و باید به عنوان یک پروژه ناتمام برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت و خصوصاً سیاست‌گذارانی که به نوآوری و تحول در این عرصه خطیر می‌اندیشند مطرح شود. خصوصاً این که باید میان معنای تخیل در کودکی و بزرگسالی و تخیل به عنوان یک ظرفیت فکری - ذهنی ممتاز و یک بیماری و عارضه خطرناک تمایز قائل شد.

به دنبال این مبحث مقدماتی، از منظر ثبوتی درباره کاربرد تخیل و تجربیات تخیلی کودکان در برنامه‌های درسی و آموزش بحث می‌شود. این موضوع متضمن پذیرش اصل تازه‌ای در طراحی آموزشی است و چگونگی پاسخگو نمودن آموزش به قدرت و ظرفیت تخیل به عنوان یک ابزار ذهنی یا یک منبع مغتنم در فرایند یاددهی - یادگیری را در کانون توجه قرار می‌دهد.

در بخش بعدی، ظرفیت تخیل در انسان از منظر اثباتی مورد توجه قرار می‌گیرد و ضرورت پرورش آن در نظام‌های تعلیم و تربیت از ابعاد گوناگون مورد بحث واقع می‌شود. از جمله این ابعاد می‌توان به انسان‌شناسی و هستی‌شناسی اسلامی، نقش برنامه درسی در فعلیت بخشیدن به ظرفیت‌های بالقوه ذهنی یا "ساختن ذهن"، نقش تخیل در تفکر مفهومی، نسبت گسست‌ناپذیر تخیل با خلاقیت و بالاخره نسبت تخیل با حل مسأله یا فرایند علمی اشاره کرد.

در آخرین بخش مقاله و در مقام جمع‌بندی، علاوه بر تأکید بر مواضع اساسی نویسنده در این زمینه، ضرورت پرداختن به پروژه دیگری جهت شناسائی "قفلهای ذهنی" در نظام آموزش و پرورش که مهم‌ترین موانع بر سر راه استفاده از تخیل یا پرورش آن می‌باشد مورد بحث قرار می‌گیرد. کلیدواژه‌ها: تخیل، برنامه درسی، آموزش، دوره ابتدائی

^۱ - عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه:

لازم است در درجه نخست درباره مهم‌ترین مفهوم این نوشتار، مفهوم تخیل، تامل نمائیم. این مفهوم از جمله با ویژگی هائی همچون "فرار بودن" (elusiveness) و برخورداری از اشکال و معانی متنوع (polymorphousness) در منابع تخصصی معرفی شده است. علاوه بر ایگان (۱۹۹۲)، یکی از فلاسفه هنر معاصر توانسته است حداقل ۱۲ معنا و مفهوم از آن ارائه نماید (Sparshott, ۱۹۹۰). این در حالی است که به گمان نگارنده وی از معانی مطرح شده در متون و منابع مشرق زمین (به ویژه منابع اسلامی) آگاهی نداشته یا از آنها صرف نظر نموده. با افزودن این معانی ابعاد دیگری از این مفهوم آشکار شده و به همین نسبت پیچیدگی های بحث در این زمینه و خصوصا کاربردهای آموزش و پرورشی آن روشن تر خواهد شد.

دوازده معنای مورد اشاره عبارتند از:

- ناظر به موجودات یا پدیده هائی که ما به ازاء در عالم واقعی و عینی ندارند. (موجودات خیالی)
- ناظر به قابلیت دیدن با چشم ذهن یا شنیدن با گوش ذهن، تصاویر یا اصواتی که گوئی در زندگی ما حضور داشته و نقش ایفا میکنند. (تخیل تهی)
- ناظر به ویژگی اشتغال ذهنی چیز یا واقعه‌ای که با واقعیت تطابق ندارد. (خیال پردازی)
- ناظر به تفسیر پدیده‌ها به شکلی بیمارگونه (پارانوئید)
- ناظر به خطاهای دید و ادراک که نادرستی آن بر ادراک کننده آشکار است (مفهوم "فانتزیا" در آثار ارسطو)
- ناظر به قابلیت روانی که تمام جاندارانی که قادر به انجام اعمال هدف مند (کنش و نه صرفا واکنش) می‌باشند از آن برخوردار می‌باشند (مفهوم ارسطویی دیگر).
- ناظر به مجموعه متنوعی از ادراکات حسی در جریان ساختار بخشیدن به دانش خویش از جهان که با واقعیت بیرونی منطبق نیست (world-making).
- ناظر به جریان ارائه تبیین و فهم متفاوت و بدیل از نظم حاکم بر پدیده‌ها
- ناظر به قابلیت تصور امور به گونه‌ای متفاوت با آن چه تجربه شده است (تخیل به معنای ابداع و توان ارائه راه حل های غیر منتظره و سودمند برای انواع و اقسام مسائل).
- ناظر به توان ایجاد حس حضور در موقعیتی که توصیف می شود (حضور یا تجربه غائبانه)، منبعی که گویندگان (خطبا) و نویسندگان و شعرا به آن متکی هستند.

- ناظر به قابلیت ادراک آثار هنری که از آن با ادراک توأم باتخیل (perception imaginative)

نام برده می شود.

- ناظر به کلیه شناخت ها و دریافت های بشر، چرا که به زعم بسیاری از شناخت شناسان، شناخت ما متکی به بنیادهای شخصی و نوعی برون فکنی درباره جهان هستی است (ژان پل سارتر در اثر مشهور خود در زمینه پدیدارشناسی).

اما در مقام جمع بندی از این بحث **مقدماتی چند** نکته باید مورد تاکید قرار گیرد:

نخست اینکه مفهوم شناسی تخیل پروژه ای ناتمام و البته ضروری است که باید به آن همت گمارد. این ظرفیت دارای جلوه های گوناگونی است که دامنه آن حوزه های روان شناسی، منطق، فلسفه، عرفان، هنر و علم را در برمیگیرد. کاویدن و آشکار ساختن تمام ابعاد این ظرفیت یا موهبت، نه تنها ارزش و جایگاه آن را نزد اصحاب تعلیم و تربیت بیش از پیش مشخص خواهد ساخت، بلکه پیش نیاز معرفتی عطف توجه به آن در برنامه های درسی و آموزش را تامین خواهد نمود.

دوم اینکه به نظر می رسد تمیز میان "تخیل" از یکسو و "وهم و خیال"^۲ از سوی دیگر ضرورتی انکار ناپذیر است که در پروژه مفهوم شناسی باید به آن پرداخت. به زعم نگارنده، "تخیل" یک ظرفیت و قابلیت ارجمند روانی، وجود شناختی و معرفت شناختی است در حالیکه "وهم و خیال" (fantasy) یک امر عارضی و بعضاً یک بیماری است. "وهم و خیال" گریز از واقعیت و عدم توان ادراک آن در مقامی که این چنین ادراکی موضوعیت و مطلوبیت دارد است. حال آنکه "تخیل" فاصله گرفتن از واقعیت برای نیل به مراتب برتر وجودی (توان مندی) یا خلق واقعیت های تازه در ساحت های گوناگون است. شباهت آن ها نباید موجب خلط این دو مقوله با یکدیگر شود، چرا که این خود یک توهم به شمار می آید. شاید چنین توهمی منشأ غفلت یا بی مهربی به این ظرفیت ارجمند در طول تاریخ تعلیم و تربیت رسمی در جهان بوده است. بیان دیگر از این نکته را می توان در عبارت زیر یافت:

"امروزه الفاظ خیال و خیالی به چیزهایی اطلاق می شود که در عالم خارج و نفس الامر مابازایی ندارد. به عبارت دیگر موجود خیالی موجودی است زاینده وهم و پندار آدمی و به اصطلاح غیر واقعی. این معنی البته در جای خود غلط نیست؛ ولی منظور از صور خیالی و عالم خیال چه در نزد حکما و چه در نزد صوفیه - از جمله امام احمد غزالی - چیزی زاینده پندار آدمی نیست و نباید آن را غیر واقعی پنداشت" (پورجوادی، ۱۳۶۵)

^۲ hallucination

نکته جالب دیگر اینکه به نظر می‌رسد بتوان گفت در دوران کودکی ظرفیت عارضی "وهم و خیال" است که غلبه داشته و می‌تواند (یا باید) به عنوان یک واقعیت مورد توجه و استفاده برنامه ریزان و مربیان قرار گیرد. چرا که در این سنین وهم و خیال یا عدم توان تمیز میان امر واقعی و امر خیالی یا امر خیالی را واقعی پنداشتن ظرفیتی مثبت و سازنده است نه بیمارگونه. این اتفاق در بزرگسالی است که تبدیل به مساله شده و موجب نگرانی است. لذا در این وهله از تعلیم و تربیت باید به دنبال پرورش قوه تخیل بود که همان گونه که اشاره شد معرف ظرفیت فاصله گرفتن از واقعیت یا دیدن حقایق و معانی فراتر از واقعیت های محسوس و ملموس است نه عدم توان تمیز میان امر واقعی و غیر واقعی. اما در مراحل بالاتر رشد (نوجوانی و بزرگسالی) قدرت و ظرفیت "تخیل" در عرصه وجود آدمی امکان عرض اندام پیدا می کند. لیکن "وهم و خیال" دوره کودکی، خود معبر و گذرگاهی برای نیل به ظرفیت والای "تخیل" در دوره های بعدی است.

بالاخره تخیل و نسبت آن با خلاقیت باید در این پروژه مورد واکاوی قرار گیرد. در برخی تعاریف ارائه شده از تخیل، تمایزی را نمی‌توان میان تخیل و خلاقیت قائل شد و این دو تا آن جا به هم نزدیک می‌شوند که در واقع مرزی میان دو نمی‌توان ترسیم کرد. اما به طور کلی و اجمالی می‌توان پیشنهاد نمود تخیل، متعلق به مرحله تصور آن چه ما به ازاء عینی ندارد است، حال آنکه خلاقیت به مرحله تحقق یا خلق آن چه تصور شده مربوط می‌باشد. بدین ترتیب تخیل منهای خلاقیت قابل طرح بوده و خلاقیت منهای تخیل قابل وصف نیست.

نظریه "ذهن پرورش یافته" (ایگان، ۱۹۹۷) را می‌توان به عنوان مبنای نظری مناسب برای عطف توجه به ظرفیت تخیل مورد استفاده قرار داد. وی در این نظریه، که متاسفانه در جامعه تعلیم و تربیت ما ناشناخته مانده و تحت الشعاع نظریه غالب یعنی نظریه پیازه است^۳، مراحل پرورش ذهن و توانمندی‌های آن را به شکل متفاوتی تبیین نموده و در این تبیین برای تخیل در دوره کودکی و به تبع آن دوره‌های بعدی جایگاه ویژه‌ای قائل می‌شود. او تصریح می‌نماید که گرچه در هر یک از مراحل پنج گانه تحول "ابزارهای شناختی" (cognitive tools) انسان متفاوت است (و همین تفاوت مبنای تمایز میان مراحل تحول است)، لیکن در نیل به مراحل بالاتر و توانمندی‌های بعدی، ذهن از تمسک به ابزارهای شناختی مراحل ماقبل، مانند تخیل، بی‌نیاز نمی‌شود. وی چنین تصویری را به همان اندازه نا بجا و نادرست می‌داند که گفته

^۳ در همین راستا نگارنده در فضای متفاوتی سخن از "پیاژه زدائی" از ساحت تفکر و عمل در تعلیم و تربیت ایران نموده است. چرا که نظریه پیازه مانع از ورود اندیشه‌ها و نظریه‌های بدیل شده است.

شود یک جامعه بی سواد پس از آشنا شدن با خواندن و نوشتن، استفاده از وسائل برقراری ارتباط شفاهی که متعلق به مرحله قبلی بوده است را کنار می گذارد. مراحل پنج گانه تحول قابلیت های ذهن و ابزارهای شناختی در این نظریه با عبارات زیر معرفی شده اند:

- فهم بدنی (تنی) یا ماقبل زبانی (somatic understanding) که محصول کاربرد بدن و حواس بوده و متعلق به سنین صفر تا حدود دو سالگی است.
- فهم اسطوره ای (mythic understanding) که محصول کاربرد زبان شفاهی و اتکاء به داستان، شعر (وزن و قافیه) بوده و متعلق به سنین دو تا حدود هشت سالگی است.
- فهم عاشقانه (romantic understanding) که محصول کاربرد زبان مکتوب بوده و متعلق به سنین حدود هشت تا پانزده سالگی است.
- فهم فلسفی (philosophic understanding) که محصول اتکاء به انتزاعیات و نظریه بوده و متعلق به سنین حدود پانزده سالگی به بعد است.
- فهم منعطف و موقت (ironic understanding) که محصول اتکاء به انعطاف زبانی برای اهداف ارتباطی پیچیده است. حدود سنی خاصی برای نیل به این مرتبه مطرح نشده است. طبق تعریف ارائه شده از هر یک از سطوح یادشده، تخیل ظرفیت یا ابزار شناختی غالب در دوره های "فهم اسطوره ای" و "فهم عاشقانه" است و در دوره های بعد همراه با ظرفیت ها یا ابزارهایی مانند منطق و استدلال حضور خود را در ذهن تداوم می بخشد.

بخش اول: تخیل کودک و نقش آن در طراحی آموزشی برای دوره کودکی

در این بخش نگاه به ظرفیت تخیل نگاهی ثبوتی است. بدین معنا که به آن به عنوان ظرفیتی بالفعل و دائرنگریسته می شود و در خصوص چگونگی بهره برداری از آن یا پاسخگو کردن فرایند یاددهی - یادگیری نسبت به آن، و نه رشد و پرورش آن، از طریق برنامه های درسی و فرایند آموزش بحث می شود. این که "آموزش را از آن جا آغاز نمائیم که دانش آموزان قرار دارند" (starting from where the students are) ، یا "آغاز یادگیری های بعدی از طریق اتصال به آن چه پیشاپیش می دانند" (starting from what the students know) به عنوان یک اصل در تعلیم و تربیت مطرح شده و نظریه های طیف وسیعی از صاحب نظران بر آن استوار گشته است. از این میان می توان به اسپنسر، هربارت، دیوئی و آزوبل

اشاره نمود. تأکید بر این گزاره تا بدان جا امتداد یافته است که شاید بتوان از آن به عنوان یک اصل اول و غیر قابل تردید در تعلیم و تربیت مترقی در جهان امروز نام برد.

لیکن سؤال اساسی این جا است که "دانش آموزان، به ویژه کودکان، کجا قرار دارند؟" یا "چه چیزهایی را میدانند". دشواری‌ها از نوع پاسخ به این سوال آغاز می‌شود. به نظر می‌رسد دست کم بتوان دو تفسیر یا پاسخ ارائه کرد. یکی این که "قرارگاه" کودکان تجربیات محسوس، ملموس و عینی آنهاست و طبعاً تدابیر آموزشی باید از طریق تکیه صرف بر آن‌ها موفقیت در یادگیری‌های بعدی را تضمین نماید. دیگر این که "قرارگاه" کودکان بسیار فراتر از این حد بوده و طیران ذهن پویای آن‌ها عالم خیال و تجربیات تخیلی را نیز در بر می‌گیرد.

تفسیر رایج از این اصل در برنامه ریزی درسی و آموزش کودکان البته تفسیر نخست است. لذا ویژگی خیال پردازی ذهن کودکان یا به عبارت دقیق تر خیال انگیزگی آنان (imagination-based motivation) و دستاوردهای مغتنمی که این پدیده در تعیین "قرارگاه" یا "تکیه گاه" برای آموزش می‌تواند داشته باشد مورد غفلت قرار گرفته است. در حقیقت برنامه‌ریزان و مربیان به تصور این که این ویژگی ذهن کودک عارضی و گذراست و کاربرد ویژه‌ای در تعلیم و تربیت ندارد، عملاً گویی به زوال تدریجی آن و حاکمیت عقل و منطق در قلمرو فعل و انفعالات ذهنی کودک دل بسته اند تا برنامه‌های درسی و آموزش هر چه بیشتر مبنای عینی، شفاف و مستند پیدا کنند.

این مقاله با الهام از مباحث ایگان (۲۰۰۳) بر اصالت و اعتبار تفسیر دوم از اصل یادشده (که در عین حال نافی تفسیر نخست نیست) مبتنی است. ایگان اظهار می‌دارد که این اصل نیز می‌تواند (یا باید) مورد توجه باشد:

"آغاز یادگیری‌های بعدی از طریق اتصال به آنچه کودکان می‌توانند تصور کنند" بدین ترتیب عنصر تخیل را از عناصر مهم در شناخت "قرارگاه" یا "تکیه گاه" توسعه تجربیات کودک به شمار آورده و بر آن به عنوان قابلیت و استعدادی پایدار، والا و دارای ارزش تعلیم و تربیتی تأکید می‌نماید. چنین تفسیری از "قرارگاه" می‌تواند منشا رفع محدودیت‌ها و پیدایش تحولات مهمی در تعلیم و تربیت دوره کودکی گردد. پیش از آن که به این تحولات اشاره شود تذکر این نکته لازم است که تقدم یا پیش نیاز بودن تجربه‌های حسی در یادگیری‌های متکی به تخیل البته قابل انکار نیست چرا که تجربه حسی مبدأ تمام تجربیات دیگر و از جمله تجربه‌های تخیلی دانسته شده است (Eisner, 1998, p. 117)

آنچه مورد تردید است اندوخته مفهومی یا دانش مبتنی بر تجربه حسی کودکان به عنوان مقدمه یا پیش نیاز است.

برخی از مهم ترین تحولات یادگیری بر اساس باور به قدرت تخیل به عنوان قرارگاه ذهنی کودکان عبارتند از:

- امکان یادگیری و جهش تخیلی (metaphoric or imaginative leap) به جای اتکاء صرف به یادگیری از طریق اتصال و تداعی منطقی (logical association)
- امکان استفاده از ظرفیت تخیل به عنوان یک ابزار برای رسیدن به مقاصد یا اهداف بعدی یادگیری. به دیگر سخن توجه به این ظرفیت می تواند مبنای یک نظرگاه تازه در زمینه دانش پیش نیاز، در کنار آن چه سایر نظریه پردازان (مانند برونر، گانیه، پیاز، مطرح کرده اند باشد) برای آگاهی بیشتر با طیف دیدگاه های مطرح شده در این زمینه مراجعه شود به: رابینوویتز و شوبرت، ۱۹۸۹). جالب این که ایگان نیز با توجه به جایگاهی که برای ظرفیت تخیل کودکان قائل است، در برابر نظریه "افق های وسعت یابنده" در باب دانش پیش نیاز از این نظریه دفاع می کند که می توان از دورترین و غیر محسوس ترین محیط ها (محیط های قابل تخیل) آغاز نمود و رفته رفته به محیط های آشنا و ملموس نزدیک شد. (ایگان، ۱۹۸۳)
- پذیرش قابلیت تفکر یا پردازش انتزاعی ذهن کودکان. بدین معنا که عدم استفاده کودکان از واژگان و کلمات انتزاعی به مثابه عدم امکان بهره گیری آنان از انتزاعیات (تفکر انتزاعی) تفسیر نشود. (ایگان، مقاله "The Arts as "the Basics" of Education" در وب سایت شخصی). برخی از محققان حتی بر "تقدم" (primacy) انتزاعیات در درک و فهم تأکید نموده و بر این باورند که فهم امور عینی در کودکان به پاره ای عناصر انتزاعی، البته از نوع عاطفی (affective abstractions) مانند ترس، شجاعت زشت، زیبا، امنیت، نا امنی، فداکاری، خودخواهی، وابسته است (Hayek, ۱۹۷۰). ایگان در دفاع از این مدعا اینگونه توضیح می دهد که:
"اگر قصه رابین هود را برای یک کودک تعریف کنید، فرض را بر این می گذارید که او رابطه میان مفاهیم انتزاعی مانند ستم، انزجار و شورش را درک می کند. گرچه آن ها ممکن است با این واژه ها آشنا نباشند یا نتوانند آن ها را تعریف کنند، لیکن این مفاهیم در چارچوب داستان برایشان معنی دار است و اگر فهمی از این روابط عاطفی حاصل نمی شد، کل داستان برای آن ها بی معنا بود" (همان)

سخن پایانی این بخش این که هم نوا با ایگان می توان از این مدعا دفاع نمود که انسان ها در کنار ابزار های اصلی (master tools) که با استفاده از آن ها به حیات ذهنی خود سامان می دهند، ابزارهای ذهنی یا سرمایه های ذهنی دیگری هم دارند که با تکیه به آنها در فرایند تعلیم و تربیت، عمق و غنای برتری از تجربیات در دسترس قرار گرفته و طیف وسیع تری از معانی به تملک فرد در می آیند (ایگان، ۲۰۰۶). تخیل قطعاً یکی از این ابزارها یا سرمایه هاست.

بخش دوم: جایگاه تخیل کودکی در حیات انسان و اقتضانات آن برای برنامه های درسی دوره کودکی در این بخش نگاه به مقوله تخیل نگاهی اثباتی است. بدین معنا که این ظرفیت باید موضوع پاسبانی، پرورش و رشد قرار گیرد^۴ تا زمینه دستیابی به حیات پویا تر، مولد تر، رضایت بخش تر و توام با شادابی و موفقیت بیشتر برای دانش آموزان فراهم شود. به دیگر سخن استفاده از تخیل به عنوان یک سرمایه بالقوه انسانی مطرح است که پرورش یا زمینه سازی برای شکوفائی آن باید از جمله اهداف تعلیم و تربیت در کلیه دوره های تحصیلی باشد و برنامه های درسی باید به پرورش این استعداد ویژه آدمی اهتمام ورزد. اکنون دلائل توجیه کننده این مدعا یا حکمت این حکم تعلیم و تربیتی را به اختصار بررسی می نمایم.

نخست این که عالم خیال یا مثال، عالم واسط میان عوالم حس از یک سو و عقل / معنا از سوی دیگر است. شناسائی و تأکید بر این ساحت از وجود و هستی و دلالت های معرفتی آن (حلقه وصل این تبیین هستی شناختی به تعلیم و تربیت) جزء شاهکارهای فلاسفه و عرفای مسلمان (مانند ملاصدرا، خواجه نصیر الدین طوسی، سهروردی، ابن عربی، ابن سینا و فارابی) است. توجه به عالم خیال از حیث وجودی و تأکید بر پرورش ظرفیت خیال در انسان از نظر معرفتی، به رغم تفاوت هائی که در تبیین آن نزد حکمای اسلامی وجود دارد، وجه مشترک آنان است که در آراء فلاسفه مغرب زمین غائب است. (علم الهدی، ۱۳۸۶)

به عنوان نمونه می توان به دیدگاه ابن عربی که بدون شک از مشاهیر عرفان اسلامی است و در مباحث وجود شناسی و معرفت شناسی او خیال از جایگاه ویژه ای برخوردار است اشاره نمود. به نظر وی " قوه خیال چیزی است که خداوند به انسان عطا کرده تا بتواند بدان وسیله یا تحول و تطور مدام و ایجاد صورت های ادراکی، به ورای دنیای محدود و مسدود تعقل برود و راه معرفت حقایق به روی خود بگشاید. در عرفان شیخ اکبر خیال از چنان نقش محوری و اساسی برخوردار است که با حذف آن سامان

^۴ Education of imagination

وجود شناسی و معرفت شناسی او به هم می‌ریزد (حکمت... همان، ص ۲۳۶). این بدان جهت است که ابن عربی به لحاظ وجودی عالمی را قائل است که واسطه و برزخ میان خدا و عالم محسوس است (عالم خیال) و به لحاظ معرفتی نیز قائل به قوه ای به نام "قوه خیال" در درون انسان می‌باشد که به واسطه آن دست یابی به "سرزمین حقیقت" (یا همان خیال منفصل) امکان پذیر می‌شود (همان، ص ۲۳۸).

در همین راستا برای تخیل در برخی قرائت‌های فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز جایگاه رفیعی قائل شده‌اند و پرورش آن در نظامهای آموزشی دارای جهت‌گیری اسلامی مورد تأکید قرار گرفته است. این از آن روست که تخیل ظرفیت والائی شناخته شده که به کمک آن انسان می‌تواند به کشف معنا و دریافت باطن و حقیقت پدیده‌ها، به جای ادراک حسی صرف، نائل شود. به عبارت دیگر توجه به وجه آیه‌ای پدیده‌ها در هستی شناسی اسلامی، کسب معرفت در حوزه‌های گوناگون دانش آموز را در جهت نیل به سعه وجودی بیشتر یاری رسانده و موجب می‌شود او در مسیر طی مدارج توحید اثباتی (قوس صعودی در تربیت) حرکت کند. (علم الهدی، ۱۳۸۶)

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توجه به این ساحت وجودی یا ظرفیت در نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر مبانی اسلامی شرط پاسداشت یک ره آورد ممتاز انسان شناختی، هستی شناختی و معرفت شناختی در اندیشه اسلامی است.

دومین نکته یا دفاعیه قابل ذکر این که تعلیم و تربیت به عنوان یک ابزار فعلیت بخش به پتانسیل‌های ذهنی مطرح است (a mind altering device) (Bernstein, ۱۹۷۱). آیزنر (۱۹۹۸) نیز با دستکاری در این عبارت برنستاین "برنامه درسی را یک فرایند سازنده ذهن" معرفی می‌کند. به دیگر سخن اگر برنامه‌های درسی یا جریان تعلیم و تربیت از فعلیت بخشیدن به هر بعدی از ظرفیت‌های ذهن غفلت کنند، آن ظرفیت دچار زوال یا محدودیت شده و در نتیجه محرومیت‌های فراوانی متوجه حیات انسانی در مقیاس فردی و اجتماعی خواهد شد. بدین ترتیب تعلیم و تربیت موجب ساخت و پرداخت ویژه‌ای از ذهن و انسان می‌گردد. اگر قدرت تخیل را یکی از ظرفیت‌های غیر قابل انکار و ممتاز ذهنی به شمار آوریم، آن‌گاه می‌توان نتیجه گرفت که حیات انسان منهای بعد تخیلی از عمق و غنای کافی برخوردار نبوده و دسترسی به برخی معانی بدون اتکاء به این ظرفیت غیر ممکن می‌شود و می‌توان مدعی شد که یکی از مصادیق مهم (فرایندی) برنامه درسی مغفول (null) شکل می‌گیرد (Eisner, ۱۹۹۴). تخیل، به دیگر سخن، دستمایه و پشتوانه برقراری ارتباط بده و بستان معنایی با بسیاری از اشکال غیر متعارف (غیر کلامی و غیر ریاضی)

بازنمایی دانش یا اشکال هنری و زیبا شناختی است. برقراری این رابطه به شکل جامع لازمه "سواد" به معنای موسع آن دانسته شده است (Eisner, 1998)

سومین موضوع حائز اهمیت در دفاع از چرایی اولویت پرورش تخیل در نظام تعلیم و تربیت، نسبت تخیل با تفکر مفهومی (conceptual thinking) است. غنای تفکر مفهومی متأثر از غنای "محتوای ادراکی" است. از این غنای ادراکی با عنوان "ادراک توأم با تخیل" (imaginative perception) نام برده می شود که به معنای دیدن آنچه دیگران در پدیده ها نمی بینند است. این یعنی برخورداری از ظرفیت به گونه ای دیگر ادراک کردن پدیده ها، دریافت تمام ظرائف و دقائق مستتر در آن ها یا جنبه های یگانه و منحصر به فردی که می توان در هر پدیده ای شناسائی کرد. میان این نوع دریافت و ادراک با دریافت و ادراک سطحی که دیوئی آن را "بازشناسی" نام می نهد تفاوت بسیار زیاد است (Dewey, 1934). به زعم او تفاوت اساسی میان "ادراک" و "بازشناسی" وجود دارد تا آن جا که او "بازشناسی را چیزی جز ادراک نافرجام" نمی پندارد. پرکینز (1994) نیز آن گاه که از "چشم هوشمند" سخن به میان می آورد، به ظرفیت ذهنی "ادراک کامل" توجه دارد که به نظر وی از دسترس انسان های عادی به دور است و نیازمند اقدامات تربیتی و پرورشی است. وی در این راستا عطف توجه به تربیت هنری در نظام آموزشی، با رویکرد ادراکی، را چاره ساز می داند. عبارت زیر هم تأیید دیگری است بر نسبت میان تخیل و تربیت هنری با اذعان به برخورداری هنرمند از ظرفیت خیال ممتاز و برجسته و قابلیت دست یابی به حقایق برتر و اعلی که از یک منظر اسلامی بیان شده است:

"خیال بعضی افراد به مرتبه صفا و درجه تجرد رسیده و آینه ای است برای مراتب برتر... گاهی

خیال هنرمند به درجه تجرد و صفا می رسد و صوری که در نفس او متمثل و متجسد می شود

تمثیل حقایق برتر و اعلی می گردد." (اعوانی، ۷۵: ۳۶۶)

چهارمین مقوله قابل استناد در این زمینه به نسبت گسست ناپذیر و ارتباط تنگاتنگ تخیل با خلاقیت باز می گردد که در مقدمه نیز مورد اشاره قرار گرفت. خلاقیت بلا تردید به عنوان یکی از مهم ترین اهداف تعلیم و تربیت در جهان امروز مطرح است و دارای نقش ویژه ای در ارتقاء کیفیت زیست بشر می باشد. توجه به این هدف از دیگر دلایلی است که بر پایه آن می توان به جایگاه حقیقی ظرفیت تخیل در نظام های تعلیم و تربیت پی برد. بی جهت نیست که "تخیل واسطه جادویی میان فکر و وجود" دانسته شده است. الکساندر کوایره، (۱۹۵۵). این ظرفیت به ویژه در "تربیت تکنوژیک" که طبق تعریف معطوف به پرورش

قوه ابداع و خلق است فوق العاده حائز اهمیت است. تخیل به دیگر سخن گذرگاهی است برای تعریف ذهنی واقعیت های جدید که بدون واسطه عنصر خیال هرگز به واقعیت عینی تبدیل نمی شود. پنجمین و آخرین موضوعی که در جهت دفاع از ضرورت پرورش ظرفیت تخیل در این نوشتار مورد توجه قرار می گیرد نسبت تخیل با مقوله نگارش خلاق است که گرچه با مقوله های دوم و چهارم بدون ارتباط نیست، اما شایسته توجه مستقل است. این شایستگی به ویژه از آن جهت است که نگارش خلاق زیربنایی ترین قابلیت در انجام پژوهش با اتکاء به پارادایم غیر متعارف یعنی پارادایم پژوهشی کیفی یا تفسیری است، رویکرد های پژوهشی مبتنی بر انگاره های معرفت شناختی غیر اثباتی و هماهنگ با آموزه های معرفت شناختی قائل به تکثر و عدم قطعیت در شناخت (مانند انگاره پدیدار شناختی و مابعد ساختارگرایی^۵) که حیات تازه ای را به عرصه پژوهش و دانش تعلیم و تربیت دمیده اند (Short, 1991). وجه اشتراک ابزاری این دسته از پژوهش ها استفاده از زبان مجازی و تخیلی توسط پژوهشگر در تلاش برای انتقال مفهوم و معناست. این زبان همان زبان "غیر گزاره ای"^۶ است که زبان متکی به خیال و غیر مقید به پدیده های عینی و بیرونی^۷ است. این زبان را، بنابراین پژوهشگر "خلق"^۸ می کند و با خلق این زبان، توامان احساس و شناخت (یا شناخت همراه با احساس^۹) را به مخاطبان منتقل می سازد. از جمله این رویکردهای پژوهشی که در سال های اخیر مورد توجه بیشتر قرار گرفته و در سطح گسترده تری به کار گرفته می شود می توان از پژوهش روائی یا حکائی^{۱۰} (شورت، همان) و پژوهش هنر بنیاد^{۱۱} مبتنی بر نقد تربیتی^{۱۲} (Eisner, 1991) نام برد. به باور بسیاری از صاحب نظران ظرفیت این نوع نگارش در بسیاری از افراد وجود دارد و بایستی پرورش آن مورد اهتمام قرار گیرد. لیکن در فرایندهای تربیتی مرسوم و قواعد و هنجارهای متداول در نظام های تعلیم و تربیت سرکوب گشته و فرصت بروز و ظهور پیدا نمی کنند. این وضعیت دوگانه، یعنی پتانسیل و ظرفیت اولیه خلق چنین آثار و نوشته هایی از یکسو و مانع تراشی در برابر آن از سوی دیگر، می تواند به نوعی "روان پریشی معرفت شناختی"^{۱۳} (آیزنر، همان) منجر شود.

^۵ Post-structuralism

^۶ Non-propositional

^۷ Non-discursive

^۸ render

^۹ Feelingful cognition

^{۱۰} narrative

^{۱۱} Art-based

^{۱۲} Educational criticism

^{۱۳} Epistemological schizophrenia

جمع بندی و نتیجه گیری:

می توان با هری برودی در این برداشت که مدارس عمده توجه خویش را به عملیات عقلانی ذهن، به ویژه عملیات کسب واقعیت ها و نیز عملیات حل مساله از طریق تفکر فرضیه ای - قیاسی معطوف نموده اند همراه شد و هم صدا با او غفلت نسبت به تخیل را که به زعم او " جوهر آزادی انسان است " ^{۱۴} (۱۹۸۷) مورد نکوهش قرار داد. به زعم نگارنده این گزاره را باید این گونه تفسیر نمود که رجوع یا اتکاء به تخیل به منزله آزاد سازی ظرفیت های انسانی به طور همه جانبه و تمام و کمال یا بهره مندی از تمام ظرفیت های بالقوه انسانی در جریان تعلیم و تربیت است. در نتیجه این آزاد شدن، آزادی از قید و بند تمام داشته ها و اندوخته های ذهنی، فکری و علمی از یک سو و قید و بندهای عینی در تمام ابعاد زیست انسان (زیست فردی، اجتماعی و...) اتفاق می افتد که خود مقدمه دست یابی به مرزهای تازه در هر دو ساحت است. حال می توان حکمت این سخن انشتین را که گفته است " تخیل از دانش مهم تر است " نیز به نیکوئی درک کرد.

اکنون و در مقام نتیجه گیری به جاست از زاویه ای دیگر به این بحث که تأکید بر دوره ابتدائی یا کودکی برای استفاده از ظرفیت تخیل و پرورش آن از چه توجیهی برخوردار است پرداخت. همچنان که در بخش های پیشین آمد، به باور نگارنده در این سنن پتانسیل های فراوانی (هر چند از جنس وهم و خیال) و عدم توانائی تمیز ارادی میان امر واقع و امر غیر واقع وجود دارد که باید از آن حداکثر استفاده را به عمل آورد. برنامه های درسی و فرایند آموزش اگر به این پتانسیل بها ندهند، و البته اگر آن را به شکل صحیح هدایت و تعدیل نیز نمایند (یانگ، ۲۰۰۳، ص ۱۷)، امکان دوام و بقاء آن در فرد و در نتیجه توجه به آن در سطوح بعدی آموزش به عنوان یک ظرفیت والای ذهنی به شدت کاهش می یابد. نباید اجازه داد این ظرفیت کودکی در سایه اندیشه حاکم بر برنامه درسی، یعنی تأکید بر عینیات، محسوسات، واقعیات، معقولات و حاکمیت منطق علمی، دچار غبار غربت و مهجوریت شده و شفافیت و درخشندگی خود را از دست بدهد. باید کوشید تا تخیل کودکی به تخیل بزرگسالی تحول یابد.

بنابراین غرض این نیست که کودک در کودکی خود باقی بماند و درجا بزند. نگاه نگارنده به نظام آموزشی البته یک نگاه "رمانتیک" نیست. به عبارت دیگر برای آن چه "معصومیت" در دوره کودکی نامیده شده است و به قول بلیک ^{۱۵} تخیل یکی از عناصر برجسته آن است، باید به نوعی چاره اندیشی شود که زمینه تبدیل آن به "معصومیت نوین" و نظام دار (خسرو نژاد، ۱۳۸۱) فراهم شود. اما پاسبانی و پاسداری

^{۱۴} Imagination is the essence of freedom

^{۱۵} Blake

از در آمیختن امر غیر واقع با واقعیت ها در دوران کودکی است که می تواند نوید بخش دست یابی به تخیل "پخته و سخته" در مراحل بعدی یعنی توان و ظرفیت ذهنی درک و دریافت حقایق و معانی غیر محسوس و غیر ملموس شود. و گر نه با نگاه افلاطونی، در کودکی هیچ ویژگی ارجمند انسانی یافت نمی شود که شایسته پاسداری و پاسبانی باشد. چون ظرفیت دیگری به جز عقل بر وجود انسان حاکم است، چیزی که قابل صیانت و پاسداشت باشد نمی توان سراغ گرفت!!

براین اساس تعلیم و تربیت کودکی اگر بخواهد به بالندگی فرهنگ و تمدن بشری یاری رساند، لاجرم باید در چارچوب سازه ای از کودکی عمل نماید که پاسداشت و پرورش تخیل جزء مهمی از آن است در غیر این صورت باید در انتظار سرنوشتی نشست که به سراغ تمدن های زوال یافته در تاریخ بشر آمده است. برونوسکی در اثر مشهور خود با عنوان "عروج انسان" تحلیل جالبی ارائه می کند که توجه به آن خالی از فایده نیست:

"شک نیست که تمدن های بزرگ وجود داشته اند. من کیستم که تمدن های مصر، چین و هند یا حتی اروپا در قرون وسطی را تحقیر کنم. با وجود این [می توانم ادعا کنم] که آن ها از این آزمون سربلند بیرون نیامدند، یعنی آزادی قوه تخیل جوانان را محدود کردند."

بحث پایانی این نوشتار به ارائه طریق برای خروج از وضعیت نامطلوب کنونی اختصاص دارد. حقیقت این است که نظام آموزشی و برنامه های درسی به طور صریح و ضمنی غل و زنجیرهایی بر ذهن دانش آموزان می زند که تنها با شکستن آن ها ذهن آزاد شده و به پرواز در می آید. شاید پرورش تفکر انتقادی در دانش آموزان، به ویژه با تبیینی شبیه تبیین فریره را بتوان شاه بیت راهبردهای ناظر به ایجاد تحول در شرائط کنونی (وجه اثباتی) معرفی کرد (Freire, ۱۹۷۰). نویسنده ای نیز از تعبیر زیبای قفل ذهنی (mental locks) استفاده نموده و از ده قفل ذهنی یا ده باور غلط ذهنی که به تدریج در ذهن و ضمیر دانش آموزان جاسازی می شوند نام می برد (Roger Von Oech, ۱۹۸۳). اکنون ضمن مرور بر این ده مورد که در جای خود روشنگر است، تاکید مینمایم که شناسایی به اصطلاح "قفل های ذهنی" در نظام های آموزشی مختلف در عین مشابهت می تواند تفاوت هایی نیز داشته باشد و بدین ترتیب شناخت آن ها در نظام آموزشی ما به ویژه در ارتباط با برنامه های درسی و آموزش پروژه دیگری است که باید به آن اهتمام ورزید. با باز کردن این قفل های ذهنی از ذهن و ضمیر دانش آموزان از طریق بازنگری در بسیاری از سازوکارهای رایج تعلیم و تربیتی است که ظرفیت های بالقوه و والای ذهن انسانی فرصت بروز و ظهور یافته و **از جمله ظرفیت تخیل** امکان بالندگی و عروج می یابد.

- کیش پاسخ صحیح واحد برای هر مساله (The right answer)
- اصرار بر آشکار سازی اشتباهات دانش آموزان و به رخ کشیدن آن‌ها (That's not right)
- تأکید بر پیروی از قواعد (Follow the rules)
- تأکید بر نگاه کاربردی به امور و موقعیت‌ها (Be practical)
- تأکید بر پرهیز از رویارویی با امور مبهم و غیر شفاف (Avoid ambiguity)
- اشتباه کردن به منزله ارتکاب خلاف است. (To err is wrong)
- بازی فعالیتی فاقد ارزش و اهمیت است (Play is frivolous)
- من نباید به این حوزه وارد شوم، کار من نیست (That's not my area)
- از اینکه نزد دیگران احمق جلوه کنی پرهیز (Don't be foolish)
- من که از خلاقیت بهره ای نبرده‌ام (I'm not creative)

منابع:

۱. اعوانی، غلامرضا؛ حکمت هنرمعنوی، انتشارات گروس، تهران، ۱۳۷۵
۲. حکمت، نصرالله، ...، حکمت و هنر در عرفان ابن عربی: عشق، زیبایی و حیرت. فرهنگستان هنر
۳. پورجوادی، نصرالله؛ "عالم خیال از نظر احمد غزالی"، مرداد - آبان ۱۳۶۵ شماره ۸
۴. خسرو نژاد، مرتضی، معصومیت و تجربه در ادبیات کودک. رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، ۱۳۸۱
۵. علم الهدی، جمیله، ۱۳۸۶، فلسفه تعلیم و تربیت در اسلام، موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی (طرح پژوهشی مربوط به سند ملی آموزش و پرورش)
۶. Bernstein, B. (۱۹۷۱). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In: Knowledge and Control. M.F. Young(Ed.). Collier- Macmillan, London.
۷. Broudy, H.S. (۱۹۸۷) The role of Imagery in Learning. Getty Education Institute for the Arts. Occasional paper.
۸. Dewey. (۱۹۳۴). Art as Experience. Minton, Balch, N.Y.
۹. Egan, K. (۱۹۸۳). Children's Path to Reality from Fantasy: Contrary Thoughts about Curriculum Foundations. *Journal of Curriculum Studies*. ۱۵(۴): ۳۵۷-۳۷۱

۱۰. Egan, K. (۱۹۹۲). *Imagination in Teaching and learning: The Middle School Years*. The University of Chicago Press.
۱۱. Egan, K. (۱۹۹۷). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago, the University of Chicago Press.
۱۲. Egan, K. (۲۰۰۳). *Start with What the Student Knows or with What the Student Can Imagine?* Phi Delta Kappa International.
۱۳. Egan, K. (۲۰۰۶). *An Imaginative Approach to Teaching*. Jossey-Bass Books.
۱۴. Eisner, E. (۱۹۹۴). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. (۳rd Edition). Macmillan College Publishing Company, N.Y.
۱۵. Eisner, E. (۱۹۹۸). *The Kind of Schools We Need*. Heinemann, Portsmouth, N.H.
۱۶. Eisner, E. (۱۹۹۱) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Macmillan Publishing Company, N.Y.
۱۷. Freire, P. (۱۹۷۰). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, N.Y.
۱۸. Hayek, F.A. (۱۹۷۰). *The Primacy of the Abstract*. In: *Beyond Reductionism*, Koestler and Smythies, Jr. (Eds.)
۱۹. Perkins, D.N. (۱۹۹۴). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Getty Education Institute for the Art, Occasional Paper.
۲۰. Robinowitz and Schubert (۱۹۸۹). *Prerequisite Knowledge in Curriculum*. In: *International Encyclopedia of Education*. Postlewait and Husen (Eds.), Pergamon Press.
۲۱. Short, E.C. (۱۹۹۱). *Forms of Curriculum Inquiry*. State University of New York Press.
۲۲. Sparshott, F. (۱۹۹۱). *Imagination - The very Idea*. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, V.۴۸, P. ۱-۸.
۲۳. Von Oech, R. (۱۹۸۶). *A Kick in the Seat of the Pants*. Harper and Row Incorporated, N.Y.
۲۴. WWW.edcu.sfu.ca/kegan, the Arts as the "Basics" of Education.
۲۵. Young, L.P. (۲۰۰۳). *The problem with Power of Imagination*. *English Journal*.

پروپوزیشن گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 برتال جامع علوم انسانی