

## ظرفیت‌های برنامه درسی در مواجهه با تعلیم آموزه‌های دینی با الهام از رویکرد زیبایی‌شناسی<sup>۱</sup>

داود طهماسب‌زاده شیخ‌آلار<sup>۲</sup>

جمیله علم‌الهدی<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، تبیین جایگاه مغفول رویکرد زیبایی‌شناسی در برنامه درسی است. توضیح اینکه تربیت از خصلت‌های انسانی به‌شمار می‌رود. همچنین براساس تعلیم اسلامی، فطرت انسان دارای اقتضائاتی برای تربیت کردن است که یکی از آن‌ها زیبایی‌جویی و زیبایی‌طلبی است. خداوند برای تربیت انسان به زیبایی‌جویی وی اشاره کرده و زبان کتاب هدایت خود را متناسب با آن انتخاب کرده است. از آنجاکه هدف و رسالت اصلی قرآن نیز هدایت بشریت به مسیر حقیقی و خداشناسی است و نظام آموزشی و برنامه درسی نیز هدفی جز تعلیم و تربیت فراگیران ندارد، بنابراین برنامه درسی نیز می‌تواند از زبان اعجاز‌آمیز قرآن که همان زیبایی‌شناختی است، استفاده کرده و موفقیت کسب کند. برای همین این مقاله درصدد تبیین جایگاه مغفول رویکرد زیبایی‌شناسی در برنامه درسی، توصیف نگاه زیبایی‌شناسانه، زبان اعجاز‌آمیز و موفق اسلام و قرآن به تعلیم و تربیت و الهام از تجربه قرآن و تجویز آن به برنامه درسی به‌روش تحلیلی - استنتاجی است. براساس نتایج این پژوهش، تربیت زیبایی‌شناختی در حال حاضر برای نظام آموزشی ما فراتر از حد ضرورت و به‌عنوان یک رویکرد مکمل و حتی جایگزین رویکرد فعلی مطرح است. تعلیم اسلامی از طریق تربیت زیبایی‌شناسی بهتر می‌تواند فضای لازم را برای حضور در برنامه درسی پیدا کند. شایان ذکر است که تربیت زیبایی‌شناسی دارای ویژگی‌ها و پیامدهای خاص در برنامه درسی است که از آن جمله می‌توان به توجه به ادراک عمیق و تخیل فراگیران، تجسم ذهنی و خیالی، مدیریت هیجانات، ایجاد شور و نشاط و... اشاره کرد.

### واژگان کلیدی:

برنامه درسی، تعلیم دینی، زیبایی‌شناسی.

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۰۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۵/۰۵.

d.tahmaseb@tabrizu.ac.ir

۲- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز، آذربایجان شرقی، ایران (نویسنده مسئول).

g\_alamolhoda@sbu.ac.ir

۳- دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

## بیان مسئله

برخی مکاتب فلسفی به‌ویژه ناتورالیست‌ها، مکاتب روان‌شناختی و دینی معتقدند تعلیم و تربیت زمانی موفق عمل می‌کند که مبتنی بر طبیعت انسان باشد. هرچند تفسیرهای مختلفی از طبیعت انسان وجود دارد؛ اما برخی ویژگی‌ها مشخصه ذاتی و منحصر به فرد انسان به شمار می‌رود که از او جدایی‌پذیر نیست. یکی از این ویژگی‌ها، فطرت است. در فطرت انسان - که خلیفه خداوند در زمین است - حس زیبایی‌دوستی و زیبایی‌جویی نهاده شده و انسان به‌طور فطری به دنبال زیبایی و نیازمند زیبایی است. در اسلام زیبایی همگام با عقل و فطرت است، زیبایی و زیبایی‌جویی امر مطلوبی شمرده شده، به آن دعوت شده و حتی محروم کردن مردم از آن توبیخ شده است. از آنجاکه انسان دارای فطرت است و قرآن نیز کتاب تکوین و هدایت به حساب می‌آید، پس می‌توان گفت آیات الهی (قرآن) برای رشد، هدایت و تقویت فطرت انسانی نازل شده است. از این‌رو تربیت و هدایت فطرت، هدف اصلی آفرینش به حساب می‌آید.

در تفکر اسلامی، آفرینش انسان هدفمند و در هماهنگی کامل با غایت هستی است که خداوند برای او تدبیر و تشریح کرده است. در این تفکر، انسان برای تکامل خود نیازمند هدایت الهی است. او به‌تنهایی با کمک عقل خود نمی‌تواند مسیر صحیح زندگی را پیدا کند؛ بنابراین نیازمند راهنمایان الهی است. رشد و شکوفایی او صرفاً در عرصه زندگی مادی این جهانی خلاصه نمی‌شود. بنابراین صرف کسب رفاه دنیوی و التذاذ بیشتر در زندگی برای او هدف به حساب نمی‌آید. او به دنبال تعیین موقعیت خود در جهان هستی و به دنبال آن تکوین هویت ناتمام خود در مسیر غایت هستی از طریق تربیت است. خداوند از طریق تشریح قوانین، مسیر صحیح را به او نشان داده؛ اما در عین حال انسان، آزاد و مختار خلق شده و اکراهی در پذیرش حق یا باطل ندارد<sup>۱</sup> (طهماسب‌زاده شیخ‌لاری، ۱۳۹۳).

فرایند تربیت از واقعیت‌های پیچیده، گسترده و بسیار تأثیرگذاری است که از دیرباز در همه جوامع بشری و از منظرهای گوناگون موضوع تدبیر و اندیشه‌ورزی و مورد مطالعه است. مفهوم تربیت و ارائه تعریفی از آن بیانگر ارزش‌های نمادین هر نظام آموزشی است و این به معنای محدود کردن تربیت در چارچوبی است که ارزش‌ها قالب آن را تعیین می‌کنند که این ارزش‌ها و به تبع آن این قالب‌ها از نظامی به نظام دیگر متفاوت است. از این‌روست که تربیت دارای تعریف واحد و یکسانی نیست که همگان در مورد آن اتفاق نظر داشته باشند (طهماسب‌زاده شیخ‌لاری، علم‌الهدی، ۱۳۹۴).

۱- لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ (بقره، ۲۵۶).

از میان تربیت‌ها، نوع اسلامی آن بر ملاحظه طبیعت همچون آیه خداوند تأکید دارد. در اسلام نظاره جهان طبیعت برای کشف معناها باطنی آن توصیه شده است. طبیعت به‌منزله یک متن آموزشی تلقی می‌شود که در کنار کتاب تشریح، ما را به حقایق پنهانی رهنمون می‌سازد. انتقال بخشی از اطلاعات علمی در زمینه کمیت و کیفیت پدیده‌های طبیعی و روابط میان آن‌ها ممکن است مهم و ضروری باشد؛ اما قطعاً کافی نیست. آنچه ضروری است فهمیدن معنای پدیده‌ها و هدف رویدادهای طبیعت برای درک کلی از جهان هستی و جایگاه خویش در آن است (علم‌الهدی، ۱۳۸۶).

باوجود توصیه‌های اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت بر پرورش صحیح یادگیرندگان، به نظر می‌رسد نظام آموزش رسمی در ترغیب یادگیرندگان به پیدا کردن راه سعادت و سلامت با ضریب اطمینان بالاتر ناکارآمد بوده است (یزدان‌پناه نودری، ۱۳۸۵). شواهدی از قبیل بی‌انگیزگی فراگیران نسبت به درس و مدرسه، بی‌علاقگی آنان به یادگیری محتوای درسی، ابراز خوشحالی از تعطیلی ناهنگام و طبق تقویم آموزشی مدارس، نارضایتی از در معرض امتحان و آزمون قرار گرفتن، فراموشی زود هنگام مطالب آموخته شده توسط فراگیران، توفیق اندک در تربیت شهروندی و... نشان می‌دهد نظام آموزشی ما روزبه‌روز کارایی خود را بیشتر از دست می‌دهد. در چنین فضایی انتظارات فراگیران، معلمان، جامعه، والدین و حتی انتظارات نظام آموزشی برآورده نمی‌شود. در همین راستا از آنجاکه زمان آموزش محدود است و فراگیران مادام‌العمر نمی‌توانند در نظام آموزشی بمانند، صاحب‌نظران تعلیم و تربیت معتقدند زمان محدود برنامه درسی نباید صرف آموزش موضوعات حاشیه‌ای و فرعی شود. اما تعیین و تشخیص موضوعات بااهمیت از موضوعات حاشیه‌ای مستلزم پاسخ‌گویی به این سؤال قدیمی «هربرت اسپنسر» است که «چه دانشی ارزشمندترین است»؟

در انتخاب دانش ارزشمند برای برنامه درسی، پست‌مدرنیست‌ها معتقدند ما نمی‌توانیم برنامه‌های درسی حقیقی را انتخاب کنیم؛ بلکه تنها می‌توانیم مفسر واقعیت در برنامه‌های درسی باشیم. در تعلیم و تربیت امروز، پیامد اعتراضات پست‌مدرنیستی از یک سو و گسترش روزافزون دانش از سوی دیگر باعث ناتوانی یا کم‌توانی در انتخاب دانش ارزشمند شده و انتخاب محتوای درسی برای مدرسه به یک معضل بدل شده است. بدین‌منظور برای جلوگیری از اطاله مطالب فقط به وضعیت نظام‌های آموزشی در دهه‌های اخیر اشاره می‌شود و به توصیف و نقد یک مکتب فکری ظهور یافته در این زمینه پرداخته خواهد شد.

مسئله انتخاب دانش ارزشمند که در گذشته بر واقعی بودن و عینی بودن متکی بود، در برنامه درسی پست‌مدرن نقطه قابل اتکایی ندارد و حول هیچ مرکزی نمی‌گردد. به‌طور رادیکال‌تر، در حوزه برنامه درسی پست‌مدرن باید از جانشینی اصطلاح «داوری» به‌جای اصطلاح «انتخاب» دانش

ارزشمند سخن گفت. استدلال این است که عصر انتخاب برنامه‌های درسی با گسترش نامحدود دانش، افسانه‌ای شدن علم، تعبیری و تفسیری شدن حقیقت، حاکمیت پول و قدرت و معرفی زبان به‌عنوان ناخودآگاه به نابودی نزدیک است. چنین استدلالی در حوزه تعلیم و تربیت بسیار وسوسه‌کننده اما نادرست است؛ زیرا نابودی انتخاب در برنامه درسی خود در تعارض با غایت تعلیم و تربیت قرار دارد و تعلیم و تربیت بدون انتخاب و جهت‌گیری تقریباً از معنا تهی شده یا دست‌کم به آنارشی می‌انجامد (قادری، ۱۳۸۸). «جان دیوئی» نیز وضعیت نابسامان نظام‌های آموزشی را ناشی از طبقه‌بندی غیر قابل انعطاف حیطه موضوعات درسی در رویکرد شناختی می‌داند. از نظر دیوئی، سازماندهی برنامه‌های درسی باید مبتنی بر مطالعه فراگیران باشد. از نظر او موضوعات درسی عملی که با نیازها و علایق و از همه مهم‌تر با زندگی فراگیران درارتباط باشند، نمی‌توانند موضوعات درسی منفکی به حساب بیایند. به‌عبارت دیگر موضوعات درسی مجزا، با نیازها و علایق فراگیران و با زندگی واقعی درارتباط نیستند (دیوئی، ۱۹۳۸). همچنین جان گودلد (۱۹۶۴) و دانیل تانر (۱۹۶۶) نیز رویکرد ساختاری رشته‌های علمی را به‌دلیل تمرکز روی دیسیپلین‌های مجزا مورد انتقاد قرار داده‌اند. از نظر آن‌ها این دیسیپلین‌های مجزا، جامعیت برنامه درسی را از بین می‌برند (قادری، ۱۳۸۸).

انتقادیون نیز معتقدند مدرسه مهارت‌های شناختی را به کودک آموزش می‌دهد، اما معلوم نیست آیا این مهارت‌ها می‌توانند رابطه بین آموزش و پرورش، تربیت شهروندی، علاقه و گرایش فراگیران، انتظارات والدین، جامعه، موقعیت شغلی و درآمد را تبیین کنند یا نه. به‌زعم انتقادیون «مدرسه به دانش‌آموزان به‌جای اینکه یاد دهد برای خودشان فکر کنند، به آن‌ها می‌آموزد که با ارزش‌های بازرگانی و تجاری موجود سازگاری یابند. درواقع مدرسه را سازمانی می‌دانند که به بازتولید ایدئولوژی مسلط و نیروی کار می‌پردازد. معروف‌ترین طرفداران این رویکرد، پائولو فریر، ایوان ایلچ، هنری ژيرو و... هستند که فریر معتقد است آموزش و پرورش بی‌طرف و خنثی نیست. هنگامی که درخصوص محتوای برنامه آموزشی کار می‌کنیم، وقتی به بحث درمورد روش‌ها و فرایندها می‌پردازیم و زمانی که سیاست‌های آموزشی را طراحی می‌کنیم، تماماً درگیر اعمال سیاسی هستیم. هر عمل آموزشی دلالت بر مفهومی از انسان دارد» (شارع‌پور، ۱۳۸۳). اما هورکهایمر و آدرنو (۱۹۴۲) و آدرنو (۱۹۹۱) معتقدند که برنامه درسی یک کالای نمادین، تفریحی، تجملی و سرگرم‌کننده نیست و آنچنان جدی است که نباید مضحکه دلالی‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، علمی و... قرار بگیرد. هابرماس هم معتقد است برنامه درسی باید مبتنی بر ارزش‌های انسانی باشد. علوم تجربی - تحلیلی تنها توصیه‌های فنی را عرضه می‌کنند و هیچ پاسخی برای زندگی عملی ندارند. همچنین این علوم هیچ نقشی هم در هدایت انسان

به‌سوی سعادت و زندگی بهتر ایفا نمی‌کنند. بنابراین لازم است برنامه درسی مدرسه به‌صورت متوازن علوم تجربی - تحلیلی (با علایق فنی - عقلانی)، علوم تاریخی - تأویلی (با علایق تعامل اجتماعی) و علوم انتقادی (با علایق رهایی‌بخش) را به‌عنوان فرصت‌های یاددهی - یادگیری همسنگ مدنظر قرار داده شود (قادری، ۱۳۸۹). آیزنر<sup>۱</sup> هم که دارای تجارب و دیدگاه‌هایی در زمینه هنر، تربیت هنری و زیبایی‌شناختی است، به‌شدت سیطره رویکرد تجربی و علمی غرب را مورد انتقاد قرار می‌دهد و معتقد است زیبایی‌شناسی و هنر در تعلیم و تربیت نقش مهمی داشته و افق‌های جدیدی را برای شناخت، ادراک و کشف حقایق به ما نشان می‌دهد (علیق، ۱۳۹۰).

با بررسی عملکرد نظام‌های آموزشی می‌توان گفت که وضعیت نظام آموزشی در مدارس بسیار تصنعی، غیرواقعی و فروکاسته شده به تجارت تکراری و ملال‌آور است. همه کودکان ضعیف، متوسط و باهوش به یک اندازه از مدرسه و تکالیف آن ناخرسندند؛ زیرا فعالیت‌های مدرسه هماهنگ با طبیعت یک انسان طبیعی نیست (قادری، ۱۳۸۸). وجود مسائل و معضلات تعلیم و تربیت و مراکز آموزشی به‌ویژه آموزش رسمی (قبل از دانشگاه و خود دانشگاه) و چالش‌های اساسی فراروی آن از جمله پیدایش بنگاه‌های آموزشی رقیب نظیر مؤسسات آموزشی انتفاعی و غیرانتفاعی، مؤسسات کمک‌آموزشی، کلاس‌های خصوصی، مدارس خانگی، رسانه‌های جمعی و غیرجمعی و آموزش‌های مجازی و از راه دور، نشریات و... - که جملگی رسالت اصلی آموزش رسمی را تهدید کرده و رسالت اصلی این مراکز را دچار تغییر و تحول کرده‌اند - نشان می‌دهند که نظام تعلیم و تربیت در حال حاضر با این رویکرد آموزشی در رسیدن به اهداف خود چندان موفق نبوده و ضروری است اقداماتی در این زمینه صورت بگیرد.

صرف‌نظر از اینکه آبشخور فکری نظام آموزشی از کدام مکتب و ایدئولوژی است، ماحصل تأثیر این مکتب‌ها در برنامه درسی و عملکرد آن، تربیت و تحویل انسان‌های منزوی است که تقسیم کار اجباری و تلقین نیازهای اقتصادی کاذب، آن‌ها را به فراموشی و نادیده گرفتن نیازهای واقعی مجبور ساخته است. در چنین فضایی بیشتر نیروی فرد در محیط بیرونی به‌جای مشارکت و همدلی با دیگران، موقوف اطاعت از اهرم‌های فراخودی و بیرونی می‌شود. به‌این ترتیب احساس معنا، زیبایی، دوستی و شگفتی در تکرار وظیفه کلیشه‌ای زندگی بی‌احساس مدرن گم می‌شود. برنامه‌های مدارس نیز مانند محیط‌های کار، موقوف اهرم‌های بیرونی هستند. کودکان دست‌آموزتر از همیشه در مدارس به مقلدین فکری و مصرف‌کننده فرهنگی تبدیل می‌شوند و معلمان و مربیان خود را در جریان تعلیم و تربیت بی‌اثر می‌دانند؛ زیرا خود و شاگردان را در ورطه پوچ‌باوری و خلأ احساس می‌کنند» (قادری، ۱۳۸۹). بنابراین

می‌توان نتیجه گرفت که نظام آموزشی نه‌تنها در حوزه غیرشناختی وارد عمل نشده، بلکه عملکرد آن در حوزه شناختی نیز موفقیت‌آمیز نبوده است.

از مطالب گفته شده اینطور استنباط می‌شود که اندیشه حاکم بر برنامه‌های درسی، اندیشه‌ای تخصصی و در دست اَبَرمردهای سیاسی و فرهنگی جامعه است. کار متخصصان برنامه درسی - چه طرفداران ساختار رشته علمی و چه طرفداران کارایی اجتماعی یا پیشرفت‌گرایی و... - متأثر از روح حاکم بر ظرف زمان است. دیگر اینکه مشروعیت بین اذهانی اندیشه‌های برنامه درسی متأثر از جدال یا گفتمانگوی متخصصان افکار عمومی و نیروهای سیاسی - فرهنگی است. رشته مطالعه برنامه درسی زمانی توانایی پیشرفت دارد که امکان انتقال تجربه ذهنی یا عینی وجود داشته باشد. این انتقال تجربه زمانی امکان‌پذیر است که رویکردهای مناسب برای برنامه درسی انتخاب و حاکم شود تا امکان تبادل، تعبیر و تفسیر دیدگاه‌ها را به فراگیران، معلمان و دست‌اندرکاران مدرسه اعطا کند. درحال حاضر که رویکرد شناختی بر برنامه درسی حاکم است، چنین امکانی میسر نیست؛ چرا که عامل عواطف را دخالت نداده و از رویکردهای معاصر که به عواطف و احساسات در شناخت توجه داشته، غافل مانده است. به عبارتی رویکردهای برنامه درسی از پیشرفت و دستاوردهای علوم شناختی عقب مانده و درحال حاضر از سنت شناخت‌گرایی تأثیر پذیرفته است؛ اما از یافته‌های جدید آن تأثیر نمی‌پذیرد. امروزه نگاه غالب و رایج برنامه درسی و نظام آموزشی ما یک نگاه دارای ساختار سازمان‌یافته، خطی، فنی، فاقد وجوه و ابعاد زیبایی‌شناختی و به‌صورت دیسیپلینی است. بنابراین در تمرکز برنامه درسی روی حوزه شناخت، عوامل مختلفی دخیل هستند. این تمرکز حاصل سیطره رویکرد رفتارگرایی در یادگیری، جریان انبوه‌سازی متناسب با توسعه صنعتی، سیطره و حاکمیت نظام بوروکراتیک بر تعلیم و تربیت، جریان تخصص‌گرایی و اطلاعات‌گرایی در آموزش عالی و حاکمیت همه‌جانبه فن‌آوری بر تمدن مدرن است و پیامدهای آن کم‌توجهی، به حاشیه رانده شدن و کم‌اهمیت تلقی شدن رویکرد زیبایی‌شناسی در برنامه درسی است. متأسفانه این بی‌توجهی به رویکرد زیبایی‌شناسی باعث پوچی تحصیلات مدرسه‌ای، ناکارآمدی مهارت‌آموزی و بی‌رغبتی فراگیران و توفیق نیافتن در انتقال ارزش‌ها شده است (طهماسب‌زاده شیخ‌لار، ۱۳۹۳). بنابراین تغییر رویکرد رایج برنامه درسی به سمت و سوی یک رویکرد هنری و زیباشناختی ضروری به‌نظر می‌رسد. تا به‌این ترتیب فرصت بیان و ابراز علائق، احساسات و عواطف به‌صورت خلاقانه و آزاد به فرد داده شود و سیاست‌گذاران، محققان و معلمان کلاس درس به جایگاه تربیت زیبایی‌شناسی به‌عنوان یک رویکرد یا بستری برای برنامه درسی بیشتر توجه کنند.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش تحلیلی - استنتاجی انجام شده است. به عبارتی در این پژوهش ابتدا به بررسی نظرات پیرامون تربیت زیبایی‌شناسی از دید متخصصان تعلیم و تربیت به‌ویژه برنامه‌ریزان درسی و دلالت‌های آموزه‌های قرآنی بر تربیت زیبایی‌شناختی پرداخته شده و سپس به تحلیل محتوای آموزه‌های قرآن پیرامون تربیت زیبایی‌شناختی و قرابت و همسویی آن با تعلیم و تربیت انسان اقدام شده است. تحلیل و واکاوی این موارد نیز به‌استنتاج یافته‌هایی درباره تناسب برنامه درسی با رویکرد زیبایی‌شناسی، تناسب رویکرد زیبایی‌شناسی با آموزه‌های قرآنی و ظرفیت اسلام برای پرداختن به تربیت زیبایی‌شناختی منجر شده و از تناظر این نتایج و یافته‌ها، ویژگی‌های برنامه درسی با الهام از رویکرد زیبایی‌شناسی به‌دست آمده است.

## یافته‌های پژوهش

لازم است قبل از ورود به بحث یافته‌های پژوهش، درخصوص معنا و مفهوم زیبایی‌شناسی و برداشتها و انگاره‌هایی که در این زمینه وجود دارد، اشاره‌ای شود. از زیبایی و زیبایی‌شناسی و اصطلاحات مرتبط در منابع و آثار نویسندگان تعبیر و تعاریف مختلفی وجود دارد. برای جلوگیری از اطاله کلام از پرداختن به طیف دیدگاه‌ها در این زمینه اجتناب کرده و صرفاً به معنا، مفهوم و برداشتی که از مفهوم زیبایی‌شناسی در این مقاله مراد شده، اشاره می‌شود. زیبایی‌شناسی به‌عنوان یکی از کارکردهای اساسی نظام آموزشی دارای ابعادی مانند رشد قابلیت‌های خلاقانه دانش‌آموزان، ادراک حسی عمیق و دقیق نسبت به پدیده پرورش و به‌کارگیری حواس مختلف، رشد حساسیت دانش‌آموز نسبت به ویژگی‌ها و ابعاد زیبایی‌شناختی پدیده‌های مختلف است (هالینگ، ۱۳۶۴). در این مقاله زیبایی‌شناسی در معنا و مفهوم بیدار ساختن، پرورش و تقویت قابلیت‌ها و توانایی آشکار و پنهان شخص برای خلق و درک هر نوع موضوع، پدیده، آثار یا اشیاء زیبا با کمک ادراک حسی، عقلی و شهودی است. پرورش توانایی و قابلیت‌های تمامی حواس و هوش‌های چندگانه شخص، فراهم کردن زمینه برای تربیت و آموزش این قابلیت‌ها در نظام آموزشی، فراهم کردن زمینه برای توجه به تفاوت‌های فردی، استعدادها، توانایی‌ها، قابلیت‌ها، ظرفیت‌ها، علاقه، نیاز، حس کنجکاوی، روحیه اکتشاف‌گری از طریق تعیین اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی متناسب با آن و فراهم کردن زمینه توجه به فطرت زیباجوی انسان و هموار ساختن مسیر رسیدن به خداوند - به‌عنوان یگانه زیبای حقیقی و مطلق - از جمله کارکردهای زیبایی‌شناسی است.

از این رو می‌توان گفت رویکرد زیبایی‌شناسی اشاره به یک‌سری باورها و اعتقادات ضمنی و آشکار دارد که زیرساخت‌های نظری زیبایی‌شناسی را تشکیل می‌دهند. رویکرد زیبایی‌شناختی، رویکردی است که ادراک جنبه فردی و درونی دارد. افراد به کمک معناسازی‌های خود، دنیای خود را می‌سازند. معرفت جنبه پدیداری، نوظهور و اکتشافی دارد. معرفت اکتشاف توسط فرد است. معرفت جنبه فردی و توصیفی دارد و نمی‌توان از فراگیران انتظار عملکرد یکسانی داشت و برنامه درسی، یک مقوله هنری است (مارش و ویلیس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). به عبارتی رویکرد زیبایی یک نوع نگاه یا موضع‌گیری نسبت به برنامه درسی و فرایند آن است که طی آن عناصر برنامه درسی رنگ و لعاب زیباشناختی به خود گرفته و درصدد فراهم کردن زمینه برای استفاده از این رویکرد می‌شود.

### تناسب برنامه درسی با رویکرد زیبایی‌شناسی

در حال حاضر بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که هدف آموزش و پرورش تنها انتقال حجم عظیمی از معلومات و دانش به کودکان نیست و برای آنکه فراگیران بتوانند نقش اجتماعی پیچیده خود را در جهان امروز ایفا کنند، تجهیز آن‌ها به مهارت‌های شناختی به‌تنهایی کفایت نمی‌کند. به عبارت دیگر همراه با هربرت سیمون<sup>۲</sup> می‌توان گفت که در جهان امروز «معنای دانش از توانایی به یاد آوردن و تکرار اطلاعات به توانایی یافتن و به کار بردن آن تبدیل شده است». پس در حال حاضر آنچه از دانش‌آموز خواسته می‌شود «فهم، کاربرد، تحلیل، ارزیابی و تألیف است» (گاردنر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰، ص ۱۷). برای دستیابی به این مقصود باید کودکان را طوری پرورش داد که بتوانند درست حس کنند، درست دریافت کنند، آنچه را که دریافت کرده‌اند با استفاده از معیارهای مختلف تحلیل و ارزیابی کنند و در نهایت برای در انداختن طرح‌های نو در زمانه‌ای که بشر بیش از هر زمان دیگری نیازمند تنوع و تکثر در انتخاب‌های خود است، بتوانند دانسته‌های خود را به کار گیرند. از این زاویه است که رویکرد هنری و زیبایی‌شناختی را می‌توان یک ضرورت برای فراگیران به حساب آورد که دریچه جدیدی را به روی آن‌ها می‌گشاید و معیاری برای فهم، تحلیل، ارزیابی و کاربرست دانسته‌ها در اختیارشان می‌گذارد. بالاین‌حال، ضرورت، چگونگی به‌کارگیری و رواج این رویکرد در برنامه درسی هنوز به خوبی تبیین نشده و نیازمند بررسی بیشتری از سوی متخصصان تعلیم و تربیت است تا اصول، الزامات و چارچوب‌های آن برای وارد شدن به نظام آموزشی و درسی بیش از پیش روشن شود.

- 
- 1- Marsh & Willis
  - 2- Herbert Alexander Simon
  - 3- Gardner



اگرچه تعلیم و تربیت می‌تواند برای رشد زیبایی‌شناسی در کنار رشد فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی، ابراز وجود و مهارت‌های فردی نقش داشته باشد، اما متأسفانه مفهوم زیبایی‌شناسی به چند دلیل اغلب در بحث‌های یادگیری و برنامه درسی غایب است. یکی از این دلایل این است که در سیستم‌های نظام آموزشی، مدل‌های منطقی و عملی تفکر دارای مزیت هستند. در نتیجه گنجاندن تربیت زیبایی‌شناسی در برنامه درسی نسبتاً دشوار است. آیزنر (۱۹۸۵) ضمن انتقاد از وضعیت نظام‌های آموزشی و امید به تغییر آن، مدارس را چنین توصیف می‌کند: «مدارس جایی است که زیبایی‌شناسی در آن تبدیل به «قربانی» نظام آموزشی» شده است. او در جای دیگر می‌گوید: «زیبایی‌شناسی بخشی از تجربه انسانی است که به‌عنوان امر تجملی<sup>۲</sup>، حاشیه‌ای، فانزری و کم‌اهمیت تلقی می‌شود و در شرایط سخت، راحت فراموش می‌شود». حتی می‌توان پا را فراتر گذاشت و گفت که متأسفانه امروزه زیبایی‌شناسی به‌خاطر جایگاه پایین‌تری که نسبت به منطق و استدلال دارد، به‌کلی فاقد ارزش تلقی می‌شود. همچنین زیبایی و هنر به‌عنوان مقوله‌ای فاقد پیامد اجتماعی توصیف شده و حتی قدرت هنر از طریق تاریخ هم نسبتاً تکذیب می‌شود. ضمن اینکه به‌خاطر استفاده و سوءاستفاده از زیبایی‌شناسی و هنر به‌کمک بمباران تصاویر خشن در رسانه، واضح است که زیبایی‌شناسی و هنر هنوز نمی‌توانند نشان دهند که ما چطور جهان را تصور کنیم (ژیرو،<sup>۳</sup> ۲۰۰۴؛ سونتاز،<sup>۴</sup> ۲۰۰۳). دلیل دیگر غیبت داشتن مفهوم زیبایی‌شناسی در برنامه‌های درسی این است که زیبایی‌شناسی به‌عنوان پاسخ و واکنش‌های فردی یا احساسی تلقی می‌شود که تنها می‌تواند در سطح فردی درگیر باشد. این در حالی است که زیبایی‌شناسی عموماً به‌عنوان یک مفهوم غیرملموس شبیه به مفهوم خلاقیت<sup>۵</sup> تلقی می‌شود که ما آن را برای تفکر درباره اصطلاحات رمانتیک آثار فردی برای خلق یک کار بسیار اصیل به‌کار می‌بریم و بسیار هم اسرارآمیز و عجیب و غریب تلقی می‌کنیم.

### تناسب رویکرد زیبایی‌شناسی با تربیت اسلامی (آموزه‌های قرآن)

باوجود اهمیت رویکرد زیبایی‌شناسی در برنامه درسی، به‌نظر می‌رسد که مفهوم زیبایی‌شناسی در ادبیات تعلیم و تربیت و برنامه درسی، بیشتر مورد توجه فلاسفه و صاحب‌نظران غربی قرار دارد؛ چرا که آن‌ها بیشتر به اهمیت و نقش هنر و زیبایی در تعلیم و تربیت واقفند. متأسفانه این مفاهیم در

- 
- 1- casualty
  - 2- luxuries
  - 3- Giroux
  - 4- Sontag
  - 5- creativity

تربیت اسلامی همچنان مغفول مانده‌اند. زیبایی‌شناسی اگرچه از موقعیت مهمی در میان فلاسفه و جهان‌بینی اسلامی برخوردار است، اما به دلایل مختلف تاریخی، علمی و اجتماعی، تضعیف شده و در سطح مباحث نظری و ادبی باقی مانده و تقریباً هیچ نقشی در علوم اسلامی و انسانی به‌خصوص تربیت اسلامی در عصر ما ایفا نکرده است (علیق، ۱۳۹۰، ص ۸). این درحالی است که ادبیات ملی و اسلامی ما سرشار از تجربه‌های تربیتی زیبایی‌شناسانه است. برای نمونه برخی از صاحب‌نظران معتقدند علاوه بر قرآن کریم، دعای زیبای سحر از مهم‌ترین متون زیبایی‌شناختی اسلامی است. در این دعا مراتب زیبایی را از پایین‌ترین مرتبه (زیبایی ظاهری و دنیوی) تا بالاترین آن (وجه‌الله) می‌توان درک کرد که به‌ترتیب عبارت از بهاء، جمال، جلال، عظمت، نور، رحمت، کلمه، کمال، اسماء، عزت الهی و... است (رجبی، ۱۳۹۰). خالد عزام می‌گوید: «دین اسلام در همه وجوه زندگی انسان ساری و جاری است؛ در این دین هیچ‌چیز نیست که متأثر از امر مقدس نباشد. این بدین معنی است که در زندگی هیچ تفاوتی میان مقدس و غیرمقدس نیست. فقط سلسله‌مراتبی از وجود در کار است که ریشه در توحید الهی دارد. این توحید نهفته در همه‌چیز بیش از همه در هنرهای جهان اسلام مشهود است که در آن هیچ تمایزی میان هنرهای ظریف و صنایع کاربردی وجود ندارد؛ تکنیک و زیبایی وجوه مکمل خلاقیت هنری است.» (علیق، ۱۳۹۰).

علاوه‌براین، توصیفی که اسلام از انسان ارائه می‌دهد، قبل از هرچیز مبتنی بر ویژگی انتخاب‌گری و اختیار انسان است. آزادی در انتخاب مسیر زندگی، ضرورت تعلیم و تربیت را برای او روشن می‌سازد. بنابراین تعلیم و تربیت در چندین آیه از قرآن به‌عنوان یکی از چهار هدف نبوت بیان شده است. خداوند در آیه ۱۶۴ سوره آل عمران می‌فرماید: «تَقَدَّمْنَا عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ». از این رو تعلیم و تربیت از اساسی‌ترین ارکان سعادت فرد و جامعه بشری است. پیامبران الهی برای راهنمایی بشر به مسیر سعادت کمال برانگیخته شده‌اند (کلپایگانی، ۱۳۸۰، به‌نقل از آقایی، ۱۳۹۲). درحقیقت تربیت در ادامه آفرینش خداوند و برعهده خلیفه اوست که به‌صورت تشکیکی از نبی یا رسول آغاز و تا معلمان و والدین ادامه می‌یابد (علم/لهدی، ۱۳۸۵).

در نگرش اسلامی، تعلیم و تربیت مجموعه‌ای از فرایندها و زمینه‌هاست که سبب می‌شود افراد ذات واقعیت را کشف و در خود تحقق ببخشند. ارزش‌نهایی در تعلیم و تربیت اسلامی دریافت ذات واقعیت یعنی اثبات توحید است. اثبات توحید مستلزم بازخوانی فطرت و دریافت تجلیات حق در سراسر عالم است. براین‌اساس هرگونه معرفت نسبت به ذات واقعیت و تجلیات حق در سراسر عالم مسبوق به دانش فطری است (علم/لهدی، ۱۳۸۶، ص ۱۹). فطرت در کنار سایر منابع متعدد شناختی

انسان از جمله حواس (ظاهری و باطنی)، عقل (عقل نظری، عقل عملی، عقل ابزاری)، وحی، شهود، مکاشفه و تکیه بر آراء و اخبار معتبر قرار دارد. در واقع «فطرت ودیعه الهی در ذات انسان است که دارای مصادیق اساسی مختلفی از جمله خداخواهی، آگاهی‌طلبی، میل به نیکی‌ها و میل به زیبایی‌هاست» (مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴). از آنجا که فطرت انسان‌ها فطرتی پاک، الهی، خداجو و حقیقت‌خواه است، ناخودآگاه مفهوم زیبایی با خداوند متعال گره می‌خورد و تمامی زیبایی‌ها در ذات اقدس باری تعالی جمع شده و خداوند منشأ تمامی زیبایی‌ها می‌شود. در اسلام مطابق آیات و روایات، زیبایی و زیبایی‌جویی امری مطلوب است که به آن دعوت شده و حتی محروم کردن مردم از آن توییح شده است. خداوند در قرآن به کرات انسان را به زیبایی و تفکر در زیبایی‌های طبیعت دعوت می‌کند و می‌فرماید برای کسانی که در طبیعت تعقل می‌کنند، نشانه‌هایی وجود دارد.

نظام آموزشی هر کشوری برای تربیت انسان که جزئی از نظام هستی است، اهدافی تدوین کرده که مبتنی بر فلسفه و جهان‌بینی آن جامعه است. این اهداف در یک نظام تعلیم و تربیت نفوذ کرده و همه عرصه‌ها را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. باتوجه به اینکه اسلام تعریف ویژه‌ای در زمینه انسان و قابلیت‌های او دارد، برای نظام تعلیم و تربیت وظایفی را مطرح می‌کند که این وظایف اهداف نظام آموزشی را از خود متأثر می‌کند. بنابراین در فضای کنونی جامعه، آموزه‌های اسلامی از جایگاه خاصی برخوردار هستند و تعیین‌کننده فلسفه حاکم بر نظام آموزشی به شمار می‌روند. به این ترتیب هر نگاه و رویکردی که برای نظام آموزشی و برنامه درسی انتخاب شود، از آن متأثر خواهد شد؛ چه این نگاه شناختی و چه زیبایی‌شناختی باشد. اما آنچنان که مشهود است در جریان رسالت تربیتی نظام‌های آموزشی، انتقال معلومات به صورت معمول تأثیری در تربیت افراد ندارد. ملاحظه رفتار فارغ‌التحصیلان مراکز مختلف آموزشی و برخورد آن‌ها با مسائل در زندگی، نحوه ارتباط آن‌ها با یکدیگر و با جامعه و همچنین نقش آن‌ها در سازمان‌ها و مؤسسات گوناگون، همگی این حقیقت را مدلل می‌دارند که بیشتر فارغ‌التحصیلان مراکز آموزشی با کمک معلمان خود در زمینه بالا بردن سطح محفوظات یا معلومات قدم‌هایی برداشته‌اند، اما از لحاظ تربیتی در بهبود اعمال و رفتار خود، اقدامی به عمل نیاورده، به لحاظ جامعه‌پذیری، مهارت لازم اجتماعی را کسب نکرده، به لحاظ استعداد به‌خوبی شناسایی و پرورش داده نشده و به لحاظ ارزش‌شناسی نیز ارزش‌های لازم را به‌خوبی فرا نگرفته‌اند.

این درحالی است که مبانی روان‌شناختی و زیستی تربیت بر وجود قابلیت‌ها و استعداد‌های ذهنی و هوشی متنوعی در دانش‌آموزان تأکید می‌کند که باید متناسب با این تنوع، مسیرهای گوناگون برای بهره‌برداری از این قابلیت‌های فطری فراهم شود. در واقع نباید تنها به روال متداول که درصدد پرورش تعداد محدودی از استعداد‌های کلامی و منطقی ریاضی است، بسنده شود؛ بلکه باید با نگاهی

جامع به انسان، امکان پرورش شخصیتی متوازن را برای او فراهم کرد. یکی از ابعاد وجودی انسان که در نگاهی جامع به او باید مورد توجه قرار بگیرد و نسبت به پرورش آن اقدام شود، بعد هنری و زیبایی‌شناختی انسان است (امینی، ۱۳۸۴). در واقع نتایج تحقیقات حاکی از این است که سیستم عصبی انسان علاوه بر توانایی یادگیری و پردازش محرک‌ها از مجرای منطقی - استدلالی، دارای ظرفیت یادگیری از مسیر عاطفه و توجه است؛ زیرا این موضوع در یادگیری و حل مسئله نقش مهمی دارد. باید توجه داشت که تربیت هنری و زیبایی‌شناختی گستره وسیعی را در بر می‌گیرد که از حرکت شروع و به رشد عاطفی منجر شده و در نهایت به رشد و شکوفایی توجه می‌رسد (امینی، ۱۳۸۴).

قرآن نیز به‌منزله کتاب اصلی تربیت انسان‌ها برای انتقال پیام‌های تربیتی خود به‌شدت از زبان زیبایی‌شناختی - و نه علمی - بهره برده است. تفاوت این دو زبان در آن است که زبان علمی بر نقل حقایق به‌صورت واقعی خود استوار است؛ درحالی‌که زبان هنر به عنصر تخیل تکیه دارد. به‌عنوان مثال خداوند در قرآن برای بیان اهمیت انفاق در راه خدا، از چنین تعبیری استفاده نمی‌کند که هر کسی برای خوشنودی خدا اموال خود را انفاق کند، چند برابر آن پاداش خواهد گرفت. چون این یک بیان واقعی یا علمی است. خداوند در قرآن چنین می‌فرماید: «مثل الذین ینفقون اموالهم فی سبیل الله کمثل حبه» (بقره، ۲۶۱). این تعبیر یک بیان «هنری» است و تفاوت تعبیر گذشته با این تعبیر، ایجاد یا افزون یک رابطه جدید میان «انفاق» و «دانه گندم» است (بستانی، ۱۳۷۱). این اعجاز زبان قرآن، یکی از عوامل گرویدن مردم به دین اسلام و قبول قرآن است. از آنجاکه هدف و رسالت اصلی قرآن، هدایت بشریت به مسیر حقیقی و خداشناسی است و نظام آموزشی و برنامه درسی نیز هدفی جز تعلیم و تربیت فراگیران ندارد، بنابراین برنامه درسی نیز می‌تواند از زبان اعجاز‌آمیز قرآن که همان زیبایی‌شناختی است، استفاده کرده و موفقیت کسب کند.

با بررسی آیات و روایات می‌توان گفت که آموزه‌ها، باورها و اعتقادات دینی مروج اصل زیبایی در بین بندگان هستند و زیبایی بر اصل اندیشه دینی استوار است. این امر را می‌توان در طول تاریخ و سابقه طولانی تمدن نشان داد. دین اسلام در طول تاریخ بر آثار هنری و تمدنی مسلمانان سایه افکنده و آن‌ها را تحت تأثیر خود قرار داده است. به‌طوری‌که در عرصه معماری خانه و مساجد، تزئین مساجد و معابد، موسیقی، جشن‌های مذهبی، نگارش و کتابت قرآن، مراسم سوگواری، اعیاد و مناسک و... روح اسلام دمیده شده و تمام این‌ها متأثر از اسلام و آموزه‌های قرآنی است. به‌طوری‌که در هر کدام از این عرصه‌ها به‌عنوان یک مکتب مطرح و دارای سبک و سیاق است.

## تناسب آموزه‌های قرآنی با تربیت زیبایی‌شناسی

در بحث زیبایی‌شناسی - که برخی آن را مقوله‌ای ارزشی تلقی می‌کنند - باور بر این است که زیبایی‌شناسی در ارتباط با ارزش‌ها و تحت‌تأثیر ایدئولوژی‌ها و حتی آموزه‌های دینی است. تاگارد<sup>۱</sup> برای پاسخ دادن به این سؤال که چرا باورهای دینی این‌چنین گسترده‌اند، به بررسی نقش عاطفه در شناخت انسان‌ها می‌پردازد و تبیینی از باور دینی ارائه می‌کند که دارای نوعی انسجام عاطفی است. به‌گونه‌ای که افراد آن دسته از باورهای دینی را اخذ می‌کنند که با نیازهای عاطفی آن‌ها و سایر باورهایشان سازگار باشد. تاگارد با بررسی نقش عاطفه و احساسات در شناخت انسان و مرور شواهدی از علوم شناختی نشان می‌دهد که عاطفه جزو ذاتی و لاینفک شناخت است. او شناخت عاطفی را نوع خاصی از اندیشه که عواطف را در برداشته باشد، نمی‌داند؛ بلکه استدلال می‌کند که هر نوع اندیشیدن یک جزء عاطفی دارد و شناخت عاطفی تمام اقسام شناخت را شامل می‌شود و پردازش شناختی ذهن ما در بستر و تلازم پردازش عاطفی صورت می‌گیرد. به‌عبارتی دیگر، تصمیم‌گیری‌های ما در باب انتخاب فعلی و باور کردن یا نکردن چیزی، حاصل انسجام جنبه‌های شناختی و عاطفی فرد است که مجموعاً ما را به‌گزینه‌های باور یا فعل وامی‌دارد. این موضوع در زمینه قائل شدن به وجود یا عدم وجود خدا نیز صدق می‌کند و حاصل تعامل شناخت و عواطف است. تاگارد برای توضیح شیوه‌های تعامل شناخت و احساس، نظریه انسجام عاطفی را مطرح می‌کند. او با طرح دو مدل شبیه‌سازی شده کامپیوتری به این جمع‌بندی می‌رسد که اگر به‌صرف الگوی شبیه‌سازی تصمیم‌گیری شناختی (ECO) تکیه کنیم، مجموعاً با در نظر گرفتن دو استدلال اثبات وجود - «خلق جهان» و «طرح جهان» - اثبات وجود خدا به لحاظ شناختی متفی خواهد بود. اما در صورتی که در مدل دوم الگوی تصمیم‌گیری (ECHO)، عنصر عواطف را نیز مداخله بدهیم، در این صورت باور داشتن به وجود خدا چهار نتیجه مطلوب برای ما خواهد داشت که عبارتند از: آسایش و آرامش، تعلق اجتماعی (پیوند با جامعه دین‌داران)، اخلاق (معیار برای سنجش خوب و بد) و زندگی جاودانه. در نظر گرفتن این چهار نتیجه مطلوب که حاصل تلازم شناخت و عواطف است، منجر به این می‌شود که پاسخ ما به پرسش «آیا خدا وجود دارد»، مثبت باشد. چون ما عواطفی داریم که در قضیه دین‌باوری ارضاء می‌شوند. گرایش ما به تصمیم‌گیری در مورد وجود خدا مورد تقویت قرار می‌گیرد. از این منظر عقاید دینی هم شناختی و هم احساسی به حساب می‌آیند؛ چرا که حاصل ترکیب استدلال‌های تبیینی و ارضاء خواسته‌ها و امیال ما هستند (تلخابی، ۱۳۹۲).

به نام هنر و زیبایی، آدمی را به بند کشیدن، اسیر غفلت و هرزگی کردن و گمراه کردن و تهی ساختن او از معنویت و فضیلت و اخلاق، دقیقاً آن چیزی است که دین‌هایی مانند اسلام با آن مخالفاند و علیه آن به مبارزه برمی‌خیزند. بی‌شک رستگاری و سعادت آدمی که هدف و غایت همه ادیان اصیل و حیانی است، با ابتدال و هرزگی سازگاری ندارد (همتی، بی‌تا).

بنابراین می‌توان گفت دین و هنر رابطه‌ای نزدیک دارند (کلی، ۱۳۸۳). در دین، بشر و هنر همواره در هم تنیده‌اند. به گفته هگل انسان‌ها از سپیده‌دم تاریخ به خلق آثار هنری پرداخته‌اند و از ابتدا هنر عموماً با دین آمیخته بوده است (کات، ۱۳۸۴). هنر ناب و دین هر دو ریشه در روح ملکوتی انسان دارند و غایت‌شان نیز زدودن غبار از آئینه جان آدمی و تکامل و بقای اوست. در تعامل میان این دو نیز هنر به درک شفاف‌تر و عمیق‌تر دین کمک می‌کند و دین، مایه‌دار کردن هنر و ارتقای معنوی آن را در پی دارد. ادیان، بلاغت و فلسفه زیبایی خاص خود را دارند؛ زیرا آن‌ها تنها مجموعه‌ای از قواعد، مبانی و آموزه‌ها، اخلاق و ارزش‌ها نیستند که بر درستی آن برهان اقامه شده باشد؛ بلکه آن‌ها این امور را در قالب داستان‌ها و گزاره‌هایی بیان می‌کنند که با خود تصویرها و استعاره‌هایی را به همراه دارد. تأثیرگذاری ادیان بر پیرامون خود از راه مبلغان، احساس‌برانگیزی متون آن، جاذبه‌های صوتی، اشکال و شعائر، مکان‌ها و رنگ‌ها و بوها بیش از حجت‌ها و برهان‌های آن است. در همین راستا با نظر به اسلام با امر شگفت‌انگیزی روبه‌رو می‌شویم و درمی‌یابیم بعد زیبایی‌شناختی در این دین اهمیتی محوری دارد؛ زیرا زیبایی و کمال زبان قرآن، بزرگترین معجزه‌ای است که درستی پیامبر را تصدیق می‌کند (خرقانی، ۱۳۸۸). همین غنای ذاتی اسلام در زیبایی و هنر، سرچشمه الهام‌بخش هنرمندان مسلمان شده است. «بورکهارت» می‌گوید: «پیش از آنکه عالم اسلام مورد تصرف محصولات صنعت جدید قرار بگیرد، صنعت‌گر مسلمان شیء‌ای را از دست نمی‌نهاد، مگر اینکه نوعی زیبایی به آن بخشیده باشد. تفاوتی نمی‌کرد که این شیء یک بنا باشد یا یک ابزار خانگی یا به سفارش ثروتمندی ساخته شده باشد یا یک تهی‌دست؛ حتی اگر مواد و مصالح مورد استفاده آن بی‌ارزش و ابزار کارش بسیار ساده بود، باز در هر صورت کار او شرافت داشت. این واقعیت متعالی و قابل تأمل بر این اصل استوار است که زیبایی در بطن اسلام نهفته است؛ زیبایی از حقیقت باطنی و ذاتی اسلام سرچشمه می‌گیرد و جاری می‌شود. هنر اسلامی زیبایی خود را مدیون نبوغ قوم و نژادی نیست؛ بلکه مرهون دین اسلام است. زیبایی هنرهای اسلامی یا به عبارت دیگر زیبایی‌ای که به‌طور طبیعی از اسلام می‌جوشد و به محیط منتقل می‌شود، آموزشی پنهان و خاموش است که به شیوه‌ای واقعی بر آموزش نظری عقاید مذهبی صحنه می‌گذارد» (بورکهارت، ۱۳۷۰).

از این‌رو در تعلیم و تربیت اسلامی، نگرش اسلامی ماهیتاً نمی‌تواند بر انتقال اطلاعات علمی و فنی - که لازمه تربیت شناختی است - متمرکز باشد. لازمه تربیت متکی بر انتقال اطلاعات علمی، محیط‌گرایی، آموزش مبتنی بر موضوع، همراهی با تحولات، آموزش مهارت‌ها، روش‌ها و دستورالعمل‌هاست؛ حال آنکه تربیت اسلامی با رویه جست‌وجوگری معنا و دلالت در همه پدیده‌ها، موقعیت‌شناسی، آموزش مبتنی بر هدف و هدایت تغییر نگرش‌ها و باورها را دنبال می‌کند. با این توصیف به نظر می‌رسد تربیت اسلامی به‌جای شناخت علمی به شناخت هنری و زیبایی‌شناسانه ناظر است؛ چرا که در این تربیت دور زیبایی‌شناختی رمزگشایی و رمزگردانی برای کشف معنا از عالم رمزآمیز مطرح است. حال آنکه شناخت علمی بر شناسایی روابط میان پدیده‌ها و دستکاری و تغییر آن روابط به‌نفع مقاصد انسانی برای برآوردن حاجت‌های او استوار است (آقایی، ۱۳۹۲).

### تناسب برنامه درسی، آموزه‌های اسلامی، تربیت زیبایی‌شناختی

استاد شهید مرتضی مطهری، آگاهانه و با شناخت کامل از زمانه و عصر خویش، شناخت زیبایی‌جهت‌دار را توصیه کرده و می‌گوید: «انسان اگر بخواهد انسان باشد و به خصلت‌های انسانی برسد، باید احساس زیبایی را در خود تقویت کند» (مطهری، ۱۳۹۰، ص ۲۲۴). ایشان در جای دیگری در بحث انسان در قرآن می‌گوید: «یکی از ابعاد معنوی انسان را علاقه به جمال و زیبایی تشکیل می‌دهد. انسان، جمال و زیبایی را در همه شئون زندگی دخالت می‌دهد. برای سرما و گرما جامه می‌پوشد؛ به همان اندازه هم به زیبایی خانه توجه دارد. حتی سفره‌ای که برای غذا خوردن پهن می‌کند و ظرفی که در آن غذا می‌ریزد و حتی ترتیب چیدن غذا در ظرف‌ها، همه روی اصول زیبایی است. انسان دوست دارد قیافه‌اش زیبا باشد، جامه‌اش زیبا باشد، خطش زیبا باشد، خیابان و شهرش زیبا باشد، منظر جلوی چشمش زیبا باشد و خلاصه می‌خواهد هاله‌ای از زیبایی تمام زندگی‌اش را فراگیرد» (مطهری، ۱۳۹۰، ج ۳، صص ۱۹۲۰).

از دید صاحب‌نظران، هدف اصلی در برنامه درسی نوعی وضعیت مطلوب است که می‌خواهیم به آن برسیم. هدف نمایانگر یک نتیجه یا نقطه‌نهایی است که کوشش‌های ما در جهت آن صورت می‌گیرد (دیوئی به نقل از شعبانی، ۱۳۸۰). همچنین هدف به‌معنای ایجاد تغییرات در رفتار یادگیرنده به کمک برنامه درسی است (لوی، ۱۳۶۴). از دیدگاه آیزنر اهداف آموزشی را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد: اهداف رفتاری<sup>۱</sup>، اهداف حل مسئله<sup>۲</sup> و پیامدهای معنایی<sup>۱</sup>. اهداف رفتاری اهدافی هستند

1- Behavioral Objectives

2- problem- solving objective

که نوع فعالیت‌هایی را که فراگیران باید انجام دهند و همچنین نتایج این فعالیت‌ها را دقیقاً تعیین می‌کنند. در اهداف حل مسئله نیز اگرچه نوع فعالیت‌ها با این دقت تعیین نمی‌شود، اما باز هدف را دقیقاً از پیش تعیین می‌کنند. اما پیامدهای معنایی به آن گونه هدف‌هایی اطلاق می‌شود که از پیش تعیین نمی‌شوند؛ بلکه در جریان فعالیت شکل می‌گیرند. در میان این سه نوع هدف، آنچه که با روح زیبایی‌شناختی سازگار است، همین پیامدهای معنایی است. پیامدهای معنایی هدف‌هایی هستند که در جریان تعاملات دیالکتیکی بین معلم، فراگیر، متن و محیط ظهور پیدا کرده و جنبه تحمیلی ندارند؛ یعنی به واسطه نظریات متخصصان و افراد بیرونی به محیط یادگیری تحمیل نمی‌شوند. اینگونه اهداف روئیدنی و بالیدنی هستند و به واسطه مقتضیات و شرایط یک بافت ویژه و با توافق جمعی به تأیید می‌رسند. البته این بدین معنا نیست که معلم می‌تواند با ذهنی خالی و به دور از هرگونه هدفی به استقبال محیط یادگیری برود؛ بلکه بالعکس او باید این پیش‌ذهنیت‌ها را به‌خوبی بشناسد، اما آن‌ها را به محیط یادگیری تحمیل نکند.

جان الیاس (۱۳۸۵) معتقد است هدف تربیت زیبایی‌شناختی پرورش تجربیات زیبایی‌شناختی است. به معنای وسیع کلمه، تجربیات زیبایی‌شناختی به‌عنوان لذت در هر تجربه انسانی اشاره دارد. بنابراین تمامی اشکال تعلیم و تربیت می‌توانند جنبه‌های گوناگون تربیت زیبایی‌شناختی به حساب بیایند. به قول آیزنر (۲۰۰۵) توجه نکردن به بعد زیباشناختی در برنامه درسی مدارس به معنای وجود نداشتن موقعیت‌هایی برای پرورش حساسیت‌ها و ادراکات است. این امر همچنین به معنای وجود نداشتن تزکیه آگاهی است. به این علت که حس آگاهی ما از طریق حساسیت‌ها و ادراکات مان حفظ می‌شود. چنانچه برنامه آموزشی ما نسبت به زیبایی‌شناختی و همچنین ویژگی‌های ابزاری آنچه که تدریس می‌شود توجه داشته باشد، دانش‌آموزان شانس ایجاد مهارت‌های ذهنی را - که امروزه برای بسیاری از دانش‌آموزان به‌صورت پرورش نیافته باقی مانده - به دست می‌آورند. با پرداختن به ابعاد زیبایی‌شناختی موضوعات مورد تدریس به دانش‌آموزان یادآور خواهیم شد که اندیشه‌های درون موضوعات درسی، رشته‌ها و حوزه‌های مختلف، ساختن انسان است که با استفاده از به‌کارگیری مهارت، تکنیک و همچنین توسط برخی از مواد آموزشی صورت می‌پذیرد. این نوع جهت‌گیری نسبت به دانش باعث می‌شود که دانش‌آموزان کتب درسی را به‌عنوان متون مقدس و دانش را به‌عنوان واقعیتی ثابت در نظر نگیرند. به‌این‌ترتیب معلم از طریق چنین فرآیندهای تدریس و ارزشیابی به‌طور فزاینده‌ای، گزارش و ثبت عینی دانسته‌های یک دانش‌آموز را به‌دست می‌آورد و دانش‌آموز نیز بازخوردهای واضح و شفاف در مورد عملکرد خویش دریافت می‌کند. این فرآیندهای درک دانش‌آموزان



نسبت به نقش خویش به‌عنوان پژوهشگر و منتقد، ایجادکننده و ارزیابی‌کننده موضوعاتی است که ارائه شده و باعث می‌شود آن‌ها دیگر تغییر و اصلاح دنیا را فراتر از میزان توانایی و قدرت خویش تصور نکنند. همچنین عملکرد پایانی (نهایی) زیباشناختی باعث ایجاد لذت در بررسی و پژوهش می‌شود. بنابراین پیامدهای پایدار آموزش مدرسه‌ای را نباید در کارهای ابزاری با نتایج کوتاه‌مدت جست‌وجو کرد. چنین پیامدهایی باید به‌طور عمیقی نفوذ کرده باشند. هنگامی که برنامه‌های مدرسه‌ای ابعاد زیباشناختی شکل‌گیری اشکال را نادیده می‌گیرند، درواقع رضایتی که در دریافت آموزش نهفته را نادیده گرفته‌اند. چنانچه مطلب مورد تدریس و مطالعه در دانش‌آموزان جنبشی ایجاد نکند، چگونه می‌توان از آن‌ها انتظار داشت که این کار را به‌صورت مستقل ادامه داده و دنبال کنند؟ درک رضایت عمیق از انجام کارهای مدرسه تا آن حد مؤثر است که در صورت درک این رضایت توسط دانش‌آموزان بازداشتن آن‌ها از پیگیری آن کارها بسیار دشوار خواهد بود. و این دقیقاً همان چیزی است که ما در آموزش در پی آن هستیم. از این‌رو با اتخاذ یک رویکرد زیبایی‌شناختی در برنامه درسی می‌توان بسیاری از نقاط ضعف برنامه درسی فعلی و نظام آموزشی را فروکاست.

گفتنی است برنامه درسی با الهام از رویکرد زیبایی‌شناسی دارای برخی ویژگی‌های زیر است:

- هدف در رویکرد زیبایی‌شناسی در برنامه درسی، توجه به تفاوت‌ها، توانایی‌ها و مهارت‌های فردی فراگیران و حیطه‌های مختلف یادگیری، ایجاد جوی صمیمی، اعتماد متقابل و تقویت اعتمادبه‌نفس فراگیران، ایجاد فضایی پر از شور و نشاط و هیجان برای فراگیران باهدف علاقه‌مندسازی آنان نسبت به مدرسه و کلاس درس، توجه به علایق، خواسته‌ها و انتخاب فراگیران، ایجاد انگیزه در فراگیران و از بین بردن رخوت و بی‌انگیزگی در آنان، کمک به فهم دیگران به‌عنوان انسان، تقویت یادگیری عمیق و پایدار و حرکت از سوی نتیجه‌محوری به فرایندمحوری است.

- تربیت زیبایی‌شناسی ترکیبی از تخیل و ادراک است و نقش متمایز تجربه زیبایی‌شناسی درک یا ادراک تخیلی است. مقصود از ادراک تخیلی، تخیل مبتنی بر ادراک نافذ و عمیق آمیخته با تخیل است. این ادراک عمیق تخیل در تربیت زیبایی‌شناسی درست در برابر ادراک وسیع یا فراگیر قرار می‌گیرد که در برنامه درسی پژوهش‌محور و فعال وجود دارد.

- در تربیت زیبایی‌شناسی ادراک عمیق موضوعات به‌همراه شور و نشاط باعث درک عمیق و همراه با عواطف و درک ارزش‌ها می‌شود که بخشی از رسالت تعلیم و تربیت است. فراگیران با توجه به سن و سال خود، مقولات ارزشی و هنجاری را درک می‌کنند، احترام گذاشتن را می‌فهمند و دوست دارند که به شخصیت آن‌ها احترام گذاشته شود. همچنین انتظار دارند هویت آنان به‌طور

مستقل شناسایی شود و معلمان و دست‌اندرکاران مدرسه سعی نکنند همه‌چیز را به آن‌ها تحمیل کنند؛ بلکه دوست دارند با دلیل و منطق متقاعد شوند تا اینکه با اجبار و اکراه تسلیم شوند.

- تربیت زیبایی‌شناسی، مدیریت هیجانات فرد را بر عهده دارد. میزان هیجان، تعیین‌کننده میزان یادگیری عمیق است. یکی از مهارت‌های مورد نیاز برای معلمان، مدیریت جو هیجانی، مدیریت راه وصول به هیجان، جهت‌دهی یا تشویق و تغییر در آرایش هیجان دانش‌آموزان است. هدایت پایه‌های هیجانی رفتار دانش‌آموزان مانند هویت، جمع‌گرایی، معناسازی و جهت‌گیری یا تشخیص موقعیت، مهارت‌های کلیدی در فهم عوامل مؤثر بر تهییج دانش‌آموز است. این امر مستلزم مسئولیت‌پذیری و فهم شخصی معلمان و وجود توانایی‌هایی در یادگیرندگان از جمله اطمینان، خودارزشمندی و حمایت است.

- دمیدن روح به محتوای کتاب‌های درسی و زنده کردن موضوع و محتوایی که مهم و قابل‌تعلیم تشخیص داده شده، با رویکرد زیبایی‌شناسی ممکن است؛ زیرا زیبایی از دیدگاه اسلامی درجه کامل‌تری از حیات و زندگی است و علایم آن به‌صورت منظم و معناداری یعنی توازن شغلی یا هندسی و تعادل و تناسب و... خود را نشان می‌دهد؛ اما ذات زیبایی در حیات ریشه دارد و معنا را القاء می‌کند.

- در تربیت زیبایی‌شناسی استفاده از روش‌های ذهنی مثل تجسم ذهنی و خیالی، استفاده از روش جاندارانگاری موجودات بی‌جان و شخصیت دادن به آنان، استفاده از روش‌های انتزاعی مثل قصه‌خوانی و قصه‌گویی داستان‌های کامل، داستان‌های نیمه‌تمام، داستان‌های خلاق و... استفاده از روش‌های عینی و نمایشی چون نمایش، تئاتر، سینما، نمایش فیلم، مستندات آموزشی و تاریخی و... استفاده از روش‌های عملی مانند تحقیق و پژوهش انفرادی و گروهی، دست‌ورزی، برگزاری نمایشگاه، فعالیت عملی، گردش‌ها و اردوهای علمی و... مورد تأکید است.

- در تربیت زیبایی‌شناختی سطوح ارزشیابی محدود به امتحان نیست؛ بلکه جامع و متوجه تمامی فعالیت‌ها، رفتارها و عملکرد فراگیر است. تربیت زیبایی‌شناختی روی تمامی ابعاد فراگیر از جمله احساس و عاطفه، میزان علاقه و نگرش و شناخت و نحوه رفتار او مؤثر است که این تأثیر با مشارکت خود فراگیر، هم‌کلاسی‌ها، معلم، والدین و دست‌اندرکاران به‌دست می‌آید. مارگارت مکینتیر لاتا<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) هم‌صدا با آیزنر، معتقد است اعتبار تجربه زیبایی‌شناسی واقعاً به‌وسیله نتیجه<sup>۲</sup> (یعنی موضوع هنرمند) ارزشیابی نمی‌شود؛ بلکه از طریق فرایند ساختن هنر ارزشیابی خواهد شد.

1- Latta

2- Product

## بحث و نتیجه‌گیری

تربیت درست و همه‌جانبه فرد و ملت‌ها در تحقق هدف‌های مادی و معنوی آن جامعه نقشی اساسی دارد. ضعف نظریه‌پردازی در باب بسیاری از مفاهیمی که به عرصه انسانی و اجتماعی ارتباط می‌یابد - از جمله تعلیم و تربیت - دغدغه‌های بسیاری را فراروی دلسوزان قرار می‌دهد. در شرایط کنونی که نظام‌های آموزشی مسئولیت تعلیم و تربیت نسل جدید را بر عهده دارند و برنامه درسی به‌عنوان بستری برای عمل به این رسالت با چالش‌هایی از قبیل بی‌انگیزگی فراگیران نسبت به درس و مدرسه، ابراز خوشحالی از تعطیلی ناپهنگام و طبق تقویم آموزشی مدارس، بی‌علاقگی آنان به یادگیری محتوای درسی، عملکرد پایین فراگیران در یادگیری و مهارت‌آموزی، فراموشی زود هنگام مطالب آموخته شده توسط فراگیران، فرار از انجام تکالیف درسی و انزجار نسبت به مطالعه محتوای کتاب‌های درسی، نارضایتی از در معرض امتحان و آزمون قرار گرفتن و کسب موفقیت ناکافی در آن روبه‌رو هستند، ناپهنجاری‌های اجتماعی بین نوجوانان و جوانان، توفیق اندک در تربیت شهروندی و... در نظام آموزشی وجود دارد. به‌این‌ترتیب انتخاب رویکرد مناسب به این دغدغه‌ها پاسخ می‌دهد و رویکرد زیبایی‌شناسی می‌تواند در حل برخی از معضلات آموزشی مفید و مناسب باشد. تربیت زیبایی‌شناسی نه تنها به تلطیف عواطف و تعالی بینش و تعادل احساسات آدمی یاری می‌رساند، بلکه یک حوزه معرفتی را نیز گسترش می‌دهد. صرف‌نظر از وجه شناختی یا عاطفی و رفتاری هنر و زیبایی‌شناسی، توجه نکردن به آن در نظریه‌پردازی تربیتی به‌ویژه تربیت اسلامی و همچنین استفاده نکردن از آن در روش‌های تربیتی، در واقع بی‌توجهی به یکی از راه‌های شناخت انسان از جهان و پدیده‌های آن و نیز محروم ساختن افراد از توانایی‌ها، مهارت‌ها و تجربه‌هایی است که به‌عنوان دریافت و درک زیبایی‌شناسی از آن یاد می‌شود. این در حالی است که زبان هدایت بشر زبان زیبایی‌شناختی است و از آنجا که هدایت و تربیت انسان‌ها نیز مبتنی بر فطرت پاک انسان است و تأکید اسلام نیز بر توجه به فطرت و سعی در بیدارسازی آن است؛ پس اگر تربیت انسان براساس فطرت باشد، هیچ زبانی بهتر از زیبایی‌شناسی و هیچ هدفی بهتر از رسیدن به خداوند - که ذاتش عین زیبایی و آفریده‌هایش نمود زیبایی هستند - نیست. پس هدف از خلقت نیز درک زیبایی‌های آن و استفاده زیباشناسانه از آن است و فلسفه تعلیم و تربیت نیز آموزش این زیبا درک کردن و زیبا بهره جستن است.

## منابع

- قرآن کریم، ترجمه الهی قمشه‌ای.
- آقایی، س. ا. (۱۳۹۲). *شناسایی مؤلفه‌های تربیت زیبایی‌شناختی در برنامه‌های درسی برمبنای آموزه‌های اسلامی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت آموزشی. دانشگاه امام صادق (ع) (پردیس خاوران). تهران.
- الیاس، ج. (۱۳۸۵). *فلسفه تعلیم و تربیت قدیم و معاصر*. ترجمه عبدالرضا ضرابی. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- امینی، م. (۱۳۸۴). *تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش*. چاپ اول. تهران: انتشارات آبیژ.
- تلخابی، م. (۱۳۹۲). *بنیان‌های نظری رشد شناختی، گزارش نهایی پروپوزال طرح پژوهشی کمیسیون تعلیم و تربیت وابسته به دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی*.
- رجبی، م. (۱۳۷۸). *هنر و حقیقت: در مجموعه مقالات چپستی هنر*. تدوین سید عباس نبوی. تهران: نشر قطران.
- خرقانی، ح. (۱۳۸۷). *مفاهیم زیبایی‌شناسی در قرآن*. فصلنامه مطالعات اسلامی. ۸۰: ۱۱-۱.
- خرقانی، ح. (۱۳۸۸). *قرآن کریم چشمه‌سار زیبایی‌شناسی*. فصلنامه تخصصی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای قرآن کریم. ۱(۳): ۶۷-۷۷.
- شارع‌پور، م. (۱۳۸۳). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات سمت.
- قادری، م. (۱۳۸۸). *بسترهای فهم برنامه درسی*. ویرایش دوم، چاپ دوم. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- قادری، م. (۱۳۸۹). *نظریه انتقادی تعلیم و تربیت (نقد برنامه درسی مدرنیته و سرمایه‌داری متأخر)*. چاپ اول. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- طهماسب‌زاده شیخلار، د. (۱۳۹۳). *مدل مفهومی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد زیبایی‌شناسی*. پایان‌نامه دکترا. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه شهید بهشتی.
- طهماسب‌زاده شیخلار، د؛ علم‌الهدی، ج. (۱۳۹۴). *تربیت زیبایی‌شناختی: رهیافتی جامع برای چالش‌های برنامه درسی*. دومین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران.
- طهماسب‌زاده شیخلار، د؛ فرج‌پور بناب، ف. (۱۳۹۷). *تربیت زیبایی‌شناختی در فضای تربیت شناختی*. سومین کنفرانس بین‌المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم اجتماعی، علوم تربیتی و روانشناسی، تهران.

اسناد تحولی اعم از مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش شامل سه سند (سند فلسفه تربیت، سند فلسفه تربیت رسمی و عمومی و سند رهنامه)، سند برنامه درسی ملی، برنامه درسی دوره ابتدایی، اسناد پشتیبان نقشه جامع علمی کشور، مطالعات نظری طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش (علم‌الهدی، جمیله، ۱۳۸۶). فلسفه تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام، فلسفه تربیت) و گزارش تلفیق نتایج مطالعات نظری طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش. علم‌الهدی، ج. (۱۳۸۵). *فلسفه تربیتی نهضت امام خمینی (ره)*. تهران: مؤسسه چاپ و نشر عروج. علم‌الهدی، ج. (۱۳۸۸). *نظریه اسلامی تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع) و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش، تهران. علیق، م. ح. (۱۳۹۰). *تبیین دیدگاه‌های زیبایی‌شناختی ابوحنیفان توحیدی در تعلیم و تربیت و نقد آرای زیباشناختی الیوت آیزنر براساس آن*. پایان‌نامه دکترا. دانشکده علوم انسانی. دانشگاه تربیت مدرس.

لوی، ا. (۱۳۸۴). *مبانی برنامه‌ریزی آموزشی: برنامه‌ریزی درسی در مدارس*. ترجمه فریده مشایخ. تهران: نشر مدرسه.

مصباح یزدی، م. ت. (۱۳۸۱). *دروس فلسفه اخلاق*. تهران: نشر اطلاعات.

مطهری، م. (۱۳۹۰). *مجموعه آثار*. ج ۳. تهران: نشر صدرا.

مکارم شیرازی، م. (۱۳۷۴). *پیام قرآن*. قم: نشر نسل جوان.

وال ژ. (۱۳۸۹). *بحث در مابعدالطبیعه*. ترجمه یحیی مهدوی. تهران: انتشارات خوارزمی.

هالینگ، د. ر. ج. (۱۳۶۴). *مبانی تاریخ فلسفه غرب*. ترجمه عبدالحسین آذرنگ. تهران: انتشارات کیهان.

یزدان‌پناه نوذری، ع. (۱۳۸۵). *طراحی الگوی برنامه درسی برای پرورش منش‌های تفکر دانش‌آموزان*. پایان‌نامه دکترا. دانشکده علوم انسانی. دانشگاه تربیت مدرس.

Eisner, E. W (1985). *Aesthetic modes of knowing*. In Learning and Teaching the Ways of Knowing. Chicago: University of Chicago Press: 23-25

Eisner, E. W. (2005) Opening a shuttered window: an introduction to a Special Section on the Arts and the Intellect, *Phi Delta Kappan*, 87: 8-10.

- Gale, R. (2005). Aesthetic literacy and the “living of lyrical moments”. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2(1):1-9.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for 21 century*. New York: Basic book.
- Giroux, H. (2004). Education after Abu Ghraib. *Cultural Studies*, 18(3): 779- 815.
- Greene, M. (1983). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.
- Latta, Margaret M. (2001). Letting Aesthetic Experience Tell Its Own Tale: A Reminder, *Journal of Aesthetic Education*, 35 (1): 45- 51.
- Marsh, C. J; Willis, G. (2007). *Curriculum: alternative approaches on going issues*. New jersey: pearson
- Moroye, C. M & Uhrmacher, P. B, (2010), Aesthetic Themes of Education; *Conference Presentation Paper*
- Rolls, E. T. (1999). *The Brain and Emotion*. Oxford: Oxford University Press
- Ross, M., Randor, H., Mitchell, S., & Bierton, C. (1993). *Assessing achievement in the arts*. Philadelphia: Open University Press
- Sontag, S. (2003). *Regarding the pain of others*. New York: Picador.
- Wagar, B. M., and P. Thagard (2004). Spiking Phineas Gage: A neurocomputational theory of cognitive-affective integration in decision making. *Psychological Review*, 111: 67–79.