

بررسی مبانی معرفت‌شناختی حکمت متعالیه و استخراج کارکردهای آن در تربیت‌زیبایی‌شناختی (حوزه یادگیری فرهنگ و هنر)

زهره متقی^۱ دکتر حسنعلی بختیارنصرآبادی^۲ دکتر محمد نجفی^۳ دکتر سیدمه‌دی امام جمعه^۴

چکیده

هدف این پژوهش بررسی مبانی معرفت‌شناسی حکمت متعالیه به منظور استخراج کارکردهای آن در تربیت‌زیبایی‌شناختی به عنوان یک شیوه آموزشی کارآمد در حوزه یادگیری فرهنگ و هنر است. فرضیه حاکم بر این تحلیل مبتنی بر این نکته است که تربیت‌زیبایی‌شناختی با بهره‌گیری از کارکردهای شناختی هنر، نقشی تأثیرگذار در ارتقاء حیطه شناختی و بهبود جریان یاددهی و یادگیری داشته و این قابلیت براساس مبانی معرفت‌شناسی ملاصدرا قابل اثبات است. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش توصیفی - تحلیلی انجام شده است. جامعه تحلیلی منابع اطلاعاتی دسته اول و دوم مرتبط با موضوع تحقیق بوده که ابتدا شناسایی و سپس به صورت هدفمند و عمیق مطالعه و به‌طور مستمر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد براساس مبانی معرفت‌شناسی حکمت متعالیه از قبیل ارتباط بین فاعل شناسا و متعلق شناخت در ایجاد و تکوین دانش، تنوع در ابزارهای کسب شناخت و وحدت در عین کثرت، فرصت‌های متنوعی برای شناخت از جمله آموزش و کسب معرفت در بافت‌زیبایی و هنر وجود دارد. توسعه تربیت‌زیبایی‌شناختی به عنوان روشی کارآمد به تأمین انگیزه درونی و طراحی تجربه مفهومی (ایجاد موقعیت‌های متنوع یادگیری)، نیل به سواد زیباشناختی و مهارت واکاوی معنا، پرورش تفکر نقاد و استکمال بُعد عقلانی منجر خواهد شد.

واژه‌های کلیدی: معرفت‌شناسی حکمت متعالیه، تربیت‌زیبایی‌شناختی، حوزه یادگیری فرهنگ و هنر

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۲/۰۱ □ تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۳/۲۶

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، ایران..... rozita2518@gmail.com
 ** نویسنده مسئول: استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، ایران..... h.nasrabadi@edu.ui.ac.ir
 *** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، ایران..... mdnajafi@edu.ui.ac.ir
 **** دانشیار فلسفه و کلام اسلامی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان، ایران..... m.emami@ltr.ui.ac.ir

تربیت زیبایی‌شناختی در مفهوم عام به معنی پرورش ذائقه زیبایی‌شناسی، رشد آگاهی و حساسیت نسبت به ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه اشیا، پدیده‌ها و در معنی خاص به معنی استفاده از اصول، قواعد و کارکردهای زیبایی و هنر، در طراحی فعالیت آموزشی و فرصت‌های یادگیری است. در این نوع فعالیت، تجربه زیبایی‌شناختی به صورت هدفمند طراحی و در جهت انتقال دانش یا مفهومی خاص به کار می‌رود. این تجربه‌ها ترکیبی از تخیل، ادراک و فهم هستند که به ایجاد نشاط و انبساط روحی، فراهم کردن فرصت ابراز احساسات، ایجاد حس تعلق و قدرشناسی به یادگیری منجر می‌شوند (براودی^۱، ۱۹۹۴: ۷؛ پینار^۲، ۲۰۰۵: ۱۶۴).

تربیت زیبایی‌شناختی حاصل دیدگاه‌هایی است که به ارتباط بین زیبایی و تربیت تأکید می‌کند. البته ایده کاربرد زیبایی‌شناختی در نظریات آموزشی از دوران باستان تاکنون، وجود داشته است و زیبایی و هنر به عنوان یک عنصر ضروری در شکل دادن به شخصیت فرد مطرح بوده است. افلاطون هنر و زیبایی را به عنوان بخش ضروری در تربیت و یا آموزش انسان آزاد در نظر گرفته است. شیلر^۳ ضمن تأکید بر قابلیت‌های زیبایی و هنر معتقد است که تحقق اهداف آموزشی تنها از طریق تربیت زیبایی‌شناختی امکان‌پذیر است. هربارت^۴ اذعان دارد که تربیت زیبایی‌شناختی مسیر پرورش هماهنگ و متعادل فراگیر و محافظ انسجام شخصیت کودکان است و غافل شدن از آن نوعی باریکاندیشی در آموزش و پرورش است (وینر^۵ و هت‌لند^۶، ۲۰۰۰).

گروهی دیگر با تأکید بیشتر بر کارکردهای شناختی زیبایی و هنر، معتقدند که یادگیری یک فرایند فشرده و پیچیده است و باید در آن از همه توانمندی عقل، هیجانات و روح فرد بهره‌گیری کرد. دیویی^۷، دافرن^۸، دانتو^۹، آیزنر^{۱۰} و گرین^{۱۱} ساختار اثر هنری در

1. Broudy
2. Pinar
3. Schiller
4. Herbart
5. Winner
6. Hetland
7. Dewey
8. Dufrenne
9. Danto
10. Eisner
11. Greene

ضمیر خودآگاه فرد را به عنوان استعاره‌ای برای فرآیند یادگیری با اشاره بر ویژگی‌های زیبایی و جایگاه خاص هنر تبیین نموده‌اند. آن‌ها معتقدند هنر بیش از آن که نمود زیبایی باشد و جذابیت‌های بصری آن مورد توجه مخاطب قرار گیرد، حامل پیام‌های نهفته و استعاره‌های تأثیرگذار است (پالمر^۱، ۱۳۹۱: ۲۱۳). به قول راسل^۲ راز آلودگی، زیباترین چیزی است که به تجربه در می‌آید و منشأ هر هنر و علم راستین است (کلارکسون^۳، ۲۰۱۱: ۶). این راز آلودگی به این جهت مهم است که همه آنچه انسان به آن می‌اندیشد یا احساس می‌کند، قابل توصیف با واژه‌ها نیستند و هنر به منزله جانشین کلمات، کمک می‌کند تا اینگونه اندیشه‌ها و احساس‌ها در قالب رمز و کنایه بیان شود. لذا هنر در تجربه انسانی روش خاصی از بیان حقایق زندگی و ابزاری است که از طریق آن، افراد می‌توانند به اکتشاف، بیان خود و کشف و تفسیر جهان پیرامون خود بپردازند. از این رو پرورش ذائقه زیبایی‌شناسی و هنری می‌تواند موتور محرک تغییر رویکرد نظام آموزشی، تغییر اجتماعی، محیطی و فرایند یاددهی - یادگیری باشد. به ویژه آن‌که، برخی صاحب‌نظران تربیتی از جمله براودی (۱۹۷۲) تجربه کامل یادگیری را حاصل شناخت توأم با عاطفه دانسته و به رابطه منطقی بین احساس و اندیشه با توسعه خلاقیت و تداوم یادگیری، تأکید دارند. به عبارت دیگر ترکیب همزمان تفکر، احساس، دیدن، عمل کردن، دانستن و خلق کردن در تجربه‌های زیبایی‌شناسی و هنری صاحب‌نظران را متقاعد کرده است که به‌طور جدی پیرامون کاربرد هنر در یادگیری، تدریس و سازمان‌دهی فعالیت‌های آموزشی فکر کنند. بر این اساس دیویی مفهوم زیبایی‌شناختی در امر تعلیم و تربیت رسمی را مطرح و رابطه بین تجربه‌های زیبایی‌شناسی و آموزش را به روشنی بیان نمود. به همان اندازه که در مورد حقیقت و چیستی زیبایی تشنگی آرا وجود دارد، در مورد زیبایی و نسبت آن با تربیت نیز نسخه‌های متعددی ارائه گردیده است (وینر و هت‌لند، ۲۰۰۰). در رویکرد سنتی و موضوع محور هنر از حاشیه به متن منتقل و در جمع مواد درسی به رسمیت شناخته شد، و در موقعیتی برابر با سایر عناوین قرار گرفت (فلاحی، صفری و یوسف‌فرحک، ۱۳۹۰: ۱۰۱). و در رویکرد تولید محوری دریافت احساس و معنا مورد توجه قرار گرفت. این رویکرد توجه بیشتری به قابلیت‌های تربیت هنری

1. Palmer
2. Russell
3. Clarkson

داشته و بحث سواد و تربیت زیبایی‌شناسی را براساس تأثیری که در درک ارزش‌ها و کشف پیام‌های نهفته در آثار هنری داشته، مطرح نموده است. در این رویکرد برنامه درسی هنر به عنوان برنامه اثربخش در ارتقاء مهارت و قابلیت دانش‌آموزان در تولید اثر هنری معرفی شده است (امینی، ۱۳۸۴: ۷۲). در این رویکرد تولید هنری یکی از مهمترین شیوه‌ها و اشکال دانستن است که به‌خاطر نگرش حاکم بر نظام آموزشی از جمله اشکال کلامی و منطقی مورد تهدید قرار گرفته است (گاردنر، ۱۹۹۰: ۴۲).

اما با طرح دیدگاه‌های مبتنی بر پرورش مهارت‌های تفکر و درگیر کردن جنبه‌های گوناگون هوش چندگانه، یادگیری در شرایط زندگی واقعی و در نهایت سازماندهی تلفیقی برنامه درسی، افق جدیدی برای جایگاه هنر و زیبایی با رویکرد کاربردگرا گشوده شد که در آن «کاربرد هنر در جهت توسعه آموزش سایر رشته‌ها» مورد توجه قرار گرفت و هنر مفهومی و تجربه زیبایی‌شناسی هدفمند در فرایند یاددهی و بهبود یادگیری طرح گردید. اما تحلیل شرایط اجرایی و میزان تحقق این توصیه و مباحث اسناد فرادستی نشان می‌دهد که فاصله‌ای بین حوزه اجرا و مباحث نظری وجود دارد (امینی، ۱۳۸۴، شرفی، ۱۳۹۲؛ مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۴). از این رو بازنگری در این بحث مورد توجه قرار گرفت و این پژوهش بر مبنای این فرضیه که رویکرد آموزشی به تربیت زیبایی‌شناختی در نظام آموزش و پرورش ایران از یک سو با محدودیت‌های نظری و فکری و از سوی دیگر با موانع و تنگناهای اجرایی و عملی دست به گریبان است، شکل گرفته است. زیرا توجه به مبانی بومی معرفت‌شناسی زیبایی‌شناسی و فلسفه هنر اسلامی از دو جهت حائز اهمیت است. در درجه اول، مبانی معرفت‌شناسی فلسفه تعلیم و تربیت بر رویکردهای آموزشی و نوع طراحی فرایند یاددهی و یادگیری تأثیرگذار است و دومین دلیل این که، اصطلاحات فلسفه هنر و زیباشناسی محصول دوره مدرنیته است و به‌راحتی با گفتمان تربیتی - اسلامی سازگار نیست. انتخاب مبانی معرفت‌شناسی ملاصدرا در چهارچوب حکمت متعالیه به این علت است که وی ابداعات و نوآوری‌های شگرفی را عرضه کرده است که مبتنی بر تحول در ساختار حکمت متعالیه وی بوده و بر مبنای مهم فلسفی او از جمله «حرکت جوهری» و «تشکیک وجود»، و در راس همه آن‌ها «اصالت وجود» قرار دارد. لذا این پژوهش به دنبال پاسخ این سؤال است که

مبانی معرفت‌شناسی حکمت متعالیه (با تمرکز بر اندیشه ملاصدرا) چیست و این مبانی دارای چه کارکردهایی در تربیت زیبایی‌شناختی در نظام تربیت رسمی و عمومی است؟

روش پژوهش

این پژوهش با روش اسنادی - تحلیلی که در حیطه پژوهش‌های کیفی قرار می‌گیرد، انجام شده است. جامعه مورد مطالعه در این پژوهش اسناد دسته اول و دوم و محتواهای در دسترس است که به مبانی فکری ملاصدرا به ویژه در حوزه معرفت‌شناسی، زیبایی‌شناسی و هنر اسلامی و تعلیم و تربیت می‌پردازد. لذا ابتدا منابع شناسایی و پس از مطالعه و فیش‌برداری داده‌ها و شواهد در مورد گزینه‌های خاص پژوهش، در دو بخش مبانی معرفت‌شناسی ملاصدرا و کارکردهای تربیت زیبایی‌شناختی دسته‌بندی، و سپس این دو گروه داده در یک ساختار فهم‌پذیر منظم شدند. با تکرار چرخه تعامل بین داده‌ها، تحلیل روایی انجام و براساس آن کارکردهای شناختی تربیت زیبایی‌شناختی براساس مبانی معرفت‌شناسی ملاصدرا تبیین گردید. براساس دیدگاه برخی صاحب‌نظران مانند لینکولن و گوبا^۱ (۱۹۸۵) و استنباک^۲ (۲۰۰۱) پایایی تحقیق کیفی در گرو تحقق روایی آن است. از این رو اثبات روایی برای تایید پایایی کفایت می‌کند؛ زیرا هیچ روایی بدون پایایی وجود نخواهد داشت. در واقع پایایی تحقیق کیفی پیامد یک روایی خوب است (به نقل از خسروی، ۱۳۸۷: ۱۷۹). لذا در بحث درباره تحقیق کیفی و مباحث مرتبط با آن، روایی اهمیت بیشتری از پایایی دارد. در پژوهش کیفی پرسش در مورد روایی با پاسخ این سوال مورد بررسی قرار می‌گیرد که آیا محقق در درک و استنتاج آنچه می‌بیند یا می‌فهمد دچار خطای سه‌گانه شده است یا خیر؟ این خطاهای سه‌گانه می‌تواند به یکی از این سه صورت اتفاق بیفتد؛ درک رابطه‌ای که نیست یا درک رابطه‌ای که هست و یا طرح سوال‌های غلط، که هریک می‌تواند باعث از بین رفتن جایگاه روایی تحقیق گردد (کرک و میلر^۳، ۱۹۸۶). از این نظر در بحث روایی باید محقق میزان دقت و اعتبار پژوهش را با درک این خطاها براساس روش کار افزایش دهد (نیک‌نشان، نوروزی و نصرافهانی، ۱۳۸۹: ۱۵۲). تکرار چرخه تعامل بین داده‌ها و تحلیل روایی سبب اطمینان از مطابقت نتایج با مبانی است.

1. Lincoln & Guba
2. Stenbacka
3. Kirk & Miller

مبانی معرفت‌شناسی ملاصدرا

از آنجا که نظام‌های آموزشی به ویژه نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران نوعاً متکی به بدفهمی‌های بنیادین با اندیشه‌های خطا آلود پیرامون مقوله‌هایی همچون ذهن، دانش و هوش است، بر این اساس، مسیرهایی را تعقیب می‌کنند که متضمن اُفت جایگاه هنر در نظام‌های تعلیم و تربیت است. روشنگری در این زمینه‌ها، کمک شایان قابل توجهی به رفع مظلومیت و مهجوریت از ساحت آموزش هنر نموده و زمینه‌ساز حضور هنر در متن و مرکز برنامه‌های درسی مدارس شده است (مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۴: ۲۸). این واکاوی، در واقع بررسی آن بخش از مبانی معرفت‌شناسی است که عواطف و احساسات را در مقابل شناخت قرار نمی‌دهد. با انتخاب چنین نگاهی، بررسی مبانی معرفت‌شناسی ملاصدرا از اهمیت قابل توجهی برخوردار می‌شود. این مبانی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: مبانی معرفت‌شناسی حکمت متعالیه با تأکید بر اندیشه ملاصدرا

ردیف	مبانی معرفت‌شناسی ملاصدرا
۱	معلول بودن شناخت (ارتباط بین فاعل شناسا و متعلق شناخت)
۲	اتحاد عالم و معلوم (گستره فرایند شناخت)
۳	وحدت در عین کثرت رویکرد دو گانه شناخت

اصل معلول بودن شناخت

یکی از مبانی مهم در معرفت‌شناسی ملاصدرا، اصل معلول بودن شناخت است. با توجه به این مبنا، شناخت زمانی حاصل می‌شود که فاعل شناسا به واسطه علتی به متعلق شناخت گرایش داشته باشد. زیرا شناخت تنها انعکاس محض ذهنی نیست، بلکه پذیرش فاعل شناسا نیز در آن تأثیرگذار است (جعفری، ۱۳۶۰: ۱۲۵). لذا این تعلق نقطه آغاز فرایند شناخت و کسب معرفت، ادامه فرایند جستجوگری و علت تکوین شناخت است. از این جهت، چگونگی طرح موضوع برای شناخت، در آموزش و ایجاد انگیزه برای درگیر شدن با فرایند شناخت حائز اهمیت است. ملاصدرا در بحث مبانی

معرفت‌شناسی در تقسیم‌بندی قوای نفس به بخشی از قوای نفس به عنوان قوه محرکه و تأثیر آن در فرایند ادراک می‌پردازد. در نظر وی قوای محرکه به ویژه قوای باعث همان قوه شوقیه‌ای است که علاوه بر تأثیرگذاری در فرایند ادراک، به اثبات صحت ادراک خیالی یا وهمی و یا ادراک عقل کمک می‌کند (ملاصدرا، ۱۳۶۶ الف: ۲۸۵).

از نظر ملاصدرا دو رکن اصلی شناخت و ادراک، «آگاهی» و «توجه» است. در فرایند ادراک پس از انجام وظایف حواس و حصول صورت‌هایی محسوس در مغز و اعصاب، نوبت به نفس و ذهن می‌رسد تا با به کار گرفتن دو عنصر مهم توجه و آگاهی از پدیده مادی، پدیده‌ای غیرمادی به نام ادراک و شناخت حاصل شود (ملاصدرا، ۱۳۸۱، ج ۸: ۱۸۱). «توجه»، یک پدیده روان‌شناختی و یک عامل نفسانی است و تا توجه شخص ادراک کننده در کار ادراک دخالت نکند، هیچ‌یک از آثار و علائم ناشی از حواس را نمی‌توان ادراک دانست. عامل توجه در واقع همان انگیزه و منشا تعلق خاطر فرد برای آگاهی و تحقق شناخت است. پدیده «آگاهی» به «حضور» تمام ماهیت یا عمده مشخصات ماهوی پدیده یا شیئی خارجی (یا احضار آن) در ذهن اتلاق می‌گردد (خسروپناه و حسن پناهی، ۱۳۸۸: ۱۶۱؛ از شد ریاحی و واسعی، ۱۳۹۰: ۱۴).

با این تبیین، شناخت صرفاً محصول فرآیندهای ذهنی، مغزی و یا حسی - تجربی نیست، بلکه نتیجه درگیر شدن فرد با موضوع شناسایی در تمامی ابعاد یعنی ذهنی، عاطفی و عملی (رفتاری) است. نوع و میزان ارتباط فاعل شناسا با متعلق شناخت، بر عمق و وسعت فرایند شناخت و جریان دانش تأثیرگذار خواهد بود. بر این اساس علم و انگیزه رابطه‌ای دو سویه با یکدیگر خواهند داشت. انگیزه نقطه شروع فرایند شناخت و کسب علم است. هرچه علم افزایش می‌یابد، انگیزه شناخت در سطوح بالاتر نیز افزایش می‌یابد. بنابراین می‌توان گفت که هیچ شناختی بدون فعالیت عاطفی صورت نمی‌پذیرد و همه فعالیت‌های عاطفی به نحوی مسبوق به فعالیت‌های شناختی هستند (مهر محمدی و کیان، ۱۳۹۴: ۱۱). این نوع ارتباط بین فاعل شناسا و متعلق شناخت یکی از مهمترین مبانی معرفت‌شناسی است. از آن‌جا که نظریه‌های یادگیری و تدریس ریشه در مباحث معرفت‌شناسی دارند، ارتباط بین فاعل شناسا و متعلق شناخت می‌تواند در تغییر جهت آن متمر ثمر واقع شود. لذا هرچه صاحب‌نظران بتوانند کرانه‌های تفکر خود را وسعت بخشیده و به ایجاد زمینه‌سازی ارتباط عمیق با متعلق شناخت بپردازند، اهداف تعلیم و تربیت بیشتر قابل تحقق است.

اتحاد عالم و معلوم

مبنای دیگر در فلسفه ملاصدرا باز تعریف شناخت به یک پیوستار تشکیکی و دارای سطوح مختلف است. ملاصدرا در بحث ادراک نیز به گسترده‌گی شناخت در قالب مراتب ادراک پرداخته است. ادراک در فلسفه ملاصدرا سهم اساسی در بازشناسی نوع رابطه انسان با جهان و فرایند شناخت دارد. او مراتب ادراک را براساس مراتب حاکم بر متعلق شناخت در قالب یک پیوستار به سه عالم طبیعت و محسوسات، عالم خیال یا مثال و عالم عقل تقسیم کرده است و بر حسب این مراتب وجودی، به لحاظ تحقق معرفت در حیظه حسی، خیالی و عقلی، به درجه‌بندی معرفت و مراتب ادراک پرداخته است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۳: ۳۹۴).

از دیدگاه ملاصدرا اتحاد عالم و معلوم، در نتیجه ادراک در همه این مراتب باید اتفاق بیفتد تا موجب تکمیل این پیوستار و تکامل نفس گردد. لذا اگرچه اتحاد و تعلق در مرحله عقلی کامل‌ترین اتحاد است، اما مراتب حس و خیال خود زمینه‌ساز و شرط وقوع مرتبه آخر است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۳: ۳۰۰ و ۵۰۷). از این موضوع می‌توان استنباط کرد که اولاً شناخت در همه مراتب با شدت و ضعف جریان دارد و حاصل اتحاد صورت‌ها و مفاهیم با روح است. ثانیاً بدیهی است که براساس این ویژگی، وقتی مخاطب اثر هنری و زیبایی را ادراک می‌کند، به مرتبه‌ای از معرفت و شناخت دست می‌یابد. این تفکر کاملاً برخلاف تفکر جاری و غالب در آموزش است که به حذف احساس و تخیل از شناخت منجر شده است.

آنچه از بررسی مبانی معرفت‌شناسی ملاصدرا بر می‌آید این است که او تمام مراحل ادراک و کسب معرفت را براساس حرکت جوهری، بخشی از مراحل رشد و تعالی نفس می‌داند. از این جهت همه مراحل ادراک و تمام قوای ادراکی بخشی از شدت و ضعف یک فرایند کلی است که هرکدام به نوبه خود دارای اهمیت خواهند بود. لذا ملاصدرا، شناخت را از محدود شدن به سطحی از دانش خارج کرده و آن را مجموعه‌ای می‌داند که هم دانش به جزئیات صوری و روابط پیچیده ساختاری و محتوایی را در بر می‌گیرد و هم روابط و کشش‌های درونی و آگاهی نفس را پوشش می‌دهد که در حکمت متعالیه به «اتحاد» تعبیر شده است و تبیین دیگری بر اهمیت بحث انگیزشی است.

با این رویکرد احساس‌هنگامی صورت می‌گیرد که نفس به متعلق خارجی شناخت

اشراف یافته و صورت مجرد آن، نزد نفس انسان حاضر شود تا انسان به کم و کیف آن علم پیدا کند (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۳: ۳۶۲). لذا مرتبه اول و نقطه شروع ادراک، احساس است. در این مرحله، نفس پس از توجه و علم حضوری به محصول حواس و آگاهی از صورت‌های انطباعی و بازسازی آن به مرحله بالاتر می‌رسد که منجر به حصول علم از تصاویر و رمزهای کسب شده می‌گردد (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۳: ۲۹۹). از این رو، نظام تعلیم و تربیت باید توجه داشته باشد که مهارت شناختی به چگونگی پردازش اطلاعات توسط حس دنیای اطراف و تحلیل مغز و در نهایت پذیرش آن‌ها اطلاق می‌شود.

هنر و تجربه زیبایی‌شناختی علی‌رغم تأثیرگذاری مستقیم احساس، از جهت توسعه توانایی حل مساله، خلاقیت و انجام فعالیت‌های جستجوگری به رشد و توسعه حیطه شناختی فرد کمک قابل توجهی می‌کند. یکی از مدافعان ویژگی شناختی فعالیت‌های هنری، آرنهایم^۱ در کتاب خود با عنوان تفکر دیداری^۲ می‌نویسد: منظور من از «شناخت»، همه فعالیت‌های ذهنی است که در دریافت، ذخیره‌سازی و پردازش اطلاعات، درک حسی، حافظه، تفکر و یادگیری دخیل هستند. برای توسعه این مهارت، برنامه‌های هنری می‌تواند مثر ثمر باشد. این برنامه‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند در قالب هنری که روی آن کار می‌کنند اهداف خود را مفهوم‌پردازی نمایند (مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۴: ۱۸۹).

برخلاف این مبانی، دیدگاه حاکم در نظام آموزشی نسبت به ذهن و شناخت یک دیدگاه کاملاً منطقی و استدلالی است. شناخت تنها به آن دسته از فعالیت‌های ذهنی و منطقی نسبت داده می‌شود که طی آن ایده‌ها از طریق لغات منتقل می‌شوند و صرفاً اشکال خاصی از عملیات ذهنی و فرایند شناختی که با اعداد سروکار دارند، مورد توجه قرار می‌گیرد. به تعبیر دیگر، فرضیاتی که در آموزش مبنای کار قرار می‌گیرد، به برداشت و رویکردی محدود از عمل و فعالیت آموزشی منتهی می‌شود. در نتیجه آن دسته از فعالیت‌های فکری و ذهنی که منطق و قضایای منطقی را به کار نگیرند، دارای نقش و جایگاه حاشیه‌ای در برنامه درسی می‌باشند. تربیت زیبایی‌شناسی به‌طور کلی و درس هنر به صورت جزئی دارای این وضعیت می‌باشند. در این شرایط هنرها به عنوان اشکال احساسی محض تلقی می‌گردند که هرچند ممکن است باعث خرسندی گردد، ولی موجب درک و فهم فرد نمی‌شود (آیزنر، ۱۹۸۲: ۷۱). استفاده صرف از زبان

1. Arnheim
2. Visual Thinking

منطقی و اتکاء مطلق به روش‌ها و نگرش‌های علمی و عقلانی، باعث تهی‌سازی محیط و مناسبات اجتماعی از هرگونه استعاره، معناداری و سرزندگی شده و مانع دستیابی فراگیر به رمز و رازها، آیین‌ها و مضامین اصلی است.

وحدت در عین کثرت

اصل مهم وحدت در عین کثرت، یکی از مهمترین مبانی معرفت‌شناسی در حکمت متعالیه است. برای بحث در این رابطه باید به اعتقاد ملاصدرا به اصالت وجود در هستی‌شناسی اشاره داشت؛ زیرا چرخش فکری او از اصالت ماهیت به وجود و بازتاب عمیق این چرخش کپرنیکی یکی از نوآوری‌های مهم در حکمت متعالیه است.

براساس نگرش اصالت وجود، حقیقت همه امور چیزی جز وجود نیست و این حقیقت مصداق همه مفاهیم از جمله وجود، علم، قدرت، حیات، کمال و زیبایی است. لذا هرچند مفاهیم این امور متفاوت است، همگی مابه‌ازای خارجی واحدی دارند که همان وجود است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۶: ۳۴۰ و ج ۲: ۲۳۹)؛ به عبارت دیگر وجود، علم، قدرت، حیات، کمال و زیبایی و... از حیث مفهوم معقول ثانی فلسفی هستند، به نحوی که در ذهن دو معنی از این مفاهیم درک می‌شود. اما به اعتبار حقیقت خارج از ذهن همه وجود عین یکدیگر هستند. در واقع این نگرش، بیان این نکته است که علم مساوق وجود و دارای حقیقتی تشکیکی است. پس تشکیک در حقیقت وجود به حقیقت علم نیز راه می‌یابد. لذا وجود مراتب گوناگون علم حصولی، تجربی یا غیرتجربی و همچنین مراتب علم حضوری در قالب حسی، مثالی، عقلی بازتاب حقیقت تشکیکی وجود است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۶: ۳۴۰). بنابراین علم از هر نوع که باشد، حاصل اتحاد عالم (نفس) با معلوم (وجود عینی یا وجود ذهنی شیء) است و تفاوت علوم تنها تفاوت در مراتب است، که مانع جامعیت نمی‌گردد. زیرا تفاوت ذاتی و اصیلی وجود ندارند. از این جهت هنر مرتبه‌ای از این علوم و مبین اصل «وحدت مصداق و کثرت عناوین» است. براساس مباحثی مانند مراتب ادراک و اتحاد عالم و معلوم و همچنین حکم این همانی علم و وجود، معرفت‌شناسی حکمت متعالیه بر یک جریان دو طرفه قرار دارد که از یک سو به وحدت و از سوی دیگر به کثرت‌گرایی در معرفت‌گرایی دارد. حکم این همانی و مساوق انگاشتن علم با وجود در واقع طرد حصر معرفت به شاخه‌های خاصی از علم

است. به ویژه این نگاه، تقسیم‌بندی‌هایی که مبتنی بر توجه صرف به علوم عقلی یا علوم تجربی و طبیعت‌گرایی است را رد می‌کند. بنابراین نمی‌توان در نظام تعلیم و تربیتی که بر این اساس پایه‌گذاری شده سیطره علم و حیطة خاصی حاکم باشد. لذا همان‌طور که جهان حقیقت در بردارنده طیفی گسترده و مراتب مختلفی از وجود است، علم نیز دارای مراتب تشکیکی است و نفس با ارتقاء مرتبه وجودی خود از عالم حواس به عالم خیال و پس از آن به عالم عقل راه یافته و در هر مرتبه شایستگی دستیابی به برخی از علوم و بخشی از حقایق برخوردار می‌گردد. اما توجه به وحدت‌گرایی شناخت به معنی عدم پذیرش گوناگونی و تنوع رشته‌ها نیست، چرا که تخصص و تمیز رشته‌های معرفتی از منظر اصالت وجود پذیرفته شده است. از این جهت کثرت‌گرایی در شناخت بحثی پذیرفتنی است که از دو جهت قابل تأمل است. یکی از زاویه تنوع علوم به عنوان برون داد فرایند شناخت و دیگری از منظر تنوع ابزار شناخت، که براساس آن نقش و جایگاه قوای حسی، خیالی، عقلی و مراتب ادراک بیش از پیش مورد تأکید قرار می‌گیرد.

این بخش از مبانی معرفت‌شناسی ملاصدرا که نفس را از حصار تنگ و محدود فراتر می‌برد، تعلیم و تربیت را ملزم می‌کند تا از تنگ نظری دوری کند. زیرا چنین نگرشی نه تنها تربیت نیست بلکه تعلیم و آموزش را نیز در سطحی بسیار محدود نگه خواهد داشته و نادیده گرفتن این کثرت، یادگیری محدود و انحصاری و باریک‌اندیشی در تفکر را موجب می‌گردد. بنابراین تعلیم و تربیت ضرورتاً باید با دور شدن از دیدگاه محدود و یک طرفه از شمول و جامعیتی برخوردار شود که تمامی ابعاد و طرقی که انسان به وسیله آن به شناخت و کسب معنا نائل می‌شود، را در برگیرد (امینی، ۱۳۸۴: ۴۳). لذا بر این اساس هنر و زیبایی، بخشی از معرفت و ادراک است. از این رو ایجاد موقعیت‌های متنوع یادگیری و مهارت انواع سواد بر این اساس یک ضرورت است. البته تذکر این مسأله حائز اهمیت است که نوع تعریف از تجربه زیبایی‌شناسی با دیدگاه معرفت‌شناسی مرتبط است.

تربیت زیبایی‌شناختی

تربیت زیبایی‌شناختی، به نوعی از روش کاربردی در آموزش اطلاق می‌گردد. هاوسمن^۱ معتقد است که گستره و قلمرو تعریف این نوع تربیت چنان است که

1. Hausman

دغدغه‌ها و چالش‌های مخاطبین این قلمرو متفاوت و محتاج پاسخ است (امینی، ۱۳۸۴: ۷-۹). در مفهوم عام، تربیت زیبایی‌شناختی ناظر بر شیوه جدیدی در طراحی فرصت یادگیری است. این فرصت یادگیری در کلاس درس شامل فعالیت‌ها، تجربه‌های مبتنی بر ساختار و شاخص‌های زیبایی‌شناسی بوده و به صورت هدفمند با محوریت یک موضوع و عنوان آموزشی طراحی می‌گردد. فرضیه‌های پشتوانه این طراحی، تئوری هوش چندگانه، پارادایم کثرت‌گرایی و بازاندیشی در مفهوم سواد است.

مکنیل (۱۹۹۶) معتقد است که در ایجاد فرصت‌های یادگیری راه‌های زیادی دارد و می‌تواند با توجه به نیازهای دانش‌آموزان در قالب تولیدات هنری خلاق و اجرای نمایش یا یک موقعیت لذت‌بخش طراحی گردد. زیرا فرصت‌های یادگیری مبتنی بر تجربیات زیبایی‌شناسی دارای این قابلیت است که علاوه بر ارتقاء توانایی فرد در درک آثار هنری، پرورش ذائقه زیبایی‌شناسانه و قدردانی از هنر، به رشد قوه خیال و کاوشگری فرد کمک کند. علاوه بر این در پرورش حواس، ایجاد محیط یادگیری، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی و رشد خلاقیت نیز اثربخش باشد (گرین، ۱۹۸۱: ۱۲۶).

تجربه زیبایی‌شناسی تربیتی، تجربه مفهومی با ساختار ترکیبی تخیل و تعقل است که علاوه بر تصویرهای ذهنی و جذابیت‌های بصری، دارای بار ارزشی بوده و پیامی را منتقل می‌کند. لذا در تربیت زیبایی‌شناختی این نوع از تجربه باید به نحوی سازماندهی و طراحی گردد که فراگیر را در مسیر اهداف خاصی قرار دهد. همچنین از آن‌جا که فهم و واکاوی این تجربیات، مستلزم نوع معینی از سواد است، تربیت زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا سواد زیبایی‌شناسی را در قالب مهارت، حساسیت، تفسیر و پاسخ‌دهندگی به دست آورند. لذا جایگاه و منزلت تربیت زیبایی‌شناختی مروهون نقشی است که تجربه زیبایی‌شناختی و هنر در تحقق اهداف تعلیم و تربیت در حیطه‌های مختلف دارند. در این پژوهش تربیت زیبایی‌شناختی مبتنی بر ساختار تلفیقی و رویکرد دریافت احساس و معنی است. از مهمترین موانع عمده بر سر راه تربیت زیبایی‌شناختی بدگمانی به میزان توانمندی این روش در کارکردهای آموزشی است. لذا در این بخش براساس مبانی معرفت‌شناسی حکمت متعالیه به کارکردهای شناختی تربیت زیبایی‌شناختی در نظام تربیت رسمی و عمومی پرداخته می‌شود.

کارکردهای شناختی تربیت زیبایی‌شناختی در حوزه یادگیری فرهنگ و هنر

تربیت زیبایی‌شناختی براساس مبانی معرفت‌شناسی ملاصدرا دارای کارکردهایی است که در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: کارکردهای شناختی تربیت زیبایی‌شناختی

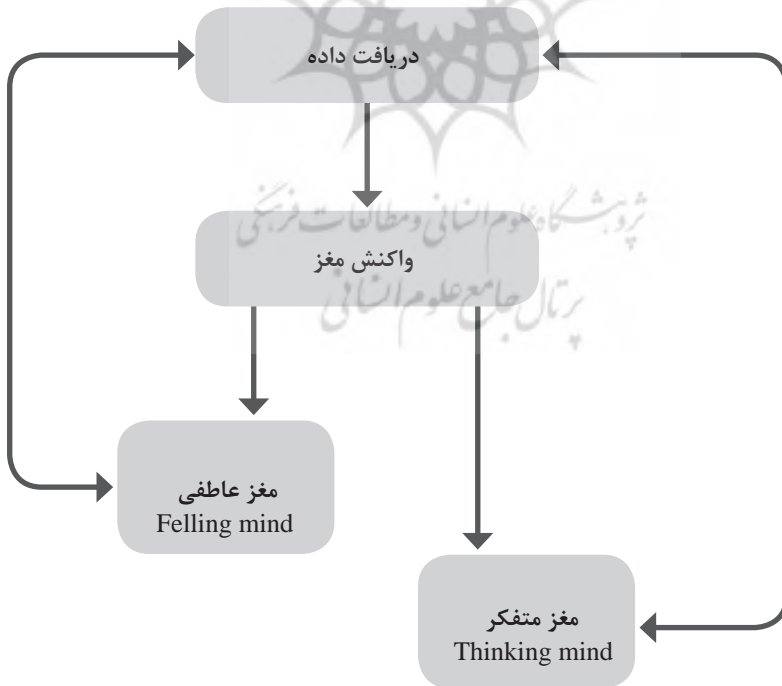
براساس مبانی معرفت‌شناختی ملاصدرا

ردیف	مبانی معرفت‌شناسی ملاصدرا
۱	ترغیب و انگیزش درونی در فرایند یادگیری
۲	طراحی تجربه مفهومی (ایجاد موقعیت‌های متنوع یادگیری)
۳	نیل به سواد زیبایی‌شناختی و مهارت واکاوی معنا
۴	توسعه تفکر خلاق
۵	استکمال بعد عقلانی

ترغیب و انگیزش درونی در فرایند یادگیری

از کارکردهای تربیت زیبایی‌شناختی ترغیب و انگیزش درونی در فرایند یادگیری است. ملاصدرا معتقد است یکی از مهمترین تأثیرات زیبایی بر فاعل شناسا، دوست داشتن است. زیرا هر امر زیبایی محبوب است و هر چه زیباتر باشد محبوب‌تر. همین نکته شدت و ضعف در علاقه را منعکس می‌کند. در بالاترین درجه اشتداد، عشق شکل می‌گیرد که ناشی از شعور و درک کمال است (هاشم‌نژاد، ۱۳۹۲: ۱۶۹). این تعلق ناشی از اثر لذتی است که زیبایی بر نفس شناسنده (مُدْرک) دارد، که همان احساس خوشایندی است. در واقع، زیبایی نوعی ملایمت، هماهنگی و سازگاری با نفس است و لذت هم چیزی جز ادراک امر ملائم با نفس نیست (ملاصدرا، ۱۹۸۱: ج ۴: ۱۱۷). البته با این تأکید که لذت ادراک کمال و جمال است. درد نیز به ادراک ضدکمال و جمال مربوط می‌شود (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۴: ۱۲۳). البته شروع شدت و ضعف کمال و جمال به تناسب هماهنگی و ملایمت طبع مربوط می‌شود. بنابراین رابطه زیبایی و دوست داشتن، رابطه سببی، مسببی و علت و معلول است.

علت این ارتباط تأثیرگذار در تداوم آن، جذابیت و شورانگیزی تجربه زیباشناختی است که بر قدرتمندی و مسحورکنندگی آن می‌افزاید. از نظر ملاصدرا زیبایی امری است که مورد تحسین واقع می‌شود (ملاصدرا، ۱۳۶۶، ج ۱: ۱۲۸). با این تبیین، موقعیت تجربه زیبایی‌شناسی به عنوان یک موقعیت یادگیری و تجربه معنادار آموزشی، از تعامل بین ارزش‌های درونی و بیرونی متعلق شناخت از یک سو و از سویی دیگر حکم احساسی مخاطب، شکل می‌گیرد. لذا این تجربه کنش عاطفی راه‌مراه با احساس رضایت، خشنودی به دنبال خواهد داشت (انصاری، ۱۳۹۱: ۴۵). از این رو تعلق خاطر و پیوند مخاطب با آنچه تجربه می‌کند، حاصل حکمی عاطفی است که بیش از هر چیز فرایند یاددهی و یادگیری به آن نیازمند است. چنانچه در شکل ۱ مشاهده می‌گردد علت این سطح تأثیرگذاری از آن جهت است که ساختار مغز به ویژه در ارتباط با فرایند تعلیم و تربیت چند سویه و به میزان قابل توجهی تحت کنترل محیط و آموزش‌های هنری است. لذا واکنش بعد عاطفی، بعد عقلانی فراگیر را تحت تأثیر قرار می‌دهد.



شکل ۱. فرایند پاسخ‌گویی عاطفی

ملاصدرا معتقد به تأثیر تعلق و باور عاطفی فرد در کسب علم و شناخت و فرایند تربیتی است. مبانی معرفت‌شناسی و تربیتی ملاصدرا در رابطه با اهمیت نوع ارتباط بین فاعل شناسا و متعلق شناخت و تبعاً معلول بودن شناخت و همچنین بحث اتحاد به عنوان شرط لازم و ضروری برای ادراک، در واقع تعبیری از ضرورت انگیزه بخشی عاطفی و ایجاد تمنای یادگیری در فراگیر است. علاوه بر این وی یادآور می‌شود که گرچه مواردی همانند پاداش و تنبیه، و آگاهی دادن باعث ایجاد انگیزه در فرد می‌شود، اما عشق از مهمترین عواملی است که از درون فرد نشأت گرفته و او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ملاصدرا عشق را به حقیقی و مجازی تقسیم نموده است. عشق حقیقی در نظر ملاصدرا همان عشق انسان به خدا، صفات جمال و جلال بوده و عشق مجازی، عشق نفسانی و حیوانی است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۷: ۱۷۲). مهمترین تأثیرگذاری شوق و ابتهاج حاصل از عشق، حرکت است. ملاصدرا محرک را به دو نوع تقسیم می‌کند: نوع اول محرکی که حرکت برای اوست، مثل حرکت عاشق به سوی معشوق و حرکت متعلم به سوی معلم، نوع دوم محرکی که حرکت از اوست (بابایی، ۱۳۹۴: ۳۰۳). در نتیجه با توجه به آن که عشق پیوندی جدا نشدنی با زیبایی دارد، به شناخت دائمی و آگاهی استعلایی و سپس به حرکت منجر خواهد شد.

علت این حرکت را در بحث تمثیل و استحسان که از نظر ملاصدرا از کارکردهای مهم زیبایی است، نیز می‌توان جستجو کرد. تمثیل با استفاده از مجموعه صورت‌پردازی‌های زیباشناسانه خیال، منشاء ساخت و ساز و یا خلق و ابداع است. لذا در اینجا خیال برخلاف دیدگاه‌های دیگر منفعل نیست؛ بلکه دارای کارکردهای فعلی و انفعالی و خلاق است. این تخیل خلاق اگر مسبوق به فعالیت‌های زیبایی‌شناسی باشد، توأم با ابتکار، خلاقیت و حس رضایتمندی می‌شود. ملاصدرا این فعالیت‌ها را استحسان تعبیر می‌کند که پیوستگی و طلب را به دنبال دارد و خود منشا تکرار و توارد است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۷: ۱۷۲). به عبارت دیگر ملاصدرا برخلاف پیشینیان، واژه استحسان را که پیشینیان آن را به معنای نیکو شمردن به کار برده‌اند، به معنای طلب، دریافت و شناخت زیبایی‌های نهفته در انسانی که واجد آن است، به کار برده است. لذا استحسان گرچه با یک مواجهه ساده و صوری شروع می‌گردد و نقطه شروع برای دریافت و شناخت چنین زیبایی‌های خلقی است، اما پایان کار نیست. انسان باید راهی طولانی با مراحل متعدد را طی کند تا

به این عشق برسد و آنچه انسان را به عشق عقیف و نهایت کمال می‌رساند، استحسان است. بنابراین تجربه و حس رضایتمندی سبب توجه و عشق، تمثیل، استحسان، استمرار و حرکت در مسیر آگاهی می‌گردد تا در نهایت به نقطه کمال انسانی برسد.

از این جهت، ملاصدرا در نظام تربیتی خود بر عشق به عنوان یک عامل انگیزشی تأکید دارد. او معتقد است که عشق نه تنها انگیزه‌ای برای فراگیر در کسب دانش و یادگیری همیشگی است، بلکه برای مریبان و آموزگاران نیز انگیزه برای انجام فعالیت‌های پر مشقت آموزشی است. نکته حائز اهمیت این که ملاصدرا در طی مباحثی پیرامون عشق‌شناسی پیوند میان عشق، هنر، علوم و ارتباط آن‌ها را از یک طرف با تعلیم و تربیت و از طرف دیگر با خصلت‌های روحی - روانی انسان بیان کرده است. او ارتباط بین علوم و صنایع با عشق را ارتباطی تعاملی و دو سویه می‌داند که در آن از یک سو عشق با گسترش و ترویج علوم مختلف، امکان شکل‌گیری و توسعه بیشتری می‌یابد و از سوی دیگر فراگیر شدن این عشق در جامعه باعث ترویج علوم مختلف در سطح جامعه و بین قشرهای مختلف می‌گردد (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۷: ۱۷۴-۱۷۳). لذا ملاصدرا در نظام تربیتی برای همه علوم، فنون و به ویژه هنر و زیبایی‌شناسی و صنایع لطیفه نقش اجتماعی مهمی قائل و یادآور شده است. جوامعی که تعلیم و تعلم این علوم در آن‌ها رواج داشته، امکان بیشتری برای رسیدن به حقیقت و زیبایی‌های حقیقی برایشان وجود دارد. با توجه به این رویکرد اگر نظام آموزشی صرفاً بر روابطی اقتدارطلبانه و یک‌سویه تکیه و به تکرار و حفظ مطالب بپردازد، علاوه بر از دست دادن فرصت یادگیری بهتر و عمیق‌تر، فرصت تشنگی و شوق فراگیری و یادگیری مادام‌العمر را از فراگیران سلب می‌کند.

لذا تربیت زیبایی‌شناختی به عنوان یک سیاست، راهبرد و یک تاکتیک به فراگیر کمک می‌کند تا فراتر از آگاهی و شناخت جنبه حسی و رسمی آثار هنری را عمیقاً درک کرده و بشناسد. بدان معنی که در فرایند یادگیری، احساس هیجان، شادی و خوش‌بینی در افراد القاء و با ایجاد حالات هیجانی به پیشرفت و خلاقیت فرد کمک کند. به ویژه آن که براساس تفکر ملاصدرا، تجربه زیبایی‌شناسی در طول یک فرایند استعلایی، فاعل شناسا را در مسیر تعالی قرار داده و به توسعه عاطفی و شناختی و بازآفرینی آن می‌پردازد.

طراحی تجربه مفهومی (ایجاد موقعیت‌های متنوع یادگیری)

از دیگر کارکردهای مهم تربیت زیبایی‌شناختی طراحی تجربه مفهومی است. درجه‌بندی معرفت و مراتب ادراک فلسفه ملاصدرا بر حسب مراتب وجودی و به لحاظ تحقق معرفت در حیطه حسی، خیالی و عقلی، از مهمترین مواردی است که به تعدد راه‌های شناخت و سطوح مختلف آن اشاره دارد. این به معنی تنوع در استعداد فرد برای کسب معرفت و ضرورت همه مراتب و سطوح یادگیری است. زیرا نفس در هر مرتبه، صورت کامل‌تری نسبت به صورت ادراکی پیشین آفریده و از سعه وجودی و توانایی کسب علم بیشتری برخوردار است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۱: ۲۹۰). بر این اساس، با توجه به آن‌که مراتب ادراک در انسان طبق مبانی معرفت‌شناسی از مسیرهای مختلف می‌گذارد و به وسیله ابزارهای متفاوت حاصل می‌شود، توجه به همه شیوه‌های یادگیری یک الزام است، به ویژه آن‌که رعایت مراتب تعالی فرد در انتقال و اعتلای نفس از وجود مادی و حسی به وجود خیالی و سپس به وجود عقلی یک ضرورت است. بنابراین، تأکید صرف بر شناخت عقلانی تجربی و منطقی به محدود کردن دامنه تجربیات انسانی و نادیده گرفتن ظرفیت‌ها و استعدادهای متنوع انسانی منجر می‌شود. کاربرد روش‌هایی در تعلیم و تربیت مبتنی بر عنصر لذت، کمال، خیال، وهم، متخیله (تجسیم) و حافظه در یک عملکرد آگاهانه، توجه به پارادایم کثرت‌گرایی در معرفت به‌شمار می‌رود. تجربه‌های معنی‌دار زیبایی‌شناسی یکی از رسانه‌های غیرکلامی است که می‌تواند در فرایند آموزشی، به عنوان یک حوزه مطالعاتی با شمار زیادی از فعالیت‌های مرتبط با جذابیت، خلاقیت و موشکافی درونی همراه شود. این تجربه‌ها در قالب هنر، جوهی از دانش را روشن می‌کنند که از طریق زبان استدلالی، قابل بیان نیست یا به آسانی درک نمی‌شوند.

رید^۱ در این رابطه تأکید دارد که هنر بیان آرمانی است که هنرمند توانسته است آن را تحقق بخشد. به همین جهت او در مقابل یک اثر هنری سه مرحله تجربه زیبایی‌شناختی را از جمله درک، دریافت بی‌واسطه موضوع و عکس‌العمل ذهن تماشاگر نسبت به ماهیت تعقلی یعنی محتوای اثر هنری و تداعی‌های ثانوی آن را مطرح می‌کند. با داشتن این خصوصیات، هنر و تجربه زیبایی‌شناسی، قطعاً به عنوان یک رسانه تلقی می‌شود که از خصوصیات آفرینندگی برخوردار است که در فرایند تدریس و یادگیری شیوه‌ای تأثیرگذار بوده و به مربی

امکان انتخاب براساس تفاوت‌های فردی را می‌دهد (رید، ۱۳۵۳: ۲۶)

براساس مبانی فکری ملاصدرا در مراتب ادراک، تجربه زیبایی‌شناختی تجربه‌ای غایت‌مدار و پویا است که در فرایندی تدریجی شکل گرفته و حاصل ادراکی وجودی است. انسان از طریق این تجربه و فرایند شکل‌گیری و تکامل آن تعالی می‌یابد. این تجربه دارای دو وجه مهم است. از یک سو این تجربه به سطوح مختلف قوای نفس و ساحت‌های عاطفی و شناختی مخاطب مربوط می‌شود و از سوی دیگر با تعالی و توسعه وجودی نفس، اشتداد علم و دانش در ارتباط است. سطوح مختلف تجربه زیبایی‌شناختی طی مراحل ادراک، شکل گرفته و برای ناظر از شناخت زیبایی با حواس آغاز می‌شود. ادراک حسی تنها پیش‌زمینه‌ای برای راه‌یابی به لایه‌های درونی و سرآغاز ادراک حقیقی زیبایی است. گرچه داده‌های حواس نقش محوری را در این تجربه بازی می‌کنند، اما بدون در نظر گرفتن عنصر توجه و التفات، آگاهی صورت نمی‌گیرد. این آگاهی و توجه با تکرار مشاهده شکل گرفته و مواجهه علمی نفس با امر زیبا و اثر هنری، موکول به داشتن تصویری از آن امر در ذهن و التفات نفس به آن است. مخاطب با تذکر و تفکر در صورت‌های به‌دست آمده از اثر و همچنین صورت‌های قبلی ذخیره شده به کمک قوه خیال، صورت‌ها را ترکیب و بازسازی می‌کند. لذا وقتی حرکت تکاملی به سوی نهایت زیبایی صورت می‌گیرد، علم و ادراک هم در مسیر تکامل قرار خواهد گرفت و انسان با احاطه وجودی به حقیقت زیبایی دست می‌یابد (ملاصدرا، ۱۳۸۱، ج ۶: ۲۵۷). بدیهی است که هرچه مدرک، شدت وجودی داشته باشد، حضور متعلق مدرک، برای او حضوری پررنگ‌تر و شفاف‌تر خواهد بود (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۹: ۲۷۵). لذا تلاش نفس برای رسیدن به بالاترین سطح تجربه زیبایی‌شناسی با هر پیامی ناشی از تمایل مخاطب برای به کمال رسانیدن ذائقه زیباشناسی خود و التذاذ ناشی از آن است که بعد از مشاهده اولیه زیبایی با این لذت حاصل می‌شود. این نوع از تجربه سبب می‌گردد که انسان در هر بار مواجهه با متعلق ادراک، مطابق با نظریه حرکت جوهری، با وجهی تازه از جهان آشنا شود. نگاه کثرت‌گرایانه به شناخت و در پی آن توجه به اشکال گوناگون تجربه‌ها و موقعیت‌های آموزشی از جنبه تفاوت‌های فردی نیز دارای اهمیت است. تنوع فرصت‌های یادگیری، سبب می‌شود که نظام تعلیم و تربیت از تفاوت‌های فردی خود به نحو مناسب بهره‌برد. لازم به ذکر است اقتضای عدالت تربیتی ضرورت کاربرد شیوه‌های گوناگون در آموزش، رهایی از رویکرد تک بعدی به شناخت و بازاندیشی در اشکال متنوع سواد است.

نیل به سواد زیبایی‌شناختی و مهارت واکاوی معنا

از کارکردهای مهم تربیت زیبایی‌شناسی نیل به سواد زیبایی‌شناختی و مهارت واکاوی معنا است. اگر سواد فرآیندی مربوط به ساخت معنا و بده و بستان یا مبادله معنایی با استفاده از رمزگذاری در نظر گرفته شود، پس برنامه درسی مدارس باید در صدد فراهم آوردن فرصت‌هایی باشد تا زمینه رشد انواع گوناگون سواد را فراهم سازد. زیرا محدود ساختن سواد و دانستن به دانش گزاره‌ای و اعداد و ارقام را می‌توان نوعی تنگ نظری معرفت‌شناختی دانست. به ویژه آن که رسانه‌های متنوع در ارائه معنا و سواد چندگانه وجود دارد که علاوه بر مبادله اطلاعات، توانایی واکاوی معنا را برای فراگیران امکان‌پذیر می‌سازد. از جمله این رسانه‌ها تجربه‌های زیبایی‌شناسی است.

در زیبایی‌شناسی رمز عبارت است از یک شی که گذشته از معنی ویژه و بلاواسطه خویش به چیزی دیگر به ویژه یک مضمون معنوی‌تر که کاملاً قابل تجسم نیست، اشاره کند. سمبل ممکن است طبیعی یا سنتی و قراردادی باشد (بابایی، ۱۳۹۴: ۳۲۴). به این جهت هنر به واسطه پیامی خاص که در هر دوره‌ای به صورت هدفمند در خود جای می‌دهد، ماندگار شده و مخاطب را به تفکر وادار می‌کند. پرکینز^۱ در این رابطه تأکید می‌کند که آثار هنری، کلیه رمز و رازهای خود را در نگاه اول آشکار نمی‌کنند. هنر از آن جهت هنر دانسته می‌شود که مشحون از معانی معلق و منتظر کشف است. او به چهار آفت یا محدودیت فکری تحت عنوان شتابزدگی، محدود اندیشی و تنگ‌نظری، پراکنده اندیشی و عدم انضباط فکری اشاره و یادآور شده است که این آفات به جای ایجاد یک تجربه سازنده، شبحی از تجربه را ایجاد می‌کند. درحالی که تجربه‌های هنری زمینه دستیابی فراگیر را به تفکری فراهم می‌کند که ویژگی‌های ممیزه آن عمیق، وسیع، متمرکز و منسجم بودن است (امینی، ۱۳۸۴: ۸۰-۷۸). این شاخصی است که تجربه هنری را در فرایند آموزش قرار می‌دهد.

ملاصدرا علاوه بر تأکید بر این که بسیاری از مفاهیم بلند عرفانی و تفکرات عمیق فلسفی در قرآن غیرمستقیم و به صورت نمادین بیان شده و خود نیز در چندین مورد رمز و تمثیل‌هایی که نشان از معانی انتزاعی است را بیان می‌کند؛ به بیان سمبلیک آنچه منشا هنر دارد، پرداخته است. از این رو، هنر در حکمت متعالیه حامل معانی و قابلیت تجلی معانی انتزاعی است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۹: ۱۴۶). لذا براساس مبانی فکری حکمت متعالیه، تجربه

زیبایی‌شناسی با ترکیب «دانش و احساس» یا «شناخت و عاطفه» می‌تواند به عنوان تجربه معنی‌دار و رسانه آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. تجربه‌ای که با تصویرهای ذهنی خود، بار ارزشی و مفهومی داشته و به عنوان یک پیام‌رسان ایفاگر عملکرد اخلاقی و آموزشی است. از سوی دیگر، در دیدگاه ملاصدرا، هنر علاوه بر یک کیفیت نفسانی، صناعت فعل صادر از صانع به‌شمار می‌آید (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۳: ۱۷). لذا همه انسان‌ها در حد ظرفیت و سعه وجودی خود از این وصف بهره‌مند هستند، اما هنرمند حقیقی از آن بهره بیشتری دارد؛ زیرا با حرکت جوهری نفس و اشتداد وجودی، به هنر واقعی مبتنی بر حقایق عقلانی و معنوی دست یافته و آن را بازنمایی کرده است (ملاصدرا، ۱۳۶۰: ۱۱۰). از این جهت در دیدگاه ملاصدرا، گرچه فرم و محتوای هنر هر دو دارای اهمیت هستند، اما محتوا از درجه اهمیت بیشتری برخوردار است. زیرا محتوا و آنچه در هنر بازنمایی می‌شود، سطح ارزش هنر را تعیین می‌کند. به تعبیر دیگر هنر هر چه حقایق عمیق‌تری را بازنمایی نماید از اهمیت بیشتری برخوردار است و آن نیز به درجه پرورش یافتگی انسان وابسته است.

از مهمترین رویکردهای مطرح در بحث تربیت هنری، رویکرد دریافت احساس و معنا است. زیرا این رویکرد مبتنی بر فهم و دریافت معانی و ابعاد تجلی‌یافته آثار هنری است. از این جهت تعامل فعال با پدیده‌ها و آثار هنری با هدف درک، شناخت عمیق و نیز استنباط و استخراج معانی و مضامین اصلی آن‌ها در کانون توجه قرار دارد.

ملاصدرا در بحث زیبایی به مفهومی اشاره دارد که نیاز به هوش تاملی را گوش زد می‌کند و آن بحث «امر والا» است. امر والا با واژه‌های شکوه، جلال، عظمت و هیبت در حکمت متعالیه تداعی می‌شود. احساسی که از درک عظمت این ویژگی‌ها در فرد ایجاد می‌گردد، کم‌کم آن‌ها را از پدیده‌های شگفت‌انگیز به امور غیرمادی مانند اخلاق علم و ماورالطبیعیه و هنر تسری می‌دهد. ملاصدرا ضمن اشاره به عجز و ناتوانی انسان از درک ماهیت پدیده‌های شگفت‌انگیز طبیعی که این شاخص‌ها را دارد، به ضرورت نظاره و تفکر تأکید می‌کند و در این رابطه به آیاتی از قرآن با تأکید بر تأمل و خردورزی اشاره دارد. فرایند نظاره و تفکر با یک نگاه شروع، با توارد، تکرار و تأمل بر آن برای کسب معرفت و رمزگشایی ادامه می‌یابد (هاشم‌نژاد، ۱۳۹۲). این فرایند با سعه وجودی فرد تکمیل می‌شود. لذا برای واکاوی و رمزگشایی باید فرد دارای سواد زیبایی‌شناسی باشد.

بنابراین، آموزش به وسیله تجربه زیبایی‌شناسی در کنار پرورش ادراک و حساسیت هنر،

به پرورش برخی ویژگی‌های شخصیتی معین، نظیر خلاقیت، تخیل، اعتماد به نفس، پشتکار و روح نقاد می‌پردازد. لازم به ذکر است سواد هنری و زیبایی‌شناختی مدت‌ها در آموزش عمومی به صورت آمیخته با سواد فرهنگی مورد توجه قرار گیرد.

توسعه تفکر خلاق

یکی دیگر از کارکردهای مهم تربیت زیبایی‌شناختی در آموزش، پرورش تفکر خلاق است. در تفکرات ملاصدرا، آفرینش، ایستایی ندارد، بنابراین نیازمند تفکر و اگر است. درک مسیر رشد و خلقت، زمانی برای انسان میسر می‌شود که همیشه ذهن خود را به روی عالم و جلوه‌های تازه آن باز نگه دارد. این نکته‌ای است که در نظام تعلیم و تربیت ملاصدرا در نظر گرفته شده است.

از دستاوردهای مهم فلسفه ملاصدرا اثبات «وجود ذهنی» است که به معنای قدرت خلاق نفس برای ایجاد موجودات و پدیده‌های ذهنی است. انسان می‌تواند حتی تصورات و تصدیقاتی محال یا معدوم را در ذهن خود مجسم سازد و به آن‌ها احکامی ایجابی یا سلبی بدهد (حسینی خامنه‌ای، ۹: ۱۳۸۰). این مهم نفس را متحول می‌سازد و می‌تواند منشأ تحولات عظیم گردد، به‌ویژه آن که، قدرت خلاق نفس انسان را از خلق صورت‌ها برای ادراک، فراتر برده، به خلق از عدم نیز قادر می‌سازد.

بنابراین براساس اتحاد عاقل و معقول، نفس خلاق است و در مسیر شناخت از تخیل بهره می‌برد. از این جهت شاخص مهم تجربه زیبایی‌شناسی بر طبق مبانی ملاصدرا این است که فراگیر در تجارب خویش علاوه بر مشاهده بی‌طرفانه وقایع زندگی اطراف خویش و دوری از داوری‌های مغرضانه، با طی هدفمند مسیر احساس، تخیل و تعقل (شکل ۲) به عنوان یک انسان پاسخگو، کنشگر، آفرینشگر و پردازشگر می‌تواند با محیط در تعامل مثبت قرار گیرد.



شکل ۲: مراحل رشد انسان در تجربه زیبایی‌شناسی

در این دیدگاه فرضیه‌ای نهفته است، مبنی بر این که نظم، همکاری، خلاقیت و عزت نفس در هنرها، مهارت‌های حیاتی زندگی است که می‌تواند توسط معلمان و هنرمندانی که در این حوزه مشغول هستند، آموزش داده شوند. لذا انسان از قلمرو ذهن فراتر رفته با تخیل و آفرینشگری به قدرت داوری، قضاوت، تحلیل و تفکر می‌پردازد. از این جهت ملاصدرا ضمن تأکید بر ضرورت همه این مراحل به اهمیت تلاش در جهت پویایی تذکر می‌دهد.

توانمندی نفس در تخیل نقش مهمی در تعلیم و تربیت و یادگیری دارد. زیرا ترکیب قوه خیال و واقعیت سبب نوآوری و آفرینش می‌گردد. در واقع به هنگام تخیل فرد آزاد و رها از قید و بندها در عالم تفکر به سیر و سیاحت می‌پردازد و آنچه را تمایل دارد در ذهن متصور می‌سازد و سرانجام به راه‌حلی دست می‌یابد که در دنیای واقعیت‌ها دشوار و محال تلقی می‌شود (فرخ‌مهر، ۱۳۹۲). به همین جهت، قوه تخیل قوه‌ای خلاق در انسان است و می‌تواند منبع آفرینش و نوآوری باشد. ملاصدرا خلق اثر هنری را نه به عنوان تقلید از طبیعت که به عنوان خلق بالخلافه می‌داند و معتقد است که نمود خلاقیت انسان در آن متجلی است (بابایی، ۱۳۹۴). نیروی تخیل می‌تواند خرد را با حس متحد و معنایی تازه‌ای را شکل داده و قدرت درک و تمییز واقعیت از ذهنیت را در فرد پرورش دهد. لذا خیال وسیله‌ای برای تمییز امور از یکدیگر، به نظم درآوردن آنها، تفکیک آنها از یکدیگر و یا ترکیب‌شان با هم و در نتیجه رسیدن به ادراکی عمیق‌تر است (سیاحیان، ۱۳۸۷: ۶۰).

پرورش تخیل در سال‌های نخستین زندگی فراگیران اهمیت بیشتری دارد. زیرا به یادگیرنده کمک می‌کند تا علاوه بر توانمندی در بیان احساسات و اندیشه‌ها، ذهن را به خروج از قالب‌ها و ساختارهای از پیش تعیین شده و آزمودن راهی نو عادت دهد. لذا از مؤلفه‌های مهم تعلیم و تربیت صدرا، تدوین برنامه‌های تربیتی است که عوامل برانگیزنده خلاقیت را شناسایی و روش‌های مؤثر برای جهت‌دهی صحیح قوه خیال و رشد و پرورش آن را شناسایی نماید.

استکمال بعد عقلانی

دیگر کارکردهای تربیت زیبایی‌شناختی در اندیشه ملاصدرا استکمال بعد عقلانی است. استکمال بعد عقلانی دارای فرآیندهای متفاوتی است. از این رو در این نظام فکری شناخت دارای معنایی گسترده است. لذا هر مرحله، نردبان حرکت به طرف مرحله بالاتر است. انتقال از زندگی مبتنی بر احساسات به زندگی مبتنی بر تعقل، نیازمند رهبری ماهرانه تربیتی است. چرا که کم‌توجهی به عقلانیت، منجر به تعلیم و تربیت سطحی می‌گردد، تأکید افراطی بر تعقل نیز می‌تواند ریشه احساسات را که به تعبیر علامه چشمه‌سار حیات است، بخشکاند (جعفری، ۱۳۶۹: ۱۷۳).

براساس دیدگاه ملاصدرا و مطابق با نظریه حرکت جوهری، ادراک مهمترین فعالیت نفس در مسیری تکاملی است (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۳: ۵۰۷). لذا گرچه عقل بالفعل به‌عنوان نقطه کمال انسان و مسیر اصلی نیل به مراتب بالای ادراک عقلی و شهود است، اما بدون طی مسیر صحیح و درست مراتب پایین‌تر و نیل به ادراک حسی و خیالی این کمال امکان‌پذیر نیست. تکامل نفس و تکامل ادراک پیش‌رونده است.

از چالش‌های پرورش نیافتگی محصور شدن در زیبایی‌های حسی و عدم درک زیبایی معنوی است؛ لذا وظیفه تربیت زیبایی‌شناختی، رهبری ماهرانه برای حرکت از احساسات و چشیدن حلاوت زیبایی عقلانیت به فراگیر است. از این رو نظام آموزشی موظف است تا فراگیر را از مرحله انسان تأثیر‌پذیر به انسان تأثیر‌گذار و سپس به انسان تحلیل‌گر و خلاق تبدیل نماید. از این رو در حکمت صدرایی هر وجودی از جهت ملایمت طبع بودن لذیذ است؛ «الوجود لذیذ و کمال الوجود لذیذ» (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۷: ۱۴۸) چون طبق اصل تشکیک در وجود، وجود دارای مراتب گوناگون است، لذت نیز تشکیکی و دارای مراتب است و ادراک شهودی حق تعالی، بالاترین درجه آن است (ملاصدرا، ۱۳۸۱: ۱۵۱). البته این شدت و ضعف در درک این لذت مربوط به متعلق است؛ اما بخش مهمی از این تفاوت مربوط به قابلیت فاعل شناسا در درک لذت است؛ چنانچه ملاصدرا اشاره دارد «بدان هرچقدر نفوس بشری اشرف و اعلی باشند، محبوب‌ها و معشوق‌های آن‌ها هم لطیف‌تر، باصفا‌تر و زیباتر و باشکوه‌تر است» (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۷: ۱۶۵)؛ در واقع از این جهت، براساس مبانی معرفت‌شناسی، تجربیات زیبایی‌شناسی بخشی از حیطه شناختی و عقلانی است.

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی مبانی معرفت‌شناسی حکمت متعالیه و استخراج کارکردهای آن در تربیت زیبایی‌شناختی در حوزه یادگیری فرهنگ و هنر است. در مبانی معرفت‌شناسی ملاصدرا، شناخت صرفاً محصول فرآیندهای ذهنی، مغزی و یا حسی - تجربی نبوده بلکه نتیجه درگیر شدن فرد در موضوع شناسایی است. لذا تکرر در راه‌های شناخت و قابلیت انسان در به کارگیری ابزارهای مختلف برای کسب شناخت و درک معنا، امکان بازنمایی از واقعیت را در قالب موقعیت‌های مختلف یادگیری و کاربرد تجربه‌های متنوع آموزشی فراهم می‌نماید.

در مبانی معرفت‌شناسی، فاعل شناسا به واسطه علتی به شناخت متعلق می‌پردازد. نقش متعلق فاعل شناسا به سوژه در تکوین نقش تعلق عاطفی از مسائل مهم معرفت‌شناسی است. مداخله این تعلق در فرایند کسب و بازنمایی واقعیت، موجب تحریک و پرورش ذهن و فعلیت بخشیدن به ظرفیت‌های بالقوه فرد برای یادگیری و کسب معرفت می‌گردد. در حالی که آموزش و پرورش معاصر در عمل همه توان خود را به کار می‌برد تا فراگیران به نحو مطلوب موفق به کسب دانش تخصصی و کاربردی این دانش شوند، مبانی معرفت‌شناسی توجه به انگیزه‌ها و غنابخشی به تجربه‌های آموزشی را برجسته می‌سازد. در مبانی معرفت‌شناسی، شواهدی از مزایای بیرونی هنر نیز وجود دارد به طوری که یادگیری در بافت هنر، کسب اطلاعات راجع به آن و نیز یادگیری به واسطه خود هنر، موجب افزایش مشارکت در یادگیری، تقویت اعتماد به نفس، پرورش مهارت‌های اجتماعی و توانایی‌های فراشناختی می‌شود.

تربیت زیبایی‌شناختی به عنوان فرایند ناظر بر رشد و پرورش مجموعه‌ای از شناخت‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌ها بر ارتقاء حیطه شناختی مؤثر است. زیرا یادگیری در بافت زیبایی و به واسطه خود هنر، سبب فعالیت ذهن، بدن، احساس و عقل شده و عینیت و ذهنیت (اُبژه و سوِبژه) را در هم می‌آمیزد.

لازم به ذکر است که تربیت زیبایی‌شناختی به عنوان یک شیوه میان رشته‌ای فراتر از یک عنوان درسی به معلمان می‌آموزد که با در پیش گرفتن منش یک معلم فکور با به کارگیری ظرفیت منحصر به فرد ذائقه زیبایی‌شناسی و ادراک متخیلاننه موقعیت‌های یاددهی و یادگیری را در کلاس توسعه و تنوع بخشند. التزام معلم به این ویژگی به او

جسارت تعدیل شیوه‌های توصیه شده را می‌دهد و فرصت‌های یادگیری با ساختار باز را منجر می‌گردد. باریک‌اندیشی و برداشت محدود از شناخت سبب شده است که نظام آموزش و پرورش را با تفکیک غیر اصولی از اندیشه و احساس همراه، و فرایند یادگیری را از عاطفه جدا کند.

لذا بر این اساس توجه به تفاوت‌های فردی در طراحی فرصت‌های آموزشی، ارتباط با همه ابعاد وجودی و استفاده از عقل و احساس به طور هماهنگ، پاسخگویی به نوگرایی و خلاقیت، نیل به خودانگیزشی و تحرک درونی در فراگیر، تکوین فعالیت‌های عقلانی، شناخت و بازاندیشی در مفهوم سواد به نحوی که قابلیت رمز گشایی و درک معنی از رسانه‌های متنوع را امکان پذیر کند، از کارکردهای این نوع تربیت (تربیت زیبایی‌شناختی) محسوب می‌شوند.

بر این اساس کسب تجارب در هنرها، مزایای درونی و بیرونی زیادی برای فراگیران دارد. مزایایی درونی شامل فرصت‌های رشد خلاقیت، تخیل، تجربه لذت، زیبایی و شگفتی است. هنرها همچنین، فرصت‌هایی برای غنا و ارتقای کیفیت زندگی و فراگیری روش‌های مؤثر ابراز افکار، دانش و احساسات فراهم می‌آورند.

اما آنچه براساس تبیین اهداف تربیت زیبایی‌شناختی با تمرکز بر حکمت متعالیه می‌توان به سیستم آموزشی ایران توصیه کرد؛ توجه به این نکته است که هر کودکی نیازمند تربیت زیبایی‌شناختی است تا بتواند از تجربه، احساس و لذت زیبایی برخوردار شده و همچنین بتواند به موازنه عقل و احساس در جهان شخصی و زندگی اجتماعی بپردازد. لذا از وظایف این سیستم، توسعه شخصیت فرد در ساحت‌های مختلف، توسعه توانایی فرد در لذت بردن از زیبایی، هنر، هماهنگی زیبایی‌شناسی در زندگی درونی، بیرونی، تفکر خلاق و نقادانه است. غفلت از اهمیت توسعه زیبایی‌شناختی در آموزش تئوری و عملی، خطر ساز است و لازم است نظام آموزش و پرورش برنامه‌ریزی سیستماتیک در این زمینه را وجهه همت خود قرار دهد.

از این رو آموزش باید به فرد مسئولیت، استقلال و به معنای کامل موجودیت دهد. برابر بودن جایگاه هنر در مقابل موقعیت دیگر دروس در آموزش و پرورش بسیار حیاتی است، اما استفاده از آن به عنوان راهی برای تشویق دانش‌آموزان برای همکاری در سازندگی و بهبود روند آموزش یک ضرورت است تا دانش‌آموزان

را از دریافت‌کنندگان منفعل علم و دانش به سطوح بالاتر ارتقا دهد. برای این مهم باید برنامه‌های آموزشی طراحی گردد تا معلمان به منظور توسعه حساسیت‌های زیبایی‌شناختی، توانایی طراحی تجربه‌ها و موقعیت‌های هدفمند و معنی‌دار را داشته باشند و کودکان و نوجوانان را به فعالیت نقادی و واکاوی، تجربه و خلاقیت و کشف روابط تشویق کنند. مدرسه نیز باید به عنوان پایه و اساس دستیابی به اهداف آموزشی زیبایی‌شناختی در موضوعات مختلف فعالیت کند. در زمانه‌ای که استفاده از جذابیت‌های بصری و محسوس‌کننده هنر جهت ارائه هر گونه پیام تبلیغاتی، اخلاقی و ضداخلاقی مورد استفاده است، سیستم آموزشی در پرورش بعد شناختی باید سعی کند که به فراگیران پیام‌ها را از کنار پدیده‌ها به سادگی عبور نکند، بیندیشند و اندیشه‌ها و احساسات را در هنرهای مفهومی درک و پیام‌های خود را در قالب‌های هنر عرضه و به کشف لایه‌های زیرین پیام‌ها پردازند.

مهمترین محدودیت این پژوهش مربوط به حجم اندک مباحث فلسفی اسلامی در بحث هنر و زیبایی‌شناسی است؛ گرچه هنر و زیبایی‌شناسی در اسلام همیشه مورد توجه بوده، اما در بعد فلسفی از توجه شایانی برخوردار نبوده و در نظام فکری فیلسوفان اسلامی، نمی‌توان حوزه‌ای مستقل به نام فلسفه هنر و زیباشناسی یافت؛ و اگر در این زمینه بحثی به میان آمده باشد، به صورت پراکنده و ذیل مسائل دیگری بوده است؛ از این جهت تجمیع نظریات ملاصدرا در این رابطه و جمع‌آوری آن از مسائل مهم در این بحث است. از سوی دیگر تطبیق دیدگاه‌های فلسفی و مباحث تربیتی و ارائه راهکارهای اجرایی به ویژه در بحث تربیت زیبایی‌شناسی چنانچه اشاره گردید کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. همین کمبود استخراج بحث‌ها و کاربردهای تربیتی را از این موضوع دشوار نموده است.

منابع

ارشاد ریاحی، علی و واسعی، صفیه. (۱۳۹۰). ارتباط مراتب وجود با مراتب ادراک از منظر صدرا. مجله فلسفه و کلام، ۴۳ (۲)، ۹-۴۵.

امینی، محمد. (۱۳۸۴). تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش. تهران: انتشارات آبیژ.

انصاری، مریم. (۱۳۹۱). تحلیلی بر تجربه زیبایی‌شناسی جان دیویی: به منظور پیشنهاد الگوی تجربه زیباشناسانه در تربیت اخلاقی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه علوم تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه اصفهان.

بابایی، علی. (۱۳۹۴). زیبایی‌شناسی در مکتب صدرا (پریچهره حکمت). تهران: انتشارات مولی.

پالمر، جوی آ. (۱۳۹۱). پنجاه اندیشمند نوین علوم تربیتی (از پیازه تا عصر حاضر)، ترجمه جمعی از مترجمان. تهران: انتشارات سمت.

جعفری، محمدتقی. (۱۳۶۰). شناخت از دیدگاه علمی و از دیدگاه قرآن. تهران: نشر فرهنگ اسلامی.

----- (۱۳۶۹). زیبایی و هنر از دیدگاه اسلام. تهران: انتشارات سازمان تبلیغات.

حسینی خامنه‌ای، سیدمحمد. (۱۳۸۰). نفس در حکمت متعالیه ملاصدرا. خردنامه صدرا، (۲۴)، ۳۴-۴۲.

خسروپناه، عبدالحسین و حسن‌پناهی، آزاد. (۱۳۸۸). نظام معرفت‌شناسی صدرا. تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.

خسروی، محمدرضا. (۱۳۸۷). مفهوم اعتبار (پایایی) و روایی در تحقیق کیفی. نگرش راهبردی، (۹۳ و ۹۴)، ۱۷۱-۱۸۴.

زید، هربرت ادوارد. (۱۳۵۳). هنر امروز، ترجمه سروش حبیبی. تهران: نشر امیر کبیر.

سیاحیان، فهیمه. (۱۳۸۷). اهمیت تخیل در خلاقیت هنری. آینه خیال، (۷)، ۶۰-۶۲.

شرفی، حسن. (۱۳۹۲). رویکرد تلفیقی به برنامه درسی علوم تجربی و آموزش هنر، مطالعات برنامه درسی، (۱۱)، ۱۳۵-۱۶۱.

شیرازی، صدرالمتألهین. (۱۳۶۰). الشواهد الربوبیه، تعلیق، تصحیح و مقدمه سیدجلال‌الدین آشتیانی. مشهد: مرکز الشواهد.

----- (۱۳۶۶ الف). الشواهد الربوبیه، ترجمه جواد مصلح. تهران: سروش.

----- (۱۳۶۶ ب). تفسیر قرآن کریم، جلد ۱. قم: انتشارات بیدار.

----- (۱۳۸۱). الحکمه المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه، جلد ۱، ۶، ۸، تصحیح دکتر احمد احمدی. تهران: بنیاد حکمت اسلامی.

----- (۱۹۸۱). الحکمه المتعالیه فی الاسفار الاربعه، چاپ سوم. بیروت: دار احیاء التراث.

فرخ مهر، حسین. (۱۳۹۲). پرورش خلاقیت کودکان در خانه و مدرسه. تهران: نشر اعلی.

فلاحی، ویدا؛ صفری، یحیی و یوسف فرحک، ماندانا. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش با رویکرد تربیت هنری بر فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرآیندی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی، نوآوری‌های آموزشی، (۳۹)، ۱۰۱-۱۱۸.

مهرمحمدی، محمود و کیان، مرجان. (۱۳۹۴). برنامه درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش. تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

نیک‌نشان، شقایق؛ نوروزی، رضاعلی و نصرافهانی، احمدرضا. (۱۳۸۹). تحلیلی بر رویکردهای روایی در پژوهش کیفی. فصل‌نامه روش‌شناسی علوم انسانی، (۶۲)، ۱۶-۱۶۰.

هاشم نژاد، حسین. (۱۳۹۲). زیبایی‌شناسی در آثار ابن سینا، شیخ اشراق و صدر المتألهین. تهران: انتشارات سمت.

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

----- (1994). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. Illinois: University of Illinois Press.

Clarkson, A. (2011). *My mind a beautiful thing: Imagination, art, creativity in elementary education*. Toronto: Soundway Press.

Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum*. New York: Teachers College Press.

Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts.

- Greene, M. (1981). Aesthetic literacy in general education In J. F. Soltis (Ed.), *Philosophy and education* (pp. 115-141). 80th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Pt. 1. Chicago: University of Chicago Press.
- Kirk, J., & Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. New York: Sage Publication.
- Pinar, W. (Ed.). (2005). *The passionate mind of Maxine Greene: I am- not yet*". London: Taylor & Francis.
- Winner, E., & Hetland, L. (2000). The arts in education: Evaluating the evidence for a causal link. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 3-10.

