



تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر آراء اندیشمندان
**Art Education from Dewey's Point of View and a Critical Study of from the
Scholars' Perspectives**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۵/۰۵؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۱/۱۶

N. Ozayi

M. Mehrmohammadi (Ph.D)

M. Gholampour

Abstract: The present study aims to critically analyze and study artistic education with regard to the ideas presented by John Dewey. To this aim, the research method of critical philosophical exploration were employed and the target corpus included all sources including books, articles, and research studies related to the presented subject. The research samples were purposefully selected and the data were gathered through a list of collected notes and information which were later analyzed by verbal, visual and logical inference. Dewey's point of view was critically examined according to the educational viewpoints of Eisner, Greene and Allameh Jafari. According to the research findings, artistic education and aesthetics in ideas of Dewey is based on the aesthetic experiences, with a purpose of artistic education to gain the capacity to achieve aesthetic experiences, experience-based content, and problem-solving training method and also based on an attitude to explore and its evaluation is process based. Aesthetics is something that we can experience, and we say education involves several implications for education.

Keywords: Artistic Education, Aesthetics, Education, Dewey

نسرین اوزای^۱

محمود مهرمحمدی^۲

میثم غلام پور^۳

چکیده: مقاله حاضر با هدف تحلیل و بررسی انتقادی تربیت هنری از دیدگاه جان دیویی انجام گرفته است. برای تحقق این هدف از روش پژوهش کاوشگری فلسفی انتقادی استفاده شده است. جامعه آماری در برگیرنده کلیه منابع اعم از کتاب‌ها، مقالات، مطالعات و پژوهش‌های مرتبط با موضوع بوده است. نمونه پژوهش به صورت هدفمند انتخاب شدند. داده‌های مورد نظر از طریق سیاهه یادداشت برداری گردآوری و اطلاعات به روش کلامی، تصویری و استنتاج منطقی تحلیل شد. در ادامه دیدگاه دیویی با توجه به آرای تربیتی آیزنر، گرین و علامه جعفری مورد بررسی انتقادی قرار گرفت. براساس یافته‌های پژوهش، تربیت هنری و زیباشناسانه از دیدگاه دیویی مبتنی بر تجارب زیباشناسانه، هدف تربیت هنری توانمندی در کسب تجارب زیباشناسانه، محتوا تجربه‌محور، روش تربیت حل-مسئله و با توجه به روحیه کاوشگری و ارزشیابی به صورت فرآیندی می‌باشد. در نهایت براساس بررسی انتقادی انجام شده تربیت هنری دیویی از تأثر زیباشناسی قابل توجهی برخوردار است؛ اما از منظر محتوای زیبایی‌شناسی از شرایط مساعد برخوردار نیست.

کلیدواژه‌ها: تربیت هنری، زیباشناسی، تعلیم و تربیت، دیویی

nasrin.ozayi@gmail.com

mehrmohammadi_tm@hotmai.com

Meysam.gholampoor@birjand.ac.ir

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی

۲. استاد گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس

۳. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه بیرجند (نویسنده مسئول)

مقدمه

در طول تاریخ، هنر و زیبایی همیشه جایگاه خاصی در میان بشر داشته؛ هرچند محل مناقشه بسیاری نیز بوده است. سؤالاتی از این قبیل که هنر چیست؟ چه چیز باید در شیئی محقق شود تا آن را متصف به صفت هنر بکنند؟ با چه منطقی پدیده‌ای را هنری یا هنرمندانه می‌نامیم؟ وجود داشته است. هنر در اذهان عمومی پدیده‌ای (مصنوع) زیباست؛ اگر از یک انسان عادی پرسیم چرا شما یک تابلو نقاشی، یک قطعه شعر یا آواز را کاری هنری می‌دانید؟ او به ما پاسخ می‌دهد چون زیباست! با این توصیف، هنر محض عبارت است از خلق زیبایی یا توانایی خلق زیبایی و هنرمند کسی است که بالفعل می‌تواند گونه‌ای از زیبایی را ایجاد کند. با بررسی کوتاه در میان آثار هنری در هر مقوله‌ی که باشد؛ به دو شاخص مهم برخورد می‌کنیم: (۱) اثر هنری همواره مصنوع است (یا فرض می‌شود) و (۲) اثر هنری همواره زیبا است. در یک دید فنی و عمیق هم نمی‌شود چیزی را هنری دانست مگر اینکه به زیبایی موصوف باشد، همچنین امر هنری را ناخودآگاه مربوط به هنرمند و مصنوع می‌دانیم؛ حتی اگر بخواهیم زیبایی‌های طبیعت را به تعبیر «هنر» آغشته کنیم ناچاریم در ذهن خود مصنوعیت آنها را نسبت به حق تعالی ملحوظ نماییم (رجایی، ۱۳۸۷؛ ۵۶).

در شناخت هنر، عمده چالش همان زیبایی و زیبایی‌شناسی است. زیبایی علی‌رغم اینکه نزد عموم حقیقتی آشکار دارد، ارائه مفهومی فنی و حقیقت نشان از آن کار دشواری است. بنظر می‌رسد که میان زیبایی و هنرورزی الفتی برقرار است که نمی‌توان زیبایی را جوهره هنر ندانست؛ چه هنر را ثمره یک حالت نفسانی بدانیم و چه ندانیم، هنر بدون زیبایی هیچ است. علاوه بر این، اکثر قریب به اتفاق نظریه‌پردازان که به بسیاری از آنها تحت عنوان زیبایی‌شناس اشاره می‌کنند، هنگام بحث از هنر، آگاهانه به ورطه بحث زیبایی‌شناسی کشیده شده و عمده و جان کلام را در اینجا یافته‌اند. برای مثال، اصطلاح زیباشناسی^۱ برای اولین بار در قرن هجدهم توسط فیلسوف آلمانی، باومگارتن^۲ (۱۷۱۴-۶۲) به کار رفت تا اهمیت شناختی را که به واسطه

1. Aesthetic
2. Baumgarten

تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر ...

حواس بدست می‌آید، نشان دهد. از نظر باومگارتن، زیباشناسی به توانایی قضاوت بر مبنای احساس و شور و نه عقل و خرد اشاره دارد (گروگر^۱، ۱۹۸۳). باومگارتن در باب زیبایی می‌گوید: «عالی‌ترین تحقق زیبایی در طبیعت است و تقلید از طبیعت بالاترین هنر است». مندلسن (۱۷۲۹-۸۶) گرچه زیبایی را چیز دیگری می‌داند؛ باز هنر را به زیبایی ارجاع داده است. به بیان نیکل مان (۱۷۱۷-۶۷): «قانون و مقصد هر هنر چیزی جز زیبایی نیست.»؛ همچنین به اعتقاد باتو (۱۷۳۰-۸۰): «هنر تقلید زیبایی طبیعت است» (رجایی، ۱۳۸۷: ۵۹).

با توصیفات مطرح شده، زیبایی را می‌توان جوهره هنر دانست؛ حال سخن در شناخت زیبایی است تا به مفهومی برای تبیین زیبایی در تربیت آنچه که مد نظر دیویی است، دست یابیم. تعریف ساده‌ای از زیبایی توسط سوفیستایان مطرح است که زیبایی را آنچه که برای بینایی و شنوایی دلپذیر باشد، تعریف می‌کنند (کارول^۲، ۲۰۱۲). منبع دلپذیر می‌تواند آنگونه که رواقیان می‌گویند، تناسب باشد و یا عامل دیگری چون ترکیب. این تعریف از زیبایی بسیار محدود بوده و معیار قضاوتی در آن وجود ندارد. در تعریف دیگری، زیبایی نوعی نظم و هماهنگی تعریف شده است که همراه عظمت و پاکی در شیئی وجود دارد و تحریک کننده عقل، تخیل و تمایلات عالی انسانی است (هاشمیان، میرزا محمدی، رهنما و دارایی، ۱۳۹۷). برای درک زیبایی نیازمند آگاهی از زیبایی هستیم که این خود نیازمند آگاهی از علم زیباشناسی است. زیباشناسی به عنوان شاخه‌ای از علم به ادراک مسائل مربوط به زیبایی می‌پردازد. به طور کلی می‌توان گفت که زیبایی شناسی، شاخه‌ای از فلسفه است که با طبیعت زیبایی و داوری درباره آن سر و کار دارد (خرقانی، ۱۳۹۱). زیبایی‌شناسی که ریشه در واژه یونانی «استتیکا^۳» به معنای حساسیت دارد، بیشتر بر درک هنر و تجربه احساسی از آن و به روش استفاده از حس‌ها برای دانستن و معرفت اشاره دارد (جاویدی کلاته و عبدلی، ۱۳۹۶). زیبایی شناسی را می‌توان «درک زیبایی یا چیزهای زیبا» و «مطلوبیت چیزی از نظری زیبایی» تعریف کرد. وبستر^۴ زیبایی شناسی را به دو گونه تعریف می‌کند: (۱) آنچه مرتبط با زیبایی شناسی یا

-
1. Gregor
 2. Carroll
 3. Aesthetica
 4. Webster

زیبایی است. ۲) توجه و علاقه به زیبایی (آنچه خوشایند حواس ما است) (رجایی، ۱۳۸۷). اگر زیباشناسی را آنچنان که کارول (۲۰۰۱) می‌گوید شامل دو بخش محتوا محور یعنی ادراک زیباشناسانه ما و تأثر محور یعنی حالات و احساسی که از شیء متوجه فرد می‌شود، بدانیم، در این صورت شاید بتوان جایگاه زیباشناسی در تعلیم و تربیت را از دو منظر محتوا و تأثر بررسی کرد.

در بین اندیشمندان و فلاسفه معاصر، دیویی^۱ در قرن بیستم مفهوم زیبایی‌شناسی در تعلیم و تربیت را مطرح کرد و به روشن کردن رابطه بین تجربه‌های زیباشناسی و زندگی پرداخت. دیویی در فلسفه پراگماتیسم خویش بر روی تمام زمینه‌های منطقی، متافیزیک، معرفت‌شناسی، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت کار کرد و در نهایت با بیان درک خود از زیبایی‌شناسی و تأکید بر هنر به اوج خود رسید (سرمدی و همکاران، ۱۳۹۷). از دهه ۱۹۷۰ محققان فلسفه تعلیم و تربیت توجه روزافزونی به درک و تصدیق اهمیت تحول زیبایی‌شناسی دیویی نشان دادند. در این میان از اندیشمندانی که در زمینه تربیت هنری دارای آرای علمی می‌باشند و دل مشغولی نادیده گرفتن ارزش هنر در مدارس را داشتند می‌توان به الیوت آیزنر^۲، ماکسین گرین^۳ و در بین اندیشمندان داخلی نیز علامه جعفری اشاره کرد. با این مقدمه، در بخش‌های بعدی به بیان دیدگاه زیباشناسی دیویی در تعلیم و تربیت و نظر منتقدان می‌پردازیم. به عبارتی در این پژوهش بر آن هستیم که به دو سؤال اساسی پاسخ دهیم که عبارتند از: ۱) دیدگاه زیباشناسانه دیویی در تعلیم و تربیت چیست؟ ۲) چه نقدهایی بر دیدگاه زیباشناختی تعلیم و تربیت دیویی با توجه به آرای آیزنر، گرین و علامه جعفری وارد است؟ سپس سخن محقق و در پایان جمع بندی و نتیجه گیری محقق از یافته‌ها بر مبنای چهارچوب مذکور ارائه شده است.

روش شناسی پژوهش

برای بررسی موضوع از روش پژوهش کاوشگری فلسفی انتقادی استفاده شده است. در این رویکرد تأمل فلسفی بر عمل حاکم است (هاگرسون، ۱۳۸۷). در این روش جست‌وجوی

1. Dewey
2. Elliot Eisner
3. Maxine Greene

تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر ...

مبنای منطقی، شیوه‌های استدلال، ارزش‌های راهنما، یا هنجارهای حاکم بر اندیشه‌ها و اعمال برنامه‌درسی مورد توجه است. از مهمترین اهداف آن می‌توان به ابهام زدایی، فهم و شفاف سازی، تدارک گزینه‌های بدیل، فراتر رفتن، راهبردشدن به سوی عقلانیت و بهبود عمل تربیتی اشاره کرد (حسینی و همکاران، ۱۳۹۴). مک میلان و گریسون^۱ (۱۹۸۴) سه وظیفه شامل: تشریح مفروضات، کاوشگری فلسفی انتقادی جهت مقایسه و تعیین معیار شایسته‌ترین پارادایم یا سنت از طریق معیار پیش روندگی بیان داشته است (نقل در شورت، ۱۳۸۷). مراحل کاوشگری انتقادی از نظر ویلیز (۱۳۸۷) شامل سه مرحله، توصیف^۲، تفسیر^۳ و نقد و ارزیابی^۴ می‌باشد. توصیف یعنی به تصویر کشیدن کیفیت‌های موجود در برنامه درسی، حقایق اساسی و مهم آن و همچنین زمینه وسیع‌تری که برنامه در آن قرار دارد. تفسیر یعنی نسبت دادن معانی به موقعیت. معانی که می‌توانند از درون یا بیرون برنامه‌درسی حاصل می‌شود. البته این گام از نقادی آموزشی، نیازمند در نظر گرفتن معیارهایی برای نقد است. معیارهایی که می‌تواند براساس یک بافت تاریخی، نظریه‌های مختلف علمی، و غیره تدوین شوند. ارزیابی نیز شامل اظهارنظر درباره شایستگی و ارزش کل موقعیت یا اجزای آن است (نقل درحسینی و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر نیز در مرحله توصیف دیدگاه دیویی در زمینه تربیت هنری به تصویر کشیده شده است، در مرحله تفسیر و مقایسه این دیدگاه با دیدگاه آیزنر، گرین و علامه جعفری مورد مقایسه قرار گرفته است و در نهایت به ارزیابی برنامه تربیت هنری و زیباشناسی دیویی پرداخته شده است. جامعه آماری در برگیرنده کلیه منابع اعم از کتاب‌ها، مقالات، مطالعات و پژوهش‌های مرتبط با موضوع بوده است. نمونه پژوهش به صورت هدفمند نوع موارد مطلوب انتخاب شدند که متناسب با موضوع پژوهش باشند. داده‌های مورد نظر از طریق سیاهه یادداشت برداری گردآوری و اطلاعات به روش کلامی، تصویری و استنتاج منطقی تحلیل شد.

تحلیل داده‌ها و اطلاعات

متناسب با مراحل کاوشگری فلسفی انتقادی، یافته‌های مربوط به سؤالات به شرح زیر است:

1. McMillan & Grayson
2. Description
3. Interpretation
4. Assessment

۳-۱. توصیف و تشریح مفروضات تربیت هنری از دیدگاه دیویی

۳-۱-۱. زیباشناسی و تربیت هنری از دیدگاه جان دیویی

هنر از ظرفیت‌های متنوع ذهن انسان در بازنمایی معانی و حقایق ادراک شده پرده برمی‌دارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). به اعتقاد مهرمحمدی (۱۳۹۰) یک اثر هنری در هر عرصه‌ای، کنشی توأم با صبر است که این امر از تجربه زیبایی‌شناسی و لذت روحی نشأت می‌گیرد. ادراک تربیت هنری نیز با تأسی از زیبایی‌شناسی تربیت همراه با صبر، تجربه آموزش را به طور چشم‌گیری بهبود می‌بخشد. از نظر دیویی، هنرها باید نقطه اوج آرمان‌گرایی و منتهای درجه پالایش تمام کارهایی را که بر عهده دارند را ارائه دهند. دیویی می‌گوید که «هنر کیفیتی است که تجربه‌ای را فرا می‌گیرد. هنر، جز به اعتبار تعبیری ادبی، خود تجربه نیست. تجربه زیبایی‌شناختی هیچ‌گاه در کیفیت زیبایی‌شناختی‌اش خلاصه نمی‌شود. در این تجربه، مجموعه‌ای از مواد و معانی، که فی‌نفسه زیبایی‌شناختی نیستند، وقتی قدم به حرکت ریتم‌دار منظمی به سوی اوج و کمال می‌گذارند، زیبایی‌شناختی می‌شوند» (دیویی، ۱۳۹۵). دیویی (۱۳۹۵) در کتاب «هنر و تجربه» دو تعریف از هنر ارائه داده است. در تعریف مبسوط وی هنر با تجربه انسان تقریباً یکسان فرض شده است؛ زیرا عقیده دیویی این است که ویژگی زیبایی‌شناسی به یک تجربه خاص محدود نیست، بلکه تمام تجربیات می‌توانند این ویژگی را داشته باشند. در این ارتباط، هنر به کیفیت تولید، اجرا، نقطه اوج در تمامی تجربیات اشاره دارد. از نظر دیویی، عمیق‌ترین تجربه زندگی، با کیفیتی ورای کنترل و عقلانیت ارتباط دارد و بسیار مهم است که شناخت‌هایی نظیر شناخت‌های ملموس و واقعی در محیط اجتماعی و طبیعی و سرشار از شور و خلاقیت بدست آورد (الکساندر، ۱۹۸۷). وانگ^۲ (۲۰۰۷) نیز اشاره می‌کند، انسان‌ها هر چند وقت یکبار تجربه‌های زیباشناسانه دارند و این تجربه در اتفاقات روزمره زندگی حاصل می‌شود. با توجه به این نوشتار، چنین برداشت می‌شود که دیویی از یک سو بر زیباشناسی به عنوان کیفیتی ورای عقلانیت و تجربه به عنوان منبع شناخت تأکید داشته است. به عبارت دیگر، می‌توان

1. Alexander
2. Wong

تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر ...

گفت که از منظر دیویی، زیباشناسی و یا هنر امری قابل تجربه است. تجربه حاصل تعامل انسان با محیط پیرامونش است که به صورت چرخه‌ای مداوم در حرکت است (دیویی، ۱۹۸۶). دیویی تجربه زیباشناسی را از تجربه عادی متمایز می‌سازد و بیان می‌کند که تجربه زیباشناسی، تجربه‌ای متمایز، رضایت بخش و دلپذیر است که ویژگی منحصر به فرد دارد و از درون یک تجربه رشد می‌یابد و نیروی ذهنی که در یک تجربه زیباشناسی درگیر است، شدیدتر و روشن‌تر از تجربه عادی است (دایره المعارف فلسفی استنفورد^۱، ۲۰۱۷). به طور کلی، اگر بخواهیم زیبایی و هنر را از منظر دیویی به طور خلاصه و ساده بیان کنیم، هنر و زیبایی عبارت است از حالت گسترش یافته تجربه (مایر، ۱۳۷۴). یکی از جنبه‌های ظهور زیباشناسی دیویی در تعلیم و تربیت بوده است که در بخش بعدی به بیان زیباشناسی تعلیم و تربیت از منظر دیویی می‌پردازیم.

۲-۱-۳. زیباشناسی تعلیم و تربیت از دیدگاه جان دیویی

هربرت رید^۲ (۱۹۴۸) اظهار می‌دارد که «غایت تربیت، آماده ساختن فرد به عنوان یک هنرمند است» (به نقل از پورحسینی، سجادی و ایمانی، ۱۳۹۳: ۸۴). جان دیویی (۱۹۸۶) در کتاب «تجربه و آموزش» نظام‌های آموزشی را به عنوان محیط‌های بی‌روح و مغایر با روحیه تعلیم و تربیت توصیف می‌کند و بیان می‌کند که تربیت هنری است که می‌تواند از ظرفیت‌های متنوع ذهن انسان در بازنمایی معانی و حقایق ادراک شده پرده بردارد و به این نظام بی‌روح آموزشی نفسی دمیده و شور و نشاط به آن بدهد. ادراک تربیت هنری با تأسی از زیبایی تربیت همراه با صبر، تجربه آموزش را به طور چشم‌گیری بهبود می‌بخشد. با وجود این، نظام‌های آموزشی در امر یادگیری، به سرعت و کمیّت نظر دارند و به کارایی از لحاظ ژرفای تجارب و احساس لذت یادگیری توجه نمی‌گردد. توجه و اهتمام عملی به تربیت هنری در نظام آموزشی امری خردمندانه است و باعث رشد در ابعاد علمی، اقتصادی، اجتماعی، اخلاقی می‌شود. به اعتقاد مهرمحمدی (۱۳۸۹) امروزه حفظ استانداردهای بالای آموزشی در گرو قرار دادن هنر و زیبایی‌شناسی در مرکز و به عنوان هسته اصلی نظام آموزشی است. در نظام کنونی تعلیم و

1. Stanford Encyclopedia of Philosophy

2. Herbert Read

تربیت، توجه بیشتر به جنبه‌های عملی و پرورش ابعاد شناختی معطوف بوده و بعد زیبایی شناختی و هنری زندگی مغفول مانده است (علیق، ۱۳۹۰). در اهمیت تربیت هنری، هربرت رید بیان می‌کند که هدف اصلی تربیت باید تربیت هنرمند باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). بنابراین، اگر بخواهیم مؤلفه‌های اصلی تعلیم و تربیت دیویی را نام ببریم، بدون شک تربیت هنری یکی از مؤلفه‌های اصلی خواهد بود، چرا که دیویی کل فرایند تربیت را هنری می‌داند (مارتین، ۲۰۰۳؛ به نقل از پورحسینی، سجادی و ایمانی، ۱۳۹۳). در این مورد، مهرمحمدی (۱۳۹۱) می‌گوید که دیویی در بین صاحب نظران تعلیم و تربیت نخستین کسی است که به رویکرد هنری یا تفکر هنری در نظام تعلیم و تربیت ارزش قائل شده است. در واشکافی تربیت هنری باید گفت که تربیت هنری از منظر دیویی یعنی توجه به تجربه در تعلیم و تربیت. چرا که از منظر دیویی، هنر به مثابه تجربه زیباشناسانه است. از منظر فلسفی هم اگر به این مسئله نگاه کنیم، با توجه به مبانی فکری-فلسفی دیویی که اعتقاد به عمل‌گرایی^۲ داشت (کاپس^۳، ۱۹۹۶)، می‌توان گفت که توجه به تربیت هنری به مثابه تجربه با دیدگاه فلسفی او نیز همخوانی دارد.

تئوری‌های آموزشی دیویی در کتاب‌های «عقاید آموزشی من» (۱۸۹۷)، «مدرسه و جامعه» (۱۹۰۰)، «کودک و برنامه آموزشی» (۱۹۰۲)، «دموکراسی و آموزش» (۱۹۱۶) و «تجربه و آموزش» (۱۹۳۸) ارائه شده است. به طور کلی، با اقتباس از کتاب «دموکراسی و آموزش» می‌توان گفت که دیویی (۱۹۶۶) پیوسته نشان می‌دهد که آموزش و یادگیری فرایندهای اجتماعی هستند و در نتیجه مدرسه، خود یک مؤسسه اجتماعی است که در آن اصلاح اجتماعی باید شکل بگیرد. بر اساس آراء دیویی در آثار آموزشی و همچنین تجربه به مثابه هنر می‌توان چنین برداشت که هنر و تجربه زیباشناسانه باید بر متن جریان عادی و معمولی تربیت حاکم باشد. بدین معنی که مدرسه باید به عنوان اجتماعی کوچک، منطبق بر جریان جامعه بزرگتر باشد؛ از سوی دیگر با توجه به تأکیدی که دیویی بر تربیت هنری دارد، نمی‌توان نسبت به هنر و زیبایی بی‌توجه بود. به زعم دیویی، هنر، هنرمند و جامعه سه امر جدانشدنی هستند.

-
1. Martin
 2. Pragmatism
 3. Capps

تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر ...

با توجه به این توضیحات، بنظر می‌رسد در رابطه با برنامه درسی، دیویی معتقد است که کل نظام تعلیم و تربیت باید آمیخته به زیبایی و هنر باشد و به تبع آن، تمام تلاش‌های جدی مربوط به تدریس باید به قصد خلق شرایطی صورت گیرد که طی آن، تجربه یادگیرنده، جنبه زیبایی شناختی پیدا کند (هاشمیان، میرزا محمدی، رهنما و دارایی، ۱۳۹۷). برنامه درسی باید مبتنی بر رغبت‌ها، علائق و نیازهای شاگرد تنظیم شود. در این راستا، تربیت زیبایی شناختی هم با به وجود آوردن شرایط لازم برای تجربه لذت بخش، به علاقه‌مند کردن دانش آموزان به موضوعات مختلف درسی کمک می‌کند و هم به لزوم عنصر رغبت و نیاز در تکوین برنامه‌های درسی تأکید می‌نماید. بنابراین، به طور کلی دیویی معتقد است که تهیه برنامه درسی و محتوای آموزشی باید با توجه به نیازها و علائق شاگردان انجام گیرد.

یکی دیگر از مؤلفه‌های تربیتی دیویی، توجه به کارکرد اجتماعی تعلیم و تربیت می‌باشد که در زمره نگاه زیباشناسانه دیویی می‌توان قرار داد. از نظر دیویی، تعلیم و تربیت دارای کارکرد اجتماعی است و در اجتماع و برای اجتماع صورت می‌گیرد و یکی از اهداف تعلیم و تربیت، آمادگی برای عضویت در جامعه دموکراتیک است (دیویی، ۱۹۹۶). در کتاب «دموکراسی و آموزش» دیویی (۱۹۶۶) بیان می‌کند که پیوندی اساسی بین جامعه و زندگی روزمره با مدرسه و تجربه زیبایی‌شناسی وجود دارد. از نظر دیویی، نقش اجتماعی مدرسه مهم می‌باشد و باید هماهنگی بین مدرسه، جامعه، فرد و زندگی روزمره باشد. چنین اندیشه‌هایی در عالم هنر موجب پیدایش جریان‌های هنری همچون هنر مردمی^۱ شده است. با توجه به همین کارکرد اجتماعی تعلیم و تربیت است که طبق نظر دیویی، رابطه معلم و شاگرد در چارچوب اقتضائات جامعه دموکراتیک تبیین می‌شود (دیویی، ۱۹۹۶). معلم باید آنچه را که به دیگران می‌آموزد، خود نیز دارا باشد. طبق نظر دیویی، در عمل و مقصود معلم نباید شکافی باشد؛ چرا که در غیر اینصورت، عمل او ریاکارانه خواهد بود و از آنجا که عمل ریاکارانه کاملاً غیر زیبایی شناختی است، تأثیر لازم را نخواهد داشت.

یکی دیگر از مؤلفه‌های تربیتی که توسط دیویی بحث شده است، رابطه میان تدریس و یادگیری است و می‌توان گفت که دیویی جزو نخستین افرادی بود که این رابطه را در کتاب «چگونه فکر می‌کنیم» مورد تأکید قرار داده است (دیویی، ۱۹۹۷؛ به نقل از پورحسینی، سجادی و ایمانی، ۱۳۹۳). از منظر دیویی همانگونه که تا خریدی اتفاق نیفتد، در حقیقت فروشی صورت نگرفته است، تا زمانی که یادگیری محقق نشده باشد نمی‌توان گفت که تدریسی اتفاق افتاده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). از منظر دیویی، فرایند تدریس و یادگیری به مثابه تجربه‌ای زیباشناختی است؛ یعنی کل فرایند تربیت به صورت تجربه هنری و زیباشناختی باید باشد. دیویی (۱۸۹۷: ۷۹) در کتاب «عقاید آموزشی من» در مورد تدریس می‌گوید: «من معتقدم که هنر تدریس مانند هر کار هنری خالص، باید در عین تغییرپذیری و نوآوری در جهت نیل به هدف، از وحدت و انسجام لازم برخوردار باشد. هر مرحله تدریس به مرحله قبل و بعد آن متصل باشد و از تجارب کلی استفاده شود. تدریس نباید از این شاخه به آن شاخه باشد، بلکه هنرمندانه به سوی یک هدف مشترک و رشد بیشتر جریان یابد و به صورتی دریابد که بتوان آن را به یک تابلو نقاشی زیبا تشبیه کرد. بدین ترتیب، تدریس به صورت یک جریان منسجم در می‌آید و خستگی و دلزدگی را از معلم و شاگرد می‌زداید». بنابراین، از منظر دیویی، تجربه تدریس و یادگیری، تجربه‌ای زیباشناختی است.

در رابطه با محتوای آموزشی، دیویی معتقد بود که محتوا نباید از طرف متخصصان از پیش تعیین شود؛ چرا که این احتمال وجود دارد که متناسب با نیازها و علائق متغیر و در حال رشد شاگردان نباشد. دیویی (۱۸۹۷) در کتاب «عقاید آموزشی من» بیان می‌کند که محتوا و موضوع درسی باید روی زندگی اجتماعی کودک متمرکز شود. دیویی (۱۸۹۷: ۷۸) می‌گوید: «من معتقدم که هسته اصلی موضوعات درسی در مدارس، علم، ادبیات، تاریخ و یا جغرافیا نیست بلکه فعالیت‌های اجتماعی کودک می‌باشد». به عبارت دیگر، می‌توان گفت که دیویی به محتوای رویدنی اعتقاد داشت. به این معنی که انتخاب محتوا مبتنی بر نیاز و علاقه‌آنی و حال حاضر شاگردان باشد. دیویی (۱۹۸۶) در کتاب تجربه و آموزش، این مسئله را مورد تأکید قرار می‌دهد و همچنین بیان می‌کند محتوا بهتر است محتوای تجربه محور باشد. از منظر زیبایی

تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر ...

شناسی اگر بخواهیم این مسئله را بررسی کنیم، احتمال می‌دهیم که با توجه به اینکه دیویی هنر را به مثابه تجربه می‌داند و هنر از منظر دیویی چیزی نیست جزء تجربه زیباشناسانه، بنابراین، محتوای تربیت هنری نیز باید نشأت گرفته از تجربه باشد.

یکی دیگر از مؤلفه‌های تربیتی دیویی که می‌توان از منظر زیباشناسانه نیز مورد توجه قرار داد، اهمیت رسانه در فرایند یادگیری می‌باشد. دیویی (۱۳۹۵: ۲۹۳-۲۹۴) بیان می‌کند که «آجر و سیمان (وسیله درونی و رسانه‌اند) بخشی از خانه‌ای می‌شوند که برای ساختن آن به کار می‌روند. وقتی سفر به خاطر هدفی نیست و هدفمان سفر کردن است، وسیله و هدف یکی است». از سخنان دیویی (۱۳۹۵) چنین استنباط می‌شود که دست و قلم نقاش و وسایل معلم وقتی وسیله‌ای برای ایجاد اثر و یادگیری موضوع خاص نیستند، آنها کارکردی زیبایی‌شناختی دارند. معلم باید از وسایل و چیزهای نامشهود استفاده کند تا مقصود خود را تفهیم نماید. اگر از وسایل آشکار استفاده کند، مفهوم مورد نظر گیرایی نخواهد داشت (دیویی، ۱۳۹۵، ص ۲۹۵). با توجه به موضوعات مطرح شده، می‌توان تربیت هنری دیویی را آنگونه که در شکل ۱ خلاصه شده است، ارائه داد.



شکل ۱، خلاصه تربیت هنری جان دیویی

۲-۳ تفسیر و مقایسه برنامه تربیت هنری دیویی

دومین گام از نقادی برنامه تربیت هنری دیویی مقایسه آن با نظریه‌های علمی موجود است. در این مرحله برای پاسخ دادن به سؤال دوم پژوهش در این بخش به بررسی و نقد دیدگاه زیباشناسی تعلیم و تربیت دیویی از منظر سه اندیشمند به ترتیب لیوت آیزنر، ماکسین گرین و علامه جعفری می‌پردازیم.

۱-۲-۳ بررسی انتقادی دیدگاه زیبایی‌شناختی تعلیم و تربیت دیویی از منظر آرای آیزنر

آیزنر از جمله اندیشمندان بنام در حوزه تعلیم و تربیت به ویژه برنامه‌درسی می‌باشد که دیدگاه‌های وی متأثر از اندیشه‌های فیلسوفانی چون دیویی، وایتهد^۱ و هربرت رید بوده است. در رابطه با هنر و زیبایی، آیزنر نیز دل‌مشغولی‌هایی درباره نادیده گرفتن ارزش هنر در مدارس داشت؛ برای آیزنر این مسئله مهم بود که مدارس اهمیت هنر را درک کنند و معتقد بود که تعلیم و تربیت هنری نقش بسزایی در رشد کودکان دارد (آیزنر، ۲۰۰۲). آیزنر بر رسمیت دادن به جایگاه هنر و تربیت هنری در برنامه‌های درسی مدارس تأکید می‌کند و مهمترین اهداف برنامه‌درسی هنر را در قالب چهار هدف تولید هنری، نقادی هنری، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی تبیین و تصریح می‌کند (مهرمحمدی و امینی، ۱۳۸۰). آیزنر بیان می‌کند که هنرها به طور گسترده‌ای راه‌هایی از فهم را بحث می‌کنند و باید به عنوان نوع جدیدی از موضوعات و محتوای درس که مریدان هرگز به آن تأکید نکرده‌اند، ارائه گردند (آیزنر، ۱۹۸۸).

از دیدگاه آیزنر، نباید نگاه رفتارگرایی، مکانیکی و یا صنعتی به آموزش پرورش داشت، چرا که با روح تعلیم و تربیت سازگار نیست؛ نگاه به آموزش و پرورش باید نگاهی زیباشناسانه و هنری باشد، زیرا دستیابی به قوانینی که امکان توضیح، توصیف، تحلیل، کنترل و یا پیش‌بینی رفتار انسانی را داشته باشد، امکان‌پذیر نیست (مهرمحمدی، ۱۳۸۲). آیزنر (۱۹۹۴) چهار معنا را که در آن تدریس می‌تواند به عنوان نوعی هنر تلقی شود، شناسایی کرده است: (۱)

1. Whitehead
2. Eisner

تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر ...

در برداشت اول، کلاس درس برای معلم و دانش‌آموزان نوعی تجربه زیباشناختی است. (۲) در برداشت دوم، معلم همانند نقاشان و نوازندگان می‌باشند. (۳) در برداشت سوم، هنرمندی در تدریس نیازمند امور معمول و فهرستی از مواردی است که معلم به آنها نیاز دارد. (۴) تدریس نظیر هنرها به نتایجی منتهی می‌شود که از اول مورد انتظار نبوده است، اما مطلوب و حتی مورد استقبال هستند. در بررسی آراء تربیتی آیزنر در می‌یابیم که او اهداف برنامه درسی را به سه دسته آرمانی، واسطه‌ای و عینی تقسیم می‌کند ولی در عین حال به نقل از دیویی می‌نویسد: معلم همواره باید آماده تغییر هدف و استراتژی باشد (آیزنر، ۱۹۸۹). بنابراین، آیزنر اگر چه اهداف را از منظر مقیاس در سه بعد غایی، کلی و عینی تقسیم بندی می‌کند؛ اما معتقد است که اهداف باید منعطف و آماده تغییر باشند. در حالی که دیویی معتقد است هدف‌ها می‌بایست بر فعالیت‌های جاری، علائق و تجارب ذاتی و فعلی دانش آموز مبتنی باشد (دیویی، ۱۹۸۶).

در رابطه با محتوا، آیزنر دو معیار برای انتخاب محتوا بیان می‌کند که عبارت‌اند از: (۱) ارتباط بین محتوا و هدف (۲) معنی‌داری محتوا (جاویدی کلاته، ۱۳۸۶). در حالی که از منظر دیویی، مبنای انتخاب محتوا باید نیازها، علائق، گرایش‌ها و توانایی‌های شاگردان باشد که قصد دارند این برنامه درباره آنها به اجرا درآید. در رابطه با سازماندهی محتوا هم آیزنر قائل به سازماندهی محتوا است در حالی که دیویی به تلفیق کامل و عمیق محتوا اعتقاد دارد. به طور کلی می‌توان گفت که دیویی منتقد برنامه‌درسی موضوع محور سنتی می‌باشد و برنامه‌درسی بین رشته‌ای و تلفیقی را پیشنهاد می‌دهد.

در رابطه با روش تدریس، آیزنر بر تنوع شیوه‌های ارائه و پاسخ در فرایند یاددهی-یادگیری معتقد است و منتقد شیوه معلم محوری می‌باشد (جاویدی کلاته، ۱۳۸۶). از نگاه آیزنر، مهمترین بعد نگاه هنری برای تدریس ایجاد فرصت‌های متفاوت برای تجربه و یادگیری دانش‌آموزان است و نه به مثابه خط تولیدی که خروجی یکسان و بدون تفاوت در پی دارد (آیزنر، ۲۰۰۵). در منظر دیویی نیز، یادگیری و تدریس شیوه مسئله‌محور و تجربی به خود دارد که معلم به عنوان تکیه گاه و نه کارگردان ایفای نقش می‌کند (گوتک، ۱۳۸۴). راگ در انتقاد به روش دیویی می‌گوید: «به غیر از روش آزمایشی، روش‌های دیگری نیز برای یادگیری و دانستن وجود دارد» (فتحی، ۱۳۸۶: ۲۱۲). در رابطه با ارزشیابی، آیزنر (۱۹۹۴) ارزشیابی را

فرایندی می‌داند که تمام تصمیم‌گیری‌های برنامه‌درسی را در بر می‌گیرد. طبق نظر آیزنر (۱۹۹۴) ارزشیابی نباید منحصر به حاصل و نتیجه کار دانش‌آموزان باشد بلکه فرایند یادگیری نیز باید در کانون توجه باشد. اما دیویی بیشتر مدافع ارزشیابی فرایندی است تا ارزشیابی فرآورده‌ای. به این دلیل که ارزشیابی فرآورده‌ای ریشه در اهداف از قبل تعیین شده دارد که دیویی مخالف چنین هدف‌گذاری‌های از پیش تعیین شده می‌باشد (مذبوحی، طاهری و سادات حسینی، ۱۳۹۰).

۲-۲-۳ بررسی انتقادی دیدگاه زیبایی‌شناختی تعلیم و تربیت دیویی از منظر آرای ماکسینگرین

ماکسین گرین (۱۹۸۱)، فیلسوف بنام تعلیم و تربیت نیز به غفلت از هنر در مؤسسات تربیتی خرده می‌گیرد و بیان می‌کند که تعلیم و تربیت در زمینه هنر یک کار اضافی و یا تکمیلی قلمداد می‌شود و تربیت زیبایی‌شناختی معمولاً برای تربیت فرد ضرورت تلقی نمی‌شود. گرین بر اهمیت «تربیت زیبایی‌شناختی» تأکید می‌کند و در ارائه دیدگاه خود که متأثر از افراد مختلفی بود تلاش کرد تا دیدگاه جامع‌تری نسبت به پیشینیان خود ارائه کند. چنان که خودش می‌گوید: «منابع دیدگاه من درباره تربیت زیبایی‌شناسی آثاری چون «هنر به مثابه تجربه» (۱۹۳۴)، «چگونه فکر می‌کنیم» (۱۹۳۳) و «تجربه و طبیعت» (۱۹۵۸) از جان دیویی و همچنین دیدگاه نویسندگانی اگزیستانسیالیست و انتقادی هست؛ زیرا هنر و زیبایی‌شناسی در آثار آنها اساس و محور هستند» (گرین، ۲۰۰۷، ۶۶۰).

گرین به سه دلیل اصلی و کلیدی تربیت زیبایی‌شناسی را در دوره معاصر مهم می‌داند: (۱) بازنمودن فضاهاى ذهنی، (۲) هوشیاری گسترده و (۳) کشف اهمیت تخیل (جاویدی کلاته و عبدلی، ۱۳۹۶). گرین زیبایی‌شناسی را هم یک صفت کاربردی برای توصیف یا ثبت حالت تجربه، به واسطه برخورد با آثار هنری و هم‌نامی برای درک تفاوت‌ها، تبعیض‌ها و فهم هنرهای مختلف بیان می‌کند (مک‌دونالد، ۲۰۰۸). گرین (۱۹۸۱) عقیده دارد دیویی به مسائل هنری و زیبایی‌شناسی در آموزش توجه دارد ولی شرایط مساعد و متخصصینی که به امر هنر در

1. Greene
2. McDonald

تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر ...

تربیت توجه کنند در عمل وجود ندارد. نظریه ماکسین در مورد زیبایی‌شناسی به تربیت اخلاقی اشاره دارد که همسو با عقیده هیلاری پانتم است. در واقع توجه به این نکته در عقیده دیویی خالی است که توجه به هنر و زیبایی‌شناسی باید به موقعیت‌های اخلاقی و رفتارهای اخلاقی منجر شود. او بر اهمیت «تربیت زیبایی‌شناختی» پرداخته و تأثیر شگرفی بر آموزش و پرورش قرن بیست و یکم به جای گذاشته است (جاویدی کلاته و عبدلی، ۱۳۹۶). گرین (۲۰۰۷) به تعریف زیبایی‌شناسی نپرداخت از آن جهت که معتقد بود نمی‌توان به طور قطعی زیبایی‌شناسی را تعریف کرد؛ اما در عوض از تفسیر پدیدارشناسانه از «تجربه زیبایی‌شناسی» طرفداری می‌کند و معتقد بود به جای ارائه تعریف از زیبایی‌شناسی، بهتر است به ظرفیت‌های تحلیلی مردم برای پدید آوردن آثار هنری، درک آنها از پدیده‌های زیبا، توانایی شان در اقدام به ابتکار، انتخاب و ارزش‌گذاری توجه کرد. بنابراین، از نگاه گرین نمی‌توان زیبایی‌شناسی را محدود به یک تعریف و ویژگی‌های خاص که باعث ایستایی و ثبات آن می‌شود، کرد؛ چرا که زیبایی‌شناسی حیطه است که جهان در آن تفسیر می‌شود (گرین، ۱۹۸۶).

از منظر گرین آنچه که می‌تواند به درک زیبایی کمک کند داشتن سواد زیبایی‌شناسی است (جاویدی کلاته و عبدلی، ۱۳۹۶). اما در مقابل دیویی زیبایی را در تجربه می‌داند و معتقد است که تجربه زیباشناسانه امری است که در فعالیت‌های روزمره زندگی می‌تواند رخ دهد (دیویی، ۱۳۹۵). گرین در رابطه با تربیت زیبایی‌شناختی اصطلاح «سوادآموزی زیبایی‌شناسی» را هدف «تربیت زیبایی‌شناسی» می‌داند و معتقد است تربیت زیبایی‌شناسی یعنی ایجاد توانمندی در افراد برای کسب تجارب جدید، روش‌های فکرکردن و دانستن. به عبارت دیگر، تربیت زیبایی‌شناسی یعنی رشد فکری که از طریق تجربه مستمر حاصل می‌شود (مک دونالد، ۲۰۰۸). اهمیت تربیت زیبایی‌شناسی برای گرین به دلیل گشودن فضاهاى ذهنی^۱، هوشیاری گسترده^۲ و کشف اهمیت تخیل^۳ می‌باشد (جاویدی کلاته و عبدلی، ۱۳۹۶). دیویی نیز توجه به

-
1. Opening Spaces
 2. Becoming Wide-Awake
 3. Discovering the Importance of Imagination

تجربه به ویژه تجربه زیباشناسانه را در تربیت زیبایی‌شناسی مورد تأکید قرار می‌دهد (مهرمحمدی، ۱۳۹۱).

در رابطه با هدف تربیت، گرین اظهار می‌دارد که «هدف من در تربیت، ایجاد و برقراری ارتباط است و تنها زمانی احساس موفقیت می‌کنم که دانش آموزان روش‌های بودن را که تا قبل از این، به آن فکر نکرده بودند، احساس کنند و آن را امکان‌پذیر بدانند. قسمتی از این کار از راه فعالیت تخیل و قسمت دیگر به وسیله امتناع از مجزا کردن خود از جهان انجام می‌شود» (آی‌رس^۱، ۱۹۹۵). برای دیویی نیز هدف تربیت هنری توانمند کردن افراد در کسب تجربه زیباشناسانه که پاسخی هنرمندانه بر مسائل زندگی روزمره می‌باشد، است (دیویی، ۱۹۸۶). از آنجا که گرین قائل به سازنده‌گرایی می‌باشد، وی معتقد است که انسان دانش را به طور فعال می‌سازد (لافور^۲، ۲۰۰۸). بنابراین، در فرایند یاددهی - یادگیری، عاملیت انسان را به رسمیت می‌شناسد. نقش معلم نیز همانند یک غریبه این است که شوکی را بر آگاهی فراگیر وارد کند و در ذهن دانش‌آموزان جرقه اندازد (گرین، ۱۹۹۷؛ به نقل از جاویدی کلاته و عبدلی، ۱۳۹۶). در واقع، معلم باید به دانش‌آموزان کمک کند تا بین الگوهای موجود، ارتباطاتی ایجاد کند و به واسطه آن به دنبال آنچه گرین «لحظات زیبایی‌شناسانه^۳» می‌نامند، سیر کند (گرین، ۲۰۰۱، ۱۲).

در رابطه با تدریس، گرین از روش تدریس «گفتگویی» حمایت می‌کند و گفتگوی باز کلاسی را پیش‌شرطی ضروری برای کثرت‌گرایی و تربیت دموکراتیک می‌داند (رایوژن و ابراهیمی^۴، ۲۰۱۱). در این باره، دیویی اگرچه از کثرت‌گرایی و همچنین اقتضانات دموکراتیک حمایت می‌کند، اما روش پیشنهادی او برای تدریس، «روش حل مسئله» می‌باشد (دیویی، ۱۸۹۷). با توجه به اینکه دانش‌آموز در فرایند ساخت دانش و معنا درگیر است، گرین از تئوری تفسیری در برنامه‌ریزی درسی حمایت می‌کند؛ یعنی بر معنا، ایده‌ها و اندیشه‌ها در برنامه‌درسی

-
1. Ayers
 2. LaFever
 3. Aesthetic moments
 4. Rautins & Ibrahim

تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر ...

تأکید می‌شود و به همین دلیل هنرها و ادبیات، مواد درسی تربیت زیبایی‌شناسی گرین هستند (جاویدی کلاته و عبدلی، ۱۳۹۶). در همین راستا، گرین (۱۹۷۱) بیان می‌کند که تخیل و ادبیات انسان را قادر می‌سازد تا با زیر پا گذاشتن اندیشه‌های قالبی، پیش پا افتاده و قراردادی، افق‌ها و احساسات درونی را کشف کند. هدف از آموزش تخیل و ادبیات این است که با تجهیز دانش آموزان به قضاوت‌های ارزشی روشن‌بینانه و قادر ساختن آن‌ها به یادگیری بهتر درباره خود و موقعیت انسان، دانشی متعالی درباره جهان فراهم آورد. در مقابل، دیویی معتقد است که برنامه درسی باید ماهیت چندموضوعی و بین‌رشته‌ای داشته باشد، برنامه‌درسی باید جنبه زیبایی‌شناختی پیدا کند و مبتنی بر رغبت‌ها، علائق و نیازهای شاگرد تنظیم شود (دیویی، ۱۸۹۷).

اهداف برنامه درسی در منظر گرین همانند دیویی محدود به هدف‌های عینی از پیش تدوین شده نیست. طبق دیدگاه گرین، هیچ چیز دقیقاً پیش بینی شدنی نیست (گرین، ۲۰۰۵، ۷۹). زیرا، هنرها با کشف آنچه نامشخص است، آمادگی برای تحمل ابهام و تمرین قضاوت آزاد از قوانین و روش‌های تجویزی سر و کار دارد. بنابراین نظر گرین، با سه نوع ارزیابی مواجه هستیم. ارزیابی درونی که به اصطلاح جنبه ذهنی دارد و دانش‌آموزان به طور خودآگاه به دنبال کشف ندانسته‌های خود هستند؛ ارزیابی بیرونی که فرد تا چه اندازه فهم فردی خود را به اشتراک می‌گذارد و ارزیابی گروهی که پس از گفتگوها، دانش‌آموزان به بحث درباره آنچه که از دیگر اعضای کلاس آموخته‌اند و عملکرد کلی کلاس می‌پردازند (جاویدی کلاته و عبدلی، ۱۳۹۶). دیدگاه دیویی اگر چه کمی به دیدگاه ارزیابانه گرین نزدیک است اما به طور کلی دیویی معتقد به ارزیابی فرایندی است تا ارزیابی فرآورده‌ای و به نظر می‌رسد که ارزیابی فرایندی دیویی با ارزیابی درونی و بیرونی گرین همسو باشد.

۳-۲-۳ بررسی انتقادی دیدگاه زیبایی‌شناختی تعلیم و تربیت دیویی از منظر آرای علامه جعفری

از میان اندیشمندان داخلی، شاید بتوان با مقایسه آراء علامه جعفری و دیویی، به وجوه افتراق و شاید نقدهایی که این اندیشمند ایرانی بر آراء زیبایی‌شناسی تربیتی دیویی داشته است، پی ببریم. در رابطه با خود زیبایی‌شناسی، هر دو به نسبی بودن زیبایی اذعان دارند اما مبنای زیباشناسی آنها متفاوت است. علامه جعفری به عنوان عالم دینی، هنر و زیباشناسی خود را بر

مبانی دین اسلام استوار می‌کند در حالی که دیوبندی متأثر از فرهنگ جامعه توجه اساسی به تجربه دارد (هاشمیان، میرزا محمدی، رهنما و دارایی، ۱۳۹۷). در رابطه با تربیت، علامه جعفری جمله دیوبندی که در تعریف تربیت می‌گوید: «نوسازی تجربه» را به عنوان هدف تربیت قبول دارد و نه بعنوان تعریف تربیت زیرا تا زمانی که محتوا و نتیجه تجربه در مسیر معنا بخشیدن به هستی قرار نگیرد، در معرض سوء استفاده است (جعفری، ۱۳۹۴: ۶۷). اگر چه هر دو اندیشمند برداشت یکسانی از مفهوم رشد و کمال در تربیت زیبایی شناسی دارند؛ به این معنا که هر دو رشد زیبایی شناختی متربیان را هدف غایی تربیت زیبایی شناختی می‌دانند (هاشمیان، میرزا محمدی، رهنما و دارایی، ۱۳۹۷). اما با این وجود، علامه جعفری مخالف نظر دیوبندی است که مسیر رشد و کمال زیبایی شناسی محدود به گستره و اقتضای زندگی خاکی و روزمره انسان است. افتراق نظر دیگر این دو اندیشمند در چگونگی تعامل تربیتی یا هنرمند با جامعه است. دیوبندی اقتضائات جامعه دموکراتیک را مبنا قرار می‌دهد (دیوبندی، ۱۹۶۶)، در حالی که علامه جعفری دنباله روی از خواسته‌های مردم را برای هنرمند مورد نکوهش قرار می‌دهد و معتقد است که تربیتی باید به دنبال توجه به درون خود و تمرکز بر کار خود باشد (هاشمیان، میرزا محمدی، رهنما و دارایی، ۱۳۹۷). یکی دیگر از نقدهایی که از آراء علامه جعفری می‌توان استنباط نمود، در رابطه با برنامه‌درسی و محتوای آموزشی می‌باشد. چنانچه که گفته شد، دیوبندی معتقد است که برنامه درسی و محتوا نباید از پیش تعیین شده باشد، باید متناسب با علائق و نیازهای شاگردان و تجربه محور باشد. اگرچه، علامه جعفری نیز توجه به نیازها و علائق شاگردان را مهم و مبنایی می‌داند اما اولویت را در محتوا به تجربه نمی‌دهد بلکه به حقیقت می‌دهد. علامه جعفری معتقد است که از زیبایی باید چنان بهره بگیریم که گویایی حقیقت باشد (جعفری، ۱۳۹۰). پس در برنامه‌درسی و محتوا باید اولویت به حقایق داده شود. علامه جعفری اذعان می‌کند که ضرورت حقیقت در حدی است که اگر زیبایی به مصاف او درآید، باید اولویت را به حقیقت داد و زیبایی را کنار گذاشت. این بدین معنی است که تربیت زیباشناختی باید شاگردان را با حقایق آشنا و روحیه حقیقت طلبی را در آنها تقویت کند. در رابطه با روش تدریس، هر دو اندیشمند بر اهمیت پرورش تفکر در جریان تدریس اذعان

تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر ...

دارند، اما ریشه این پرورش را دیویی در تجربه زیبایی‌شناختی می‌داند در حالی که علامه جعفری چنین تفکری را نقد می‌کند و معتقد است که پرورش روحیه کاوشگری و تفکر نه صرفاً برای حل مسائل زندگی روزمره و داشتن یک تجربه زیبایی‌شناختی بلکه برای پی بردن به حقیقت می‌باشد. با توجه به مقایسه و بررسی نقدهای صاحب نظران مذکور، می‌توان مجموع نظرات را در جدول ۱ خلاصه کرد.

جدول ۱، مقایسه عناصر تربیت زیبایی‌شناختی دیویی، آیزنر، گرین و علامه جعفری

عناصر	دیویی	آیزنر	گرین	علامه جعفری
مکتب	پراگماتیسم	پست مدرن آگزیستانسیالیست	سازنده‌گرایی	اسلام
زیبایی‌شناسی	تربیت هنری تجربه زیباشناسانه	تربیت هنری	سواد زیبایی‌شناسی	حقیقت‌شناسی
هدف	هدف مبتنی بر نیاز و علاقه شاگرد است. هدف توانمندی در کسب تجربه زیباشناسانه. هدف از پیش تعیین شده نیست.	اهداف منعطف و رویدنی است. اهداف آرمانی، کلی و عینی.	تأکید بر آموزش تخیل و ادبیات. هدف از پیش تعیین شده نیست. هدف ایجاد و برقراری ارتباط.	رشد زیبایی‌شناختی و رسیدن به حقیقت
محتوا	محتوا باید تجربه محور باشد. تلفیق کامل محتوا عدم سازماندهی محتوا از قبل	انتخاب محتوا با دو معیار رابطه محتوا با هدف و معنی‌داری محتوا. محتوا سازمان دهی شده	تأکید بر تخیل و ادبیات در محتوا	محتوا باید حقیقت محور باشد
روش	روش حل مسئله روحیه کاوشگری	تنوع شیوه‌های ارائه فرصت‌های متفاوت یادگیری	روش گفتگو	پرورش روحیه کاوشگری و تفکر
ارزشیابی	ارزشیابی فرایندی	ارزشیابی فرایندی و فرآورده‌ای	ارزشیابی درونی، بیرونی و گروهی	ارزشیابی فرایندی و فرآورده‌ای

۳-۳- ارزیابی برنامه تربیت هنری و زیباشناسی دیویی

به طور خلاصه ایده های دیویی با تمرکز بر مفاهیم "تعامل"، "نداوم" و "رشد" آغاز می شود به طور ساده، یک تجربه تعامل بین فرد و محیط است که شخص چیزی را از تجربیات گذشته می گیرد "و به نوعی کیفیت آنهایی را که بعد از آن به وجود می آیند اصلاح می کند" با توجه به ایده تعامل بین فرد و محیط، دیویی از دوگانگی ذهن / بدن جلوگیری می کند (یورماچر، ۲۰۰۹). همان طور که ذکر شد کارول (۲۰۰۱) زیباشناسی را شامل دو بخش محتوا محور و تأثیر محور می داند. محتوا محور به این معنی است که ادراک زیباشناسانه ما از هنر و زیبایی چیست. از این منظر تجربه زیباشناسانه نوعی لذت زیبایی شناسانه است که از دریافت قطعات به لحاظ کیفی مختلف یک محدوده پدیداری به دست می آوریم، چون این تعریف بر روی محتوای اثر هنری متمرکز می شود آنرا «محتوا محور» می نامیم. بسیاری از تعاریف زیبایی-شناسانه را برای هنر که بر روی ظاهر کیفی شیء تمرکز می کنند، می توان در این دسته جای داد. بخش تأثیر محور به شرح حالات و احساسی می پردازد که ما از شیء متوجه می شویم (کارول، ۲۰۰۱). بدین صورت که تلاش می شود تجربه زیبایی شناسانه را با استفاده از تحلیل احساسات درونی مشخص سازیم.

با توجه به این چارچوب، در این بخش بنا داریم تا دیدگاه زیباشناسانه دیویی در باب تعلیم و تربیت را با این دو میزان تحلیل کنیم. بدین صورت که در این بخش ابعاد تربیت هنری دیویی از دو منظر محتوا و تأثیر مورد بررسی قرار می گیرد. در رابطه با خود زیبایی شناسی، دیویی (۱۹۳۴) در کتاب «هنر و تجربه» معتقد بر تجربه زیباشناسانه است. به عبارت دیگر، از منظر دیویی، زیبایی شناسی تجربه ای کامل، عالی، پربار و همراه با شور و حرارت در برابر نیازها و اهداف اساسی در سرتاسر زندگی است. اگر در چارچوب کارول نگاه زیبایی شناسی دیویی را تعریف کنیم به نظر می رسد از منظر محتوا، زیبایی شناسی دیویی تجربه ای کامل، عالی و پربار است و از منظر تأثیر زیبایی شناسی دیویی با شور و حرارت همراه است. اما سؤال این است که آیا همه ی تجارب انسانی، زیبایی شناسی دارند یا تنها تجارب

تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر ...

خاصی از بشر زیباشناسانه هستند؟ دیویی تجربه زیباشناسانه را از تجربه عادی متمایز می‌سازد و می‌گوید تجربه زیباشناسانه تجربه‌ای متمایز، رضایت بخش و دلپذیر است که ویژگی منحصر به فرد دارد که نیروی ذهنی درگیر در آن شدیدتر و روشن تر از تجربه عادی است (دایره المعارف فلسفی استنفورد، ۲۰۱۷)، بنابراین به اعتقاد محقق، اولاً شاید نقدی که از این منظر به دیدگاه زیباشناسانه دیویی مطرح است، این است که دیویی زیبایی‌شناسی را تنها محدود به تجربه می‌دانسته و در درون تجربه هم تفاوت روشنی از تجربه عادی و تجربه زیباشناسانه ارائه نکرده است. هرچند از منظر تأثیر زیبایی‌شناختی به نظر می‌رسد توجه به شور، حرارت، شدت، تمایز نمونه‌هایی از تأثیر زیبایی‌شناسی دیویی باشد.

در رابطه با زیبایی‌شناسی تعلیم و تربیت، دیویی تربیت هنری را که نمودی از تجربه زیبایی‌شناسی در تعلیم و تربیت است، مطرح می‌کند. نقدی که گرین (۱۹۸۱) بر تربیت هنری دیویی دارد این است که دیویی به مسائل هنری و زیبایی‌شناسی در آموزش توجه دارد؛ ولی شرایط مساعد و متخصصینی که به امر هنر در تربیت توجه کنند، در عمل وجود ندارد. شاید بتوان نقد گرین را با این تعبیر نیز بیان کرد که اگر چه زیبایی‌شناسی دیویی در تعلیم و تربیت از تأثیر زیبایی‌شناسی یعنی برانگیختن توجه نسبت به اهمیت تربیت هنری برخوردار است؛ اما محتوای زیبایی‌شناسی آن به قدر لازم پخته و کافی نیست که شرایط مساعد برای تربیت هنری را فراهم کند.

بخاطر نقش مبنایی تجربه زیباشناسانه در تربیت هنری دیویی، هدف تعلیم و تربیت هنری نیز بر کسب توانمندی در تجربه زیباشناسانه بنا شده است. دیویی معتقد است که منشاء کسب این توانمندی ریشه در توجه کردن به نیاز، علائق و خواسته‌های شاگردان دارد؛ چرا که تجربه زیباشناسانه ریشه در درون فرد دارد. اگر بخواهیم هدف تربیت هنری دیویی را از منظر محتوا و تأثیر بررسی کنیم به نظر می‌رسد که هدف تربیت هنری دیویی از تأثیر کافی برخوردار است چرا که ریشه در نیاز و علائق، خواسته‌ها و احساسات درونی فرد دارد؛ اما از لحاظ محتوای زیبایی‌شناختی شاید از جامعیت کافی برخوردار نباشد؛ چرا که تعلیم و تربیت حتی اگر از نوع تربیت هنری باشد، باید نیازهای جامعه را نیز مد نظر قرار بدهد. این نکته حتی همسو با آراء دیویی در کتاب «دموکراسی و آموزش» نیز می‌باشد (دیویی، ۱۹۶۶)، چرا که پیوند اساسی بین

جامعه و زندگی روزمره با مدرسه و تجربه زیبایی شناسی وجود دارد و از نظر دیویی نقش اجتماعی مدرسه مهم می‌باشد.

در رابطه با محتوای آموزشی، دیویی معتقد بر تجربه محور بودن محتوا می‌باشد و معتقد است که محتوای درسی باید در هم تنیده و تلفیق شده باشند. در این رابطه دیویی (۱۸۹۷) در کتاب «عقاید آموزشی من» بیان می‌کند که محتوا و موضوع درسی باید روی زندگی اجتماعی کودک متمرکز شود. دیویی (۱۹۸۷: ۷۸) می‌گوید: «من معتقدم که هسته اصلی موضوعات درسی در مدارس، علوم، ادبیات، تاریخ و یا جغرافیان نیست؛ بلکه فعالیت‌های اجتماعی کودک است». بنظر می‌رسد که تجربه محور بودن محتوا و همچنین مبتنی بودن محتوا بر نیاز و علاقه شاگرد به دلیل ریشه داشتن در خواسته های شاگرد می‌تواند در برانگیختن حالات و احساسی که شاگرد از محتوا دارد مفید و اثربخش باشد، بنابراین، تأثیر زیبایی شناسی داشته باشد؛ اما از منظر محتوا بنظر می‌رسد نواقصی دارد. معیاری که آیزنر برای انتخاب محتوا بیان می‌کند: همسو بودن محتوا با هدف و معنی داری محتوا می‌باشد. اگر اهداف همانگونه که آیزنر در سه بُعد غایی، کلی و عینی و مبتنی بر نیازهای فرد و جامعه، تعریف شود؛ در این صورت انتخاب محتوا بر اساس هدف می‌تواند هم از تأثیر زیبایی شناسی و هم از محتوای زیبایی شناسی برخوردار باشد. اما در اینجا، انتخاب محتوای صرفاً تجربه محور نمی‌تواند پاسخگوی تمامی نیازهای تربیت هنری باشد. همچنین بعضی از محتواهای درسی شاید اقتضای تجربه ندارند و در چنین شرایطی محتوای اثر هنری که در اینجا تجربه زیباشناسانه می‌باشد مورد نقد می‌تواند قرار بگیرد.

در باب روش، دیویی معتقد به روش حل مسئله و پرورش حس تفکر و کاوشگری می‌باشد؛ در تربیت هنری دیویی، معلم نقش هدایتگر و راهنما دارد. از منظر دیویی (۱۸۹۷) تدریس به مثابه کشیدن یک تابلو نقاشی می‌باشد که باید از وحدت و انسجام لازم برخوردار باشد، از این شاخه به آن شاخه نباشد. تمثیل تدریس به مثابه کشیدن تابلو نقاشی حاکی از تأثیر زیبایی شناسی روش در تربیت هنری دیویی می‌باشد. چرا که یک تابلو نقاشی زیبا می‌تواند در ایجاد شور، هیجان و حالات احساسات در مخاطب خود موفق باشد. اما آیا می‌توان روش

تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر ...

تربیت را تنها محدود به کشیدن تابلو نقاشی یا روش حل مسئله دانست؟ یا همانگونه که آیزنر می‌گوید بهتر است فرصت‌ها و تجارب یادگیری متفاوتی در اختیار شاگردان قرار دهیم و از شیوه‌های متنوع یادگیری استفاده کنیم. بنظر نگارنده در روش تربیت هنری دیویی اگر چه هم تأثر زیبایی‌شناسی و هم محتوای زیبایی‌شناسی در آن دیده می‌شود؛ چرا که هم برانگیزاننده احساسات و حالات درونی می‌باشد و هم به لحاظ کیفی قطعات مختلف نقاشی قابل قبول است؛ اما شاید این تابلو نقاشی زیباتر باشد اگر از ابزارهای دیگر (روش‌های متنوع) نیز در آن استفاده شود.

اگر بخواهیم با استفاده از چارچوب زیبایی‌شناسی کارول (۲۰۰۱) از زیبایی‌شناسی تعلیم و تربیت دیویی جمع‌بندی داشته باشیم؛ به نظر محقق چنین برداشت می‌شود که تربیت هنری دیویی از تأثر زیبایی‌شناسی قابل توجهی برخوردار است. یعنی در شرح حالات و احساسی که شاگرد از تعلیم و تربیت متوجه می‌شود، موفق می‌باشد؛ اما از منظر محتوای زیبایی‌شناسی همان‌گونه که گرین (۱۹۸۱) می‌گوید از شرایط مساعد و متخصصین لازم در تربیت هنری برخوردار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

در بین اندیشمندان و فلاسفه معاصر، دیویی در قرن بیستم مفهوم زیبایی‌شناسی در تعلیم و تربیت را مطرح کرد و به روشن کردن رابطه بین تجربه‌های زیباشناسی و تعلیم و تربیت پرداخت. به اعتقاد دیویی زیباشناسی و یا هنر امری قابل تجربه است (دیویی، ۱۹۸۶). تجربه زیباشناسی، تجربه‌ای متمایز، رضایت‌بخش و دلپذیر است که ویژگی منحصر به فرد از جمله، رشد از درون یک تجربه، درگیری نیروی ذهنی در تجارب زیباشناسی و روشن‌تر بودن از تجارب عادی است (دایره المعارف فلسفی استنفورد، ۲۰۱۷). در این میان اگر بخواهیم مبانی هستی‌شناسی دیدگاه دیویی در زمینه تربیت هنری را بیان کنیم تربیت هنری از منظر دیویی یعنی توجه به تجربه در تعلیم و تربیت. چرا که از منظر دیویی، هنر به مثابه تجربه زیباشناسانه است. از منظر فلسفی هم اگر به این مسئله نگاه کنیم، با توجه به مبانی فکری-فلسفی دیویی

که اعتقاد به عمل‌گرایی^۱ داشت (کتپس، ۱۹۹۶)، می‌توان گفت که توجه به تربیت هنری به مثابه تجربه با دیدگاه فلسفی او نیز همخوانی دارد. همچنین در زمینه ارزش‌شناسی نیز مطابق دیدگاه او در مکتب پراگماتیسم، بنیاد و اساس ارزش‌ها را فعالیت‌های فردی و اجتماعی تشکیل می‌دهند (شمشیری و جوادی نیکو، ۱۳۹۱). با توجه به نقش تربیت هنری، در تعلیم و تربیت در این پژوهش بر آن شدیم تا با رویکرد کاوشگری فلسفی انتقادی به بررسی و تحلیل دیدگاه دیویی در زمینه تربیت هنری پرداخته و در نهایت به تفسیر و مقایسه این دیدگاه با دیدگاه آیزنر، گرین و علامه جعفری بپردازیم.

با توجه به نتایج پژوهش و بررسی‌ها می‌توان اینگونه استنباط کرد که زیباشناسی دیویی، با بیان هنر به منزله‌ی تجربه، نگاهی تازه و البته قابل تأمل به هنر ارائه می‌کند. در این نگاه، هنر، نه آن شیء مادی است که در موزه‌ها و گالری‌ها و جاهایی از این دست و به دور از دسترس قرار می‌گیرد؛ بلکه هنر فعالیتی از فعالیت‌های موجودی زنده (انسان در مقام هنرمند) است. زیباشناسی دیویی با تردید دربردارنده‌ی این نکته‌ی مثبت است که هنر نه ایده‌های باطنی و به دور از زندگی، که امری حقیقتاً برآمده از خودِ زندگی و در رابطه‌ی خاص با آن است. از دیدگاه دیویی زیبایی‌شناسی امری قابل تجربه است، اما این تجربه قالب زیباشناسانه دارد و از تجربه عادی متمایز است. تجربه زیباشناسی، تجربه رضایت بخش و دلپذیر است که شدیدتر و روشن‌تر از تجربه عادی است (آذر امامی، ۱۳۹۴). دیویی همین توجه به تجربه را وارد تعلیم و تربیت کرده و سخن از تربیت هنری می‌کند که همان توجه کردن به تجربه در تعلیم و تربیت می‌باشد. در نقد تربیت هنری دیویی می‌توان چنین اظهار کرد که اگر چه توجه به تجربه در تعلیم و تربیت می‌تواند نقش بسزایی در ارتقاء توانمندی‌های عملی دانش‌آموزان در مواجهه با مسائل زندگی روزمره دارد؛ اما این شیوه نمی‌تواند پاسخگوی همه نیازهای فردی و اجتماعی باشد و همانطور که آیزنر پیشنهاد می‌دهد بهتر است از شیوه‌های متنوع استفاده شود. در رابطه با برنامه درسی، دیویی معتقد به تلفیق موضوعات و برنامه‌درسی بین رشته‌ای است. بنظر محقق، برنامه‌درسی بین‌رشته‌ای دیویی که ریشه در ماهیت پراگماتیستی تعلیم و تربیت

تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر ...

دیویی دارد، اگر چه باعث می‌شود که محتویات مواد درسی بر اساس مشکلات تعریف شوند، اما از سوی دیگر بنظر می‌رسد منجر به سطحی‌نگری در تعلیم و تربیت می‌شود. چرا که احتمال دارد یک موضوع به صورت ویژه و عمیق مورد توجه قرار نگیرد.

در تربیت هنری دیویی، هدف‌ها از پیش تعیین شده نیست و آنچه که مهم است توجه به نیازها و علائق دانش‌آموزان در هدف‌گذاری می‌باشد. بنظر می‌رسد که گرین نیز با دیویی در این رابطه هم نظر است ولی نظر آیزنر با وجود تأکید بر انعطاف‌پذیری و رویدنی بودن اهداف، بر تعیین چارچوبی برای اهداف (غایی، کلی، عینی) نیز متمرکز است. نقدی که بنظر می‌رسد می‌توان به نظر دیویی در این رابطه داشت این است که هدف‌گذاری می‌تواند به منزله تعیین راه باشد. رانده‌ای که قدم به مسیر نامشخصی بگذارد، همواره مستعد خطراتی می‌باشد و ممکن است حتی به مقصد خود نرسد. هدف به مثابه معیار اندازه‌گیری در آموزش است که به ما امکان سنجش و ارزیابی فعالیت‌های شاگردان را می‌دهد. جایگاه محتوا نیز همچون اهداف و برنامه درسی، آنچنان مشخص نیست. طبق نظر دیویی، محتوا باید تجربه محور باشد و مبنای انتخاب محتوا نیز نیازها، علائق و گرایش‌ها و توانایی‌های شاگردان باشد. نقدی که بر این نگاه وارد است، این است که محتوای تجربه‌محور به تنهایی نمی‌تواند پاسخگوی همه نیازها و حتی علائق شاگردان باشد. از سوی دیگر، ماهیت بعضی از محتوای درسی اقتضاء تجربه را ندارند. همچنین، چگونه می‌توان مطمئن بود که آنچه که شاگرد مبنای نیاز و علاقه خود می‌داند، بدون شک آن چیزی است که پاسخگوی نیاز او در آینده خواهد بود. بنظر می‌رسد که ایجاد توازن بین نظر متخصصان، نیاز جامعه و علائق و نیاز شاگردان می‌تواند مبنای بهتری برای انتخاب محتوا باشد. در رابطه با ارزشیابی نیز دیویی معتقد است که ارزشیابی فرآورده‌ای به این دلیل که ریشه در اهداف از قبل تعیین شده دارد نمی‌تواند مبنای ارزشیابی مناسبی باشد؛ لذا بیشتر مدافع ارزشیابی فرایندی می‌باشد. نقش ارزشیابی فرایندی در تعلیم و تربیت مهم و سازنده می‌باشد. با کمک ارزشیابی فرایندی می‌توان به نقاط قوت و ضعف فرایند تعلیم و تربیت پی‌برد و بازنگری‌های لازم را انجام داد. اما در کنار ارزشیابی فرایندی، ارزشیابی از محصول و فرآورده نهایی نیز می‌تواند مبنای ارزیابی دیگری باشد که امکان قضاوت جامع‌تر را فراهم می‌کند. با کمک ارزشیابی فرآورده‌ای می‌توان دریافت که چقدر فرایند تعلیم و تربیت در

رسیدن به آنچه که دنبالش بوده است، موفق عمل کرده است. ارزشیابی فرآورده‌ای به ما کمک می‌کند تا اثربخشی آموزش را بسنجیم. با تکیه بر نتایج ارزشیابی فرآورده‌ای می‌توان تصمیمات خردمندانه‌ای در رابطه با آموزش حاصل شده گرفت. در جمع بندی مباحث مطرح شده می‌توان گفت که به طور کلی، تربیت هنری دیویی دلالت‌های قابل توجهی برای تعلیم و تربیت دارد؛ اما کاربرست این دلالت‌ها در آموزش نیازمند توجه به همه مؤلفه‌های مرتبط و پیامدهای آن می‌باشد.

منابع

آزرامامی، پری (۱۳۹۴). بررسی نسبت هنر و تجربه در اندیشه دیویی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده هنرهای کاربردی، دانشگاه هنر.

پورحسینی، محمد، سجادی، سیدمهدی و ایمانی، محسن (۱۳۹۳). تبیین دلالت‌های دیدگاه جان دیویی در خصوص هنر و زیبایی‌شناسی برای فرایند تدریس و یادگیری. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۷)، ۸۳-۱۰۰.

جاویدی کلاته، طاهره، عبدلی، افسانه (۱۳۹۶). زیبایی‌شناسی و هنر از دیدگاه ماکسین گرین و اشارات تربیتی آن. فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲(۲)، ۲۱-۴۵.

جعفری، محمدتقی (۱۳۹۰). ارکان تعلیم و تربیت. چاپ سوم، تهران: مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.

جعفری، محمدتقی (۱۳۹۴). زیبایی و هنر از دیدگاه اسلام. چاپ نهم، تهران: مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.

حسینی، محمدحسین، مهرمحمدی، محمود، حاج حسین‌نژاد، غلامرضا و سلسیلی، نادر (۱۳۹۴). تحلیل انتقادی الگوهای تغییر برنامه درسی. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۵(۴)،

تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر ...

خرقانی، حسن (۱۳۹۱). قرآن و زیبایی شناسی. مشهد: دانشگاه علوم اسلامی رضوی.

دیویی، جان (۱۳۹۵). هنر به منزله تجربه. ترجمه: مسعود علیا. نشر ققنوس.

رجایی، حمید (۱۳۸۷). زیبایی و زیبایی شناسی، مجله هنر دینی، (۱)، ۵۵-۸۰.

شمشیری، بابک و جوادی نیکو، محمد (۱۳۹۱). نقد و بررسی مفهوم‌پردازی ارزش از منظر

پراگماتیسم دیویی و دلالت‌های تربیتی آن. معرفت، ۲۱ (۱۷۹)، ۱۱۶-۱۰۵.

شوبرت، ادموند سی (۱۳۸۷). روش شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران:

انتشارات سمت و پژوهشگاه مطالعات تعلیم و تربیت.

علیق، محمد محسن (۱۳۹۰). تبیین دیدگاه‌های زیبایی‌شناختی ابوحنیفه توحیدی در تعلیم و تربیت و

نقد آرای زیبایی‌شناختی البیوت آیزنر بر اساس آن. رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

فتحی، کوروش (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید. تهران: انتشارات آبیژ.

گوتک، جرالده ال (۱۳۸۴). مکاتب فلسفی آراء تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، تهران:

انتشارات سمت.

مایر، فردریک (۱۳۷۴). تاریخ اندیشه‌های تربیتی. جلد دوم، ترجمه علی اصغر فیاض، چاپ اول،

تهران: انتشارات سمت.

مهرمحمدی محمود، امینی، محمد (۱۳۸۰). طراحی الگوی مطلوب تربیت هنری در دوره ابتدایی.

فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)، ۱۱ (۳۹)، ۲۴۵-۲۱۹.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). بررسی سازواری مدعای نظریه‌های رقیب برنامه درسی برای تربیت

شهروند دموکراتیک با تکیه بر روایتی شوآبی. پژوهش در برنامه ریزی درسی. ۲ (۷)، ۸-۳۱.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر:

مأموریت منسوخ یا معتبر در رشته برنامه دسی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۷ (۱)، ۲۰-۱.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲). برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم اندازها. چاپ اول، تهران:

انتشارات به نشر

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری. چاپ سوم، تهران: انتشارات مدرسه.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درس‌های خرد و کلان

برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۱۰۵، ۳۴-۱۱.

هاشمیان، محمد حسین. میرزا محمدی، محمد حسن. رهنما، اکبر. دارایی، محمد. (۱۳۹۷). بررسی

تطبیقی اندیشه‌های زیبایی‌شناختی علامه جعفری و جان دیویی و استنتاج دلالت‌های آن در

تعلیم و تربیت. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۶ (۳۹)، ۵-۳۴.

هاگرسون، نلسون ال (۱۳۸۷). کاوشگری فلسفی: نقد توسعی، ترجمه محمد پاک سرشت. در شورت،

ادموند سی (۱۳۹۸) روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی، ترجمه دکتر محمود مهرمحمدی و

همکاران. تهران: سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

Alexander, T. M. (1987). **John Dewey's Theory of Art. Experience and Nature: The Horizons of Feeling** (Albany: State University of New York Press, 1987), 185, 186.

Ayers, W. (1995). **Social imagination: a conversation with Maxine Greene**. International Journal of Qualitative Studies in Education, 8(4), 319-328..

Capps, J. (1996). **Dewey, Quine, and pragmatic naturalized epistemology**. Transactions of the Charles S. Peirce Society, 32(4), 634-667.

Carroll, N. (2001). **Beyond aesthetics: Philosophical essays**. Cambridge University Press.

Carroll, N. (2012). **Philosophy of art: a contemporary introduction**. Routledge.

Dewey, J. (1897). **My pedagogic creed (1897)**. School Journal, 54(3), 77-80.

- Dewey, J. (1934). **Art as experience**. New York: Perigee Books.
- Dewey, J. (1966). **Democracy and education** . Middle Works Bd, 9.
- Dewey, J. (1986). **Experience and education**. In *The Educational Forum*. 50(3), 241-252
- Eisner, E. (1998). **The kind of schools we need: Personal essays. Heinemann**. NH: Portsmouth
- Eisner, E. W. (1982). **Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach**. Longman Publishing Group.
- Eisner, E. W. (1994). **The educational imagination**. Third Edition.
- Eisner, E. W. (1994). **The educational imagination: On the design and evaluation of school programs**. Macmillan Coll Division.
- Eisner, E. W. (2002). **The arts and the creation of mind**. Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2005). **Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner**: Routledge.
- Greene, M. (1971). **Teaching for aesthetic experience**. In *Toward aesthetic education*. Washington, DC: Music Educators National Conference.
- Greene, M. (1981). **Aesthetic literacy in general education**. *Philosophy and education*, 80th Yearbook of the National Society for the Study of Education, 115-141.
- Greene, M. (1986). **The spaces of aesthetic education**. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 56-62.
- Greene, M. (2001). **Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education**. Teachers College Press.
- Greene, M. (2005). **Teaching in a moment of crisis: The spaces of imagination**. *The New Educator*, 1(2), 77-80.
- Greene, M. (2007). **Art and imagination: Overcoming a desperate stasis**. *Contemporary issues in curriculum*, 4, 32-38.
- LaFever, K. S. (2008). **Interdisciplinary teacher education: Reform in the global age** . Doctoral dissertation, Miami University.

- McDonald-Currence, K. L. (2008). **A Philosophical Investigation of Maxine Greene's Aesthetics Theory for K-12 Education**. Doctoral dissertation, the University of Tennessee, Knoxville.
- Rautins, C., & Ibrahim, A. (2011). **Wide-awakeness: Toward a critical pedagogy of imagination, humanism, agency, and becoming**. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3),24-36.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2017). **Dewey's Aesthetics**. Retrieved at 2019/04/20 from <https://plato.stanford.edu/entries/dewey-aesthetics>
- Uhrmacher P.B. (2009). **Toward a Theory of Aesthetic Learning Experiences**. *Curriculum Inquiry*, 37(1), 1-40.
- Wong, D. (2007). **Beyond control and rationality: Dewey, aesthetics, motivation, and educative experiences**. *Teachers College Record*, 109(1), 192-220.

