

هنر و زیبایی‌شناسی در مدرسه: رهاورد دیدگاه رودلف اشتاینر در مدارس والدورف

مهدی سعیدی^۱

دریافت: ۱۴۰۳/۶/۱۸ پذیرش: ۱۴۰۳/۷/۱۸

بر پایه این ایده مهم که هنر و ارزش‌های زیبایی‌شناسانه آن در تعلیم و تربیت، ظرفیت‌های قابل توجهی برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان دارد، این پژوهش با هدف کاوش جایگاه و ابعاد کاربردی هنر و زیبایی‌شناسی در مدرسه با محوریت دیدگاه رودلف اشتاینر در مدارس والدورف انجام شد. روش پژوهش، تحلیل اسنادی بود. داده‌های پژوهش به کمک روش نمونه‌گیری هدفمند، از میان کتاب‌های اشتاینر و هم‌چنین سایر نویسندگان، با معیار بنیادهای زیبایی‌شناختی اسناد، گردآوری شد. ابزار اندازه‌گیری فرم فیش‌برداری بود. داده‌های اسنادی به شیوه‌ی کیفی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که اشتاینر با انتقاد به آموزش‌های بی‌روح دوره مدرن، باور دارد شاهد قالب‌بندی‌های معین و از پیش مشخص در زندگی مکانیکی و استاندارد شده هستیم. لذا ادراک مدرن از جهان، بیش از حد بر یک‌جانبه‌نگری این جهان و تفکیک ابعاد وجودی انسان متمرکز است. در این تحول جهان‌نگری، شیوه‌های تخیلی، پویا و تصویری تفکر به تدریج با تکامل آگاهی ناپدید شده و قالب‌های تقریباً تحلیلی و منطقی تحقق یافته‌اند. از این رو اشتاینر با هدف برگرداندن معنا به زندگی، هنر و ابعاد زیبایی‌شناسانه آن را عامل اساسی وحدت با زیست‌معنوی می‌داند. اگرچه فعالیت‌های هنرمحور در رویکرد اشتاینر به صورت شبکه‌ای درهم‌تنیده‌اند، با این حال در این پژوهش دو مقوله تخیل و چشم‌انداز کل‌نگر به ابعاد وجودی انسان، مورد بررسی قرار گرفتند. بنابراین، این پژوهش حائز نشانه‌هایی برای بازنگری نقش و جایگاه هنر در رویکرد سنتی آموزش و پرورش است. هم‌چنین آشنایی بیشتر با روش والدورف، علاوه بر درس‌آموزی در توسعه و بهبود تربیت هنرمحور، می‌تواند در بازاندیشی نوآورانه گنجینه‌های معنوی و هنری فراموش شده ما ارزشمند باشد.

کلیدواژه‌ها: هنر، زیبایی‌شناسی، رودلف اشتاینر، مدارس والدورف.



^۱ . دکتری تخصصی رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران، saeedimahdi55@gmail.com

مقدمه

از آنجایی که وجود آدمی آمیخته با زیبایی است، هر انسانی درکی از امر زیبا دارد، با این حال تمایل به کسب حظ هنری از خصیصه‌های عمومی بشر است که زمینه‌ای برای آفرینش و دست‌یابی به زیبایی را مهیا ساخته است. در این رابطه، تاریخ گواه آن است که اندیشمندان همواره پرسش‌های بنیادینی در رابطه با هنر و زیبایی‌شناسی داشته‌اند؛ برای مثال، چه چیز را زیبا می‌گوییم؟ مؤلفه‌های امر زیبا کدامند؟ جایگاه حس زیبایی‌شناسی در وجود آدمی چیست و چگونه می‌توان معنای حقیقت‌بدان بخشید. اندیشمندان از جمله فیلسوفان، از چشم‌اندازهای گوناگون به پاسخ این پرسش‌ها اندیشیده‌اند. از پیشگامان این عرصه، افلاطون، نخستین فیلسوفی است که به راز تأثیر هنرهای زیبا در پرورش منش آدمی پی برده است، بر آن است روان را باید به سوی حقیقت، زیبایی و هماهنگی کشاند. روانی که از شوق به آن‌چه زیبا است بی‌بهره است همانا از تربیت بی‌بهره مانده و از گوهر خویش به دور افتاده است. افلاطون در اهمیت این موضوع باور دارد هم از آغاز تربیت یعنی حتی پیش از آن که خرد بتواند بر زندگی آدمی پرتو افکند، باید شوق به زیبایی و بیزاری از آن‌چه نازیبا و ناپسند است، در وی برانگیخت. چرا که زشتی و ناهماهنگی بازتابی است از منش بد و روان نازیبا. از این‌رو است که شاعران و هنرمندان باید در شهر زیبا و نیک، تصویری جز از زیبایی و نیکی پدید نیآورند (نقیب‌زاده، ۱۴۰۱، ۴۹-۴۶). ارسطو، شاگرد آکادمی افلاطون، هنر را آفرینشی آگاهانه می‌داند که بر پایه خرد پدید می‌آید. با آن‌که او هنر را تقلید می‌داند، اما هرگز مقصود او کپی‌برداری محض نبود بلکه نشان داد تقلید در زمینه هنر، دربردارنده زمینه‌های آزاد و خلاق است که جریان ابداع هنری را هدایت می‌کند. از این‌رو شاید با سوژه تقلید، همانندی‌هایی دارد اما در هستی خود بدان وابستگی ندارد و در واقع می‌تواند زمینه‌ساز معناهای متنوع باشد (مازیار و هاشمی، ۱۴۰۱). از این‌جاست که ارسطو بر آن است که تربیت احساسات آدمی، زمینه‌ساز هنر اخلاقی است؛ فعالیتی که از عهده تربیت خرد بیرون است (میشل^۱، ۲۰۱۹). با آن‌که در سده‌های میانه، امر زیبا بر پایه ویژگی‌های عینی که در خود داشت شناسایی می‌شد و در این رابطه، شناسنده جایگاه ارزنده‌ای نداشت (مولاند^۲، ۲۰۲۲)، کانت فیلسوف دوران‌ساز، از باز نمود نابی به نام زیبایی‌شناسی استعلایی^۳ سخن می‌گوید. این علم استعلایی است، چرا که به اصولی می‌پردازد که مستقل از تجربه‌اند و از دیگر سو، به زیبایی‌شناسی می‌پردازد، بدین جهت در مورد حساسیت، یا همان توانایی ما برای تأثیر پذیرفتن از اثرها به مدد حواس مان است. (سجویک، ۱۴۰۰). با وجود اندیشه‌های متنوع درباره زیبایی، توجه به دیدگاه‌های فیلسوفان دوران نو، بیانگر آن است که به مرور زمان، تلقی زیبایی در قالب چارچوبی عینی، جای خود را به مفهومی روان‌شناسانه، در فرم ادراک فاعل شناسا و البته به‌عنوان واکنشی نسبت به زیبایی قلمداد گردید. در این خصوص پاکباز (۱۳۹۵) در دائرةالمعارف هنر اشاره دارد که در گذشته زیبایی‌شناسی را شاخه‌ای از فلسفه می‌دانستند ولی امروزه آمیزه‌ای از فلسفه، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی هنر محسوب می‌شود. بنابراین زیبایی‌شناسی جدید فقط به اینکه چه چیزی در هنر زیباست نمی‌پردازد، بلکه می‌کوشد سرچشمه‌های حساسیت آدمی به صور هنری و ارتباط هنر با سایر عرصه‌های فرهنگ را کشف کند. توضیح واکنش انسان نسبت به زیبایی و هنر - توصیف این واژه‌ها - تبیین چگونگی دریافت پدیده‌های زیبا و هنری توسط انسان، توضیح کیفیت‌ها و راه‌های تجربه انسان در برابر یک شیء زیبا یا اثر هنری، تعیین اینکه مفاهیم زیبایی و هنر معانی دیگری جز معنای ذهنی دارند یا نه، همگی از مباحث زیبایی‌شناسی به شمار می‌آیند.

توجه به آراء فیلسوفان نشان می‌دهد که همواره فلسفه بر آن بوده است که علاوه بر شناخت زیبایی، مختصات آن را دریابد و در حد وسع، اصول زیبایی را معرفی سازد. با تلاش‌هایی این‌گونه، آن‌گونه شد که امروزه زیبایی‌شناسی، مقدم بر معرفت‌شناسی، در دانش‌های بشری جلوه‌گر گردیده است (ویتر، ۲۰۱۴). دلایل متعددی در بروز این تقدم نقش داشته‌اند؛ از جمله این‌که حس زیباشناسانه بنیایی برای تحقق و رشد شخصیت کل‌گرایانه (ایادولاوا^۴، ۲۰۲۲)، توسعه عواطف افراد و شکل‌گیری نوعی از زندگی زیبا و معنادار (فی^۵ و همکاران، ۲۰۲۰)، پرورش حواس، تخیل و رشد ابعاد خلاقیت و بداعت (هایجان و هالپی^۶، ۲۰۲۳)، درک وفهم زیبایی طبیعت در هنر (هالپر^۷، ۲۰۲۰)، رشد دانش انتزاعی کودک (اختیورنا^۸، ۲۰۲۰)، ایجاد تغییرات مثبت در درک و نوع رفتار در انسان (کولماتو و تاجی‌بای^۹، ۲۰۲۱)، رشد مهارت‌های مرتبط با تربیت اجتماعی، اعتماد به‌نفس و افزایش عزت نفس (یازیکی^{۱۰}، ۲۰۱۷)، ایجاد قالب‌های یاددهی - یادگیری معنادار (کارپنتر و تیلور^{۱۱}، ۲۰۲۱)، ارتقا و بهبود کیفیت تدریس و یادگیری (ونگ^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۱)، خواهد بود.

1. Michael

2. Moland

3. Transcendental aesthetics

4. Ibadullaeva

5. Fie

6. Huijun & Halabi

7. Halper

8. Ikhtiyorovna

9. Kulmatov & Tajibayev

10. Yazici

11. Carpenter & Taylor

12. Weng

واقعیت آن است که هنر صحنه ارزش‌آفرینی‌هاست. ارزش‌هایی که گاه به‌هم در تضادند و وظیفه‌ی هنرمند نیز بازی با این تضادهاست. یک نقاش هنرمند از طریق امتزاج و تضاد رنگ‌ها به خلق آثار و تابلوهای زیبا می‌پردازد. معلم هنرمند نیز دانشمندی است که امور به‌ظاهر متناقض و متضاد را با هم سازش دهد. به‌گفته‌ی لاک^۱ - فیلسوف انگلیسی - کسی که بتواند آسایش روان، آزادی و فعالیت را از شاگرد نگیرد و با این همه او را به‌سوی کارهای دشوار بکشاند، چنین کسی می‌داند که چگونه می‌توان این قضایای به‌ظاهر متضاد را با هم سازش دهد و به نظر من چنین کسی به راز تربیت پی برده است (نقیب‌زاده، ۱۴۰۱، ۱۲۰).

با تمام ارزش و اعتباری که زیبایی‌شناسی در نگاه اندیشمندان دارد، اما توجه به این بُعد در نظام آموزشی ما از آن‌چنان جایگاه رفیعی برخوردار نیست. عابدینی و رضایی (۱۴۰۰) نشان دادند هنوز مسیری طولانی میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب جایگاه هنر در آموزش و پرورش وجود دارد. یکی از نشانه‌های بسیار مهم برای این که نشان دهیم هنوز هنر، جایگاه مهم خود را در نظام آموزشی کشورمان پیدا نکرده است، عدم الزام به تغییر است. هنوز اراده‌ای جدی برای پُررنگ شدن هنر در مدارس و جای یافتن آن در متن تحولات برنامه‌ی درسی مدارس، دیده نمی‌شود (سعیدی، ۱۴۰۲). آن گونه که ادراک می‌گردد در جریان رسالت تربیتی نظام‌های آموزشی، انتقال معلومات به‌صورت معمول تأثیری در تربیت افراد ندارد. ملاحظه رفتار فارغ‌التحصیلان مراکز مختلف آموزشی و برخورد آن‌ها با مسائل زندگی، نحوه ارتباط آن‌ها با یکدیگر و با جامعه و هم‌چنین نقش آن‌ها در سازمان‌ها و مؤسسات گوناگون همگی این حقیقت را مدلل می‌دارند که بیشتر فارغ‌التحصیلان مراکز آموزشی در زمینه‌ی بالا بردن سطح محفوظات یا معلومات خود با کمک معلمان قدم‌هایی برداشته‌اند، اما از لحاظ تربیتی در بهبود اعمال و رفتار خود اقدامی به‌عمل نیاورده‌اند (شرعتمداری، ۱۳۹۶؛ موسی‌پور، ۱۴۰۲). پرواضح است جریان امروزه مدارس ما شباهتی به مسیر آماده‌سازی برای زیستن در جامعه واقعی در جهان کنونی را ندارند. فقدان جامعیت و نگاه کل‌نگرانه در فرایند تربیتی دانش‌آموزان به شکل‌گیری شخصیت‌های تک‌بُعدی منجر شده است. نبود مهارت‌ها و توانایی‌های عاطفی، روانی و اجتماعی، افراد را در مواجهه با مشکلات آسیب‌پذیر نموده است (ادیب‌منش و صدر، ۱۴۰۰). واقعیت این است که نادیدن و نادیده انگاشتن ابعاد وجودی انسان به‌عنوان یک کل، می‌تواند پیامدهای جبران‌ناپذیر در مسیر رشد و تعالی دانش‌آموز داشته باشد. از این‌رو نظام آموزشی نوعاً متکی به بدفهمی‌های بنیادین با اندیشه‌های خط‌آلود درباره‌ی مقوله‌هایی همچون ذهن، دانش و هوش است و بر این اساس، مسیرهایی را تعقیب می‌کند که متضمن افت جایگاه هنر در نظام تعلیم و تربیت است. روشنگری در این زمینه‌ها، کمک شایان توجهی به رفع مظلومیت و مهجوریت از ساحت و آموزش هنر می‌کند و زمینه‌ساز حضور هنر در متن و مرکز برنامه‌های درسی مدارس خواهد بود (مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۳، ۳۱). از این‌رو شواهد متعدد (پاک‌مهر، عزیزی و گراوند، ۱۴۰۱؛ کیان و همکاران، ۱۴۰۱) نشان‌دهنده آن است که در نظام آموزشی موجود، هنر به‌عنوان جزیره‌ای جداافتاده و کمتر شناخته‌شده تنها برای رفع تکلیف آموزشی در برنامه درسی مدارس گنجانده شده است؛ نوع چینش درس هنر در برنامه کلاسی مدارس، سپردن آن به معلمان غیرمتخصص، فقدان برنامه صحیح و اصولی برای فعالیت‌های هنری و تلاش در مستندسازی‌های صرف از جمله مواردی هستند که گواه بی‌مهری به هنر و ابعاد زیباشناسانه می‌باشند. از این‌رو، از نظر بسیاری از اندیشمندان عرصه‌ی تعلیم و تربیت، هنر باید بخشی بنیادی از برنامه درسی مدرسه باشد. هنر باید در کنار سایر مهارت‌های اساسی - خواندن، نوشتن و حساب - به‌عنوان چهارمین مهارت اساسی در برنامه درسی مورد توجه باشد (کاظمی و دیگران، ۱۴۰۱). چنین است که می‌توان امید داشت بی‌توجهی و کم‌ارزشی آن از نظرها دور گردد. برای همین ارزش بنیادی است که آیزنر باور دارد از ابعاد اصلاحات اساسی در نظام‌های آموزشی، شکل‌گیری جایگاه ارزشمند هنر در برنامه درسی است (صفایی و دیگران، ۱۴۰۱). در همین زمینه، رضایی (۱۳۹۲) نشان داد ایجاد تغییرات بنیادی در نوع و شکل تربیت هنری موجود در نظام آموزشی ایران نیازمند بازنگری‌های اساسی در ابعاد بنیانی است. ضعف‌های متعدد در نظام‌های مدیریت و راهبری، تأمین و تربیت نیروی انسانی، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، منابع مالی و مادی و تحقیق و توسعه مشاهده می‌گردد. این شرح از موقعیت هنر در نظام آموزشی ایران در کنار این مهم است که از جمله رسالت‌های مهم سند تحول بنیادین، شکوفاسازی ابعاد هنری وجود دانش‌آموزان است (پاک‌مهر و دیگران، ۱۴۰۱).

با نظر به آن‌چه پیرامون جایگاه، اهمیت و ارزش هنر و زیبایی‌شناسی در نظام آموزشی مطرح گردید، این پژوهش با محوریت دیدگاه زیبایی‌شناسی رودلف اشتاینر به دنبال شکلی نوین از تربیت زیبایی‌شناسی است. قابل توجه است که آن‌چه جان کلام این نوشتار است توجه به این مهم خواهد بود که چگونه می‌توان از بنیانی فلسفی به بنیادی عملی دست یافت. از این‌رو، قابل مشاهده و تصدیق است که چگونه اشتاینر از کوشش‌های نظروزرانه‌ای که نسبت به تربیت و زیبایی‌شناسی داشته است به ابعاد عملی آن در مدارس والدورف - مدارس اشتاینر - راه یافته است. بدین گونه اشتاینر با ساخت اولین مدرسه والدورف در سال ۱۹۱۹ نظریه‌ی خود را در بوته عمل آزمود. بدین نظر فلسفه تربیتی اشتاینر تلاش دارد تا شکاف‌هایی که در نظام‌های آموزشی میان جنبه‌های شناختی - عقلانی، تجویزی - اخلاقی با زیبایی‌شناسی که برگرفته از سنجش نیروی حکم کانت است پر کند. زیرا در فلسفه کانتی زیبایی‌شناسی و هنر عامل پیوند حکمت نظری و حکمت عملی است؛ از این‌رو در مدارس والدورف بنیاد آموزش، هنر و جنبه‌های زیبایی‌شناسی است (سعیدی، ۱۴۰۲). با تأثیر قابل توجهی که دیدگاه اشتاینر

¹.Locke

بر آموزش و پرورش نهاد، امروز شاهد آن هستیم با گسترش اندیشه‌های اشتاینر در سراسر جهان، مراکز آموزشی والدورف هم در سراسر جهان گسترش یافتند و هم‌اکنون، بیش از ۱۰۹۲ مدرسه در ۶۴ کشور و همچنین تعداد ۱۸۵۷ مهد کودک والدورف در بیش از ۷۰ کشور جهان مشغول به فعالیت می‌باشند (لیست جهانی والدورف، ۲۰۲۲). بنابراین، با نظر به اعتبار ایجاد و توسعه‌ی تربیت زیباشناسی در مدارس، هدف اصلی این پژوهش، واکاوی جایگاه و ابعاد کاربردی هنر و زیبایی‌شناسی در مدرسه با محوریت دیدگاه رودلف اشتاینر در مدارس والدورف است. از این‌رو، پرسش اساسی این پژوهش از این قرار است:

- جایگاه و ابعاد کاربردی هنر و زیبایی‌شناسی در مدرسه با محوریت دیدگاه رودلف اشتاینر در مدارس والدورف چیست؟

روش تحقیق

در این پژوهش، کتاب‌ها و مقالات اشتاینر و همچنین سایر نویسندگان، که با ابعاد زیبایی‌شناسی دیدگاه او مرتبط بودند، مطالعه گردید. منطق این کار چنین بود که ضمن ارائه توصیف هدفمند، مختصات تقریبی دیدگاه اشتاینر پیرامون هنر و زیبایی‌شناسی به تصویر درآید. بدین منظور از روش تحلیل اسنادی استفاده شد. از این‌رو، در گام اول، با نظر به هدف پژوهش، انتخاب هدفمند از میان منابع معطوف به هدف صورت گرفت. سپس، ضمن مطالعه اولین نمونه‌ها به کمک ابزار فیش‌برداری با شکل‌گیری ابعاد جدیدی از دیدگاه اشتاینر، ظهور پرسش‌های جدید راه را به سوی مطالعه سایر نوشته‌ها گشود. پس از شکل‌گیری تصویری به نسبت روشن از تربیت زیبایی‌شناسی اشتاینر، مطالب گردآوری شده با رعایت اصول تلخیص و توجه به تشابه و تفاوت نوشته‌ها، در مقاله ساختاریابی شدند.

یافته‌ها

برای دستیابی به هدف پژوهش، به منظور ترسیم رویکرد هنرمحور اشتاینر، ابتدا سعی شده است تصویری نسبتاً روشن از مبانی زیبایی‌شناسی اشتاینر ارائه گردد. بدین جهت ضروری می‌نمود ابتدا فلسفه انتقادی و همچنین مبانی انسان‌شناسی او که زیربنای شکل‌گیری تربیت هنری و زیبایی‌شناسی در مدارس والدورف هستند به اختصار معرفی گردند.

۱. ریشه‌های انتقادی رویکرد زیبایی‌شناسی اشتاینر

رودلف اشتاینر (۱۸۶۱-۱۹۲۵)، به‌عنوان منتقد مسائل تربیتی زمانه‌ی خودش، سعی بر آن داشت مدارسی متفاوتی با آنچه در جامعه‌ی زمانه‌اش در جریان بود تأسیس کند. شاید بهترین تحلیل از نوع تعلیم و تربیت رایج آن دوره، در مواجهه ویل دورانت^۲ با اندیشه‌های تربیتی هربرت اسپنسر^۳ نمایان گردد. اسپنسر یکی از تأثیرگذارترین فیلسوفان تعلیم و تربیت بوده که دیدگاه او، نظریه تربیتی علمی - صنعتی نامیده می‌شود. او کتابی با نام پرورش فکری، اخلاقی و جسمانی^۴ منتشر کرد که مورد استقبال فراوان قرار گرفت و تأثیر شگرفی بر تعلیم و تربیت غرب و به‌طور کلی جهان گذاشت. ویل دورانت یک سده بعد ضمن اعتراف به تأثیر شگرف آراء اسپنسر بر تعلیم و تربیت جهان و اظهار تأسف از این تأثیر، خاطر نشان کرد که برای دنیا بهتر آن بود که اسپنسر کتابی درباره تربیت نمی‌نوشت. اسپنسر تعلیم و تربیت ذوقی، هنری و ادبی را در مرحله آخر قرار می‌دهد و باور دارد که چنین فعالیت‌هایی برای اوقات فراغت است نه برای بقای زندگی (دورانت، ۱۳۷۱، ۱۳۴).

تعلیم و تربیت سده‌ی نوزدهم در چنین احوالات به نسبت مشابه‌ای بود که پس از مدتی طرح رودلف اشتاینر مورد استقبال قرار گرفت و در سراسر اروپا و پس از آن در سایر قاره‌ها با آداب و فرهنگ‌های متعدد تطبیق یافت. اشتاینر بر آن است نتیجه‌ی آموزش‌های بی‌روح مدرن، زندگی مکانیکی و استاندارد شده است. اشتاینر نشان داد ادراک مدرن از جهان، بیش از حد بر یک‌جانبه‌نگری این جهان متمرکز است؛ چنین است که نوع و ماهیت آگاهی انسان دوران باستان با شیوه‌ای که انسان مدرن جهان را می‌بیند و می‌فهمد کاملاً متفاوت است. از این‌رو قابل فهم است که در این تحول، نوع ویژه‌ی جهان‌نگری، شیوه‌های تخیلی تفکر جای خود را به تدریج با تکامل آگاهی ناپدید شده و قالب‌های تقریباً تحلیلی و منطقی شکل یافته‌اند. اشتاینر ضمن انتقاد از شیوه‌ی تربیتی موجود اشاره دارد که در واقع از ابتدای ورود به مدرسه، به گونه‌ای با کودک رفتار می‌شود که او را بی‌احساس جلوه می‌دهد. از این‌رو است که در مراحل بعدی رشد خود درکی از زیبایی ندارد. زیرا از کودکی این کار را یاد نگرفته است. با این‌که در برنامه‌درسی دوره‌ی مدرن در درس هفتگی برای هنر، موسیقی و زبان بدن زمانی در نظر گرفته شده بود اما چون به صورت واحدهای منزوی از هم ارائه می‌شدند و زمینه‌ای واحد را دربر نمی‌گرفت، کارایی چندانی را ایجاد نمی‌نمود (اشتاینر، ۱۹۲۱، ۴۰). از این‌رو، تلاش برای نزدیک‌سازی جوامع معنوی/هنری و مادی/علمی، مهم‌ترین مشخصه‌ی فلسفه‌ی اشتاینر است.

1. Rudolf steiner

2. William Durant

3. Herbert Spencer

4. Education Intellectual, Moral and Physical

اشتاینر در واکنش به نگاه انسان‌گرایانه‌ی جزءنگر و تجزیه‌ای قرن نوزدهم، به‌نوعی فلسفه‌ای معنوی روی آورد (آبرسکی، ۲۰۰۷). او انسان را نمونه‌ای کوچک‌تر جهان و کیهان می‌دانست (راوزن، ۲۰۱۹، ۷۳). از نظر اشتاینر از جمله پیامدهای مدرنیته، گسست رابطه‌ی انسان با معنویت جهان هستی بود (پارک، ۲۰۱۸). بنابراین در مدارس والدورف تلاش بر آن بود دست‌آن گمشده در دستان دانش‌آموزان نهاده شود. هنر در این زمینه نقش و اهمیت به‌سزایی داشت.

۲. انسان‌شناسی چندبُعدی اشتاینر

از آنجایی که اساس هر نوع عمل تربیتی مبتنی بر برداشتی خاص از انسان و ابعاد وجودی او است؛ بنابراین حائز اهمیت است که مبانی ارتباط و جهت‌دهی زیبایی‌شناسی اشتاینر با چشم‌اندازی که از انسان ارائه می‌دهد، مرتبط گردد. براساس نوع انسان‌شناسی فلسفی اشتاینر، انسان در شرایط، مکان و زمان خاص مورد بررسی قرار نگرفته است، بنابراین مسائل مطرح در آن می‌تواند توجیهی منطقی برای ابعاد زیبایی‌شناسانه در شرایط مختلف باشد.

اشتاینر تعریف انسان به حیوان ناطق را نوعی تقلیل‌گرایی می‌دانست، از این‌رو انسان را هستی‌ای معنوی^۱ به‌عنوان «موجودی سه‌گانه» توصیف می‌کند که از جسم^۲، روان^۳ و روح^۴ تشکیل شده است (اشتاینر، ۲۰۰۴، ۶۹). او این سه واژه را این‌چنین توصیف می‌کند:

منظور از جسم، بُعدی است که از طریق آن، اشیای موجود در اطراف، بر ما پدیدار می‌شوند. واژه‌ی روان بیانگر جنبه‌ای از وجود انسان می‌باشد که موجب پیوند اشیای موجود در اطراف، به وجود شخصی ما می‌شود و ما بدین وسیله احساساتی چون شادی و غم، لذت و ناراضایتی و علاقه و بیزارری را تجربه می‌کنیم. منظور از روح آن جنبه‌ای از وجود ما است که ما را از منظر «شبه‌الوهمی بودن» می‌نگرد. در این معنا، هر فرد متشکل از جسم، روان و روح است (اشتاینر، ۱۹۹۴، ۲۴).

بدن جسمانی بخشی از وجود انسان است که با حواس فیزیکی قابل درک است. با این وجود، در طول زندگی ما نیرویی وجود دارد که از تجزیه آن جلوگیری می‌کند. اشتاینر این نیرو را در عنصری مستقل می‌داند که به آن بدن اثری^۵ یا بدن حیاتی می‌گوید (اشتاینر، ۱۹۹۴، ۷۴). اشتاینر باور داشت تمام موجودات زنده دارای بدن اثری هستند. زیرا رشد را از دلایل وجود این بدن می‌دانست. شکل پرقدرت و سریع این نیرو را در گیاه می‌توان مشاهده کرد. کالبد اثری، معمار کالبد فیزیکی است، که در کنار هم، بدن کامل را در منظر سه‌گانه‌ی انسان شکل می‌دهند (اشتاینر، ۲۰۰۵، الف، ۳۱).

با این حال، اگر موجودی فقط این دو کالبد را دارا باشد، از بُعد احساسات محروم خواهد بود (اشتاینر، ۱۹۹۴، ۱۲). زیرا نیروهای بدن اثری قادر نیستند، خود را با نور آگاهی روشن کنند (اشتاینر، ۱۹۹۷، ۳۷). حضور این دو نیرو یا دو کالبد، در گیاهان قابل پیگیری است، موجودی که فاقد هر گونه رؤیایی است. آگاهی در وجود انسان نیازمند کالبد دیگری به نام بدن آسترال^۶ است.

کالبد آسترال، جنبه‌ی وجودی مشترک انسان با وجود حیوانی است که به ما امکان ادراک حسی محیط پیرامون را می‌دهد (اشتاینر، ۱۹۹۷، پ، ۱۷۲). برای درک بهتر فعالیت بدن آسترال می‌توان به اتفاقاتی که هنگام خواب، اشاره داشت. به‌نظر می‌رسد هنگام خواب، ادراک حسی ناپدید می‌شود. لذا آنچه در این وضعیت تغییر می‌کند شرایط آگاهی ما است. به هنگام خواب، نیروهای بدن آسترال تأثیرات خود را بر بدن اثری و فیزیکی کاهش می‌دهند، به‌طوری که درک حسی کاهش می‌یابد (اشتاینر، ۱۹۹۷، پ، ۱۷۳).

چهارمین شالوده‌ی هستی انسان که اشتراکی با دیگر موجودات ندارد، «من» یا «ایگو» نام دارد. بُعدی که در اصل متعلق به انسان است. در برداشت انسان سه‌گانه‌ی اشتاینر، این قسمت معادل عنصر روح است. برای اشتاینر، حضور این عنصر را می‌توان با در نظر گرفتن علل و انگیزه‌های زیربنایی اعمال انسان در مقایسه با رفتار حیوانات مشاهده کرد. حیوانات تأثیر دنیای بیرون را به‌طور منظم تجربه می‌کنند، به‌معنایی آن‌ها در مقابل طبیعت بیرون و درون‌شان مجبور و مکلف هستند. این وضعیت برای انسان به‌گونه‌ای دیگر است. عنصر چهارم از ابعاد وجودی انسان، آزادی را به انسان هدیه می‌دهد. توانایی تفکر به ما این امکان را می‌دهد از اعمال و انتخاب‌های خودآگاه باشیم و از اجبار ناگزیر قانون کاملاً طبیعی‌ی رهایی‌یابیم (اشتاینر، ۱۹۹۵، الف، ۵).

از نظر اشتاینر احساس «من» به توانایی درک آنچه درون و بیرون از ما در حال جریان است، بستگی دارد. به‌طور مثال، حافظه متعلق به «من» است (اشتاینر، ۱۹۹۷، ج، ۴۳). هم‌چنین خودآگاهی هم از دیگر تجلی‌های توانایی «من» است. ما به‌عنوان انسان علاوه بر توانایی آگاهی، هم‌چنین امکان خودآگاهی هم داریم، می‌توانیم به خودمان و جریان آگاهی خود نیز فکر کنیم. از نظر فلسفی، در نهایت «من» نمایانگر جنبه معنوی انسان است، عنصری جاودانه و ابدی که با مرگ

1. Spiritual

2. Body

3. Soul

4. Sprit

5. Etheric

6. Astral

7. I or Ego

نابود نمی‌شود (اشتاینر، ۱۹۹۷ الف، ۳۴-۲۱). به راستی «من» حامل طبیعت واقعی و فردیت انسان است. انسان نیز موجودی است که میان دو جهان معنوی و مادی می‌زید. ابزار شناخت این دو جهان برای انسان، جسم با ویژگی‌های دنیای ماده و پیرو قوانین دنیای معنوی، است. نکته‌حائز اهمیت برای انسان‌شناسی اشتاینر این است که دنیای مادی می‌تواند موانعی برای شناخت من ایجاد کند که نباید اجازه دهیم ما را محدود کنیم (اشتاینر، ۱۹۹۴). اشتاینر در رابطه با ارتباط دو جهان غیرمادی و مادی و به تبع آن، دو کالبد معنوی و فیزیکی، انسان را نیازمند پُلی می‌داند که همان روان انسان است.

در ادامه به سه بُعدانگاری جدیدی از اشتاینر خواهیم پرداخت. اشتاینر، سه قوه برای روح در نظر می‌گیرد: تفکر، احساس و اراده. هر یک از این سه عنصر را می‌توان با یکی از سه جزء وجود انسان مرتبط دانست. هم‌چنین این سه نیرو در سه سطح مختلف آگاهی فعال هستند (اشتاینر، ۱۹۹۶ ب). اشتاینر از این شرح انسان‌شناختی در رویکرد تربیتی خود بهره می‌برد. به زعم او، ما در طول زندگی با مراحل متنوع رشدی روبه‌رو هستیم که هر مرحله نیازمند توجه خاص آموزشی و تربیتی است. برای هر مرحله از رشد، فعالیت‌ها و روش‌های خاصی در مدارس والدورف در نظر گرفته می‌شود. در ادامه در جدول شماره ۱ می‌توان این تناظرها را مشاهده کرد.

جدول ۱. عناصر وجودی انسان

قوای روحی	عناصر وجودی انسان	وضعیت آگاهی
تفکر	روح	هشیار
احساس	روان	نیمه‌هشیار
اراده	جسم	خواب

منبع: اشتاینر، ۲۰۱۱ ب، ۷۹

۳. هنر: قلب مدارس والدورف

بر اساس آنچه از فلسفه اشتاینر گفته شد قابل توجه است بارزترین وجه آن، بروز فلسفه‌ای با رنگ‌وبویی معنوی است. اشتاینر در واکنش به جدایی‌ها و گسستگی‌های دنیای مدرن بر آن بود انسان را به تعادل و هماهنگی فراموش شده برساند. در این رهگذر، برای نزدیک‌سازی دنیای معنوی - هنری به جهان علمی - مادی، مهم‌ترین ابزار، هنر و ابعاد زیباشناسانه‌ی آن بود. توجه به هنر شاهد سه نکته اساسی در فلسفه اشتاینر است؛ اول، آموزش و پرورش هنری است که به اشتباه یک علم تلقی می‌شود. دوم، هنر پایه و اساس زندگی است و همواره در احساسات بروز می‌یابد و سوم، توجه ویژه به انسان‌شناسی، زیرا کیفیات متعدد احساسات از طریق مشاهده و تفکر در رابطه انسان با جهان فهم خواهند شد.

در این رابطه اشتاینر باور داشت مردمان باستان با وجود خود هماهنگ بودند؛ در واقع آن‌ها از دوگانه‌های ساخته مدرن رنج نمی‌بردند. از این رو به همان اندازه که وحدت ذهن و بدن مهم است، «وحدت زندگی معنوی و هنر» نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، آنچه که اشتاینر باور دارد برای گوته اصلی بنیادین بود (اشتاینر ۱۹۹۶ ت، ۱۵). پرواضح است شگفت‌آور نخواهد بود که اشتاینر از هنر تقلیدی انتقاد می‌کرد زیرا این هنر فقط می‌تواند چیزها را در طبیعت باز تولید کند، درحالی که هنر واقعی می‌تواند «خویشاوندی با جهان معنوی» را بیان کند (اشتاینر ۲۰۰۴ ت، ۱۶). در هنر، مانند تجربیات واقعی زندگی، انسان‌ها قادر هستند واقعاً خودشان باشند. برای همین اشتاینر (۱۹۹۷ الف) نشان داد هدف نهایی آموزش زیبایی‌شناختی پیوند پتانسیل زیبایی‌شناختی ذاتی انسان به زیبایی هستی است. کودکان از طریق یک برنامه درسی مبتنی بر هنر به ابعاد زیبای این جهان می‌اندیشند، یاد می‌گیرند و حس احترام نسبت به خود و این جهان را تمرین می‌کنند (اشتاینر، ۱۹۹۷ پ). بدین منظور اشتاینر با نظر به این که دوره کودکی، غنی‌ترین و حساس‌ترین زمان برای پرورش ابعاد زیباشناسانه است، باور داشت کارآمدترین ابزار کودک در این زمینه، تخیل سیال است. تخیلی از جنس آگاهی تصویری که با نظم زیبای خود در طبیعت، که در اصل پویا و کل‌نگر است، هماهنگ است. اشتاینر بر آن بود که حالت ذهنی منحصر به فرد کودکان خردسال باید با فعالیت‌های زیبایی‌شناختی غنی پشتیبانی شود (اشتاینر، ۱۹۹۶ ت). مثال‌های متعددی در راستای نگاه زیباشناسانه و کل‌نگرانه معلمان در مدارس والدورف قابل ذکر است؛ چرا که به‌طور کلی این فلسفه مبنا را بر این نوع تربیت نهاده است. فعالیت‌هایی که به‌طور غالب، به پرورش مهارت‌ها در چند حوزه توجه دارند و در اکثر موارد، مبتنی بر بازی، کارهای عملی، مهارت‌های خلاقانه، تعامل با افراد و محیط پیرامون هستند. در ادامه سعی شده‌است به برخی از مؤلفه‌های مهمی اشاره گردد که در مدارس سنتی به‌عنوان فعالیت‌های فوق‌برنامه، فرعی و در حاشیه به آن‌ها پرداخته می‌شود، درحالی که در مدارس والدورف، با هدف تربیت همه‌جانبه دانش‌آموزان، نه تنها در توانایی شناختی - عقلانی، بلکه در حوزه احساسات، عواطف و هیجان‌های آن‌ها و هم‌چنین در توانایی آن‌ها در اجرای اقدامات سازنده و اثربخش یاری می‌رساند. معلمان با مشارکت هنر در فعالیت‌های کلاسی به‌عنوان بستر اصلی آموزش و یادگیری، تجربه دانش‌آموز را از محتوای درس غنی می‌کنند.

۳-۱. تخیل؛ تسهیل‌گر رویکرد والدورف

از اجزای مهم توسعه ابعاد تخیل‌ورزی دانش‌آموزان در مدارس والدورف، فعالیت‌های نمایشی است، که از کودکی تا سال‌های پایانی تحصیل مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این راستا از دانش‌آموز خواسته می‌شود برای دستیابی به آن‌چه در ذهن و تصور خود به‌دنبال آن است، خلاقانه عمل کنند (مارولوس و دارادومیس^۱، ۲۰۲۰). در سال‌های ابتدایی، بچه‌ها در ایفای نقش خود، نقش‌های پادشاه، ملکه، حیوانات و ... را بازی می‌کنند. این نمایش‌ها در هر دوره تحصیلی متناسب با سطح رشد دانش‌آموزان و بر اساس اهداف تربیتی، شکل‌ها و محتواهای متنوعی دارند. اما به‌طور کلی، اهداف آموزشی مرتبط با سرفصل‌های هر پایه تحصیلی، یادگیری عاطفی، اجتماعی، مشارکتی و رشد و توسعه تخیل، ابعاد ذوقی و زیباشناسانه در نمایشنامه‌ها مدنظر خواهد بود (راوزن و برایدن^۲، ۲۰۲۲). دانش‌آموزان با انتخاب نقش‌ها، خود را در شخصیت‌هایی درگیر با موضوعاتی پیچیده می‌یابند که حسی عمیق از ترس، عاطفه، هیجان، امید، آرزو و مسئولیت در قبال تصمیم‌ها در وجود آن‌ها شکل خواهد گرفت (میساکین^۳، ۲۰۲۱). براساس تجربه این موقعیت موجب صیقلی روح و روان دانش‌آموز خواهد شد. اگرچه فعالیت‌ها با مبنای تخیل آغاز خواهند شد اما درنهایت هر اجرا به‌دنبال ایجاد آگاهی در دانش‌آموز است (کوکا^۴، ۲۰۲۲). نوعی از آگاهی و شناخت که او بتواند خود و جهان خود را بسی بهتر و عمیق‌تر بشناسد. توانایی‌های جسمانی و فیزیکی خود را بشناسد، بر عاطفه و هیجان خود مسلط شود و درنهایت با تفکر در ارتباط با خود، هستی و توسعه آن، بتواند خود را مسئول سرنوشت خویش بداند. هم‌چنین از دیگر شیوه‌های هنری که به رشد آگاهی دانش‌آموز کمک می‌کند، استفاده از ظرفیت داستان‌ها است. اشتیاق و توانایی قصه‌گویی به گونه‌ای طبیعی در همه انسان‌ها وجود دارد، فقط با کمی تحریک و پرورش این امکان می‌توان نتایج حیرت‌انگیز و لذت‌بخش را به همراه آورد. قصه‌ها چشمه‌های تخیل را در وجود کودکان سرازیر کرده و از عمق چشمان آن‌ها می‌توان هیجان آن‌ها را درک کرد. به‌همین دلیل انتخاب داستان‌ها به‌صورت هدفمند صورت می‌گیرد.

بر اساس تقسیم‌بندی اشتاینر از مراحل تحول آگاهی در انسان که بر اساس مطابقت با مراحل تحول آگاهی در طول تاریخ بشریت شکل گرفته است (هملبین^۵، ۲۰۱۳، ۵۶-۵۵)، داستان‌ها نیز در هر مرحله از رشد به صورت هدفمند انتخاب می‌شوند. اشتاینر سه دوره خواب، رؤیا و بیداری را در تحول آگاهی انسان برمی‌شمارد (اسپاری^۶، ۲۰۲۰). به همین دلیل در مدارس والدورف در هر مرحله از رشد دانش‌آموز داستان‌های مناسب همان مرحله در کلاس درس متناسب با موضوع اصلی درس گفته می‌شود. از این‌رو آگاهی کودک در اولین هفت‌ساله زندگی‌اش در حالت خواب است. در دومین هفت‌ساله که مقارن با دوران ابتدایی تحصیل است در حالت رؤیا و در نهایت در سومین هفت‌ساله خود در دوره بیداری قرار دارد. چنان‌چه بخواهیم از تعبیر جانسون برای مراحل آگاهی استفاده کنیم می‌توانیم هر کدام از مراحل هفت‌ساله را مقارن با شخصیت‌های دُن کیش، هملت و فاوست بدانیم (گلدشمیت^۷، ۲۰۲۲). بنابراین داستان‌هایی که در برنامه‌درسی والدورف گفته می‌شوند متناسب با سن دانش‌آموزان، نوع مزاج آن‌ها و مشکلات و بحران‌های مربوط به دوره رشدی آن‌ها، تعیین می‌شوند (اشتاینر، ۱۹۶۸). این‌گونه است که آموزش سر، قلب و دست عملی می‌شود؛ چنان‌که فلسفه حاکم بر مدارس والدورف با جامع‌نگری نسبت به ابعاد وجودی دانش‌آموز، طلیعه‌دار تعلیم و تربیت کل‌نگر در مدارس والدورف گردیده است.

۳-۲. چشم‌انداز کل‌نگر به انسان

اشتاینر باور داشت هنگامی می‌توانیم از تعلیم و تربیت واقعی سخن بگوییم که مدارس، معلمان و برنامه‌های درسی به هر سه بُعد روح انسان توجه کافی داشته باشند. از این‌رو سر نماینده جایگاه تفکر، قلب نماینده احساسات و اراده به ابعاد دست‌ورزانه بُعد جسمانی مربوط می‌شود. معلمان در مدارس والدورف توجه به اراده (دست، ابعاد جسمانی تربیت)، احساسات (قلب، ابعاد روانی تربیت) و تفکر (سر، ابعاد روحانی تربیت) را در سنین و دوره‌های مختلف رشد مدنظر قرار می‌دهند.

هفت‌سال اول: توسعه اراده

بچه‌های کلاس‌های ابتدایی والدورف مشغول کار کردن با مدل‌سازی موم زنبور عسل یا خمیر آرد هستند، یا در حیات مدرسه مشغول بررسی برگ‌ها هستند. آن‌ها نه تنها از دست‌هایشان استفاده می‌کنند، بلکه با همه ابعاد بدن فیزیکی‌شان در فعالیت درگیر می‌شوند. اینها فعالیت‌هایی هستند که به کودکان کمک می‌کنند تا خود فیزیکی‌شان را توسعه دهند. بنابراین کودک باید ابتدا با یک حس قوی از خود (اراده)، رشد یابد، قبل از اینکه مفاهیم فکری را درک

1. Mavrellos & Daradoumis

2. Rawson & Bryden

3. Missakian

4. Koca

5. Hemleben

6. Sparby

7. Goldshmidt

کنند(استلیک^۱، ۲۰۱۹). برخلاف تصور غالب در دنیای امروز، مبنی بر رشد فکری و عقلانی در دوره ابتدایی، به تعویق انداختن آن‌ها تا دوره‌های بعدی بر شکوفایی اثربخش آن‌ها اثرات مثبت می‌گذارد.

هفت سال دوم: پرورش احساسات

داستان‌گویی با زمینه‌های هنری، استفاده از قدرت تخیل تصاویر و موسیقی ابزاری برای برانگیختن احساسات و عواطف دانش‌آموز می‌باشد(برانسبای و راوزن، ۲۰۲۰). بدین منظور داستان‌گویی، طراحی، نقاشی و استفاده از رنگ‌ها به‌عنوان زمینه‌ای جدایی‌ناپذیر در همه آموزش‌ها و شیوه‌های تدریس استفاده می‌شود. از طریق این تصویرسازی است که کودک به حوزه احساس متصل می‌شود. هنگامی که به کودک تصاویر و نه حقایق و مفاهیم سخت فکری داده می‌شود، او از فرآیند تخیل تصویری استفاده می‌کند(اشتاینر، ۱۹۹۵، پ، ۶۳).

یکی از هنرهای مهمی که در مدارس والدورف به‌منظور پرورش، توسعه و بهبود احساسات انجام می‌گیرد مجسمه‌سازی و کار با خاک رس است. تأکید اشتاینر بر این هنر به‌عنوان اصلی اساسی در مدارس والدورف به‌منظور درک مفهوم رشد کودک قابل توجه است(اشتاینر، ۱۹۹۷، ات، ۵۷). در واقع دست‌ورزی با خاک رس برای ساخت اشکال گوناگون، بیش از تأکید بر مهارت‌های جسمانی و دست‌ورزانه، ابزاری جهت کنترل نیروهای درونی دانش‌آموز هستند. او با تمرین بیشتر می‌آموزد باید با کنترل هیجان‌ها و عواطف خود، در ساخت و پرداخت شکل مدنظر با آرامش خاطر، اندازه نگاه دارد، کار بیش از حد با خاک، می‌تواند کار را خشک و شکننده نماید و از دیگر سو، ورزش اندک گل مناسب، طرح‌واره‌ای سست و بی‌جان به جا می‌گذارد. قابل توجه است که در مدارس والدورف، جهت هم‌ذات‌پنداری دانش‌آموز با طبیعت و دوری از وسایل خشک، بی‌روح و خسته‌کننده مصنوعی، از وسایل طبیعی استفاده می‌شود(استلیک و استلیک، ۲۰۱۹). به‌همین خاطر است اشتاینر تأکید داشت ساختمان مدارس باید از فرم‌های ارگانیک طبیعت زنده الگو گیرد، آینه‌ای باشند آن‌گونه که انسان آینه کیهان هستی است(راسک^۲، ۲۰۲۳).

هفت سال سوم: رشد و توسعه تفکر

در این دوره فعالیت‌های عقلانی مدنظر خواهند بود. بنابراین در داستان‌ها، طراحی‌ها و نتیجه‌گیری‌ها به مهارت‌های سطح بالای تفکر مانند تفکر منطقی و انتقادی، ترکیب و تجزیه و تحلیل، ارزیابی و کاربرد توجه می‌شود. البته این بدان معنا نیست که در سنین پایین‌تر تفکر مدنظر نبوده است(بکر، ریگاد و اپستین^۳، ۲۰۲۳). به‌طور مثال، کودک در سال‌های اوان کودکی، در نتیجه استفاده از قدرت اراده خود در تجربه محیط، درمی‌یابد دنیای اطرافش، مکانی خوب و زیبا است و به این مهم می‌اندیشد که من با قدرت در این جهان ایستاده‌ام(سعیدی و دیگران، ۱۴۰۱). به این ترتیب متناسب با سال‌های اولیه رشد اراده، زیبایی‌شناسی در سال‌های توسعه احساس و حقیقت با آخرین مرحله رشد مطابقت دارد.

جدول ۲. مراحل هفت‌ساله زندگی از دیدگاه اشتاینر

دوره ها	ابعاد تربیت	فعالیت
هفت سال اول	جسمانی(پرورش اراده)	دست‌ورزی(کار با موم، خمیر و استفاده از اندام فیزیکی)
هفت سال دوم	احساسی(پرورش هنری)	داستان‌گویی، موسیقی، طراحی، نقاشی، رنگ‌آمیزی
هفت سال سوم	عقلانی(رشد فکری)	تفکر منطقی، تجزیه و تحلیل، ترکیب

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف کاوش جایگاه و ابعاد عملی هنر و زیبایی‌شناسی در مدرسه با محوریت دیدگاه رودلف اشتاینر در مدارس والدورف انجام شد. اشتاینر باور دارد جریان معرفت از زمان گالیله و بیکن روزه‌روز بر جدایی و شکاف انسان با جهان پیرامون او افزوده است. به گونه‌ای که اشتاینر انسان امروزی را دچار مشکلی بزرگ به نام قطعی ارتباط - با خود، با کیهان و با دیگران - می‌داند. از این رو فلسفه‌ی اشتاینر با بنیانی معنوی تلاشی برای آشتی آگاهی انسان و جهان از طریق بازگشت به خود(اشتاینر، ۱۹۸۴، ۴۵)، به جدایی سنتی من و جهان است(اشتاینر، ۱۹۹۵، پ، ۱۱؛ آبرسکی، ۲۰۱۹، ۲۷). برای همین هدف رویکرد والدورف آموزش تفکری کل‌نگر به کودک است که دانش به‌دست آمده از تفکر، احساس و اراده را ادغام می‌کند(وارل^۴، ۲۰۲۲).

1. Stehlik

2. Raske

3. Becker, Rigaud & Epstein

4. Worrel

واقعیت آن است که مدارس اشتاینر، مدارسی هنری نیستند، بلکه به دلیل ارتباط غیرقابل انکار ارتباط احساسات دانش‌آموزان با موضوع یادگیری، به خصوص در سنین پایین‌تر، تدریس موضوعات بر اساس بیدارسازی احساسات دانش‌آموزان، می‌تواند این امید را زنده نگه دارد که در سال‌های آینده، ابعاد عقلانی و ذهنی کودک رشد اثربخشی داشته باشد. در غیر این صورت، تلاش برای ابعاد شناختی و عقلانی در دوره‌های پایین‌تر تحصیل، نتایج آموزشی و تربیتی عکس خواهد داشت؛ نه تنها رشد عقلی به دنبال نخواهد داشت، بلکه پس از گذشت دوران تحصیل، ربانی انسان‌نما فاقد احساسات به جامعه تحویل خواهیم داد. این خود آغاز تربیتی ناصحیح خواهد بود. در این راستا، هم‌هی فعالیت‌های هنرمحور در رویکرد والدورف به دانش‌آموزان کمک می‌کنند که بدانند و بفهمند چگونه در جهان، تفاوت ایجاد می‌کنند (توروس^۱، ۲۰۲۳). درس‌ها و فعالیت‌های علمی، به‌ویژه آن‌هایی که مستقیماً در طبیعت هستند، نیز کل‌نگر هستند. برنامه درسی حواس را درگیر می‌کند، قدرت مشاهده را تقویت و تخیل را بیدار می‌سازند.

درنهایت باید اذعان داشت که فرهنگ و پیشینه ما سرشار از زیبایی‌های معنوی و هنری است که متأسفانه در مدارس امروز جایگاهی ندارند. به دست فراموشی سپرده شده‌اند و تأکید بر ظرفیت‌های دانشی و شناختی جای آن‌ها را گرفته است. امروزه ما از این اندیشه‌ها که جزئی جدایی‌ناپذیر از باورهای نیاکان ما بودند جدا هستیم؛ میراثی که به مرور زمان به دست فراموشی سپرده شد. بازنگری در نحوه کارآمدی این آثار می‌تواند گسست پیش‌آمده میان ما و سنت از دست‌رفته را برطرف کند (سعیدی، ۱۴۰۲). نقش طبیعت و گسترش آن در زندگی روزمره، امتداد یافتن معماری مسجد در تمامی الگوها و فرم‌های شهری، رابطه میان معماری و هستی در زمینه کیهان‌شناسی، تقدس‌بخشی به فضا، بیان متانت آرامش و سخاوت و غنای باطنی در شهرهای اسلامی، حضور خلأ و یا تهی، ریاضیات و معماری، رمز و رمزگرایی، نور و رنگ، واقع‌گرایی، وحدت و یکپارچگی، همگی از جمله مؤلفه‌های فراموش شده ما هستند. واقعیت آن است که ویژگی بی‌زمانی و بی‌مکانی این ابعاد می‌تواند زمینه‌ای بر نواندیشی و بازاندیشی به داشته‌ها باشد بدین سبب که با حفظ فاصله‌ای آگاهانه از داشته‌های معنوی و هنری‌مان، زمینه‌نگرش‌های تحول‌آفرین در تعلیم و تربیت ایجاد گردد.



^۱.Turós

منابع

- ادیب منش، مرزبان و صدر، آمنه. (۱۴۰۰). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی ارتقای مهارت‌های زندگی دانش آموزان دوره ابتدایی. *مطالعات برنامه-درسی*، ۱۶(۶۲)، ۲۳۶-۲۵۶.
- پاکباز، روبین. (۱۳۹۵). *دائرة المعارف هنر*. تهران: فرهنگ معاصر.
- پاک‌مهر، حمیده؛ عزیزی، معصومه و گراوند، هوشنگ. (۱۴۰۱). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه جهت‌گیری برنامه‌درسی تربیت هنری معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۹(۳۶)، ۱۹-۳۲.
- دورانت، ویل. (۱۳۷۱). *لذات فلسفه*. ترجمه: عباس زریاب. تهران: انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
- رضایی، منیره. (۱۳۹۲). تربیت هنری در نظام آموزشی ایران. *فصلنامه مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۱۴(۲۲)، ۷-۲۹.
- سجویک، پیتر. (۱۴۰۰). دکارت تا دریدا: مروری بر فلسفه‌ی اروپایی. ترجمه‌ی محمدرضا آخوندزاده. تهران: نی.
- سعیدی، مهدی. (۱۴۰۲). *کاوشی پیرامون رویکرد تربیتی رودلف اشتاینر و دستاوردهای آن برای برنامه درسی دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران: پژوهشی ترکیبی*. رساله دکتری، دانشگاه شیراز.
- سعیدی، مهدی؛ کریمی، محمدحسن؛ البرزی، محبوبه و مرزوقی، رحمت‌اله. (۱۴۰۲). کشف و اعتباریابی کاربست مؤلفه‌های دیدگاه تربیتی رودلف اشتاینر در برنامه‌درسی دوره ابتدایی: یک مطالعه ترکیبی. *مطالعات برنامه درسی*، ۱۸(۷۰)، ۷۱-۱۰۴.
- سعیدی، مهدی؛ کریمی، محمدحسن؛ مرزوقی، رحمت‌اله و البرزی، محبوبه. (۱۴۰۱). چگونگی پیوند میان نظر و عمل: مطالعه کیفی موردی تدریس ریاضیات با نگاه به مبانی انسان‌شناختی رودلف اشتاینر. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، (۱)، -.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۹۶). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.
- صفایی، نهضت؛ هاشمی، سید احمد؛ قلتاش، عباس و ماشینچی، علی‌اصغر. (۱۴۰۱). تبیین مبانی زیباشناسانه اندیشه‌های خواجه نصیر و روسو در تربیت هنری کودکان. *پژوهش‌های یاددهی و یادگیری (پژوهشنامه تربیتی سابق)*، ۶۳(۱۵)، ۷۷-۹۸.
- عابدینی بلترک، میمنت و رضایی‌زارچی، ملوکه. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری بر علاقه به درس هنر و عشق به یادگیری. *مطالعات برنامه‌درسی*، ۱۶(۶۰)، ۱۲۷-۱۴۶.
- کاظمی، اردشیر؛ کیان، مرجان؛ قیومی، عباسعلی و عامری‌شهرابی، محسن. (۱۴۰۱). ارائه الگوی تربیت هنری دوره اول متوسطه نظام آموزشی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۶(۲)، ۱-۲۲.
- مازیار، امیر و هاشمی، محمد. (۱۴۰۱). جنبه‌های اخلاقی کاتارسیس تراژیک در پیوند با کاتارسیس موسیقایی نزد ارسطو. *هنرهای نمایشی و موسیقی*، ۱۳(۳۰)، ۴۳-۲۷.
- مهرمحمدی، محمود و کیان، مرجان. (۱۳۹۳). *برنامه‌درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش*. تهران: سمت.
- موسی پور، نعمت‌اله. (۱۴۰۱). چون بمیرد مدرسه دنیای ما گردد «تباه». *مطالعات برنامه درسی*، ۱۷(۶۵)، ۱-۶.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۴۰۲). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات طهوری.
- Becker, I., Rigaud, V. M., & Epstein, A. (2023). Getting to know young children: Alternative assessments in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 51(5), 911-923.
- Bransby, K., & Rawson, M. (2020). Waldorf Education for the Future. A framework for curriculum practice. *Steiner Waldorf Schools Fellowship: London, UK*.
- Carpenter, B. S., & Taylor, P. G. (2021). Making meaningful connections: Interactive computer hypertext in art education. In *Type II Uses of Technology in Education* (pp. 149-161). Routledge.
- Fei, Z., Yang, E., Li, D. D. U., Butler, S., Ijomah, W., Li, X., & Zhou, H. (2020). Deep convolution network based emotion analysis towards mental health care. *Neurocomputing*, 388, 212-227.
- Gestwicki, C. (2016). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education*. Cengage Learning press.
- Goldshmidt, G. (2022). The Role of Stories in Waldorf Education: Meaning, Principles and Method. *European Journal of Alternative Education Studies*, 7(2).
- Halper, A. (2020). Rethinking Kant's Distinction between the Beauty of Art and the Beauty of Nature. *European Journal of Philosophy*, 28(4), 857-875.
- Hemleben, J. (2013). *Rudolf Steiner*. Rudolf Steiner Press.

- Huijun, C., & Halabi, K. N. M. (2023). Cultivating of Emotional Teaching Value to Art Design Undergraduate Students' Aesthetic Ability in China.
- Ibadullaeva, S. I. (2022). The Role of Art in the Development of Junior Schoolchildren. *European Journal Of Innovation In Nonformal Education*, 2(2), 130-133.
- Ikhtiyorovna, N. G. (2020). Aesthetic education and methods of aesthetic development in children with disabilities. *International Journal on Integrated Education*, 3(8), 32-35.
- Koca, C. (2022). Waldorf Approach in All Aspects. *Academy Journal of Educational Sciences*, 6(1), 37-43.
- Kulmatov, P. M., & Tajibayev, M. A. (2021). Interaction of moral, aesthetic and ecological education. *Scientific progress*, 2(1), 1149-1154.
- Mavrellos, M., & Daradoumis, T. (2020). Exploring multiple intelligence theory prospects as a vehicle for discovering the relationship of neuroeducation with imaginative/waldorf pedagogy: a systematic literature review. *Education Sciences*, 10(11), 334.
- Michael, W. C. (2019). *Aristotle, Nicomachean Ethics*. Lulu. com.
- Missakian, I. V. (2021). Foreword to 2021 issue. *Journal for Learning through the Arts*, 17(1).
- Moland, L. L. (2022). *Hegel's aesthetics: the art of idealism*. Oxford University Press, USA.
- Oberski, I. (2007). Holism in teacher development: A Goethean perspective. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 935-943.
- Oberski, I. (2019). *Kyy to fff e: nn Itt uuuutt oyy Seetch to [[[llf Stii rrr 's hhiloyyyyy of rr eemmm* Durham CT: Eloquent Books.
- Park, Y. J. (2018). The Waldorf school movement in the US midwest. *Asia-Pacific Early Childhood Education Research Association*, 12(3), 121-142.
- Raske, H. (2023). *eee nnneeeee ef Cll or in tee ii sst Gttt aaamm A tt yyy of lllll l tt eiee 's ttt* . Rudolf Steiner Press.
- Rawson, M. (2019). The development of the person: Subjectification and possible links to non-formal learning situations and expansive learning in Waldorf (Steiner) education. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 8(2), 2-25.
- Rawson, M. P., & Bryden, C. (2022). Theatre Clowning in L2 Teacher Learning: An Example from Waldorf/Steiner Education. *L2 Journal*, 14(3).
- Sparby, T. (2020). The Phenomenology of Imaginative Consciousness in Steiner. *Steiner Studies. Internationale Zeitschrift für kritische Steiner-Forschung*, 1.
- Stehlik, T. (2019). *Waldorf schools and the history of Steiner education: an international view of 100 years*. Springer Nature.
- Stehlik, T., & Stehlik, T. (2019). The World of Waldorf in 2019: Celebrating 100 Years and Looking to the Future. *Waldorf Schools and the History of Steiner Education: An International View of 100 Years*, 217-241.
- Steiner, R. (From lecture, 1921). *The Science of Spirit. Education and the Practical Life*. Lecture at the Hague, Feb. 1921. Translated by Michael and Elizabeth Tapp. In: *Education as an Art*, edited by Paul M. Allen. Rudolf Steiner Publications, N.Y., 1970.
- Steiner, R. (1984). *The Realm of Language: The Lost Unison of Speaking and Thinking*, Two Lectures, Dornach, July 17 and 18, 1915 (D. Lenn, Trans.): Mercury Press.
- Steiner, R. (1994). *Theosophy: An introduction to the spiritual processes in human life and in the cosmos*. SteinerBooks.
- Steiner, R. (1995a). *The genius of language*. (C. Bamford, Trans.): SteinerBooks.
- Steiner, R. (1995c). *The kingdom of childhood*, Seven lectures and answers to questions given in Torquay, August 12-20, 1924 (Vol. 21): SteinerBooks.
- Steiner, R. (1996d). *The Pedagogical Basis of the Waldorf School*. In *Rudolf Steiner in the Waldorf School: Lectures and Addresses to Children, Parents, and Teachers, 1919-1924* (Vol. 6): SteinerBooks.
- Steiner, R. (1997a). *Art as Spiritual Activity: Rudolf Steiner's Contribution to the Visual Arts*. (Vol. 3): SteinerBooks.
- Steiner, R. (1997c). *Discussions with teachers*. SteinerBooks.
- Steiner, R. (1997d). *Education as a force for social change*. SteinerBooks.
- Steiner, R. (1997f). *Extending practical medicine: fundamental principles based on the science of the spirit*. Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (2004d). *Study of Man: General Education*. Course: Fourteen Lectures Given in Stuttgart Between 21 August and 5 September 1919. Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (2005). *Autobiography: Lantern Books*.

Steiner, R. (2007). *Speech and drama*. SteinerBooks.

Turós, M. (2023). The impact of public, Catholic and Waldorf schools on pupils' moral judgement. *International Journal of Educational Development*.97, 101-126.

Yazici, E. (2017). The Impact of Art Education Program on the Social Skills of Preschool Children. *Journal of Education and Training Studies*, 5(5), 17-26.

Waldorf World List. (2022). Directory of waldorf and rudolf steiner schools, kindergartens and teacher training centers worldwide.

Weng, X., Zheng, Q., Wu, X., Wang, B., & Gong, L. (2021). Research on aesthetic training of university students in dancesport teaching. *Open Access Library Journal*, 8(6), 1-4.

Worrell, P. (2022). *Creativity and Wonderment: Applying Waldorf Education to Information Literacy Instruction*. Lebanon: McKendree University.

