



درآمدی بر چیستی تربیت زیبایی‌شناسانه

سعید صالحیان^۱

دوفصلنامه علمی مطالعات نظری هنر
سال سوم | شماره ۴ | بهار و تابستان ۱۴۰۲
شاپا: ۰۰۳۴-۲۸۲۱ | ص: ۷۷-۹۷

چکیده

تربیت زیبایی‌شناسانه همواره به صورت برنامه درسی آشکار یا نهان در چارچوب برنامه‌های درسی در فرهنگ‌های مختلف وجود داشته است؛ در برهه‌هایی از تاریخ تعلیم و تربیت از اهمیتی بنیادین برخوردار بوده و در مقاطعی دیگر به امری تزئینی و حاشیه‌ای بدل شده و تنها در جنب دروس و مواد آموزشی دیگر قابلیت رخ نمودن داشته است. اما توجه به بینش‌های فلسفی و اندیشه‌ورزانه‌ای که در باب اهمیت امر زیبایی‌شناسانه مطرح گردیده است و آن را در پیوند با ساحت هستی‌شناسانه جهان و وجود آدمی قرار داده است، ما را در برابر منظر متفاوتی از تأثیر هنر در کلیت یک نظام تربیتی قرار می‌دهد؛ اگر هر ساختار تعلیم و تربیتی در جستجوی هدفی جامع و همه‌جانبه‌نگر در تربیت متربیان است نمی‌تواند از تأثیر و اهمیت هنر و تربیت برآمده از آن غفلت نماید، زیرا تربیت هنری تنها به معنای لذت صرف و یا امری حاشیه‌ای در ساحت تعلیم و تربیت نیست، بلکه شکل‌دهنده نحوه بود و باش و هویت متربیان است. از این چشم‌انداز تربیت هنری خود به عنوان شاکله‌ای مطرح می‌شود که می‌توان آن را یکی از بنیادهای محوری هر نظام تعلیم و تربیت بایسته‌ای قرار داد و کم‌توجهی به آن به معنای نادیده‌انگاشتن ابعاد جامع وجود آدمی به عنوان مربی - متربی است. مبانی فلسفی تربیت

۱. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، Salehian_saeed@yahoo.com.

زیبایی‌شناختی چیست؟ مؤلفه اصلی تربیت هنری و زیبایی‌شناسانه چیست؟ گستره تربیت زیبایی‌شناسانه چیست و چه تغییری در نحوه فهم ما از برنامه درسی به عنوان امری نظری‌تر و نحوه اداره و شکل‌دهی کلاس به عنوان امری عملی‌تر خواهد داشت؟ و البته این که تربیت هنری چگونه فهم ما را از کلیت یک نظام تعلیم و تربیت دگرگون می‌نماید؟
واژگان کلیدی: تعلیم و تربیت، تربیت زیبایی‌شناسانه، تربیت هنری، پدیدارشناسی.

❁ ۱. روش و چارچوب دیدگاه به تربیت از منظر پدیدارشناسانه

نگاهی که به تعلیم و تربیت در این مقاله وجود دارد نگاهی کاملاً کل‌گرایانه و حداکثری است که بر اساس آن تعلیم و تربیت امری چند ساحتی، پیچیده و لایه به لایه است که تمامی ابعاد وجودی آدمی را در برمی‌گیرد. بر اساس این تلقی حداکثری از تعلیم و تربیت، هر نظام تعلیمی بیشتر از اینکه با ابعاد و رویه‌های آموزشی سروکار داشته باشد با کلیت وجود آدمی مواجه خواهد بود.

در چنین منظری هدف رسیدن به مقاصدی پایان یافته برای تعلیم و تربیت نیست، بلکه تعلیم و تربیت همواره امری باز و فرایندی است که با تلقی حداکثری‌ای که از آن وجود دارد، همواره در راه خواهد ماند و مدام پرسش‌های تازه‌ای را فراسوی خود مطرح خواهد نمود، زیرا مطابق این منظر نمی‌توان نه انسان و نه تعلیم و تربیتی که با انسان سروکار دارد را به عنوان یک داده از پیش تعیین شده و قابل برنامه‌ریزی نهایی در نظر گرفت، بلکه در اساس، وجود انسان و ساحت‌های وجودی‌ای که با چنین موجودی سروکار دارند امری فرایندی و "همواره در راه" خواهند بود. این تلقی با رویکرد کمی و با چارچوب‌های از پیش تعیین شده به تعلیم و تربیت هم‌خوان و همراه نیست و در نتیجه پژوهش مورد نظر، چنین نگاهی نیز نمی‌تواند مطابق با رویکردهای پژوهشی مورد نظر تلقی‌های علمی باشد. در چارچوب این تعریف، هدف، همچون روح معنا در موسیقی عمل می‌نماید، معنایی

که شاید هیچ‌گاه به صورت کامل فراچنگ نیاید ولی به هر صورت حضوری اساسی در فهم کلیت موسیقی و ارتباط بخش‌ها و اجزای آن دارد. همین نوع از جهت‌گیری در مورد یک نظام تعلیم و تربیتی نیز به درستی صدق می‌کند زیرا بر مبنای هدف بنیادینی که در هر نظام تربیتی‌ای وجود دارد، بخش‌ها و اجزای آن نیز بر اساساً همین روح معنایی هدف بنیادین در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند و با یکدیگر مرتبط می‌شوند. در واقع هدف کلی و بنیادین تربیتی، همچون بنیان حیاتی است که هرچند به صورت وجودی متأخر از سایر بخش‌های چنین نظامی است ولی به عنوان غایت مبنایی، برانگیزاننده اصلی چنین نظامی است.

حال با توجه به آن چه درباره اهمیت چشم‌انداز فرایندی تعلیم و تربیت در این مقاله بیان گردید، مسلماً چنین منظری از امر تربیتی، بنیانی خواهد بود که می‌توان به وضوح آن را هنری و زیبایی‌شناسانه قلمداد نمود و روش مورد نظر را هم به معنایی که در ادامه خواهد آمد، پدیدارشناسانه دانست؛ زیرا نوعی از تلقی تربیتی را مدنظر قرار می‌دهد که با شاکله‌های هر امر هنری دیگری قرین و هم‌پیوند خواهد بود. در این رویکرد تربیتی ما با نحوه‌ای از مواجهه با مسائل و امور تربیتی سروکار خواهیم داشت که بیش از این که صبغه علمی داشته باشد، از نوع ساحتی هنری است و بر همین اساس نیز می‌توان عنوان نمود ما با نوعی از تربیت روبرویم که عنوان تربیت زیبایی‌شناسانه و هنری دارد.

❁ ۲. سواد و تربیت زیبایی‌شناسانه

با توجه به آن چه در مورد تربیت زیبایی‌شناسانه، در بالا آمد، طبیعتاً منظر و چشم‌انداز متفاوتی نیز از سواد پیش روی مریبان و متریبان قرار خواهد گرفت که الزامات و اقتضائات نظری و عملی خود را در برابر نظام معنایی سنتی از سواد، ایجاد خواهد نمود و شکل دیگرگونی از سواد در نظر و عمل فراهم خواهد نمود.

اگر سواد، همان‌گونه که در تلقی سنتی از سواد می‌توان آن را یافت، در یک وضعیت سلسله‌مراتبی لحاظ گردد، نیازها و اقتضائات اصلی آن بر اساس عقلانیتی خواهد بود که



این تلقی سنتی از سواد، ارزش معرفی می‌نماید و مبنای نظری و کارکردی خویش را بر آن بنیان می‌نهد. مسلماً در این چشم‌انداز از معنای سواد ما با امری متکثر و چندوجهی از سواد روبرو نیستیم که به صورت شکلی مدور تمامی اجرا و بخش‌های آن با هم در ارتباطی پویا و همسان باشند، بلکه با نظامی عمودی و سلسله‌مراتبی از مواردی روبرو هستیم که بر اساس تعریف از قبل برنهاد شده دربارهٔ عقلانیت موردنظر سواد سنتی، در این سلسله‌مراتب درجهٔ اهمیت خود را خواهند یافت.

در برابر اما تلاش هر فهم و چشم‌انداز زیبایی‌شناسانه از امر تعلیم و تربیت، رد هر گونه قالب‌گرایی و انتزاع محوری است؛ در چنین باور و منظری، امر تعلیم و تربیت نه بخش‌ها و اجزای متفرق و از هم جدا، بلکه کلیتی همگون است که نحوهٔ انضمامی وجود مربی - متربی، به عنوان کانون‌های امر تعلیم و تربیتی، را مدنظر خویش قرار می‌دهد و شالوده و شاکلهٔ برنامه درسی را نیز بر همین تعریف و فهم از مربی - متربی قرار می‌دهد.

چنین تعریفی دیگر تعریفی خنثی و بی‌طرفانه از بازیگران اصلی امر تربیتی نخواهد بود، بلکه توجه بنیادین و کانونی این تعریف از امر تعلیم و تربیتی، مبذول اهتمام به " اینجا " و " اکنون " مربی - متربی خواهد بود و از همین نحوهٔ روبرویی با تعلیم و تربیت نیز هست که هنر به عنوان منطق بنیادین فهم آدمی معرفی می‌گردد.

❁ ۳. هنر؛ به مثابه پدیدارشناسی هستی

یکی از مهم‌ترین این مؤلفه‌ها که در هر اثری که به واقع عنوان هنری بودن بر آن صادق باشد، وجود و تأثیری بسزا دارد همین «رویداد» و «رخداد» هنر به مثابه پدیدارشناسی هستی است که بر اساس آن جهان همچون کلیتی معنادار آشکار می‌گردد. همین مؤلفه نیز تأثیر قاطعی بر کلیت تربیت زیبایی‌شناسانه دارد و سمت و سوی بنیادین آن را شکل می‌دهد. در ادامه مطلب، ابتدا در مورد این ویژگی امر هنری توضیح بیشتری خواهیم داد و سپس نحوه تأثیرگذاری آن بر جریان تعلیم و تربیت و شکل‌دهی این مؤلفه به تربیت هنری و زیبایی‌شناسانه را بررسی خواهیم نمود.

در تقابل با رویکرد و بینش علمی که به دنبال قاعده‌مند نمودن و صورت‌بندی کردن حیات بشری در قالب یک کلیت نظریه‌ای است، امر زیبایی‌شناسانه و اثر هنری، در معنای حقیقی آن، همواره به دنبال طفره‌رفتن و بیرون آمدن از چنین قالب و چارچوب تعیین یافته‌ای است. رویکرد و بینش علمی مدام به دنبال تعیین دادن به امور بر اساس قواعد مشخص و تعیین شده است و حیات و موجودیت امور را در قالب همین تعیین بخشی به فهم می‌آورد و صورت‌بندی می‌نماید؛ از این روی هر امر وجودی تحت چنین بینش و ملاحظه‌ای از موجودیت انضمامی خود تهی می‌شود و به نحوی از بیرون مورد نظاره قرار می‌گیرد.

از این روی هدف مذاقه مورد نظر رویکرد علمی و نظری این است که اشیاء را نه بر مبنای وجود خاص و ویژه‌ای که دارند، بلکه بر اساس رویکردی فرمولیزه شده، طبقه‌بندی نماید و این طبقه‌بندی همان هدف اساسی‌ای است که همواره علم در تکاپو و جستجوی آن برمی‌آید. رویکرد علمی و نظری بر این نکته پای می‌فشارد که فهم دقیق طبیعت و البته انسان به عنوان یکی از موجودات مهم این طبیعت، جز از طریق همین فهم و شناخت علمی میسر نمی‌گردد و بیرون از این شناخت آن چه وجود دارد مبهم است و تا به عرصه و سیطره شناخت علمی درنیاید از ارزش قابل توجه معرفتی برخوردار نمی‌باشد.

بنابراین همان‌گونه که منتقدین رویکرد علمی و نظری متذکر می‌شوند، هر امری وجودی در چارچوب علم، به یک «ابژه» تحقیق علمی تبدیل می‌شود که طی آن، قبل از هر چیز ویژگی فردی و انضمامی خویش را از دست می‌دهد.

آن چه اینجا از پرده غایب می‌شود، حضور معنادار اشیاست که در چنین رویکردی، در پس پشت یک صورت‌بندی منطقی - علمی تنها بخشی از وجود خود را عیان می‌نمایند و از ابراز وجود خویش به عنوان یک کلیت تام و تمام معنادار محروم و بی‌بهره می‌مانند. از این رو می‌توان رویکرد علمی را تا حدی مثله‌کننده امر وجودی اشیاء و موجودات دانست که اجازه نمی‌دهد آنها در یک پیوستار کلی و ذاتاً همبسته، خود را عیان و پدیدار نمایند. در چنین منظری، غوغا و هیاهوی ناظر، راه را بر «گفتار» منظره می‌بندد و اجازه نمی‌دهد که منظره با زبان خویش به صحبت درآید و آن گونه که هست خود را نمایان



و آشکار کند. در این صورت این منظره، اشیاء و مکان‌ها هستند که به سکوتی دائمی و اجباری فراخوانده می‌شوند و اجازه درخشش وجودی‌شان از آنها سلب می‌گردد. آن‌گاه در چنین وضعیتی، منظره (اشیاء و مکان‌ها به‌عنوان امور وجودی) به حیطه‌ای تاریک، غیرقابل دسترس و غیرقابل نفوذ تبعید می‌گردد و به‌عنوان یک امر وجودی غایب و نفهمیده بر جای باقی می‌ماند.

شاید بتوان مهم‌ترین ویژگی نگاه و رویکرد علمی را در «زبان‌داری» آن دانست؛ در واقع همین «زبان‌داری» رویکرد علمی نشان‌دهنده وجهه معرفتی آن به امور تحت شناسایی‌اش است. ویژگی و خصوصیت بارز زبان داشتن رویکرد علمی در این است که هر امر زبانی به‌عنوان حائل و واسطی برای مواجهه با امور تحت شناخت به کار گرفته می‌شود. در واقع زبان پل واسطی می‌گردد که آدمی از طریق آن خود را با اموری که با آنها سروکار دارد متصل و مرتبط می‌گرداند، اما مسلماً این خصیصه مهم زبان خود به نحوی قاطع و تأثیرگذار می‌تواند به‌صورت مانع و رادع نیز عمل نماید و از اتصال واقعی و ملموس آدمی با امور جلوگیری کند.

به سخن دیگر زبان امری خنثی و صرفاً بازتاب‌دهنده نیست، بلکه شالوده و شاکله‌ای است که جهان فهم آدمی بر روی آن بنیان نهاده می‌شود و بر مبنای آن شکل می‌پذیرد و درست از همین روی نیز هست که خود همین زبان می‌تواند راهنم انسان برای اتصال پویا و انضمامی با امور گردد. در واقع زبان همچون کاتالیزوری عمل می‌کند که بر طبق آن هر موجودیت و امر ورودی در آن، به نحوی شکل و شمایل این کاتالیزور را نیز می‌پذیرد و بر بستر آن شکلی متفاوت به خود می‌گیرد.

رویکرد و بینش علمی، در تقابل با چشم‌انداز هنری، دارای همین وجهه زبان‌دارانه، آن‌هم به نحوی کاملاً بارز است. زبان علم همچون واسطی عمل می‌نماید که مناظر و اشیاء و مکان‌ها با گذر از آن صورتی متفاوت و حتی متغایر با نحوه وجودی‌شان می‌یابند و در بستر رویکرد علمی به موجوداتی مجزا و تکه‌تکه شده از کلیت خود تبدیل می‌گردند؛ چه این کلیت در نحوه دیدن منفردانه این موجودات و امور باشد و چه در مورد کلیت

هماهنگ و همبسته آنها با دیگر امور و موجودات در یک ساحت کلی منظره‌ای باشد، در هر صورت تفاوت چندانی می‌کند، آن چه روی می‌دهد جدا شدن از بستر زمینه‌ای است که این اشیاء و موجودیت‌ها بر مبنای آن صورت وجودی یافته‌اند.

از همین جاست که نگاه و چشم‌انداز نگاه هنری خود را پدیدار می‌نماید؛ در این چشم‌انداز آن چه با آن مواجهیم موجودیت پدیدارشناسانه و مظهروری اشیاء و امور است که بر اساس چنین رویکردی ما به عنوان ناظر با جهان هر پدیده آشنا می‌گردیم و با جهان خاص هر پدیده روبرو می‌شویم. در این نگاه هر پدیده و هر امری که برای ناظر پدیدار می‌شود از برای خود جهانی وجودی دارد. این جهان وجودی در صورت نگاه و مشاهده بدون پیش فرض ناظر در وضعیتی پیشا نظری و پیشا علمی خود را به ناظر و مشاهده‌گر اهدا می‌نماید به شرطی که ناظر روی به سوی نحوه وجودی آن شیء و امر کاملاً گشوده باشد و خود را در تقرب با آن شیء قرار دهد؛ بنابراین می‌توانیم یک بار به اشیاء برای فهم نحوه وجودی عینی و ماهوی شان نزدیک شویم و آنها از این منظر مشاهده و فهم نماییم. در این جا مقصود از وجود عینی و ماهوی موجودات و اشیاء و حتی مناظر و مکان‌ها، نحوه‌ای از وجود داشتن آنهاست که به خودی خود برای آنها وجود دارد و فهم ما نیز از آنها تحت تأثیر همین نحوه از وجود داشتن آنهاست نه فهمی قالبی و از بیرون تحمیل شده.

منظور واضح‌تر ما از نحوه وجودی عینی و ماهوی امور، مربوط به تعریف نظری و گزاره‌ای و مقولی ما از ماهیت، آن گونه که در فلسفه ارسطویی می‌بینیم نیست، بلکه منظور از ماهیت آنها، چگونگی وجودی آنهاست یعنی به سخن دیگر آنها اگر در خودیت خود لحاظ شوند چگونه خود را آشکار می‌نمایند. در این جا بیشتر منظور و قصد ما از امر ماهوی، نحوه‌ای تقرر پیشا زبانی و پیشا علمی و پیشا تئوریک است که به اشیاء و امور اجازه می‌دهد نحوه بودن خود را آشکار کنند. این امر در مورد اثر هنری و متعاقب آن تربیت هنری و زیبایی‌شناختی اهمیت و تأثیر بسزایی دارد به صورتی که یکی از بنیان‌های مهم تعلیم و تربیت هنری قلمداد می‌گردد.

این نحوه از وجود امور، نگاهی بافتاری به نحوه حضور امور و موجودات دارد و اجازه



می‌دهد تا آنها در یک بافتار کلی و همبسته و با لحاظ تمامی مقومات ذاتی و ماهوی (باید توجه داشت که منظور از این مقومات یقیناً مقومات منطقی نخواهد بود و آن چه در باب کلیات خمس می‌آید نمی‌باشد). خویش، خود را عیان نمایند. از این روی می‌توان این نحوه از وجود اشیاء و امور را بر اثر مکانیت و زمانیت آنها و در کل به عنوان اموری دارای «فضا» فهمید. در چنین فهمی از امور و موجودات، مکان صرفاً امری طبیعت انگارانه و فیزیکی آن گونه که وجهه غالب در نگاه ارسطو به مکان است نخواهد بود، همان گونه که مکان به معنای صرف امتداد در نگاه دکارتی هم نمی‌تواند باشد. مکان محل بیرونی‌ای نیست که بر طبق آن یک شیء خود را بر روی صحنه آن نمودار کرده باشد، بلکه مکان تبدیل به فضا می‌گردد و از این روی خصوصیتی فلسفی می‌یابد.

در حقیقت در این نگاه، مکان زمینه و بستری است که بر اساس آن شیء موجودیت خویش را اعلام می‌نماید و در بطن و متن همین فضا این شیء خود را معنادار می‌کند. به سخن واضح‌تر در این تلقی از مکان، دیگر نمی‌توان صرفاً با نگاهی مبتنی بر تعریف ارسطویی، آن را حد یا سطح داخلی جسمی که بی‌واسطه بر شیء احاطه دارد (تیلور، ۱۳۹۳، ص ۱۵۴) و آخرین حد و سطح حاوی شیء دانست، بلکه مکان در این چشم‌انداز امری اساسی در نحوه پدیدار شدگی شیء است.

تأکید ما در این جا بر اهتمام به این امر است که مکانیت و زمانیت امور را به هیچ وجه مساوی با تعریف مرسوم از مکان و زمان ندانیم، بلکه در روندی کاملاً معکوس این زمانیت و مکانیت را همبسته نحوه وجود داشتن امور و اشیاء لحاظ نماییم. می‌توانیم برای توضیح این امر باز هم از مفهوم «فضا» استفاده نماییم؛ در تعریفی که در این رساله از فضا ارائه می‌دهیم، نمی‌توان آن را امری صرفاً دارای کمیت و قابل اندازه‌گیری لحاظ نمود، بلکه فضا داشتن امور و اشیاء در حقیقت به معنای نحوه و جهت‌گیری حضور داشتن آنهاست. هر شیء و منظر و امری اگر با دیدی پیشانظریک و پیشاگزاره‌ای مورد لحاظ قرار گیرد به صورت امری «فضادار» و «فضامند» آشکار می‌گردد که در اصل و بنیاد به شرایط وجودی آن شیء یا آن امر برمی‌گردد.

به همین دلیل نیز هست که باید توجه داشت زمان وجودی هر شیء متناسب با ساختار وجودی همان شیء خواهد بود و در واقع به تعداد همه موجودات زمان متفاوت وجود خواهد داشت و همین امر در مورد مکان مندی موجودات و امور نیز صادق خواهد بود. وقتی در مورد مکان هر شیء یا موجود صحبت می‌کنیم قرب و بعدی را در بیان می‌آوریم که از نحوه بودن آن شیء برمی‌خیزد؛ اشیاء به خودی خود در یک محیط طبیعی و فیزیکی تعیین نیافته‌اند، بلکه بر اساس مکانیت خود و همچنین بر مبنای همین قرب و بعد برخاسته از مکانیت خویش با من روبرو می‌شوند و خود را بر من عیان و پدیدار می‌کنند. از این روی می‌توان این زمانمندی و مکان مندی را در امری به عنوان فضا جمع نمود. به عبارت دیگر، اشیاء و امور فضا مندنند یعنی زمانیت و مکانیت خاص خود را دارا هستند؛ زمانیت و مکانیتی که با نحوه حضور و وجود اشیاء و امور درهم تنیده است. هر شیء و هر امری؛ حتی اموری که در شمارش اشیاء و موجودات واقعی قرار نمی‌گیرند و صرفاً احساسات و عواطفی درونی و غیرقابل توصیف و غیرقابل انتقال به دیگری قلمداد می‌شوند مانند غمگینی و یا شادمانی برخاسته از واقعه و خاطره‌ای دور، از این چشم‌انداز دارای زمانیت و مکانیت خاص خود و در نتیجه دارای فضا و حال و هوای خود است و بر اساس همین فضا نیز برای من پدیدار می‌گردد. از این حیث امر مکان مند و زمان مند خود را در فضا مندی آن نشان می‌دهد از این روی که زمانیت و مکانیت آن شیء در نحوه وجود آن خود را نمایان می‌کند.

به این بیان می‌توان از ماهیت فردی هر شیء و امری صحبت نمود که مبتنی بر خصایص وجودی ماهوی هر فردیت منفرد از اشیاء و امور است و در حقیقت بدین وسیله ما در جستجوی نوعی امر ماهوی برای هر فردیتی برمی‌آییم که خود را بر ما عیان و نمایان می‌کند. این ماهیت و چگونگی فردی، خود امر و شیء منفرد را در کانون مواجهه و فهم قرار می‌دهد و بنا بر چنین امر ماهوی منفردی، هر پدیده و هر شیء به خودی خود دارای ماهیتی ویژه و اختصاصی است. البته باز هم باید توجه داشت که ماهیت در اینجا به معنای گزاره‌ای و مصطلح از این کلمه بر نداشت نگردد.



تأکید بر اهمیت این امر فردی و جزئی برای این است که به خاطر داشته باشیم که جزئیات و موارد منفرد هر کدام حیات و استقلال و نحوه وجودی ویژه و اختصاصی خود را دارا هستند و نباید آنها را صرفاً مصادیق و مواردی از نمونه کلی و انتزاعی یک مفهوم کلی تر تلقی نمود. چنین تلقی کلی و انتزاعی گرچه در ساحت طبقه‌بندی و مفهوم‌سازی به کار می‌آید و می‌تواند مفید واقع گردد ولی سلطه آن بر فهم، راه را بر خوانش متفاوت اشیا و جهان آنها خواهد بست. این نوع نگرش را می‌توانیم در سراسر رویکرد خردمحور مدرن به وضوح دنبال نماییم.

در حقیقت در تقابل با رویکرد مرسوم علمی که کلیت‌ها بر موارد جزئی و فردی کاملاً سیطره دارند، در نگاه و رویکرد هنری چنین نکته‌ای به طور اساسی نامطلوب و نسنجیده تلقی می‌گردد و به منزله نادیده‌انگاشتن حیات خاص و ویژه امور جزئی و منفرد محسوب می‌گردد و این مشخصاً دقیقه‌ای است که در نگاه و چشم‌انداز هنری و متعاقب آن در تربیت هنری باید مدنظر قرار گیرد.

باتوجه به این نکته، نگاه هنری به دنبال طبقه‌بندی و صورت‌بندی‌های متعارف و مفهومی نیست، بلکه برعکس، هدف آن برگزیدن از چنین طبقه‌بندی‌ها و تعیین بخشی‌هایی است که در علم و رویکرد علمی رواج دارد. در نگاه علمی شیء آزادی و خصیصه جزئی خویش را از دست می‌دهد و در قالب چارچوب متعین شده‌ای جای می‌گیرد و بر همان اساس نیز فهمیده می‌شود ولی در نگره و چشم‌انداز هنری، فردیت هر امر خاص و جزئی اجازه پدیدارشدن و آشکارگی می‌یابد تا از تعینات از پیش تعیین شده‌هایی یابد و بار دیگر آزادی خویش را به دست آورد.

از این روی در رویکرد هنری هر امر و هر شیئی خودیت خود را بازمی‌یابد و این امکان را می‌یابد که از چنبره ضرورت یافتگی بگریزد و به دایره امکان درآید. به عبارت دیگر در رویکرد هنری و زیبایی‌شناسانه، امور و اشیا از ضرورتی که مطابق آن باید در یک دسته‌بندی قاعده‌مند قرار می‌گرفتند رهایی می‌یابند و بار دیگر با در تعلیق قرارگرفتن آن ضرورت‌های از پیش تعیین یافته، تقرر وجودی خود را باز می‌یابند. در این نگاه، چفت و

بست‌های مستحکم جهان که بر اساس تبیین‌های علمی شکل‌گرفته است شل می‌شود و اشیاء و امور از محل از پیش مقرر شده برای آنها بیرون می‌آیند.

این تعلیق ساختارهای علمی، تنها با تعلیق ساختارهای نظری و صورت‌بندی‌شده ناظر مشاهده‌گر امکان‌پذیر خواهد بود؛ ناظری که با همان ضرورت‌ها و حتمیت‌ها به سراغ امور و موجودات نرود و به جای رویکرد زبان‌محور و قاعده‌مند علمی، رویکرد سکوت و شگفتی را پیشه خود سازد. در چنین بستری است که اشیاء خود را عیان خواهند نمود و ناظر مشاهده‌گر را به جهان درونی خویش راه خواهند داد. در واقع منظری که ناظر باید در مواجهه با موجودات و امور برگزیند، رویکردی است که بر روشن‌شدگی درونی اشیاء تأکید می‌نماید و پا می‌فشارد نه بر رویکرد روشن‌شدگی از بیرون. در صورت اتفاق افتادن امر دوم، جهان اشیاء و امور در برابر ناظر مشاهده‌گر غایب می‌شود و در پس پشت ظواهر صرف اشیاء نهان می‌گردد و در نتیجه تنها می‌توان به فرمول‌ها و قاعده‌هایی صوری و منطقی از آنها بسنده کرد.

بنابراین همان‌گونه که از مباحث بالا معلوم می‌شود، اشیاء موجوداتی مرده و خنثی نیستند که تنها به وسیله خرد و سوژه و عاملیت انسانی معنا دار شوند و بر آنها نور فشانده شود؛ اشیاء و موجودات حقایقی درون تهی و بدون جهت‌گیری وجودی نیستند که برای راه یابی به ساحت معنا به فاعل شناسایی همچون انسان نیازمند باشند و بدون انسان در ورطه فقدان معنا بغلتند.

معنا و جهت‌گیری وجودی از درون خود همین اشیاء به بیرون ساطع می‌گردد و نحوه وجودی خود را به ساحت آگاهی من می‌رساند. در واقع ساحت آگاهی من در ارتباط با اشیاء و موجودات متناسب با نحوه‌ای از هستی است که آنها دارند، نه چیزی که از سوی من به عنوان فاعل شناسا آنها را قالب و اندازه بگیرد و از این طریق فهم کند. ساختار ادراکی ما به عنوان وجودی آگاه به حضور اشیاء، در تناسب دائم و پویا با همین نحوه از هستی داشتن موجودات رقم می‌خورد. از این روی در نقطه‌ای ادراکی، مدرک و مدرک به یکدیگر می‌رسند و به همین دلیل همان‌گونه که در این ترابط، مدرک دارای عاملیت و



تأثیرگذاری وجودی است، مدرک هم با ساختارهای ذهنی خود که در عین حال در تناسب با مدرک قرار می‌گیرد با آن مواجه می‌شود و بدین گونه نیست که مدرک، تنها حامل صرف تصاویری از بیرون داده باشد و خود نقشی در این زمینه نداشته باشد.

مدرک صرفاً دستگاه عکاسی نیست که در مواجهه با اشیاء و مناظر بیرونی به ثبت و ضبط کننده منفعل آنها تبدیل شود، بلکه در زمینه این ترابط هر دو سوی ماجرای ادراک نقشی فعال و پویا دارند. این است که در این ارتباط نمی‌توان نقش هیچ یک از طرفین این ترابط را انکار نمود. مدرک با حضور و هستی خویش مدرک را به سوی نحوه‌ای از جهان داری خویش فرامی‌خواند، در این مرحله مدرک در حالتی از سکوت و شگفتی قرار می‌گیرد و اجازه می‌دهد تا مدرک به صورتی پدیدارشناسانه خود را آشکار و عیان نماید و نحوه هستی خویش را متبلور کند اما این شگفتی اولیه در ادامه با ساختار ذهنی خاص ادراک کننده همراه می‌گردد که ساختاری وجودی متناسب با نحوه هستی داشتن امر ادراک شده را به وجود می‌آورد؛ بنابراین باید تأکید نمود که این ساختار صرفاً توسط مدرک برای مدرک به وجود آورده نمی‌شود، بلکه مدرک خود در این روند عاملیت دارد و دخیل است؛ به عبارت دیگر، ادراک و فهم هر امر و هر شیئی از سوی ذهن با خصایص خاص و متناسب ذهن همراه است ولی در عین حال نیز با وجود این خصایص ذاتی، فعالیت ادراکی انسان به سوی هستی اشیاء و امور گشوده است؛ بنابراین می‌توان کلیتی گشتالتی را مطرح کرد که در آن هر ساختار ادراکی با ویژگی‌های خاص مدرک، کنش متقابل دارند (آرنه‌ایم، ۱۳۸۶، صص ۱۱ و ۱۲) و از این جهت شکاف میان ذهن و عین برداشته و مشکل خودگروی و ذهنیت زدگی برآمده از آن مرتفع خواهد شد (ساکولوفسکی، ۱۳۸۴، صص ۵۰-۵۵).

علاوه بر این پدیداری ماهوی منفردانه و جزئی پدیده‌ها و امور، اشیاء با یکدیگر در ارتباطی مستمر و پویا قرار دارند. آن چه را در بالا در باره رویاروشدن با پدیده‌های جزئی و منفرد از منظر پدیدارشناسانه مورد بحث قرار دادیم، می‌توانیم در مورد ارتباط اشیاء و موجودات نیز به همان صورت مورد بحث قرار نماییم. اشیاء و موجودات به مثابه اموری

دارای تقرر خاص و ویژه وجودی، با یکدیگر در پیوندی پویا قرار می‌گیرند و از این رویکرد، چشم‌انداز و منظر محیطی را بر می‌سازند؛ هر محیط مشتمل بر اشیاء و موجوداتی است که در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند و نحوه همبستگی معنایی‌شان روح آن محیط را بر می‌سازد.

به عبارت دیگر یک محیط و منظر تنها محلی برای جایگزینی اشیاء و موجودات گوناگون در کنار یکدیگر نیست؛ محیط بازتابی دیالکتیکی است از عناصر و موجودیت‌هایی که در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند و روح آن محیط را در چند و چون این ترابط دیالکتیکی خود بازتاب می‌دهند. از این روی محیط‌ها نیز، چه محیط‌های طبیعی و چه محیط‌های دست‌ساز و مصنوع، تنها محل‌هایی برای زیستن و رفت‌وآمد نیستند، بلکه هر کدام فضای ذهنی ویژه و مخصوص خود را دارا هستند که از طریق همین فضای ذهنی به سخن درمی‌آیند.

به همین دلیل موقعیت محیطی در نحوه فهم آدمی نیز تأثیری قاطع دارد زیرا محیط امری خنثی و شکل‌پذیر نیست که با ذهنیت مخصوص انسان تغییر معنا دهد، برعکس، هر محیطی معنای خاص خود را بازتاب می‌دهد و ذهنیت انسانی را از معنا و فضای ذهنی خود، متأثر می‌سازد. در واقع محیط‌ها نیز امری زمان‌دار و مکان‌دار و در نتیجه فضا‌مند هستند و ورود به هر محیط، ورود به ساحتی از زمان‌داری است که در آن نحوه وجود داشتن و هست‌مندی خاصی اقتضا می‌شود. از این روی مبالغه‌آمیز نخواهد بود که از فضا‌های ذهنی مثلاً شهرها یا روستاها یا محیط مدارس و ابنیه تاریخی صحبت نماییم زیرا هر محیطی با ساختار وجودی خود می‌زید و این ساختار وجودی را پدیدار می‌کند. از این رو در چشم‌انداز هنری نگاه بصر محوری که بر فاصله کانونی انسان از محیط و اشیاء و طبیعت تأکید می‌نماید، کنار نهاده می‌شود و به جای آن انسان با کلیت حواسش در محضر و مواجهه با اشیاء و موجودات قرار می‌گیرد. در واقع در رویکرد بصر محور آنچه به عنوان پیش‌فرض تلقی می‌شود نظاره و مشاهده جهان و محیط پیرامون از منظری جدا شده از طبیعت و محیط است که در نهایت به بیگانگی انسان از طبیعت پیرامونش



منجر می‌گردد و در نتیجه آدمی را چونان موجودی تنها و سردرگم و سرگشته برجای می‌نهد. در چنین منظری، چشم صرفاً ابزاری برای دستگاه انتزاعی تعقل خواهد بود. انسان بصرمحور که این‌گونه از طبیعت فاصله گرفته است، نخواهد توانست شناخت دقیقی نیز از خویشتن خویش حاصل نماید (شیرازی، ۱۳۹۱، صص ۳۲ و ۳۳) زیرا ارتباط انسان با طبیعت، ترابطنی الصاقی و بیرونی نیست، بلکه انسان در متن وجودی طبیعت است که پای به عرصه حیات می‌گذارد و بر همین اساس نیز به صورت درونی و وجودی با طبیعت ارتباطی قطع‌نشده دارد، از این‌رو گسستن از طبیعت و خیره شده به آن از منظر ناظری جدا و منفصل، خود آدمی را نیز در بیگانگی با خویش قرار می‌دهد. در این صورت طبیعت و محیط پیرامون برای انسان همچون لوح سفیدی در می‌آید و در نهایت همین طبیعت، به شکل ماده‌ای خام و قابل دست‌کاری تبدیل می‌شود و به امری بی‌روح و مرده و ماده صرف فروکاسته می‌گردد (ویلسون، ۱۳۸۹، صص ۳۵ و ۳۶).

اما رویکرد هنری در تقابل با چنین وضعیتی بر منظری درونی به جای نگاهی بیرونی تأکید می‌کنند. حواس آدمی با تمامیتشان و با حضور کلی و معنادارشان اهمیت دارند زیرا همان‌گونه که مرلوپونتی نشان می‌دهد ما با تنمان در این جهان حضور داریم و در این جهان - بودن ما موضع و لنگرگاهی تنانه دارد:

"تلقی ادراک به صورت در - جهان - بودنی که صبغه بدنی دارد، مخالفت اساسی با تمایزگذاری‌های سنتی میان سوژه و ابژه، درون و برون، ذهنی و جسمی، و ذهن و جهان است. این که بگوییم بدن ما، از این جهت که هم‌زمان می‌بیند و دیده می‌شود، باید از همان تنی باشد که جهان از آن است، تردیدافکنی در تقدم آگاهی و تمایز میان نظرگاه اول شخص و سوم شخص است که خود مرلوپونتی در پدیدارشناسی ادراک آن را مسلم گرفته بود. ما حتی قبل از داشتن نظرگاهی که می‌توانیم آن را متعلق به خودمان بدانیم، همواره از پیش در نوعی اتحاد و انبازی ناخودآگاه با جهان به سر می‌بریم که ضرورتاً جهان حس و حس‌پذیری، لمس و لمس‌پذیری، دیدن و دیده شدن است. ادراک پدیداری بدنی است، بدن وابسته به نظرگاه است، و نظرگاه - مثل معجزه‌ای - از خود خمیره جهان سر

برمی آورد: «بدن من تنها از آن رو می بیند که خودبخشی است از امر دیدار پذیر که این بدن در آن می شکفتد.» (کارمن، ۱۳۹۰، صص ۱۶ و ۱۷).

❁ ۵. تربیت زیبایی شناسانه و برنامه درسی

چرخش زیبایی شناسانه در امر تربیتی بر رویکرد و چشم انداز متفاوتی تأکید می کند، بنابراین برنامه درسی برآمده از چشم انداز زیبایی شناسانه دارای مشخصات زیر است:

الف. مواجهه با جهان همچون یک کل: تربیت هنری همچون یک اثر هنری تلاش دارد تا از خودگروی و ذهنیت زدگی فاصله بگیرد و افقی تازه را در وضعیت تربیتی اتخاذ نمایند؛ روبرویی انسان با کلیت وجودی خود در یک واحد یکپارچه با کلیت طبیعتی انضمامی و فراگیر به عنوان کلی درهم پیوسته. همان گونه که اثر هنری در معنای پدیدارشناختی آن جهان هر شیء و پدیده ای را در وحدتی که بنیان آن پدیده است، فرامی خواند؛ برنامه درسی برآمده از منظر زیبایی شناسانه نیز، با رویکرد کل گرایانه به امور رجوع می کند و هدف نهایی آن مکشوف شدن امور و پدیده ها، در بنیان وجودی کلی آنها، در تجربه زیسته مربی - متربی است.

ب. در تجربه زیبایی شناسانه از تربیت آن چه در کلاس درس و فضای مدرسه رخ می دهد نه صرفاً از سنخ رویارویی عقلانی با اشیا و طبیعت، بلکه از سنخ لمس موجودات و طبیعت با حواس و تن متربی است؛ تن و حواس در این منظر به امری فرعی و حاشیه ای تبدیل نمی شوند، به نفع عقل و دانش، از برنامه درسی و فضای کلاس کناره نمی گیرند و غایب بزرگ مدرسه قلمداد نمی گردند؛ تن با تمامیت حواس خود در کلاس درس حضور می یابد از آن رو که حواس نقشی بنیادین در تجربه زیسته ما دارند و خود از جنس جهانی هستند که ابتدا خود را بر ادراک ما می گشاید. البته این به معنای انکار رویکرد عقلانی به امور نیست ولی باید توجه داشت که در نهایت رویکرد عقلانی نیز برآمده از همین تجربه زیسته خواهد بود نه برعکس. این گونه نیست که ابتدا فهم عقلانی در چارچوب برنامه درسی به پا شود و سپس شناخت امور میسر گردد، بلکه فهم عقلانی نیز گونه ای از



شناخت است که تنها می‌تواند در زمینه تجربه زیسته در محیط تربیتی، شکل صحیح خود را بیابد.

چشم‌انداز زیبایی‌شناسانه به تعلیم و تربیت، تلاش دارد تا به غیاب کانونی "حواس" از کلاس درس خاتمه دهد و آنها را مجدداً در مجرای تأثیرگذار خود بنشانند. در چنین نگاهی دیگر حواس اموری نازل در سلسله مراتب شناختی ما نخواهند بود، بلکه لنگرگاهی خواهند بود که پیوند مستقیم و مستمر با اشیا و جهان پیرامونمان بر اساس آن صورت خواهد گرفت؛ لنگرگاهی که اجازه می‌دهد تا ما به روی جهان گشاده و با آن هم‌آوا و هم‌پیوند گردیم. حواس به همین‌گونه در کلاس درس و در فعالیت‌های مختلف درسی اجازه هم‌پیوند شدن و مشارکت ما در جهان را مهیا می‌نمایند و از این طریق برنامه‌های روی داده در کلاس درسی را به مراتب از یک امر صرف آموزشی فراتر می‌برند و در نتیجه کلاس درس را به کانونی حیاتی و بنیادین برای فهم و انکشاف معنا و معنایابی تبدیل می‌نمایند.

ج. انحلال دوگانگی‌های مرسوم در برنامه درسی سنتی به یگانگی و یکپارچگی: انسان به‌عنوان موجودی که فهمی از وجود دارد، در بنیاد به مدد تجربه‌های زیسته و ملموس خود است که با جهان و موجودات آن برخورد می‌کند؛ ما با دست خود اشیا را "می‌فهمیم" و با قوه لامسه خود مرز میان جهان و انسان را به کناری می‌نهیم. قوه باصره ما تنها اتفاقات و مناظر را به‌صورت یک دوربین منفعل عکاسی ثبت و ضبط نمی‌نماید، بلکه با عنصر حیاتی خویش به فهم آنچه مشاهده می‌شود نائل می‌گردد و مهم‌تر از چشم، این گوش ماست که معنا را از میان مسموعات و صداها فراچنگ می‌آورد (مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۳، صص ۳۰ و ۳۱). ما با تن و حواس خود اشیا و موجودات را فرامی‌خوانیم تا با ما ارتباطی معنایی برقرار نمایند و همچون اموری زنده و پویا فهمیده شوند؛ بنابراین در چشم‌انداز تربیت هنری و زیبایی‌شناسانه اندیشه و تن به‌صورت یک دوگانه از هم منفصل لحاظ نمی‌شوند. در کلاس درس این تقابل‌های دوگانه حذف می‌گردد و مرز میان آنها برداشته می‌شود؛ ذهنیت و عینیت، تن و اندیشه، حواس و عقل، عقلانیت و عواطف و احساسات، مربی و متربی، انسان و طبیعت و... اموری دوگانه و بیگانه و

بافاصله از یکدیگر لحاظ نمی‌شوند، بلکه در یک کل معنادار به یکدیگر می‌پیوندند؛ نقطه‌ای کلیدی و پراهمیت که طی آن هیچکدام جنبش و فعال بودن خویش را از دست نمی‌دهند ولی در این نقطه کانونی به یکدیگر می‌رسند؛ بنابراین تجربه کلاس درس در این منظر، تجربه‌ای بافته با واقعیت کلی و انضمامی زندگی بر اثر تجربه زیسته مربی - متربی است؛ کلاس درس نقطه‌ای کانونی برای این تجربه زیسته خواهد بود.

د. خوانش انضمامی انتزاعیات: این امر البته از چارچوب اشیا و موجودات طبیعی فراتر خواهد رفت و شامل مواردی که بار انتزاعی تری دارند نیز خواهد شد: کلمات و اعداد و مانند آنها. در این رویکرد، کلمات و اعداد، در کلاس درس و برنامه درسی صرفاً آموری انتزاعی برای آموزش و انتقال دانش از مربی به سوی متربی نخواهند بود، بلکه همین اعداد و کلمات و اشکال نیز باید در چارچوب فعالیت متخیلانده و اکتشافی دانش‌آموزان قرار گیرند. دانش‌آموزان و مربیان و حتی خود مربیان نیز کلمات و اشکال و اعداد را به‌عنوان امور و مفاهیم بیرونی و داده شده لحاظ نمی‌کنند، بلکه آن را در بافت و بستری قرار می‌دهند که بر اساس تجربه زیسته و متخیلانده‌شان، فهم شوند. دانش‌آموزان باید بتوانند کلمات را به "بیان" خود درآورند و با بیان و نگاه شخصی شده خود درآمیزند. به سخن‌گوی‌تر هر دانش‌آموز باید خود وزن کلمات و عبارات را بفهمد و در قالب بیانگری شخصی خود بریزد و بدون مبالغه آنها را از زاویه خود لمس نماید. همچنان که در مورد یاددهی و یادگیری ریاضیات باید نحوه شکل‌گیری محیط کلاس درس و اساس برنامه درسی به‌گونه‌ای باشد که رویکردها و مفاهیم ریاضی برای متربی و دانش‌آموز نه شناختی بیرونی و قاعده‌مند، بلکه کشفی درونی و دارای معنایی ساختاری تلقی شود. در واقع امر یادگیری در چشم‌انداز تربیت زیبایی‌شناسانه و هنری در پیوستگی‌ای همواره و همه‌جانبه و پویا با زندگی و تجربه زیسته دانش‌آموز قرار می‌گیرند.

ه. رخدادی شدن تجربه‌های کلاسی و درسی: آن چه که در این چشم‌انداز، در کلاس درس و در همسویی با برنامه‌های درسی برآمده از آن رخ می‌دهد را می‌توان به خوبی به‌عنوان یک "رخداد" تلقی نمود. رخداد امری است که همواره تجربه ما را زنده و نو شونده قرار



می‌دهد و راه را بر قرائت‌های فاصله‌گرفته از تجربه زندگی به عنوان یک کل به هم پیوسته می‌بندد. در حقیقت "رخداد" امری است که بر اساس آن آدمی به طور دائم می‌تواند امور و اشیا و جهان پیرامون را از منظر و چشم‌اندازی تازه و نو شونده ببیند و بیابد. از این روی رخداد راه را بر رویارویی و مواجهه مدام و بی‌پایان با اشیا و جهان می‌گشاید و در نتیجه آنها را از طبقه‌بندی‌های رسمی و متعارف می‌رهاند. از این منظر "رخداد" به اشیا و جهان فرصت می‌دهد، تا به شکلی دیگر غیر از آنچه تا به حال از آنها در ذهن خویش داریم، نمایان و پدیدار شوند و خود را در عرصه و منظری تازه بر ما عیان نمایند. به این معنی، "رخداد" نقطه‌ای محوری در فهم و ارتباط ما با جهان خواهد بود. رخداد حاصل شجاعت متأملانه ما در مواجهه و رویارویی با جهان است؛ شجاعتی که به ما این امکان را می‌دهد تا مرزهای تعیین شده را جابه‌جا کنیم و ساختارهای شناختی و معرفتی را با نگاهی نو و دوباره و دوباره به پرسشی جدی و تأملی بکشانیم؛ بنابراین کلاس درس و برنامه درسی باید بیش از هر چیز زمینه را برای رخدادی شدن خود فراهم نمایند.

و. اهتمام به محیط درسی: در ساختار تعلیم و تربیت زیبایی‌شناسانه، محیط امری منفعل و بدون جهت‌گیری مقتضی در امر یادگیری و فهم و انکشاف نخواهد بود، بلکه شکل‌دهنده چارچوب کلی تعلیم و تربیت خواهد بود. محیط، باید جایی برای سکنی‌گزیدن انسان باشد تا از خلال آن، آدمی بتواند نسبت به موقعیت وجودی خویش فهم عمیق‌تری به دست آورد و از این لحاظ خود را در یک موقعیت کانونی هویت دار و معنادار بیابد. از این روی فضای کلاسی نسبت به مربی - متربی امری بیرونی نخواهد بود، بلکه نقطه‌ای کانونی است که در آن وجود انسانی آدمی امتداد می‌یابد و معنایابی می‌شود. بر طبق این نکته محیط معنادار مدرسه امکان این را فراهم می‌نماید که انسان فهمی عمیق‌تر از نحوه تقرر وجودی خویش بیابد؛ چنین محیطی بخشی از وضعیت وجودی انسان است که اقتضای بیرونی پیدا کرده است و درست از همین روی نیز هست که اجازه می‌دهد که فهم انسان از خودش اولاً به مثابه یک "کل" نمایان گردد و ثانیاً درهای ارتباط وجودی انسان با جهان پیرامونش را می‌گشاید.

ز. نکته دیگری که بر آن باید تأکید شود این است که در چنین چشم اندازی، تربیت امری فرایندی خواهد بود زیرا مواجهه ما با خود و جهان پیرامونمان همواره امری مستمر و تمام نشدنی خواهد بود؛ هیچ فهمی از جهان، فهمی پایانی و بسته شده نخواهد بود و هر رویارویی با اشیا و موجودات می تواند در بطن خود معنایی تازه را در خود داشته باشد. از این رو تربیت مؤثر برآمده از رویکرد زیبایی شناسانه نیز بر همین رهیافت فرایندی کلاس تأکید خواهد نمود؛ مدرسه کانونی خواهد بود برای جوشش مستمر و پویایی که نمی توان در هیچ زمینه ای پایانی نهایی برای آن متصور گردید و این نه تنها ماهیت برنامه درسی را متحول می کند، بلکه فهم مربی - مربی از هویت خود را نیز دستخوش تغییری بنیادین در نسبت با تلقی سنتی از معلم - دانش آموز می کند.

۶. نتیجه

تربیت زیبایی شناسانه را تنها نباید امری در کنار دیگر صور تربیتی دانست؛ فهم فلسفی از این تربیت این نکته را پیش می کشد که تربیت هنری نه امری محدود به کلاس های هنر و یا مواردی از خلاقیت در مدرسه است و نه صرفاً امری لذت ورزانه و تفریحی در حاشیه دیگر دروس. تربیت زیبایی شناسانه فهم رخدادی از تعلیم و تربیت را میسر می سازد و با کنار نهادن شناخت گزاره ای از امر تعلیم و تربیت، زمینه را برای "مدرسه زدایی" از مدرسه به معنای متعارف آن فراهم می نماید. در چنین منظری دیگر مدرسه صرفاً جایی برای آموزش نیست، بلکه کانونی است که در اصل امکان فهم انسان از خود و جهانش را به معنایی انضمامی و جامع فراهم می نماید؛ بنابراین تا امکان چنین فهمی از تربیت حاصل نگردد، هدف تعلیم و تربیت که شکوفا نمودن انسانی جامع و خود یابنده است نیز فراهم نخواهد گردید.

منابع ❁

۱. آرنه‌ایم، رودلف، هنر و ادراک بصری: روان‌شناسی چشم خلاق، ترجمه مجید اخگر، سازمان انتشارات سمت، ۱۳۸۶.
۲. تیلور، آلفرد ادوارد، ارسطو، ترجمه حسن فتحی، نشر حکمت، ۱۳۹۳.
۳. ساکالوفسکی، رابرت، درآمدی بر پدیدارشناسی، ترجمه محمد رضا قربانی، نشر گام نو، ۱۳۸۴.
۴. شیرازی، محمدرضا، معماری حواس و پدیدارشناسی ظریف یوهانی پالاسما، با مقدمه یوهانی پالاسما، نشر رخ داد نو، ۱۳۹۱.
۵. کارمن، تیلور، مرلوپوتتی، ترجمه مسعود علیا، نشر ققنوس، ۱۳۹۰.
۶. مهرمحمدی، محمود؛ کیان، مرجان، برنامه درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش، سازمان انتشارات سمت، ۱۳۹۳.
۷. ویلسون، راس، تئودور آدورنو، ترجمه پویا ایمانی، نشر مرکز، ۱۳۸۹.