

The Necessity of Aesthetic Education According to John Dewey (Relying on the book "Art as an Experience")

Abdullah Amini* 

Faculty Member of Kordestan University,
Kordestan, Iran

Abstract

John Dewey is one of the most important experts in the field of education in the contemporary period, and some of his teachings have become a part of the body of educational systems in the world today. Since education is an integral part of the structure of any society, any weakness in it will weaken the culture of that society. The past educational systems mainly emphasized the intellectual, moral, and religious aspects of education, but nowadays attention to other dimensions, including the aesthetic, critical, and creative dimensions, is seen as a necessity. The reason is that the aesthetic and artistic approach, along with other approaches, can represent the world and its phenomena in a different way for us and provide us with the possibility of experiencing them in a different way. Therefore, in addition to developing intellectual and moral fields, emphasis is also placed on "aesthetic education". The main issue regarding this type of education is that some have only seen it based on the perspective of genius and some based on the perspective of taste; while the aesthetic education of Taaman includes both views. As a result, every successful educational system should pay attention to the development of imagination and the creative dimension of the child's mind, as well as the development of taste to perceive and evaluate beautiful things and works. In the book "Art as an experience" Dewey's work shows attention to both perspectives, on this basis, while reviewing the topics related to aesthetics and the components of aesthetic education, we specifically reread a part of the said work focusing on aesthetic education (based on the perspective of genius and We will discuss the view of taste.

Keywords: Education, Aesthetic Education, Art as Experience, Imagination, Aesthetics.

* Corresponding Author: aminiphilosophy@gmail.com

How to Cite: Amini, A. (2023). The Necessity of Aesthetic Education (Reluing on the Book "Art as Experience"), John Dewey, *Hekmat va Falsafeh*, 19 (74), 23-46.

ضرورت تربیت زیباشناختی از نظر جان دیویی (با تکیه بر کتاب «هنر به منزله تجربه»)

عبدالله امینی* | عضو هیئت علمی دانشگاه کردستان، کردستان، ایران

چکیده

جان دیویی یکی از صاحب‌نظران مهم حوزه تعلیم و تربیت دوره معاصر است که برخی از آموزه‌های او امروزه به بخشی از بدنه نظام‌های آموزشی در سطح جهان بدل شده است. از آنجا که تعلیم و تربیت بخشی جدایی‌ناپذیر از ساختار هر جامعه‌ای است، هرگونه ضعف در آن موجب تضعیف فرهنگ آن جامعه خواهد شد. نظام‌های آموزشی گذشته عمدتاً بر ابعاد فکری، اخلاقی و دینی در امر آموزش تأکید داشتند، اما امروزه توجه به ابعاد دیگری از جمله بُعد زیباشناختی، انتقادی و اخلاق به‌عنوان یک ضرورت نگریسته می‌شود. دلیلش این است که نگرش زیباشناختی و هنری در کنار سایر رویکردها می‌تواند جهان و پدیده‌های آن را به نحو متفاوت برای ما بازنمایاند و امکان تجربه دیگرگون آن‌ها را برای ما فراهم سازد. لذا در کنار پرورش زمینه‌های فکری و اخلاقی بر «تربیت زیباشناختی» هم تأکید می‌شود. مسئله اصلی در مورد این نوع تربیت این است که برخی تنها آن را بر اساس منظر نبوغ نگریسته‌اند و برخی هم بر اساس منظر ذوق؛ درحالی‌که تربیت زیباشناختی توأمان شامل هر دو منظر می‌شود. در نتیجه، هر نظام آموزشی موفق بایستی هم به پرورش قوه تخیل و بُعد اخلاق ذهن کودک توجه کند و هم به پرورش قوه ذوق جهت ادراک و ارزیابی امور و آثار زیبا اهتمام ورزد. در کتاب «هنر به منزله تجربه» اثر دیویی توجه به هر دو منظر دیده می‌شود، بر همین مبنا ما ضمن مرور مباحث مربوط به زیباشناسی و مؤلفه‌های تربیت زیباشناختی، به‌طور خاص به بازخوانی بخشی از اثر مذکور با محوریت تربیت زیباشناختی (بر اساس منظر نبوغ و منظر ذوق) خواهیم پرداخت.

واژه‌های کلیدی: تعلیم و تربیت، تربیت زیباشناختی، هنر به منزله تجربه، تخیل، زیباشناسی.

۱. مقدمه

از آنجا که انسان به تعبیر ارسطو ذاتاً «حیوانی سیاسی / اجتماعی» است و تنها در بستر اجتماع است که به کمال دست پیدا می‌کند، لذا تربیت یکی از مقولات اساسی در هر جامعه‌ای است. اصطلاح فراگیری که جان دیویی برای اشاره به نحوه تعامل آدمی با محیط پیرامون خود بکار می‌گیرد، مفهوم تجربه است که پیوندی تنگاتنگ با بحث تربیت دارد. هر گروه اجتماعی متشکل از افرادی است که با آداب و رسوم، تابوها، عادات، ارزش‌ها و باورهای مورد پذیرش گروه خود آشنایی دارند و افراد تازه‌وارد بلافاصله در کنار اهداف، مهارت‌ها و اطلاعات فردیشان بایستی با ارزش‌ها و الگوهای گروه خود آشنایی پیدا کنند و گرنه از سوی گروه به رسمیت شناخته نخواهند شد. این نقش مهم از طریق فرایند تربیت و جامعه‌پذیری اتفاق می‌افتد. بدین ترتیب، تربیت «فرایندی اجتماعی» است که موجب تحکیم و استمرار حیات اجتماعی آدمیان می‌شود (Dewey, 1997: 103).

البته خود حیات فعالیتی فراگیر است که توأمان موجود زنده و محیطش را در برمی‌گیرد. حیات ذاتاً تقلایی در جهت استمرار هستی و تداوم اوست و تنها درگرو فرایند خودتجدیدشونده^۱ آن رخ می‌دهد. تربیت بخشی از غنای تجربه آدمی و جزئی جدایی‌ناپذیر از حیات او محسوب می‌شود. بر اساس این پیش‌فرض دیویی، تجربه و طبیعت جدای از هم نیستند؛ زیرا تجربه بالضروره «تجربه طبیعت» است و «در» طبیعت شکل می‌گیرد، گرچه لزوماً به تجربه امور صرفاً «طبیعی» محدود نمی‌شود، بلکه به همان اندازه شامل تجربه محیط اجتماعی، امور فرهنگی و انسانی هم می‌شود (Dewey, 1997: 4-9؛ دیویی، ۱۳۹۳: ۳۶۶). بر پایه این ابعاد دووجهی تجربه، فرایند تربیت لزوماً به حیات فیزیولوژیک و امور ناظر به تغذیه و پرستاری محدود نمی‌شود، بلکه بخش مهم آن به بُعد ذهنی و حیات اجتماعی مربوط است (Dewey, 2001: 13-14). رشد، تحول، حیات و تربیت اموری درهم‌تنیده هستند و از آنجا که دیویی نگرشی درون‌ماندگار^۲ به حیات دارد، لذا فرایند رشد و تربیت را نیز امری درون‌ماندگار لحاظ می‌کند؛ به این معنا که تربیت در نسبت با هستی آدمی همانند

^۱ Self-renewing

^۲ Immanent

خود زندگی غایتی بیرون از خود ندارد، بلکه فرایندی پیوسته است جهت از نو سازمان‌دهی کردن، بازسازی کردن و تحول تجربه (Ibid: 54).

مفهوم تجربه در قاموس فکری دیویی دو ویژگی مهم دارد: نخست، هر تجربه‌ای که برای آموزنده به‌عنوان «نیروی محرک» عمل کند، دارای استمرار است و دوم، هر تجربه‌ای وجه تعاملی^۱ دارد (Dewey, 1997: 37-42). بدین ترتیب، آن تجربه‌هایی در روند پرورش و تکامل «خود»^۲ نقش مؤثری دارند که هم واجد استمرار باشند و هم در یک زمینه عینی و میان فردی صورت پذیرند. همین اصل تداوم و تعامل است که اهمیت آموزشی تجارب را برجسته می‌سازد. نتیجه اینکه فرایند تعلیم و تربیت مبتنی بر تجربه‌های مستمر و تعاملی است. لذا هر نظام آموزشی معیار و موفق بایستی بر پایه پیوند ضروری آموزش و پرورش با تجربه در معنای عام آن استوار باشد و از تمامی داده‌های فیزیکی، اجتماعی، تاریخی، اقتصادی، هنری و ... به‌عنوان منابع آموزشی و تربیتی بهره گیرد. با توجه به پیوستگی تنگاتنگ فرایند تعلیم و تربیت با تجربه، تعلیم و تربیت نزد دیویی عبارت است از رشد و شکوفایی «درونی از طریق تجربه و با تجربه» (Ibid: 28).

از آنجا که دلالت مفهوم تجربه نزد دیویی بسیار گسترده است،^۳ تجربه زیباشناختی یقیناً یکی از مهم‌ترین مصادیق آن محسوب می‌شود: «تجربه زیباشناختی تجربه در تمامیت خویش است.» (دیویی، ۱۳۹۳: ۴۰۶). دیویی در کتاب «مدرسه و اجتماع» به چهار میل در

^۱ Interactive

^۲ Self

^۳ با توجه به ویژگی‌های محوری مفهوم تجربه نزد دیویی که پیش‌تر ذکرش رفت، می‌توان نسبت آن را با تجربه در معنای پوزیتیویستی و تجربه گرایانه آن از یک سو و در معنای صرف تجارب زیسته از دیگر سو نشان داد. تلقی پراگماتیستی دیویی از مفهوم تجربه که آن را با زندگی و حیات اجتماعی فرد گره می‌زند، دلالتی گسترده‌تر و عمیق‌تر از صرف نگرش معرفت‌شناسانه به آن دارد. به‌علاوه، گرچه دیویی بر تجارب زیسته به‌عنوان مبنای مواجهه فرد با محیط خود تأکید می‌کند، اما گستره تجارب را تنها به این نوع تجارب محدود نمی‌کند. تأکید او بر انواع تجربه‌ها در حوزه‌های مختلف، به‌مثابه الگوهای کلی که نگرش ما را در رابطه با جهان عمق می‌بخشند، دال بر این است که او بر تجربه‌های انتزاعی هم که قابلیت مفصل‌بندی مفهومی دارند، تأکید می‌ورزد. در این رابطه بنگرید به: (امینی، ۱۴۰۱: صص ۶۳۴-۶۲۴).

نهاد هر کودک‌کی اشاره می‌کند که به باور او، اهتمام به آن‌ها در فرایند آموزش به نتایج مهمی در رشد و شکوفایی کودک می‌انجامد و لذا نظام‌های آموزشی بایستی به این امیال چهارگانه و تحریک آن‌ها توجه داشته باشند: ۱- میل به تعامل با دیگران ۲- میل به تفحص و کشف اشیاء ۳- میل به پدیدآوردن چیزی و ۴- میل به هنرنمایی (دیویی، ۱۳۴۳: ۶۶). از میان امیال مذکور دست کم دو مورد اخیر آن با «تربیت زیباشناختی»، خلاقیت و آفرینش هنری مرتبط است. گزینه سوم با واژه مهم پوئیس^۱ در زبان یونانی و دلالت آن نزد متفکران باستان ارتباط دارد. پوئیس برای آن‌ها به معنی کلی «ایجاد، پدیدآوردن و ساختن» چیزی بود که پیش‌تر وجود نداشت. این اصطلاح کل گستره ساختن‌ها و تمامی آنچه را که آثار مصنوع می‌خوانیم، حتی تولیدات صنعتی، دربرمی‌گرفت. تخته در چنین بافتی نوعی عمل تولید است که در صدد ایجاد چیزی «سودمند» نیست، یعنی حاصل آن در خدمت غایتی از پیش مشخص نیست (گادامر، ۱۳۹۵: ۲۰۹). در یونان باستان، برخلاف دوره مدرن، حوزه عمل از حوزه نظر متمایز نبود و لذا شناخت لزوماً محدود به حوزه نظر نبود، اما با ظهور فلسفه و علم مدرن، حوزه نظر بر حوزه عمل اولویت پیدا می‌کند و «تئوری» در معنای مدرن آن دیگر جنبه مشارکت عملی خود را از دست می‌دهد و به صرف نظر و نظاره تقلیل می‌یابد.^۲ به‌عنوان نمونه، فلسفه دکارت با تکیه بر معیار «وضوح و تمایز» به‌مثابه ملاک بداهت و صحت شناخت، هنر و تجربه زیباشناختی را همچون یک معضل می‌انگارد، زیرا بقای هنر و تجربه زیباشناختی به اعتبار جزئیت آن است و به دلیل اینکه به لحاظ عقلی قابل تعمیم به الگوهای مفهومی و کلی نیست لذا با تصورات واضح و متمایز چندان میانه‌ای ندارد (بووی، ۱۳۹۴: ۱۹). بدین ترتیب، تأکید دیویی بر هنر و «تجربه زیباشناختی» در غنا بخشیدن به فرایند تربیت در جهان معاصر را بایستی با عنایت به این پیش‌زمینه فلسفه مدرن و به‌مثابه واکنشی به آن نگریم؛ بینشی که در آن «عقل نظری» حاکم نهایی و ملاک شناخت حقیقی است و ادراک هنری و تجربه زیباشناختی به صرف لذت زیباشناختی و «عاری از علاقه» بدل می‌شود (کانت، ۱۳۷۷: ۱۰۲-۱۰۱).

^۱ Poiesis

^۲ دیویی در کتاب «تجربه و طبیعت» با توسل به مفهوم تجربه در صدد پُر کردن این شکاف است (بنگرید به: Dewey, 1925: Ch. 9; McClelland, 2005: 44-55).

دیویی برخلاف تلقی رایج فیلسوفان مدرن، میان علم و هنر شکافی اساسی نمی‌بیند و علم را هم نوعی «هنر» می‌داند و هنر را همان «عمل». لذا به باور او، آنچه اهمیت دارد نه تمایز میان نظر و عمل «... بلکه میان آن حالات عمل است که معقول نیستند، ذاتاً و بی‌واسطه لذت‌بخش نیستند و آن‌هایی که سرشار از معانی لذت‌بخش‌اند» (Dewey, 1925: 358). به همین جهت، او برخلاف نگرش پوزیتیویست‌ها، پا را فراتر گذاشته و علم را «ابزاری» در خدمت هنر و هنری میان هنرها می‌داند (Ibid: 383).

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش توصیفی - تحلیلی با تکیه بر منابع اسنادی و کتابخانه‌ای به بررسی تربیت زیباشناختی نزد دیویی می‌پردازد و با تمرکز بر آثار دیویی و به ویژه کتاب «هنر به منزله تجربه» در صدد نشان دادن اهمیت تربیت زیباشناختی و مؤلفه‌های مقوم آن نزد اوست.

پرسش‌های اصلی پژوهش به‌قرار زیر است:

۱) مقصود از تربیت زیباشناختی چیست و مؤلفه‌های اصلی آن کدامند؟ (۲) نسبت میان زندگی و تجربه در معنای عام با تجربه زیباشناسی و تربیت زیباشناختی در نظام فکری دیویی چگونه است؟ (۳) بر پایه نگرش دیویی، تربیت زیباشناختی چه تأثیری در ارتقای شخصیت فردی و اجتماعی فرد بازی می‌کند؟ برای نیل به اهداف مقاله و پاسخ به پرسش‌های مذکور نخست به بحث در باب علم زیباشناسی و نقش آن در تجربه آدمی از حیات می‌پردازیم و پس از آن به ابعاد تربیت زیباشناختی خواهیم پرداخت و در نهایت به وجوه متمایز تربیت زیباشناختی نزد دیویی با تکیه بر کتاب «هنر به منزله تجربه» اشاره خواهیم کرد.

۲. زیباشناسی و زمینه‌های تاریخی آن

گرچه ظهور زیباشناسی به‌مثابه تفکر فلسفی هم‌زمان با تولد خود فلسفه است، اما این بومگارتن بود که در سال ۱۷۵۳ برای نخستین بار عنوان *Aesthik*^۱ را برای شاخه‌ای مستقل از فلسفه متمایز از ساحت علم و اخلاق بکار برد (سوانه، ۱۳۸۹، ص ۱۵). ظهور زیباشناسی به‌مثابه یک علم در دوره مدرن محصول این فرض بود که هنر و زیباشناسی در کنار سایر

^۱ Aesthetic

حوزه‌های معرفتی، گستره موضوعی و حوزه مختص به خودش را دارد و بایستی بر اساس اصول و چارچوب خود آن مورد داوری قرار گیرد (شپرد، ۱۳۷۵: ۳۳۸). با توجه به ریشه اصطلاح/ستتیک (مأخوذ از/ستتیس)^۱ در زبان یونانی دست کم سه معنی ممکن را برای آن ذکر کرده‌اند: علم ادراک حسی؛ نظریه امر زیبا و فلسفه هنر. این ابهام^۲ در اصل به تعریف و تلقی بومگارتن از مفهوم/ستتیک بازمی‌گردد که از آن هم معنای «علم ادراک حسی» و هم معنای «علم امر زیبا» را قصد می‌کرد (سوانه، ۱۳۸۹: ۱۸؛ Baumgarten, 1954: 78). به‌طور کلی، می‌توان گفت «زیباشناسی شاخه‌ای از فلسفه است که از تحلیل مفاهیم و راه حل مسائلی بحث می‌کند که از تأمل در خصوص موضوعات ادراک زیباشناختی برمی‌خیزد.» (هاسپرس، ۱۴۸۷: ۷۳). دایره مفهوم زیباشناسی بسی گسترده‌تر از «فلسفه هنر» است، زیرا آنچه موضوع «ادراک زیباشناختی» قرار می‌گیرد هم امر زیبای طبیعی را دربر می‌گیرد و هم امر زیبای هنری. به همین جهت، ما در نوشتار کنونی تعبیر «تربیت زیباشناختی» را بر «تربیت هنری» ترجیح داده‌ایم، خود دیویی هم تعبیر «تجربه زیباشناختی» و «تربیت زیباشناختی» را ترجیح داده است (بنگرید به: دیویی، ۱۳۹۳: ۱۵۰). اصطلاح «هنری» ناظر به منظر نبوغ است که بر بعد خلاقیت متعلم تمرکز دارد، در حالی که اصطلاح «زیباشناختی» ناظر به منظر ذوق است و بیشتر بر بعد ادراک و تجربه متعلم تأکید دارد. گرچه اصطلاحی وجود ندارد که هم‌زمان به هر دو وجه اشاره کند، اما با توجه به گستردگی معنایی زیباشناسی نسبت به فلسفه هنر، و صف زیباشناختی برای تربیت گزینه درست‌تری می‌نماید که می‌تواند به هر سه وجه خلق، ادراک و التذاذ و حتی ارج‌شناسی اشاره داشته باشد.^۳

^۱ Aisthesis

^۲ چنانکه خواهیم دید، همین ابهام در مورد تربیت زیباشناختی یا هنری و دلالت آن نیز وجود دارد.
^۳ به‌طور کلی، مفسران از تعبیر مختلفی چون تربیت زیباشناختی، تربیت هنری، تربیت تخیل، تربیت در قلمرو هنرها، تربیت به‌واسطه هنرها، آموزش زیباشناختی و ... برای اشاره به این حوزه استفاده کرده‌اند، اما اصطلاح مرجح «تربیت زیباشناختی» است. برخی از مفسران اصطلاح «تربیت هنری» (اوضاعی و همکاران، ۱۴۰۰) و برخی هم اصطلاح «تربیت زیباشناختی» را ترجیح داده‌اند (یوسف‌زاده، ۱۳۹۷؛ متقی و همکاران، ۱۳۹۵) و برخی هم هر دو تعبیر را بکار برده‌اند (Badham, 2020؛ آقایی و همکاران، ۱۳۹۹).

۳. تربیت زیباشناختی

پیش از پرداختن به ماهیت تربیت زیباشناختی و اهمیت آن، بهتر است به عنوان نمونه به نگرش دو تن از فیلسوفان مهم یونان در باب نقش هنر در حیات روزمره آدمی و ساختار اجتماعی پردازیم.

نخستین فیلسوفان یونان (از جمله افلاطون و ارسطو) عموماً هنر را بر پایه نظریه میمسیس (تقلید) تعریف و تصور می کردند. گرچه نظریه مذکور، به عنوان کهن ترین نگرش نظری در باب هنر، مورد نقدهای بسیاری واقع شده است، اما دیویی منتقدان نظریه تقلیدی هنر را به باد انتقاد می گیرد. او علاوه بر اینکه اقبال عام به این نظریه را گواه پیوند تنگاتنگ هنرهای زیبا با زندگی روزمره آدمیان باستان می داند (دیویی، ۱۳۹۳: ۱۸)، بر این باور است که افلاطون و ارسطو آن قدر هم ساده اندیش نبودند که هنر را تقلیدی از «چیزهای بی روح» بدانند، بلکه به نظر آن ها هنر تقلیدی است از عمل زنده و پر جوش و خروش نیروهای طبیعی که بر رفتار آدمی مؤثر هستند. لذا به نظر دیویی این نظریه بیشتر توصیفی بود از داده های بی واسطه ای که با آن ها در تعامل بودند تا «تفسیری نظری» و خشک. به طور خلاصه «هنر تقلیدی پیراسته از امور روزمره یا تجربه حیات در بستر طبیعی شان بود.» (Dewey, 1929: 88-89). در چنین فضایی فلسفه راوی سرگذشت طبیعت بود و جهان بر اساس «الگوی هنر» بر ساخته شد (Ibid: 88).

گرچه افلاطون نخستین فیلسوف مهمی است که به طور جدی به هنر اهتمام ورزیده، اما از آنجا که بر پایه معیار شناختی (و اخلاقی) به ارزیابی هنر می پردازد، جایگاه هنر را در نسبت با فلسفه و دیگر علوم در بازنمایی حقیقت اشیاء بر اساس «نظریه مثل» پایین تر می انگارد و بر این باور است که هنر دو مرحله از حقیقت دور است (افلاطون، ۱۳۶۷: فقره های ۸-۵۹۵). استدلال او این است که هنرها (به مثابه تقلید تقلید) با تحریف واقعیت و نیز با تجویز اعمال منافی اخلاق موجب گمراهی جوانان می شود (الیاس، ۱۳۸۹). در چنین گفتمانی، تربیت عقلانی، اخلاقی و دینی بر تربیت زیباشناختی و هنری اولویت دارد.

گرچه ارسطو نیز به ماهیت تقلیدی هنر باور داشت، اما خوارشماری افلاطون در خصوص جایگاه معرفتی هنرها را نمی پذیرفت، تأکید او بر مؤلفه «کارتارسیس/تزکیه» شاهدی بر این مدعاست. ارسطو میمسیس را گرایشی «طبیعی» و از این رو منشأ لذت می داند

(سوانه، ۱۳۸۹: ۵۰). در این رویکرد، هر چیزی متعارض با طبیعت نیست، بلکه به نوعی تداوم و کامل کننده آن است. بر همین مبنا، ارسطو شعر را «فلسفی تر» از تاریخ می داند، زیرا با «امر کلی» سروکار دارد (ارسطو، ۱۳۸۷: ۱۲۸).

در تاریخ فلسفه غرب، چه بسا فردریش شیلر مهم ترین فکری بود که به نقش میانجی و محوری هنر و «تربیت زیباشناختی» در پرورش شخصیت اجتماعی و سیاسی آدمی همت گماشته است. البته شیلر تا حدی از وساطت صرف حوزه زیباشناسی برای گذار از شکاف میان قلمرو طبیعت و قلمرو اخلاق نزد کانت فراتر رفته و برای هنر دلالتی سیاسی قائل است:^۱ «آری، برای آن که بتوان مسائل سیاسی را تجربه کرد باید راهی پیش گرفت که از مسائل زیباشناختی می گذرد؛ زیرا زیبایی آن چیزی است که آدمی به شأن آن گام می گذارد.» (شیلر، ۱۳۸۵: ۲۶). اهمیت تربیت زیباشناختی نزد شیلر از این جا برمی خیزد. آرمان او این است که «طبیعت آدمی» به چنان حدی از رشد برسد که خودش «هنرمند» و بدین ترتیب، «ضمانتی برای خلاقیت سیاسی عقل» شود (همان، ۵۴). گرچه شیلر در نهایت زیباشناسی را فوق اخلاق قرار نمی دهد،^۲ وانگهی مهم ترین مؤلفه اخلاق، یعنی آزادی را در ساحت زیباشناسی و به کمک تربیت زیباشناسی ممکن می داند. می توان میان آنچه شیلر از طریق «تربیت زیباشناختی» در رشد و پرورش «خلاقیت سیاسی عقل» در راستای «خودآگاهی» و نیل به آزادی در عرصه سیاسی و اجتماعی مدنظر دارد با آنچه دیویی از طریق فرایند تربیت نوین قصد می کند، قرابتی دید.

حال جا دارد به طور مشخص به دلالت های تربیت زیباشناختی، ضرورت و اهمیت آن برای تربیت پردازیم. تربیت زیباشناختی همانند فرایند کلی خود تربیت ناظر به تأثیری است که بزرگسالان بر خردسالان و متعلمان دارند، یعنی در هر صورت، کانون تربیت به ویژه در رویکردهای نوین آموزشی (اعم از اخلاقی، فکری، دینی، زیباشناختی، رسانه ای و ...) بر محور متعلم، مخاطب و کودک استوار است. همه این ابعاد تربیت به تعبیری اجزای کوششی یگانه برای بهتر ساختن حوزه های فرهنگ و در نهایت بهبود خود زندگی هستند

^۱ خود دیویی در فرازی از کتاب «هنر به منزله تجربه» به موضع شیلر گریز می زند و ضمن تحسین تلاش «دلیرانه» اش، او را همچنان گرفتار دو گانه باوری کانتی می داند. (دیویی، ۱۳۹۳: ۴۱۶).

^۲ بنگرید به: (شیلر، ۱۳۸۵: ص ۲۰).

(رورتی، ۱۳۸۶: ۳۰) و بر این فرض استوارند که ذهن آدمی قابلیت رشد و پرورش دارد (دیویی، ۱۳۴۳: ۱۱۱). یکی از انتقادهای محوری دیویی بر نظام تعلیم و تربیت کلاسیک این بود که مرکز ثقل تربیت و آموزش را در خارج از وجود متعلم قرار می‌داد. او در عوض پیشنهاد می‌کند که بایستی «انقلابی کپرنیکی» در نظام آموزش و پرورش ایجاد کرد و کانون توجه این بار باید بر خود متعلم استوار گردد و به غرایز، تمایلات، خواسته‌ها، استعدادها و توانایی‌های ذاتی خود کودک توجه شود (دیویی، ۱۳۴۳: ۵۲-۵۱؛ Badham, 2020: 3-4). طبق این رویکرد، فرایند تربیت از درون خود کودک آغاز می‌شود و علم تربیت چیزی نیست جز «علم تشکیل شخصیت» (دیویی، ۱۳۲۶: ۱۲). لذا، بهترین اصل تربیتی آن اصلی است که «تحول روان کودک را تسهیل و تکمیل می‌کند.» (همان، ۷۳).

به‌طور کلی، چارچوب تربیت زیباشناختی را می‌توان در مؤلفه‌های ذیل خلاصه کرد. یکی از اهداف اصلی تربیت زیباشناختی ناظر به رشد قوه خیال و نبوغ متریان است. هدف اصلی دیگر، پرورش عواطف، احساسات و ذوق زیباشناختی متعلمان است که برپایه آن بتوانند موضوعات، امور و افعال دارای عنصر زیباشناختی را درک کنند. در این مورد البته گستره مفهوم امر زیبا و هنری (طبق تلقی دیویی) لزوماً محدود به آنچه به شیوه رایج به صرف آثار هنری مربوط می‌شود، محدود نمی‌گردد و دایره آن بخش وسیعی از اعمال و رفتارهای روزمره ما را در برمی‌گیرد. یکی دیگر از اهداف اصلی تربیت زیباشناختی، توانایی متریان جهت ارزیابی و تحسین آثار هنری است. در این حالت از متعلمان انتظار می‌رود که درکی از هنر و جایگاه آن پیدا کنند و آثار هنری مهم را بشناسند و آن‌ها را ارج نهند یا حتی آن‌ها را ارزیابی انتقادی کنند و نهایتاً اینکه از اهداف دیگر تربیت زیباشناختی این است که در صورت امکان متعلمان بتوانند نقش هنرمند خلاق را بازی و با تکیه بر نبوغ خود آثار هنری خلق کنند. البته بنا نیست که در فرایند تربیت زیباشناختی همه متعلمان تمامی مراحل پیش گفته را در حد کمال از سر بگذرانند یا همه آن‌ها ضرورتاً به هنرمندانی خلاق بدل شوند. به‌طور کلی، هدف کلی تربیت زیباشناختی در وهله اول نه پرورش هنرمند حرفه‌ای، بلکه پرورش ادراک و ذوق زیباشناختی و توانایی تشخیص بُعد هنری و زیباشناختی کارهای مختلف است، اما اگر فرایند آموزش بتواند چنین زمینه‌ای را در حد کمال برای متعلمان فراهم کند چه‌بتر (الیاس، ۱۳۸۹).

با مرور دیدگاه‌های مختلف در رابطه با توجیه ضرورت تربیت زیباشناختی، دست کم می‌توان به سه شکل رایج اشاره کرد. ۱) یکی از اشکال شایع توسل به زمینه‌های روان‌شناختی است با این توجیه که انسان‌ها در حیات روزمره خود گاهی برای رهایی از اضطراب حیات و فشارهای ناشی از آن (از قبیل ناکامی‌ها، تعارض‌ها و رنج‌ها)، نیازمند جنبه‌های تفریحی هستند، گریز به عالم خیال و قلمرو هنر می‌تواند زمینه لذت زیباشناختی و رهایی از آن فشارها را فراهم کند. گویی فرض بر این است که آموزش و تربیت افراد در خصوص ماهیت آثار هنری و پرورش ذوق زیباشناختی آنان موجب افزایش توانشان در مقابل ناکامی‌های درونی می‌شود. به‌عنوان مثال، شوپنهاور، عالم هنر و تجربه زیباشناختی را مسکنی موقت برای گریز از شر اراده می‌داند. فرد در هنگام نظاره زیباشناختی به «ذهن ناب شناسنده» و «فارغ از اراده» بدل می‌شود (شوپنهاور، ۱۳۹۴، صص ۴-۴۸۳). پیش فرض این رویکرد این است که هنر و تجربه زیباشناختی فرد را از اشتغالات دنیای زندگی روزمره رها می‌سازد و به او این امکان را می‌دهد که فارغ از آن درگیری‌ها در هاله تأمل زیباشناختی غوطه‌ور شود (Alexander, 2016: 63). نیچه نیز جهان را تنها در قالب «پدیده‌ای زیباشناختی» قابل توجیه می‌داند (نیچه، ۱۳۸۸: ۱۴)؛ زیرا به‌زعم او، هنر برخلاف متافیزیک افلاطونی به‌جای نفی جهان، آن را آن‌گونه که هست می‌پذیرد و لذا قوی‌ترین انگیزه اراده به زندگی است.

۲) شکل دیگر توجیه نقش هنر در حیات آدمی، رویکردی است که هنر را به‌مثابه شکلی از حقیقت یا معرفت می‌نگرد. طبق این دیدگاه، هنر و تخیل هنری می‌تواند چشم ما را نسبت به واقعیت بیناتر کند. این رویکرد در تاریخ تفکر فلسفی غرب عمدتاً به‌مثابه موضعی هگلی، که هنر را بخشی از فرایند معرفت می‌داند، شناخته شده است. هگل آثار هنری را نمود بیرونی تمایلات «روح مطلق» و برخاسته از آن می‌داند (امینی، ۱۳۹۵: ۲۰۶).

۳) نهایتاً شکل دیگر توجیه فلسفی هنر و تربیت زیباشناختی مبتنی بر این بینش است که تربیت زیباشناختی و پرورش تخیل افراد موجبات رشد اخلاقی را فراهم می‌سازد، زیرا می‌تواند ظرفیت همدلی، روحیه عدالت‌محوری و تعامل مسالمت‌آمیز و فضایل اخلاقی افراد را بالا ببرد (الیاس، ۱۳۸۹). خود دیویی هم در رابطه با کارکرد اجتماعی هنر چنین می‌گوید: «از نو ساختن اجتماع در جهت نظم و وحدت بیشتر» (دیویی، ۱۳۹۳: ۱۲۶).

البته برخی جامعه‌شناسان نیز از منظر جامعه‌شناختی به نقش تربیت زیباشناختی در موفقیت کودکان در مدرسه ذیل مفهوم «سرمایه فرهنگی» پرداخته‌اند. آن‌ها بر این باورند که برخلاف برداشت مارکسیست‌های اولیه، منشأ نابرابری‌های اجتماعی بیشتر ماهیت فرهنگی دارد تا صرفاً اقتصادی. بر پایه نظریه فرهنگی، خانواده علاوه بر منابع مالی بایستی به منابع فرهنگی نیز توجه کند، زیرا تفاوت در سرمایه فرهنگی به همان اندازه تفاوت در سرمایه اقتصادی می‌تواند سبب نابرابری و موفقیت یا شکست دانش‌آموز شود. به‌طور کلی، «منظور از سرمایه فرهنگی یعنی آشنایی فرد با قواعد و فعالیت‌های فرهنگی مسلط در جامعه، نظیر سبک زبانی، ترجیحات زیباشناختی و شیوه تعامل» (شارع‌پور، ۱۳۹۴: ۸۷). بر این اساس، «ترجیحات زیباشناختی» و درک و ارزیابی تجلیات هنری متعالی بخشی از سرمایه فرهنگی فرد محسوب می‌شود.

با توجه به آنچه در رابطه با تصور رایج نسبت به کارکرد هنر و تربیت زیباشناختی در ابعاد مختلف آمد، عموماً فرض بر این است که هنر و تربیت زیباشناختی امکان درک و تخیل واقعیت را برای آدمی فراهم می‌سازد و افق دید او را گسترده‌تر می‌کند؛ به فرد عزمی راسخ در جهت اصلاح باورها و رفتارهایش می‌بخشد.

۴. تخیل به مثابه مؤلفه اصلی تربیت زیباشناختی

بسیاری از رویکردها همواره عنصر تخیل و پرورش خلاقیت را به‌عنوان مؤلفه‌ای اساسی برای تربیت زیباشناختی لحاظ کرده‌اند (ر.ک؛ شپرد، ۱۳۷۵: ۲۶۲-۲۶۳). اما بایستی روشن شود که آیا تخیل لزوماً امری مجزا از ابعاد فکری روان بشر و لذا مختص به تربیت زیباشناختی است یا خیر. امروزه آموزش مهارت‌های فکری به کودکان (از قبیل استدلال، حل مسئله، تفکر انتقادی و خلاق)، به‌عنوان فرایندی برای ارتقای رشد شناختی آن‌ها، یکی از مباحث مهم حوزه تربیتی است. در بیشتر الگوهایی که برای آموزش کودکان طراحی شده معمولاً مؤلفه خلاقیت یکی از عناصر اصلی محسوب می‌شود. البته در این سیاق «تفکر خلاق» لزوماً به عرصه هنر و کنش هنرمندانه محدود نمی‌شود، بلکه هر نوع فعالیتی را در برمی‌گیرد که مستلزم ابتکار و به‌کارگیری تخیل باشد؛ اما بایستی توجه داشت که هیچ دوگانگی‌ای میان بُعد عقلانی و بُعد عاطفی و احساسی زندگی آدمی وجود ندارد. بی‌جهت نیست که دیویی می‌گوید «اگر آموزگاری آن‌قدر سراسر است و روان باشد که ادراک

عاطفی و خلاقانه کاری را که سرگرم انجام دادن آن است به خود راه ندهد، با اطمینان می‌توان او را معلمی ساخته شده از چوب و آموزگاری سرد و بی تفاوت دانست.» (دیویی، ۱۳۹۳: ۳۹۰). لذا همه مشاغل و تجربه‌ها و از جمله امر آموزش بایستی ماهیتی «زیباشناختی»، خلاقانه و عاطفی داشته باشد. بدین ترتیب، آموزش تفکر به کودکان خواه‌ناخواه بخشی از رشد عاطفی و تربیت زیباشناختی آن‌ها را شامل می‌شود (فیشر، ۱۳۹۷: ۱۶-۹).

دیویی نیز با برهم‌زدن تمایز رایج میان بُعد عقلانی و عاطفی وجود آدمی، دایره تخیل را ضرورتاً محدود به عرصه هنر نمی‌کند، بلکه به باور او، تخیل کیفیتی است که در همه ابعاد ساختن (در معنای پوئسیس) و مشاهده و ادراک حضور دارد و به آن‌ها جان می‌بخشد. از آنجا که تجربه در قاموس فکری دیویی همان تعامل موجود زنده با محیطش است، لذا تجربه جهان و تعامل با آن بدون عنصر تخیل و عاطفه ممکن نیست. تجربه زیباشناختی بیش‌ازپیش واجد این عنصر است. تخیل به ما این امکان را می‌دهد که جهان و پدیدارها را به شکل یکپارچه ببینیم و نیز «در ملاقات ذهن و جهان همواره درجه‌ای از ماجراجویی هست و این ماجراجویی، به درجه خویش، تخیل است.» (دیویی، ۱۳۹۳: ۳۹۶).

۵. گستره تربیت زیباشناختی در کتاب «هنر به منزله تجربه»

اهمیت تربیت زیباشناختی نزد دیویی را بایستی در پرتو بازاندیشی او نسبت به نقش هنر و تجربه‌های زیباشناختی در زندگی روزمره دریافت. وی با نقد «تلقی موزه‌ای از هنر»، بر تجربه‌هایی تأکید می‌کند که «فی‌نفسه لذت‌بخش» اند^۱ و مایه «حظ و التذاذ» او می‌شوند (دیویی، ۱۳۹۳: ۱۴-۱۳). دیویی با نقد نگرش سوپرتکتیویستی حاکم بر زیباشناسی مدرن که از سویی به بیگانه شدن هنرمند و آثار هنری از جامعه انجامیده و از سوی دیگر امر زیبا را به صرف «لذت زیباشناختی» سوژه تقلیل داده، با تأکید بر این که هنر در جهان باستان بخشی جدایی‌ناپذیر از زندگی مشترک و حیات اجتماعی و معنابخش زندگی جمعی انسان‌ها بود، بار دیگر می‌خواهد هنر را به ساحت زندگی روزمره بشری وارد کند.

^۱ رویکرد عاری از علاقه‌ای که دیویی برای برخی تجربه‌ها قائل است و آن‌ها را دارای «لذت فی‌نفسه» می‌داند، تاحدی با رویکرد پراگماتیستی او در تعارض است، زیرا برپایه این بیش‌اهمیت هر چیزی بنا به چیزی بیرون از خودش سنجیده می‌شود، برخی از مفسران نیز به این جنبه از تفکر دیویی توجه کرده‌اند (بنگرید به: الیاس، ۱۳۸۹).

در دوره مدرن، آثار هنری به جای اینکه در جوار معابد، مساجد، کاخ‌ها، بازار و دیگر محل اجتماعات زندگی آدمیان باشند، در محل امن موزه‌ها و نگارخانه‌ها و دور از تجربه روزمره آدمیان نگه‌داری می‌شوند. دغدغه اصلی دیویی پیوند مجدد تجربه زیباشناختی با «روندهای طبیعی و عادی زندگی» است (دیویی، ۱۳۹۳: ۲۲). چنانکه پیش‌تر هم اشاره شد، حتی برخلاف منتقدان نظریه تقلیدی هنر، به باور دیویی گسترده‌گی این نظریه نزد یونانیان باستان دلیل روشنی بر پیوند هنرهای زیبا با زندگی روزمره آدمیان و علایق و نیازهای آن‌هاست. بر مبنای نگرش پراگماتیستی دیویی، این شرایط و ضروریات زندگی روزمره خود زندگی است که «ماهیت تجربه» را رقم می‌زند و از آنجا که هنر و تجربه زیباشناختی بی‌تردید بخشی از تجربه و تعامل انسان‌ها با حیات روزمره‌یشان است، لذا دلیلی ندارد که آگاهانه از این بخش از تجارب آدمی غفلت ورزیم و بهتر است به ارتباط آن با سایر اشکال تجربه توجه کنیم.

از نظر دیویی، تجربه زیباشناختی از حیث تجربه بودنش واجد سرزندگی است که بر مرادۀ فعال و آگاهانه با جهان پیرامون استوار است. لذا نطفه تجربه زیباشناختی به مثابه «تجربه در تمامیت آن» (همان، ۴۳۸) در همان تجربه‌های عادی و روزمره رخ می‌دهد. به همین جهت، دیویی در بسیاری از آثارش بر تجربه عملی کودک در فرایند آموزش تأکید و افری دارد (ر.ک؛ دیویی، ۱۳۴۳: ۹۳). در نتیجه، کارکرد هنر نزد دیویی این است که انسان به شکلی «آگاهانه» مواد و نیروهای طبیعت را به منظور گسترش و غنای حیات خود به کار می‌گیرد؛ یعنی هنر به ابزاری برای تعامل هرچه بهتر آدمی با محیط خودش بدل می‌شود و ضرورت تربیت زیباشناختی از اینجا برمی‌خیزد.

نزد دیویی، تجربه زیباشناختی تفاوت جوهری با تجربه‌های روزمره و سایر تجربه‌های بشری، از قبیل تجربه عقلانی و اخلاقی ندارد، همان‌گونه که تجربه‌های عقلانی و اخلاقی از کیفیت زیباشناختی برخوردارند، تجربه‌های زیباشناختی هم بهره‌ای از معرفت را در خود دارند. به همین جهت، دیویی بر این باور است که یونانیان در ربط‌دادن سه‌گانه حقیقت، خیر و زیبایی باهمدیگر چندان هم به بیراهه نرفته‌اند (دیویی، ۱۳۹۳: ۶۴-۶۳).

جدای از اشاره‌های جسته‌گریخته، دیویی در بخشی از فصل پنجم «هنر به منزله تجربه»، به بحث تربیت زیباشناختی می‌پردازد که از دید بیشتر مفسران مغفول واقع شده است.

اهمیت بحث دیویی در این است که هم از منظر نبوغ و هم از منظر ذوق آن را بررسی می‌نماید. با عنایت به اظهارنظرهای دیویی می‌توان مؤلفه‌های تربیت زیبا شناختی را استنباط کنیم. او در ارتباط با موضوع فصل مذکور («عین بیانگر») آن را از هر دو منظر، از منظر خالق اثر هنری و از منظر مخاطب اثر هنری، بررسی می‌کند. در هنر «هستی خود هنرمند و تجربه او» در اینکه چه چیزی بیان شود، نقش مؤثری دارد. هنرمند «اصیل» آنچه را بی‌واسطه تجربه می‌کند، به همان شکل خام و ابتدایی‌اش در قالب اثری هنری بیان نمی‌کند، بلکه تحت شرایط خاصی آن را از مجراهای خاصی عبور می‌دهد و پالایش می‌کند. البته مهار عاطفه و کشش خام اولیه در هنر از سوی هنرمند به معنای پس‌زدن کلی نیست، بلکه هنرمند حرفه‌ای تمایلات و شرایط جانبی این کشش و عاطفه اولیه را جرح و تعدیل می‌کند تا در بیان آن در هیئت اثری هنری نوعی «انتزاع» صورت گیرد و همین بعد است که «معنا» ی بیشتری به آن می‌بخشد. لذا در هر «ادراک زیباشناختی» (به‌ویژه از منظر هنرمند نابغه) عواملی دخیل است که در پالودن و تعدیل «تخلیه مستقیم» (که ویژگی یک هنرمند تازه‌کار است) به عمل «بیان» در قالب «عین مدرک» مؤثر هستند. مهم‌ترین این عوامل وجود گرایش‌ها، توانایی‌ها و تکنیک‌های حرکتی مؤثر حاضر آماده است که پیش‌تر در حرکات دست، پا یا انگشتان و برخی دیگر از اعضای بدن هنرمند شکل گرفته‌اند. به‌عنوان نمونه «جراح، گلف‌باز، بازیکن بیسبال و همین‌طور رقص، نقاش یا ویولن‌نواز پاره‌ای حالت‌های حرکتی بدن را در اختیار و تحت فرمان دارند، بدون آن‌ها هیچ عمل ماهرانه پیچیده‌ای نمی‌توان انجام داد.» (همان، ۱۴۹).

دیویی در این رابطه برای تفهیم بهتر مطلب، با مثالی تفاوت عملکرد شکارچی تازه‌کار را با عمل هنرمندانه شکارچی ماهر نشان می‌دهد. شکارچی ناشی به محض رؤیت شکار موردنظرش به جای اتخاذ واکنش مناسب بر اثر برانگیختگی عاطفی دچار سردرگمی و دست‌پاچگی می‌شود، اما شکارچی باتجربه به‌رغم برانگیختگی عاطفی در لحظه نخست، واکنش خود را از طریق مجراهای از پیش تمهیدشده، مثل تسلط و تمرکز بر نگاه و دست، نشانه‌گیری دقیق با تفنگ، ردیابی مسیر حرکت شکار، خود را از دست هیجان‌رها می‌سازد. واکنش یک شاعر یا نقاش ماهر هم از دیدن آهویی زیبا در وسط جنگل این بار به‌جای شلیک گلوله به پشتوانه تجربه قبلی خود، ادراک شدید و حساس‌تری از آن خواهد داشت و سعی می‌کند با قسمی انتزاع معانی‌ای را با آن ممزوج کند که به این ادراک اولیه عمق

بیخشد (همان، ۱۵۰-۱۴۹). بدیهی است که نقش این «تجربه قبلی» در پدید آوردن اثر هنری تنها در صورت «تربیت زیباشناختی» مناسب امکان پذیر است، اما تنها هنرمند (یا کسی که دست به عملی هنرمندانه می‌زند) نیست که این «تجربه قبلی» در عمل و حاصل کار او نمود پیدا می‌کند، بلکه همین امر در مورد مخاطب نیز به همان اندازه دخیل است. مخاطب کار هنری نیز بایستی پیشاپیش دارای همان «تجربه قبلی»، «مجرهای جنبی» و «تمهیدهای حاضر آماده» باشد تا نحوه بیانگری و «معنای» یک کار (اثر) را درک کند و این چیزی است که از طریق «تربیت زیباشناختی» حاصل می‌شود. دیویی در فقره‌ای که در آن از اصطلاح «تربیت زیباشناختی» هم بهره می‌برد، به شرایط لازم چنین مواجهه‌ای از منظر مخاطب اشاره می‌کند:

«کسی که به واقع تابلویی را می‌بیند یا موسیقی‌ای را می‌شنود باید مجراهای غیرمستقیم و جنبی از واکنش را پیشاپیش مهیا داشته باشد. این تمهید حرکتی بخش بزرگی از تربیت زیباشناختی در هر رشته خاصی است. دانستن این که به دنبال چه باشیم و چگونه آن را ببینیم امری است مربوط به آمادگی سازوبرگ حرکتی. جراح چیره‌دست کسی است که هنرمندی جراح دیگر را در کارش درک می‌کند و ارج می‌شناسد...» (دیویی، ۱۳۹۳: ۱۵۰).

بر این اساس، نه تنها تربیت زیباشناختی برای هر هنرمند یا فردی که در صدد ایجاد کار یا انجام عملی است، نیاز است تا به نحو «پروپیمان» بتواند آنچه مشغول انجامش است را ایجاد کند، بلکه برای درک بهتر معانی، پیچیدگی‌ها و ظرایف کار، کسب لذت بیشتر و حتی ارج‌شنا سی آثار هنری نیز ضرورت دارد. به بیان دیگر، آشنایی با «مجرهای جنبی» و داشتن «تجربه قبلی» هم برای خالق کار هنری و غیرهنری و هم برای مخاطب آن امری بایسته است؛ تربیت هنری چنین زمینه‌ای را فراهم می‌سازد. البته دیویی تربیت زیباشناختی که از طریق تجربه و در فرایند آموزش حاصل می‌شود را شرط لازم و کافی برای چنین مواجهه پروپیمانی نمی‌داند، بلکه در کنار آن به «سرشت فطری» هم اذعان می‌کند که کم‌وبیش می‌تواند در کیفیت این تجربه قبلی و مجراهای جنبی دخیل باشد. هرچند او مشخص نمی‌کند که سهم کدام یک از این عوامل بیشتر است. در هر صورت، بدیهی است که همه ما بسته به مواضع مختلف در هنگامه رخدادها و مواجهه با صحنه‌های بکر، لذت‌بخش یا هولناک حیات، عاطفه و شور و هیجان در وجودمان برانگیخته می‌شود، ولی

همگان نمی‌توانند آن شور و احساس اولیه را بر اساس طرحی مناسب یا از طریق معجزه‌های حرکتی و جنبی از پیش تمهیدشده کنترل کنند و در قالب کاری هنری و یا یک «عین بیانگر» ارائه کنند و در این حالت چه بسا بیشتر ما وضعیتی مشابه همان شکارچی تازه‌کار را داریم. همین سخن در مورد منظر ذوق و ادراک زیباشناختی نیز صدق می‌کند. به‌عنوان نمونه، متعلمی که در مورد مکتب کویسم تربیت زیباشناختی لازم را نداشته باشد، چه بسا آثار کویستی پیکاسو را مشت‌اشیا و تصاویر درهم‌وبرهم و فاقد معنی تلقی کند.

بعد دیگر ضرورت تربیت زیباشناختی نزد دیویی در نقش مهمی قرار دارد که برای نگرش هنرمندانه به زندگی قائل است. بر پایه این نگرش، تجربه زیباشناختی و ادراک هنرمندانه پدیدارها علاوه بر اینکه تجربه‌ای «تمام‌عیار و پُرسدند و حدت» (همان، ص ۲۰۰) است، موجب خلق تجربه‌های نو از آنچه که به‌ظاهر آشنا و پیش‌پافتاده به نظر می‌آید و سبب برطرف شدن ملالت نگرش رایج به پدیده‌ها می‌شود. چنین تجربه‌ای پیش‌داوری‌ها و منظر آشنای ما را نسبت به پدیدارها به چالش می‌کشد و به ما عینکی ارزانی می‌دارد که از زاویه‌ای متفاوت به جهان بنگریم. در یک کلام، «اثر هنری ما را به برخوردی تازه با اوضاع و احوال و مقتضیات تجربه‌عادی راهبر می‌شود» (همان، ص ۲۰۹). با توجه به آنچه آمد، می‌توان به تاسی از یکی از مفسران (Uhrmacher, 2009, 630-632)، پیامدها و نتایج مثبت تربیت زیباشناختی و به تعبیر او «تجربه‌یادگیری زیباشناختی» را خلاصه کنیم: (۱) امکان فراهم ساختن خرسندی و لذت متعلم (۲) ارتقای «حافظه‌های جانبی»^۱ (۳) افزایش سطح «معرفت ادراکی» (و آنچه جامعه‌شناسان «سرمایه فرهنگی» می‌خوانند) (۴) ایجاد معنا یا معنا بخشی (در خصوص آنچه متعلم یاد می‌گیرد و در رابطه با تجربه‌های آتی او)؛ (۵) فراهم نمودن زمینه خلاقیت متعلم.

از آنجاکه فرایند تربیت در معنای عام آن نزد دیویی «عبارت است از بازسازی یا از نو سازمان‌دهی کردن تجربه که غنای آن را عمق و جهت بعدی آن را تسریع می‌بخشد» (Dewey, 2001: 81-82)، لذا تربیت زیباشناختی بخش لاینفک این فرایند است. عدم توجه به این بُعد از تربیت در نظام‌های آموزش رسمی به غفلت از بخشی از تجربه‌های زیباشناختی انسان‌ها از زندگی انجامیده است.

^۱ Episodic memories

۶. نتیجه‌گیری

در ارزیابی نقش تربیت زیباشناختی در پرورش «خود» از منظر دیویی، بایستی نگرش پراگماتیستی و «طبیعت‌گرایانه» او را در نظر داشته باشیم. به‌عنوان مثال، از نظر او آموزش ادبیات و هنرها موجب تقویت روح «هنرپرستی» و تشدید روح «هنرجوئی» کودکان می‌شود. آنچه برای دیویی کمال اهمیت را دارد پیوستگی آموزش با تجربیات زندگی روزمره است. او بر پرکردن شکاف میان تجربه عادی و زیباشناختی تأکید می‌ورزد؛ چراکه زندگی همواره در محیطی در جریان است و حیات موجود زنده هم لزوماً در گرو بده بستن‌های او با محیط پیرامونش است. با عنایت به این امر، نظام‌های آموزشی باید نهایت سعی خود را به خرج دهند تا هنرها و دروس را از بافت زندگی کودک منفک نکنند، بلکه بهتر است آن را با تجربه و عمل روزمره او گره بزنند. حتی بازی‌ها هم بایستی جنبه عملی داشته باشد و تنها زمانی و رای بعد تفریحی و سرگرمی جنبه تربیتی پیدا می‌کنند که بر نیروی داوری و ارزیابی کودک بیفزایند و موجب ایجاد ملکه و عادات مطلوب در سرشت و رفتار او شوند. اهمیت تربیت زیباشناختی نزد دیویی را می‌توان در اهتمامی دید که او به انواع هنرها در مدرسه آزمایشگاهی خودش در شیکاگو می‌داد. همان‌طور که برخی مفسران هم گو شرد کرده‌اند (او ضاعی و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۶-۱۴؛ الیاس، ۱۳۸۹)، دیویی هنر را بخش مجزایی از برنامه درسی تلقی نمی‌کرد، بلکه با توسعه مفهوم هنر و کار هنری آن را لازمه هر نوع کار در مدرسه و تجربه روزمره می‌دانست. با توجه به این بصیرت است که نمی‌توان تربیت زیباشناختی نزد دیویی را به صرف محتوای درسی و خود فرایند تدریس به‌عنوان عملی «هنری» محدود کرد.

به‌طور کلی، تربیت زیباشناختی در قاموس فکری دیویی دلالتی گسترده دارد که هم ناظر به منظر نبوغ، یعنی پرورش قوه تخیل و خلاقیت کودک، است و هم ناظر به منظر ذوق، یعنی تقویت ادراک و حساسیت زیباشناختی ذهن کودک. در نتیجه این روند، متعلم نه تنها به شیوه هنرمندانه توانایی این را کسب می‌کند که در مواجهه با غنای پدیدارهای جهان آن‌ها را در قالبی هنری بازنمایی کند، بلکه در عین حال قابلیت این را پیدا می‌کند که درکی زیباشناسانه از پدیدارها داشته باشد، آن‌ها را ارج نهد و در صورت لزوم به داوری انتقادی آثار هنری بپردازد. توانایی تجربه «سرخوشانه» و دیگرگون پدیده‌های پیرامونمان با

همه کیفیات و غنایشان، ورای رخوت و پیش‌داوری‌های شایع، تنها در سایه‌ی اهتمام به تجربه‌ی زیباشناختی امکان‌پذیر است. حاصل این نوع تربیت چیزی فراتر از صرف تجربه‌ی فردی یکپارچه‌ی جهان است، بلکه برای دیویی حاوی دلالت‌های اجتماعی (در قالب همبستگی میان انسان‌ها و تجربه‌ی مشترک جمعی) هم هست که تنها از طریق آشنایی با هنر و ادراک زیباشناسانه‌ی جهان صورت می‌پذیرد.

با عنایت به آنچه آمد، حال می‌توان ضرورت تربیت زیباشناختی را به شرح ذیل بیان کرد. توانایی خلق آثار هنری (از منظر نبوغ) یا درک و ارزیابی شان (از منظر ذوق) فرصتی برای رهایی فرد از اضطراب و اشتغالات زندگی روزمره فراهم می‌کند که می‌تواند از منظر نخست حتی مسائل ناگوار و دهشتناک زندگی را در قالبی زیبا بیافریند و از منظر دوم، می‌تواند تجربه‌های اصیل بشری که از دیرباز در قالب آثار هنری فاخر نمود پیدا کرده‌اند، به نحو اصیل ادراک کند و یا مورد ارزیابی قرار دهد. از آنجا که تجربه‌ی زیباشناختی جوانی از پدیدارهای جهان را برای ما آشکار و چشم ما را نسبت به واقعیت بیناتر می‌سازد که ما به جهت عادت‌های مرسوم از دیدن آن‌ها محروم شده‌ایم، بخشی از ضرورت تربیت زیباشناختی نزد دیویی نیز از این جهت توجیه می‌شود. به باور او، نگرش هنرمندانه به زندگی علاوه بر اینکه در سرشت خود تجربه‌ای «تمام‌عیار و پر شدت و حدت» است، سبب می‌شود که از دل موقعیت‌ها و اشیاء به‌ظاهر آشنا تجربه‌های نو و متفاوتی خلق کند که هم موجب «آشنایی‌زدایی» از امور و هم برطرف کردن ملالت و دل‌زدگی ما می‌شود. از آنجا که خود فرایند تربیت چیزی جز بازسازی و از نو سازمان‌دهی تجربه برای غنا بخشی به آن نیست، لذا تربیت زیباشناختی بیش از سایر انواع تجربه‌ها به تسریع این فرایند در روند یادگیری متعلم کمک می‌کند.

به‌علاوه، تداوم و بقای هر تجربه‌ی اصیلی در گرو نقد و ارزیابی جدی آن است؛ تجربه‌های هنری که در قالب آثار هنری نمود پیدا کرده‌اند، از چنین قاعده‌ای مستثنی نیستند. ارزیابی انتقادی تجربه‌های هنری هنرمندان به گسترش قوه‌ی خلاقیت و غنای تجربه‌های آتی فرهنگ هر جامعه‌ی می‌انجامد، لذا تنها در صورت تربیت زیباشناختی متریبان چنین امکانی فراهم می‌شود. دیویی افزون بر این، به کارکرد اجتماعی و اخلاقی تربیت زیباشناختی هم نظر دارد. تربیت زیباشناختی در ایجاد نظم و وحدت بیشتر و روحیه‌ی همدلی و تعامل مسالمت‌آمیز افراد با همدیگر و روی هم‌رفته، در تحکیم فضایل اخلاقی در جامعه نقش

مؤثری ایفا می‌کند. به‌عنوان نمونه، عمدتاً در میان متربیانی که تربیت زیباشناختی موفق‌تری داشته‌اند، کمتر رفتارهای پرخاشگراانه و نافرمانی‌های مدنی و اخلاقی دیده می‌شود. همچنین تجربه‌ی زیباشناختی، به‌منزله‌ی مبنایی برای تربیت زیباشناختی، گرچه از حیث تجربه‌بودن واجد سرزندگی است، باری چیزی فراتر از صرف «تجربه‌بی‌واسطه» و دریافت خام است؛ یعنی اینکه متضمن نوعی «انتزاع» و لذا حاوی «معنا» ست؛ بنابراین، درک این انتزاع و معنای نهفته در تجربه‌ها و آثار زیباشناختی مستلزم «تجربه‌قبلی» و «تمهیدهای حاضر آماده» است که تنها با تربیت زیباشناختی این مهم حاصل می‌شود. متربی تنها در صورتی که تربیت زیباشناختی موفق‌تری در کنترل احساسات و اتخاذ جهت‌گیری مناسب از سر گذرانده باشد در موقعیت‌های لازم می‌داند که دنبال چه هست و از چه زاویه‌ای امر مورد مواجهه را ببیند و تجربه‌ای پروپیمان از آن داشته باشد. به‌عنوان نمونه، فرد مذکور به دلیل سرمایه‌ی فرهنگی عالی و «تجربه‌قبلی» در اتخاذ تصمیم در یک وضعیت انضمامی موفق‌تر عمل می‌کند.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

ORCID

Abdollah Amini



<https://orcid.org/0000-0001-7191-4617>

منابع

- آقایی، سیده الهام، طیبه ماهروزاده و محسن ایمانی. (۱۳۹۹). «رویکرد ساحت تربیت هنری و زیباشناختی: رویکرد موضوع‌محور یا رویکرد دریافت احساس و معنا»، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال هفدهم، دوره دوم، شماره ۳۸، تابستان، صص ۱۱-۱.
- 10.30486/jsre.2020.560455.1087
- ارسطو. (۱۳۸۷). *ارسطو و فن شعر*، ترجمه و تألیف عبدالحسین زرین کوب، چاپ ششم، تهران: مؤسسه انتشارات امیر کبیر.
- الیاس، جان. (۱۳۸۹). «تربیت زیباشناختی»، معرفت. شماره ۵۷. صص ۸۴-۶۹، ترجمه عبدالرضا ضرابی، ۱۳۸۱ در:

امینی، عبدالله. (۱۴۰۱). «تأملی بر رابطه هنر با زندگی در تفکر دیویی (با تکیه بر مفهوم تجربه)»، پژوهش‌های فلسفی، سال ۱۶، شماره ۳۸، بهار، صص ۶۴۳-۶۲۰.
10.22034/JPIUT.2022.4957303092
امینی، عبدالله. (۱۳۹۵). *نسبت میان حقیقت و زیبایی با نگاهی به هرمنوتیک فلسفی گادامر*، تهران: انتشارات نقد فرهنگ.

اوضاعی، نسرین، محمود مهرمحمدی، میثم غلام‌پور. (۱۴۰۰). «تبیین تربیت هنری از دیدگاه دیویی و بررسی انتقادی آن از منظر آراء اندیشمندان»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، سال شانزدهم، شماره ۶۰، بهار، صص ۳۶-۷. JR_JSCSI-16-60_001
بووی، آندرو. (۱۳۹۴). *زیباشناسی و ذهنیت: از کانت تا نیچه*، ترجمه فریبرز مجیدی، چاپ پنجم، تهران: مؤسسه تألیف و انتشارات فرهنگستان هنر.

دیویی، جان. (۱۳۲۶). *مدرسه و شاگرد (با مقدمه ادوارد کاپلارد)*، ترجمه مشفق همدانی، تهران: شرکت سهامی چاپ کیهان.

دیویی، جان. (۱۳۴۳). *مدرسه و اجتماع*، ترجمه مشفق همدانی، چاپ سوم، تهران: بنگاه مطبوعاتی صفی علی شاه.

دیویی، جان. (۱۳۹۳). *هنر به منزله تجربه*، ترجمه مسعود علیا، چاپ دوم، تهران: انتشارات ققنوس.
رورتی، ریچارد. (۱۳۸۶). *فلسفه و امید اجتماعی*، ترجمه عبدالحسین آذرنگ و نگار نادری، چاپ دوم، تهران: نشر نی.

سوانه، پیر. (۱۳۸۹). *مبانی زیباشناسی*، ترجمه محمد رضا ابوالقاسمی، تهران: نشر ماهی.
شارع‌پور، محمود. (۱۳۹۴). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، چاپ سیزدهم، تهران: انتشارات سمت.

شپرد، آن. (۱۳۷۵). *مبانی فلسفه هنر*، ترجمه علی رامین، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
شوپنهاور، آرتور. (۱۳۹۴). *متعلقات و ملحقات: مجموعه مقالات شوپنهاور*، ترجمه رضا ولی یاری، تهران: نشر مرکز.

شیلر، فردریش. (۱۳۸۵). *آزادی و دولت فرزانه‌گی: نامه‌هایی در تربیت زیباشناختی انسان*، ترجمه محمود عبادیان، تهران: انتشارات اختران.

فیشر، رابرت. (۱۳۹۷). *آموزش تفکر به کودکان*، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، چاپ پنجم، اهواز: انتشارات گوزن.

کانت، ایمانوئل. (۱۳۷۷). *نقد قوه حکم*، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.

گادامر، هانس گئورگ. (۱۳۹۵). هرمنوتیک، زبان، هنر: شش جستار هرمنوتیکی، ترجمه عبدالله امینی، آبادان: نشر پرسش.

متقی، زهره، محمد حسین حیدری و اشرف میرحیدری. (۱۳۹۵). «رهاسازی تخیل و تجربه معنادار، رویکرد نوین ماکسین گرین به تربیت زیباشناختی»، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱۲، شماره ۴، زمستان، صص ۱۸۹-۱۷۵. 10.22051/JONTOE.2017.191

نیچه، ویلهلم فردریش. (۱۳۸۸). زایش تراژدی از روح موسیقی یا یونانی‌گرایی و بدبینی، ترجمه رؤیا منجم، چاپ سوم، آبادان: نشر پرسش.

Alexander, Thomas. (2016). "Dewey's Philosophy of Art and Aesthetic Experience", *Artizein: arts and Teaching Journal*, V. II, Iss. I, Open SIVG: pp. 59-67.

Badham, Anita. (2020). *Aesthetic Learning in Early Childhood Education: Perspectives from ECE Teachers in Two Nordic International Schools*, Agust, Helsinki: Metropolia University of Applied Sciences: Bachelor of Social Services Degree Program in Social Services.

Baumgarten, A. G. (1954). *Reflection on Poetry*, Translated with the original text, an introduction and notes by K. Aschenbrenner and W. B. Holther, Berkly ND Los Angeles: University of California.

Dewey, John. (1925). *Experience and Nature*, London: George Allen & Unwin, LTD.

Dewey, John. (1997). *Experience and Education*, Kappa Delta Pi Lecture Series, A Touch Stone Book, New York: Published by Simon & Schuster.

Dewey, John, (2001). *Education and Democracy*, A Penn State Electronic Classics Series Publication, Pennsylvania State University.

McClelland, Kenneth A. (2005). "John Dewey: Aesthetic Experience and Artful Conduct", *Education and Culture*, N. 21 (2). pp. 44-62.

Uhrmacher, P. Bruce. (2009). "Towards a Theory of Aesthetic Learning Experiences", *Curriculum Inquiry*, No. 39: 5. pp. 613-636

Bibliography

Aghaei, Seyyedeh Elham, Tayyebah Mahrozadeh & Mohsen Imani. (2019). "The Field Approach of Artistic and Aesthetic Education: the Subject-oriented Approach or the Approach of Receiving Feeling and Meaning", *Research in Curriculum Planning*, Vol. 17, No. 38, Pp. 1-11. 10.30486/jsre.2020.560455.1087. [In Persian].

Amini, Abdullah. (2022). "A Reflection on the Relationship between art and life in Dewey's Thought (based on the Concept of Experience)",

- Philosophical Research*, Vol. 16, No. 38, Pp. 620-643. 10.22034/JPIUT.2022.4957303092. [In Persian].
- (2015). *The Relationship between Truth and Beauty with a Look at Gadamer's Philosophical Hermeneutics*, Tehran: Entesharat-e Naghd-e Farhang. [In Persian].
- Aristotle (2007). *Aristotle and the Art of Poetry*, Translated and Edited by Abdul Hossein Zarrinkoob, 6th Ed, Tehran: Entesharat-e Amir Kabir. [In Persian].
- Bowie, Andrew. (2014). *Aesthetics and Subjectivity: from Kant to Nietzsche*, Translated by Fariborz Majidi, 5th Ed, Tehran: Moaseseh-e T'alif va Entesharat-e Farhangestan-e Honar. [In Persian].
- Dewey, John. (1947). *School and Student (with an Introduction by Edward Coplard)*, Translated by Moshfegh Hamedani, Tehran: Sherkat-e Sahami-ye Chap-e Keyhan. [In Persian].
- (1964). *School and Community*, Translated by Moshfegh Hamedani, 3th Ed, Tehran: Entesharat-e Safi Alishah. [In Persian].
- (2013). *Art as an Experience*, Translated by Masoud Alia, 2th Ed, Tehran: Entesharat-e Ghoghnoos. [In Persian].
- Gadamer, Hans Georg. (2015). *Hermeneutics, Language, Art: Six Hermeneutical Essays*, Translated by Abdullah Amini, Abadan: Entesharat-e Porsesh. [In Persian].
- Kant, Immanuel. (1998). *Critique of the Power of Judgment*, Translated by Abdul Karim Rashidian, Tehran: Nashr-e Ney. [In Persian].
- Mottaghi, Zohreh, Mohammad Hossein Heydari & Ashraf Mirheydari. (2015). "Releasing Imagination and Meaningful Experience, Maxine Green's New Approach to Aesthetic Education", *New Educational Thoughts*, Vol. 12, No. 4, Pp. 175-189. 10.22051/JONTOE.2017.1916. [In Persian].
- Nietzsche, Wilhelm Friedrich. (1388). *The Birth of Tragedy from the Spirit of Music or Grecianism and Pessimism*, Translated by Roya Monajjem, 3th Ed, Abadan: Entesharat-e Porsesh. [In Persian].
- Owzaei, Nasrin, Mahmoud Mehrmohammadi, Meysam Gholampour. (2021). "Explaining Art Education from Dewey's Point of View and its Critical Review from the Perspective of Thinkers", *Iranian Curriculum Studies Quarterly*, Vol. 16, No. 60. Pp. 7-36. JR_JSCSI-16-60_001. [In Persian].

- Rorty, Richard. (2007). *Social Philosophy and Hope*, Translated by Abdul Hossein Azarang and Negar Naderi, 2th Ed, Tehran: Nashr-e Ney. [In Persian].
- Schiller, Friedrich. (2006). *Freedom and Intellectual State: Letters in Human Aesthetic Education*, Translated by Mahmoud Ebadian, Tehran: Entesharat-e Akhtaran. [In Persian].
- Schopenhauer, Arthur. (2014). *Appurtenances and Attachments: Collection of Schopenhauer's Essays*, Translated by Reza Valiyari, Tehran: Nashr-e Markaz. [In Persian].
- Sharepour, Mahmoud. (2014). *Sociology of Education*, 13th Ed, Tehran: Entesharat-e Samt. [In Persian].
- Shepherd, Ann. (1996). *Fundamentals of Philosophy of Art*, Translated by Ali Ramin, Tehran: Entesharat-e Elmi va Farhangi. [In Persian].
- Sovane, Peier (2010). *Basics of Aesthetics*, Translated by Mohammad Reza Abolghasmi, Tehran: Nashr-e Mahi. [In Persian].

استناد به این مقاله: عبدالله، (۱۴۰۲). ضرورت تربیت زیبا شناختی از نظر جان دیویی (با تکیه بر کتاب «هنر به منزله تجربه»)، حکمت و فلسفه، ۱۹ (۷۴)، ۲۳-۴۶.



Hekmat va Falsafeh is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.