

مبانی زیباشناختی^۱ برنامه درسی:

نمای دور، نمای میانی و نمای نزدیک

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۲/۲

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۸/۹/۱۸

محمود مهرمحمدی^۲

مبانی زیبا شناختی برنامه درسی مقوله ای است که کمتر در متون تخصصی برنامه درسی با همین عنوان مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. آنچه در متون و منابع تخصصی با وفور بیشتر به چشم می خورد البته تربیت زیباشناختی^۳ است که نباید با موضوع مبانی زیباشناختی تربیت یا برنامه درسی خلط شود (برای نمونه مراجعه شود به: آموزش عمومی هنر، مهرمحمدی، ۱۳۹۴ و برنامه درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش، مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۷). سوژه یا موضوع این بحث در قیاس با مبانی مشهور و شناخته شده؛ مانند روانشناسی، فلسفه و جامعه شناسی؛ قابل تعریف و تبیین است. در این مقام پاسخگویی به این پرسش هدف قرار گرفته که با استفاده از عالم هنر به مثابه عالم الهام بخش برنامه درسی، چه گزاره هایی قابل استنباط و استنتاج است؟

شاخص ترین منبعی که از منظری مشابه به بحث درباره هنر و برنامه درسی پرداخته البته فصل سیزدهم کتاب فهم برنامه درسی است که پدیدآورندگان به موضوع "برنامه درسی به مثابه متن هنری" پرداخته اند (پاینار^۴ و همکاران، ۱۹۹۵). آنان در ابتدای این فصل به تمایز میان آنچه بحث درباره تربیت هنری شناخته شده است با بحثی که در کانون توجه این فصل از کتاب است پرداخته و خوانندگان را بدین صورت با این تمایز آشنا می کنند: "صاحب نظرانی که در این فصل با اندیشه های آن ها سروکار داریم بعضا دارای شهرت در حوزه تربیت هنری نیز هستند. گرچه آنچه در کانون توجه این فصل است گاهی با بحث تربیت هنری تقاطع پیدا می کند، اما علایق ما در این فصل به فهم برنامه درسی بعنوان متن زیباشناسانه معطوف است." (ص ۵۶۸)

^۱ می توان به جای "زیبا شناختی"، از تعبیر "زیبایی شناسانه" نیز استفاده کرد. ترجیح نگارنده زیباشناختی است.

^۲ استاد مطالعات برنامه درسی دانشگاه تربیت مدرس

^۳ Art/ aesthetic education

^۴ Pinar

بعنوان مثال صاحب نظرانی چون مکسین گرینی^۱ که از فلاسفه مشهور تعلیم و تربیت دنیای کنونی به حساب می آید بر حوزه زیباشناسی تمرکز ویژه ای داشته و نظریه زیباشناسی خود را بنا به علایق ویژه فلسفی و جامعه شناختی اش در زمینه تربیت زیباشناختی بکار گرفته است (مک دونالد_کارنس^۲، ۲۰۰۸). با تاسی به نظریه زیباشناختی گرینی و بعنوان مصداقی از تقاطع پیش گفته در بحث مربوط به هنر و برنامه درسی می توان نتیجه گرفت که برنامه ریزی درسی را باید با مواجهه هوشیارانه با موقعیت و آمیخته با کشف برآمده از "ماجراجویی تخیلی"^۳ دانست. در این صورت برنامه ریزی درسی مواجهه منفعلانه و روتین با موقعیت قلمداد نشده و از پیامد مورد انتظار که تجربه زیباشناختی و تغییر در زندگی است بی بهره نخواهد ماند (گرینی، ۱۹۹۵). بر همین سیاق، چون تربیت زیباشناختی به "بصیرت شخصی"^۴ ناشی از رویارویی آگاهانه با اثر هنری اطلاق می شود یا ریشه در برخورد با اثر هنری به مثابه یک "فضای باز ادراکی"^۵ دارد، برنامه ریزی درسی نیز با تمسک به این نظریه باید متأثر از ویژگی های برجسته و مندرج در مفاهیم پیش گفته ("بصیرت شخصی" و "میدان باز ادراکی") اتفاق بیفتد (گرینی، ۱۹۹۵).

این نقل قول از گرینی هم بر شفافیت هرچه بیشتر بحث خواهد افزود. وی می گوید:

"درگیری واقعی با یک اثر هنری یعنی جستجو برای یافتن ارتباطات تر و تازه، معانی غیر منتظره و درگیر ماندن با کشف مستمر. هر چه این اتفاقات آگاهانه تر بیفتد، ما نسبت به پیچیدگی های جهانی که در آن زیست می کنیم، نشانه ها و دلالت های مستتر در آن، به رنگ، بافت و کیفیت اصوات و به عالم امکان های بهره برداری نشده حساس تر و آگاه تر می شویم. همچنان که همیشه گفته ام، برای بیداری نسبت به جهان برای کسانی که میل به عمل، میل به زنده شدن و میل به انتخاب داشته باشند به مرزهای بالاتری می توان رسید." (گرینی، ۲۰۰۱، ص ۴۲)

این چنین مواجهه ای با فعل برنامه ریزی درسی منجر به شکل گیری انگاره ای از برنامه درسی می شود که دارای وجوه تشابه ده گانه با هنر به روایت الیزابت ولنس^۶ است (۱۹۹۱):

۱. هر دو سازه های انسانی یا ساخته شده بدست انسان هستند.

¹ Maxine Greene

² McDonald- Currence

³ Imaginative adventure

⁴ Personal insight

⁵ Open space

⁶ Elizabeth Vallance

۲. هر دو وسیله ای برای برقراری ارتباط میان سازندگان (برنامه ریز درسی یا هنرمند) و مخاطب خاص (دانش آموزان یا بازدید کنندگان از موزه) هستند.
۳. هر دو معرف باز آفرینی یا تبدیل^۱ دانش سازندگان در قالبی قابل درک و فهم برای مخاطب هستند.
۴. هر دو محصول فرآیند حل مساله اند.
۵. هر دو در انتظار کشف معنا در نتیجه مواجهه مخاطب می مانند.
۶. هر دو موقعیتی را فراهم می آورند که مستلزم توجه مخاطب است.
۷. هر دو به تجارب مخاطب حد می زنند (یا برای تجربه تعیین حد می کنند).
۸. هر دو می توانند موفق به برانگیختن توجه و واکنش شدید مخاطب شوند.
۹. هر دو می توانند در فضای سنت تاریخی و سبک خاصی مورد شناسایی قرار گیرند.
۱۰. هر دو پذیرای نقد و ارزیابی اند.

بحث درباره مبانی را گرچه می توان از جنس بحث در زمینه "برنامه درسی به عنوان متن زیباشناسانه" تلقی کرد لیکن در کتاب فهم برنامه درسی شاهد استنتاج گزاره هایی به عنوان مبانی زیباشناختی برنامه درسی نیستیم. در این نوشتار تلاش شده است تا از منظر خاصی چنین گزاره هایی استنتاج و ارائه شوند.

منظر برگزیده شده برای تبیین مبانی در پیش فرضی کلیدی درباره عالم برنامه ریزی درسی جلوه گراست. عالم برنامه درسی هم عالم اتخاذ تدابیر آموزشی و تربیتی در جهت طراحی و تدوین سند برنامه درسی^۲، همان اتفاق متعارف و به رسمیت شناخته شده برنامه ریزی درسی است، و هم البته به تصمیمات موقعیتی و محلی که معلم در کلاس درس اتخاذ می کند ربط دارد، که این تصمیمات ممکن است در طول یا در عرض سند برنامه درسی رسمی باشد (آیزنر^۳، ۱۹۹۴). بدین گونه صحنه کلاس درس را هم می توان صحنه ای آمیخته با فعل برنامه ریزی درسی دانست. این مقدمه منتج به این گزاره می شود که برنامه ریزی درسی به معنای متعارف و در خارج از کلاس درس همواره و تحت هر شرایطی که اتفاق افتاده باشد فعلی ناتمام است و با تصمیمات و کنش های معطوف به موقعیت واقعی کلاس درس توسط معلم به یک فعل تمام بدل می شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). به دیگر سخن، طراحی و تدوین برنامه درسی با هر کیفیتی و با طی هر فرایندی در خارج از کلاس درس، معلم را به عنصری منفعل تبدیل نمی کند و از او مبارزی در گوشه رینگ گرفتار آمده ترسیم نمی کند، همان اتفاقی که در مفهوم

¹ transformation

² Curriculum design and development

³ Eisner

برنامه درسی "مقاوم در برابر معلم"^۱ رخ می دهد. این پدیده ناخواستنی، ناپسند و غیر منطبق با انگاره دو سطحی مورد تاکید این نوشتار است. به سخن روشن تر، برنامه ریزی درسی پروژه ای است که با تشریک مساعی عناصر برون و درون کلاس سرانجام پیدا می کند و تصمیمات کلان و غیر حساس به بافت نباید سبب انعطاف از برنامه و تصلب در سطح خرد و معطوف به بافت محلی شود. با زبان هنر و با ارجاع به حوزه های شناخته شده هنری در تبیین این معنا باید تاکید کرد که برنامه ریزی درسی با حوزه هایی از هنر مانند معماری و آهنگ سازی که در یک مرحله انجام می شود و در مرحله ای دیگر عینا به اجرا گذاشته می شود همخوان نیست. این کنش با کنش هنرمندانه در عرصه هایی مانند نقاشی و شعر قرابت دارد که تفکیک محصول از فرایند اجرا نه تنها متصور نیست، بلکه این دو کاملا در هم آمیخته و در واقع یکی هستند.

این پیش فرض معرف چارچوب کلان سازماندهی بحث مبانی زیباشناختی است. کما این که می توان این تلقی را مبنای پردازش موضوعات دیگر و بویژه انواع دیگر مبانی برنامه درسی قرار داد.^۲

آیا از دل این پیش فرض می توان نخستین مبنای زیباشناختی یا دلالت زیباشناسی برای برنامه درسی را بیرون کشید؟ پاسخ مثبت است. چون نفس انتساب فعل برنامه ریزی درسی به عامل تربیت در صحنه و پهنه کنشگری و تاکید بر نا ممکن بودن انفکاک او از این صحنه با عالم هنر ملازمت دارد. و گرنه عالم صنعت، عالمی است که برای عاملان در سر صحنه تولید هیچ عاملیت و موضوعیتی قائل نیست و عمل فکورانه و سوژه مندانه معطوف به موقعیت و بافت، با تمایل مدیریتی هیچ کارخانه ای یا نظام آموزشی کارخانه ای سازگار نیست (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

با پشت سر گذاشتن این نگاه با لنز باز یا از فاصله دور به موضوع مبانی زیبا شناسی برنامه درسی، اکنون قدری نزدیک تر آمده و نمایی با برد میانی از مبانی زیباشناسی را از نظر می گذرانیم. در این نما آنچه مشاهده می شود بدین قرار قابل توصیف است. عالم هنر چون با خلاقیت و ابداع پیوندی ارگانیک و ناگسستنی دارد، باید گفت که برجسته ترین ویژگی فعل هنری، کنش جرات مندانه، جسارت و رزانه و ماجراجویانه است (آیزنر، ۱۹۹۴). هنرمند

¹ Teacher proof

^۲ چارچوب های دیگری هم برای توصیف مبانی برنامه درسی قابل تصور می باشند. مثلا ابعاد شناسایی شده متعارف برای رشته برنامه درسی؛ شامل طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی (بوشامپ، ۱۹۶۸) می توانست بعنوان مقسم مورد استفاده قرار گیرد.

از ترس ارتکاب اشتباه دست از ابداع و خلق نمی کشد و به منجلاب یا مرداب تکرار و تقلید و سکون فرو نمی غلطد. لذا برنامه ریزی درسی درآمیخته با انگاره هنری، تفسیری جز گریز هشیارانه از محافظه کاری در تصمیم گیری ها به حکم عادت و سنت که نوعی ارتکاب خودکشی تربیتی از ترس مرگ ناشی از ماجراجویی تربیتی است نمی تواند داشته باشد. مرگ محتمل، شایسته تر و پسندیده تر از مرگ قطعی ناشی از خودکشی در چهارچوب رویه ها و کلیشه ها دانسته می شود. این مفهوم گزاره ای است که می توان آن را دومین مبنای زیباشناختی برنامه درسی قلمداد و معرفی کرد. این بیان، به گفته سانتایانا که با الهام از ارسطوست معنا می بخشد که "هنرمند کسی است که به اشتباه عشق می ورزد" (آیزنر، ۱۹۹۴). یا در فراز دیگری با نقل به معنا می گوید که "هنرمند عاشق فرصت ها و شانس ها در لحظه هاست" و از شکار آنها هرکجا پیدا شود دست بر نمی دارد (آیزنر، ۱۹۹۴).

نمای میان برد را می توان اینگونه شرح داد که دو خصلت بطور مشترک و با شدت و قوت همانند، باید در کار برنامه ریزی درسی در هر دو سطح یا ساحت وجود داشته باشد. این دو خصلت عبارتند از (۱) عمل فکورانه یا متاملانه^۱ و (۲) عمل مبدعانه یا خلاقانه^۲. همه تصمیمات اتخاذ شده در همه ابعاد و درباره همه اجزاء و عناصر در هر دو ساحت برنامه ریزی درسی برون و درون کلاس درس باید نشانی از این دو خصلت را با خود حمل نمایند تا در مجموع کار طراحی و تدوین برنامه درسی در بستر هنر و زیباشناسی بنشیند و صبغه ای این چنین پیدا کند. البته عمل فکورانه و کنش مبدعانه را شاید نتوان از یکدیگر جدا کرد و باید آنها را لازم و ملزوم یکدیگر یا دو روی یک سکه قلمداد کرد. عمل فکورانه کلید واژه متعلق به پارادایم پرکتیکال یا عملی است که قیام علیه پارادایم نظری یا نظر زدگی را وجهه همت خود ساخت. در دعوت به گریز از نظرزدگی نوعی دعوت به رهایی از جبرها، ریتم ها و قالب های شناخته شده و آزادی از تجویزها را می توان جستجو کرد که با آنچه در عالم هنر رواج دارد سازگار است. گویی پارادایم پرکتیکال در عرصه برنامه ریزی درسی پارادایمی همگون و هم خون با عالم هنر است و با دعوت به عمل فکورانه، دعوت به تنفس در عالم هنر اتفاق می افتد. از جهتی دیگر، دعوت به کنش مبدعانه یا عمل اکسپرسیو که همان اتخاذ تصمیمات نو و در قالب تازه است، بی هیچ واسطه ای به عالم هنر متصل است. هنر را بدون این ویژگی فاقد عنصر خلاقیت یا صنعتی^۳ باید تصور کرد که تصویری ناممکن است. هنر بواقع چیزی جز خلق معنا در اشکال و فرم های تازه نیست. بنابراین برنامه ریزی درسی در هر دو ساحت و صحنه درون و برون کلاس درس، که دارای ویژگی اکسپرسیو است یک خلق اثر به تمام معناست و عاملان و سازندگان آن باید

¹ deliberative

² expressive

³ productive

تن به ارزیابی و پاسخگویی از این منظر هم بدهند. مقدم بر اتفاقات مترتب بر این دو خصلت در دو ساحت برنامه ریزی درسی مورد نظر، نشان دیگری از تنفس در عالم هنر نزد عاملان و برنامه ریزان را باید سراغ گرفت که همان آشنایی زدایی^۱ از صحنه عمل است که در سایه ادراک هرچه ژرف تر و همه جانبه تر موقعیت^۲ اتفاق می افتد. به دیگر سخن، بدون این پیش نیاز، عمل فکورانه و کنش مبدعانه موضوعیت پیدا نمی کند، بلکه عمل طبق روال ها و کلیشه ها منطقی ترین گزینه است.

داخل کلاس درس	خارج از کلاس درس	خاستگاه استراتژی ها
✓	✓	عمل فکورانه / تاملی
✓	✓	عمل خلاق / مبدعانه

توصیف هربرت رید^۳ از خلق اثر هنری آنگونه که در پیشانی یکی از فصول کتاب تصورات تربیتی الیوت آیزنر (۱۹۹۴، ص ۲۵) آمده است، گویی همان توصیف فرایند اتخاذ تصمیمات برنامه درسی در دو سطح برون و درون کلاس درس است:

" این تصویر بدیع است، سرزنده و در حال رویدن که در آثار این هنرمندان به چشم می خورد، و واقعیت های جدیدی که آفریده می شوند تناسبی با جهان غیرانسانی ماشین ها ندارند. بلکه نمایانگر دنیای پر شور و احساس تخیل هستند."

اکنون دلالت های زیبا شناسی که همان گزاره های برگرفته از عالم هنر برای برنامه ریزی درسی با تصویربرداری از فاصله نزدیک می باشند به تفکیک دو ساحت یا دو سطح که وصف آن گذشت مورد بررسی قرار می گیرد:

الف: دلالت های زیباشناسی برای برنامه ریزی درسی در سطح بیرونی یا خارج از کلاس درس (صحنه نخست)

¹ defamiliarization

² Imaginative perception

³ Herbert Read

۱. تولید برنامه درسی و تصمیم گیری درباره تک تک عناصر تابع فرایند عمل فکورانه و مستلزم خلق گزینه های مختلف و ارزیابی هر یک از گزینه ها باتوجه به احتمال اثربخشی آن است که در نهایت قضاوتی کیفی و هنرمندانه است.
۲. تولید برنامه درسی بر اساس رویکرد رفتار گرا و با استفاده از هدف های رفتاری مورد اقبال نیست. چرا که این نوع از برنامه های درسی از الگوی مهندسی تبعیت کرده و با اصرار بر اتخاذ تدابیر حداکثری برای کلیه موقعیت های آموزشی، عملاً فرصت هرگونه مداخله را از معلم سلب و برنامه ریزی درسی را از یک فعالیت مشترک دو سطحی به یک فعالیت انحصاری تک سطحی تقلیل می دهد. به عبارت دیگر طراحی مبتنی بر رویکرد رفتاری معلم را تحت تسخیر ریتم و الگوریتم خاصی درمی آورد و از او یک عنصر منفعل می سازد.
۳. هدف یادگیری دست یابی به تجربه زیباشناختی یا احساس لذت و رضایت از یادگیری است. به عبارت دیگر تصمیم گیری درباره هر یک از عناصر برنامه درسی باید همسو با تحقق یادگیری برخوردار از چنین کیفیتی باشد. به بیان برودی^۱ (۱۹۹۴) تجربه زیبا شناختی یادگیری تجربه ای است که همزمان بار شناختی و عاطفی دارد^۲ و این ویژگی در هر عرصه یادگیری وارد شود، تجربه مربوطه را ماندگار و شورانگیز می سازد. وایتهد هم در این زمینه از مفاهیمی مانند "عشق به ماده درسی"^۳ و "احساس برخورداری از سبک"^۴ استفاده می کند(۱۹۲۹).
۴. توجه به اهداف تربیتی والا و فاخری که تن به اندازی گیری یا سنجش کمی نمی دهند ضروری و انکارناپذیر است. چرا که همچون عرصه هنر با استفاده از معیارها^۵ به جای استانداردها، عامل تربیت در جایگاه یک خبره یا منتقد می تواند به قضاوت کیفی درباره کیفیت های تربیتی تحصیل شده بپردازد (استن هوس^۶، ۱۹۷۵).
۵. تصمیم گیری درباره محتوای برنامه از جمله متاثر از ضرورت برخورداری دانش آموزان از ظرفیت رمزگشایی و رمزگردانی معانی ابراز شده و ذخیره شده با استفاده از قالب های بازنمایی متفاوت است. در چهارچوب هر یک از این قالب ها (موسیقی، تئاتر، نقاشی، شعر، رمان و...) گنجینه های معنایی در طول تاریخ خلق شده است که نمی تواند مورد بی مهری و در نتیجه آن موجب محرومیت سیستماتیک^۷ دانش

¹ Harry Broudy

² Feelingful cognition of cognitive feeling

³ Love of subject

⁴ Sense of style

⁵ criteria

⁶ Stenhouse

⁷ Systematic deprivation

آموزان باشد. برنامه درسی در شرایط آرمانی باید ذهنی را بیافریند^۱ که تمام ظرفیت های بالقوه آن در رمزگردانی و رمزگشایی به فعلیت درآمده باشد. بیان دیگر این گزاره اقبال به دیدگاه کثرت گرایی شناختی^۲ است (آیزنر، ۱۹۹۴).

۶. سنجش عملکرد دانش آموزان به تناسب اهداف ویژه یادگیری و همچنین هدف عام درآمیختگی شناخت و عاطفه در یادگیری با استفاده از اشکال بازنمایی یا قالب های گوناگون (عکس، کلیپ ویدیویی، مصاحبه با مربیان، استفاده از خاطرات روزانه دانش آموزان و...) اتفاق می افتد. چگونگی گزارش عملکرد فردی و جمعی دانش آموزان هم برای انتقال حس توأم با شناخت به مخاطبانی که در صحنه حضور ندارند (والدین، مدیران و...) خود نیاز به طراحی هنرمندانه دارد.

۷. میان اندیشه و معنا (محتوی) از یکسو و قالب و فرم بیان، از سوی دیگر، رابطه ذاتی و غیر دلبخواهانه وجود دارد که مورد توجه و استفاده برنامه ریزان در اتخاذ تدابیر ناظر به طراحی آموزش و همچنین تولید مواد و منابع یادگیری قرار می گیرد (آیزنر، ۲۰۰۲ و ۲۰۱۷). به عبارت دیگر همانگونه که در آمیختگی و عدم انفکاک فرم و محتوا از یکدیگر در عالم هنر پذیرفته شده، در برنامه ریزی درسی هم استفاده از قالب های متنوع ارائه بشدت مورد نیاز است تا برانگیختگی احساسی را نیز در مخاطب به ارمغان بیاورد.

۸. پیش بینی خیال ورزانه و خلاقانه فرصت های یادگیری تازه و بدیع برای تحقق اهداف یادگیری، اوج هنرنمایی برنامه ریزان درسی است. تصمیم گیری درباره این عنصر بیشترین نقش را در آشکار سازی کیفیت پدیده برنامه درسی دارد و بیشترین وابستگی به قدرت تخیل و ابداع در این مرحله رخ می نماید. فرصت های یادگیری از نوع تلفیقی^۳ که به تجربه های یادگیری یک پارچه کمک می کند در کانون توجه قرار می گیرد.

۹. تحریک ظرفیت خلاق مخاطبان با پیش بینی فرصت های یادگیری از جنس حل مساله (اعم از حل مساله علمی و حل مساله فناورانه) و درگیری با فرایندهای مربوطه اتفاق می افتد (استن هوس، ۱۹۷۵).

۱۰. در طراحی محیط های یادگیری، قابلیت پاسخگویی یا هارمونی حداکثری میان تصمیمات و طیف سبک های یادگیری و هوش ها در نظر گرفته می شود. گرچه شکل پایانی این رخداد در تصمیم گیری های سطح کلاس درس هویدا می شود.

¹ Curriculum is a mind altering device

² Cognitive pluralism

³ Integrative learning opportunities

۱۱. سازوکار سنجش متنوع برای دستیابی به برآورد دقیق از آموخته های دانش آموزان است لحاظ می شود تا هارمونی با طیف سبک های یادگیری و هوش های متعدد^۱ داشته باشد. انتظار بیان تجربیات یادگیری یا آموخته ها صرفاً به زبان گزاره ای^۲ از همه دانش آموزان با نیمرخ های متفاوت سبک و هوش نابسند است.

۱۲. ارزشیابی از اثربخشی برنامه درسی بر مبنای داده های متنوع برآمده از فرایند ارزیابی ژرفانگرانه با رویکرد زیباشناسانه (موسوم به خبرگی و نقد تربیتی^۳) است.

ب: دلالت های زیباشناسی برای برنامه ریزی درسی در سطح درونی یا درون کلاس درس (صحنه دوم)

۱. تجربه تدریس را معلم باید بتواند بعنوان تجربه زیباشناسانه وصف کند. یعنی با فارغ شدن از کار تدریس باید احساس لذت، رضایت و بهجت داشته باشد. البته برخوردار از چنین تجربه ای مستلزم آن است که دانش آموزان هم تجربه یادگیری در کلاس درس این معلم را بتوانند تجربه ای زیباشناسانه توصیف کنند (مهرمحمدی، ۱۳۹۰).

۲. معلم با الگو برداری از عالم هنر رفتارش آمیخته با قضاوت های کیفی^۴ در لحظه لحظه مدیریت کلاس و تصمیمات مبتنی بر آن است. این قضاوت کیفی، مشخصه بارز فرآیند تولید اثر هنری است. در کلاس درس دارای چنین مشخصه ای، معلم بر پایه چنین قضاوتی تصمیمات بالبداهه می گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۹۰).

۳. تصمیماتی از قبیل این که کلاس را ادامه دهد یا تعطیل کند، شتاب و ریتم بحث اش را کند یا تند کند، لحن را تغییر دهد یا ندهد، چهره در هم کشد یا بخندد، فریاد بزند یا سکوت کند، بنشیند یا راه رود، کسی را برای پاسخ به سوال یا ارائه فرابخواند یا به داوطلبان فرصت بدهد،

۴. فرایند تدریس و کنش معلم آمیختگی با هنر و زیباشناسی را بگونه دیگری هم می تواند متجلی سازد. این وجه تاسی معلم به عالم هنر به تسلیم نشدن کامل او به قواعد برآمده از پژوهش های حوزه تدریس یا الگوریتم ها مربوط می شود. او می فهمد که مسائل و شرایط کاملاً ویژه و منحصر به فردی در کار تدریس او پیش می آید که بجز نظرورزی و فرضیه پردازی در موقعیت عینی برای مواجهه با آن راه گریزی وجود ندارد. بدین ترتیب تولید دانش حرفه ای از نوع محلی و موقعیتی بدست معلم اتفاق می افتد. در

¹ Multiple intelligence

² Discursive language

³ Connoisseurship and criticism

⁴ Qualitative judgment

پناه پذیرش چنین تکلیف دارای نظیر در عالم هنر، کارایی و اثربخشی تدریس افزایش می یابد) کاکران اسمیت و لایتل^۱، (۱۹۹۲).

۵. خروجی یا آثار مترتب بر کنش تدریس برای مخاطبان و یادگیرندگان، درست در نتیجه فعل و انفعالات موقعیتی و منعطف که در بند قبلی شرح داده شد، با شگفتی^۲ و انعطاف همراه است (آیزنر، ۱۹۶۷). دقیقاً به همان معنا که خروجی یک اثر هنری پیش از درگیر شدن تمام عیار و تمام و کمال هنرمند با فرایند تولید و خلق قابل معاینه و وصف نیست. به دیگر سخن، به عبارت دیگر هدف های یادگیری از پیش تعیین شده به تعبیر دیویی^۳ (۱۹۱۶) حکم فرضیه هایی را دارند که به اقدامات آغازین معلم جهت می دهند. در پایان فرایند یاددهی یادگیری، هدف های از پیش تعیین شده در سطح ملکول ها و اتم های تشکیل دهنده آن قابل بازیافت یا باز تولید نیستند و جریان تربیت ملهم از هنر به پیشگویی^۴ نتیجه در این سطح تن نمی دهد (استن هوس، ۱۹۷۵). به عبارت واضح تر، قرار نیست در این جریان شاهد اتفاق از نوع تطابق شکلی^۵ میان هدف های پیش بینی شده و نتایج محقق شده باشیم.

¹ Cochran-Smith and Lytle

² surprise

³ Dewey

⁴ prognoses

⁵ isomorphy

در پایان مایلم بر دو نکته تاکید کنم. نخست این که پوشش فراگیر دادن به موضوع که همان شناسایی مبانی زیباشناختی برنامه درسی بوده است، بنا به شرایط ناشی از پیشینه ناکافی در منابع تخصصی که پیش تر هم مورد اشاره قرار گرفت، ممکن است چنان که باید محقق نشده باشد. بر این اساس باید در انتظار گذشت زمان، نقد و نهایتاً نگارش ویراست های دیگری از این مبحث حیاتی در حوزه برنامه درسی بمانیم. نکته واپسین این که به هر میزان برای مبانی مورد بحث در این نوشتار اهمیت قائل باشیم، نمی توان تنها با اتکاء به این دست مبانی، از سایر مبانی دست شست. به دیگر سخن، گرچه اهتمام به مبانی زیباشناختی ارزش افزوده قابل اعتنایی برای خدماتی که از رشته انتظار می رود را به ارمغان می آورد، اما هرگز به این معنا نباید تلقی شود که به تنهایی و بدون آگاهی از مبانی عمل ملهم از دیسیپلین های دیگر می توان بنحو مطلوب به خدمات تخصصی در این حوزه سامان داد.

منابع:

مهرمحمدی، محمود(۱۳۹۰). تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درسهای خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر. فصلنامه تعلیم و تربیت، (پیاپی ۱۰۵)

مهرمحمدی، محمود،(۱۳۹۲). تاملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه درسی با تاکید بر اندیشه آیزنر: ماموریت منسوخ یا معتبر در رشته برنامه درسی؟ نشریه رویکردهای نوین آموزشی ، (پیاپی ۱۷)

مهرمحمدی، محمود(۱۳۹۴). آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی و چگونگی(چاپ سوم). انتشارات مدرسه، تهران.

مهرمحمدی، محمود و کیان، مرجان(۱۳۹۷). برنامه درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش (چاپ سوم). انتشارات سمت.تهران

Beauchamp,G.A.(1968). CurriculumTheory (Second Edition). The Kagg Press

Broudy,H.S.(1994). Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education .University of Illinois Press.

Eisner,E.W.(1967). Educational Objectives- Help or Hindrance? School Review, Vol. 5, No.3, PP250-260

Eisner,E.W.(1994). The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of Educational Programs (Third Edition). Pearson Education Inc.

Eisner, E. (2002). The Arts and the Creation of Mind. New Haven: Yale Univ. Press.

Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. Macmillan Company

Eisner, E. W. (2017). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Teachers College Press.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York: Teachers College Press, Columbia

Lytle, S. and Cochran-Smith, M. (1992). *Teacher Research as a Way of Knowing*. *Harvard Education Review*. Vol. 62, N. 4.

McDonald-Currence, Karen L., "A Philosophical Investigation of Maxine Greene's Aesthetics Theory for K-12 Education." PhD diss., University of Tennessee, 2008.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. and Taubman, P. M. (1995) *Understanding Curriculum*. Peter Lang Publishing Incorporated

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann Press

Vallance, E. (1991). *Aesthetic Inquiry: Art Criticism*. In Short, E. C. *Forms Of Curriculum Inquiry*. State University of New York Press.

Whitehead, A. N. (1929). *The Aims of Education*. Free Press. New York