

سر آغاز

بحث این کتاب هنر و تربیت نیست و به دنبال کاویدن میان این دو نیز نیستیم که خود بحثی مستقل و مهم به شمار می‌آید.¹ بحث این کتاب به حوزه تربیت هنری/زیباشناختی² مربوط می‌شود که یکی از حوزه‌های مهم، اساسی و درعین حال مغفول در نظام‌های آموزشی است. تبیین نسبت هنر و تعلیم و تربیت در کانون توجه نگارنده بوده است و برای اینکه خوانندگان محترم فضای بحث تربیت هنری را در مقایسه با فضای بحث هنر و تأثیرگذاری آن در تربیت بهتر و دقیق‌تر دریابند، در این مقدمه خلاصه‌ای از مبحث مطرح‌شده توسط نگارنده با عنوان «چرخش‌های زیباشناختی در تعلیم و تربیت» ارائه می‌شود. به دیگر سخن، این مبحث مقدماتی معرف یک «پیش‌سازمان‌دهنده تطبیقی» برای مباحث کتاب است و لذا موجب فهم بهتر آن می‌شود.³

آثار تحولی اعتنا به چرخش زیباشناسی⁴ در نظام تعلیم و تربیت با تأکید بر مؤلفه یاددهی - یادگیری به قرار زیر شناسایی شده‌اند:

. دعوت معلم به در پیش گرفتن مشی و منش «معلم فکور»⁵ (شون،)، به‌ویژه با رویکرد زیباشناسانه که مستلزم به‌کارگیری ظرفیت منحصربه‌فرد «ادراک متخیلانه»⁶ موقعیت‌های یاددهی و یادگیری است (امام‌جمعه،). بازنگری و بازتنظیم بالبداهه فعالیت‌هایی که در کلاس باید انجام شوند. به‌عبارت دیگر، معلمان باید جرئت‌ورزی و جسارت تعدیل روش‌های توصیه‌شده و تجربه‌شده (طبق نظریه ویلیام جیمز،) یا حتی عدول از آنها (طبق نظریه لئو تولستوی، به نقل از: دال) را تمرین کنند. التزام معلم به این ویژگی‌ها به بیان برخی تدریس آمیخته با هنر را تحقق می‌بخشد و تجربه حاصل از آن برای معلم تجربه‌ای زیباشناسانه قلمداد می‌شود.

. پیش‌بینی فرصت‌های یادگیری (و ارزشیابی) از نوع پروژه‌ای یا دارای «ساختار باز»⁷ برای دانش‌آموزان که مستلزم به‌کارگیری قوه قضاوت و تشخیص و خلاقیت و در کنار هم قرار دادن اجزای متعدد تشکیل‌دهنده یک کل (پروژه) است. قضاوت مبتنی بر کل‌نگری و تخیل برای اتخاذ تصمیم درباره هر کنشی در بستر پروژه‌هایی ضرورت می‌یابد که انجام دادن آنها مبتنی بر مراحل خطی و الگوریتمی یا دارای «ساختار بسته» و در نتیجه پاسخ صحیح از پیش تعیین‌شده نباشد. شگفت‌زدگی، تردید و بالاخره خشنودی و رضایت‌مندی از جمله احساساتی است که در اثر درگیر شدن با چنین فعالیت‌هایی به سراغ یادگیرنده می‌آیند و تجربه حاصل را به تجربه یادگیری زیباشناسانه و ابداعی تبدیل می‌کنند. قالب‌های بازنمایی هنری نیز مظهر اعلا فعالیت‌های یادگیری هستند که ساختار باز دارند و مناسب انجام تکالیفی هستند که پاسخ یا خروجی از قبل تعیین‌شده ندارند.

¹. education through art

². art education

³. این مبحث برگرفته از مقاله «تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درس‌های خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر»، تألیف همین نویسنده (T0)، مندرج در فصلنامه تعلیم و تربیت شماره 0 است.

⁴. aesthetic

⁵. reflective teacher

⁶. imaginative perception

⁷. open syntax

• دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان در انتخاب قالب بازنمایی آنچه می‌دانند (آیزنر،⁸). دانش‌آموزان باید بتوانند زبانی را که اصطلاحاً با آن بهتر تکلم می‌کنند در نشان دادن آموخته‌های خود به کار گیرند. مکلف ساختن آنها به استفاده از یک قالب واحد در انجام دادن تکالیف واحد یادگیری، برای آنان محدودیت نابجا در بیان یا برون‌نمایی مقصود و منظور و در نتیجه محرومیت‌هایی به همراه دارد. منفک شدن دانش‌آموز از عواملی همچون زیبایی، جذابیت و دلنشینی در انجام دادن تکالیف محوله را باید به این محرومیت‌ها افزود.

• ایجاد انعطاف در برنامهٔ درسی و گنجاندن بخش غیرتجویزی⁹ (بی‌وضعیتی یا داشتن حق انتخاب آزاد در چارچوب اهداف کلی درس) در آن (مهرمحمدی)، این مؤلفه فرصت اندیشه‌ورزی و تصمیم‌گیری یا استفاده از قالب موسوم به «نتایج آشکارشونده»¹⁰ (آیزنر،) را برای معلم فراهم می‌آورد و نظام آموزشی را از اتکا به برنامه‌های درسی به اصطلاح «مقاوم در برابر معلم» نهی می‌کند. حسن استفاده از این فرصت در جریان انجام دادن تکالیف حرفه‌ای، از یک‌سو مستلزم اعتنا به تجربه و تخصص و از سوی دیگر درک شهودی از موقعیت است. چراکه برخلاف مؤلفهٔ تجویزی برنامهٔ درسی، تصمیم‌گیری دربارهٔ فعالیت‌های یادگیری معطوف به این مؤلفه به اهداف از پیش تعیین‌شده متکی نیست. هدف و فعالیت هم‌زمان نزد معلم حاضر می‌شوند و تصمیم مقتضی با تکیه بر «اقناع حکایی»¹¹ اتخاذ شده و در قالب «داده‌های حکایی» بازنمایی و آشکارسازی می‌شود.

• دعوت دانش‌آموزان نیز به تکاپو و تلاش با پیش‌بینی چنین فضای بازی (آزادسازی) در برنامهٔ درسی، برای اینکه در جریان عملیاتی کردن این مؤلفه ایفای نقش کنند. عامل شگفت‌زدگی و خروج از یکنواختی کسل‌کنندهٔ محیط مدرسه از این مجرا وارد جریان تعلیم و تربیت می‌شود. شگفت‌زدگی گرچه ممکن است ناشی از شکست و ناکامی نیز باشد، اما به‌خودی‌خود موجد هیجان و جذابیت است و لذا باید به آن ارجح نهاد.

• تربیت و تأنی با یکدیگر تلازم دارند. تعجیل و شتاب‌زدگی با تربیت یا دستیابی به تجربهٔ حقیقتاً تربیتی سازگار نیستند. تجربهٔ تربیتی با فهم همراه است و باید در جریان تعلیم و تربیت به اقتضائات فهم که همان تأنی و تأمل است تن داد. در مدرسه، دست‌کم باید فرصت لذت بردن دانش‌آموز از تعامل و درگیر شدن با برخی موضوعات یادگیری یا رفتن به سفر یادگیری را فراهم کرد و مجال داد تا تجربهٔ عمیق یادگیری که ناشی از غرق شدن در فرایند انجام دادن کار است شکل گیرد.

• پایبندی به اصل «آغاز یادگیری‌های بعدی از طریق اتصال به آنچه کودکان می‌توانند تصور کنند و نه ضرورتاً آنچه می‌دانند» (ایگان، 00)، چه‌بسا منشأ تحولات اساسی در آموزش مدرسه‌ای و اصطلاحاً «جهش مبتنی بر تخیل» شود. در تعیین اینکه دانش‌آموزان آمادگی یادگیری معنی‌دار چه مقوله‌ای را دارند (یا اینکه کجا قرار دارند)، عنصر تخیل را باید در کارکرد و به‌منزلهٔ «قرارگاه» یا «تکیه‌گاه» توسعهٔ تجربیات به رسمیت شناخت و بر قابلیت و استعداد پایدار، والا و دارای ارزش تعلیم و تربیتی آن تأکید کرد (مهرمحمدی). بر این اساس باید بر نظریه‌های کنونی ناظر به دانش پیش‌نیاز تجدیدنظر اساسی شود.

⁸. Eisner

⁹. elective

¹⁰. expressive outcomes

¹¹. narrative persuasion

اهتمام به ارزشیابی کیفی از عملکرد دانش‌آموزان و استفاده از معیارهای قضاوت¹² کیفی به جای استانداردهای کمی و قالبی (دیویی،¹³) در ارتباط با آن دسته از اهداف یادگیری که برای تحقق آنها نمی‌توان رفتار یا خروجی واحدی را به‌منزلهٔ یگانه خروجی صحیح از پیش تعیین‌شده تصور کرد. ارزشیابی را نمی‌توان با اندازه‌گیری هم‌معنا دانست. گرچه اندازه‌گیری گونه‌ای از ارزشیابی است که برای سنجش اهداف (صفات و کیفیت‌ها) عینی و عاری از پیچیدگی می‌توان به آن تمسک جست، اما فروکاستن ارزشیابی به اندازه‌گیری در تعلیم و تربیت ملهم از عالم هنر فاقد وجهت است.

فرایند تدریس باید فرایندی باشد که بتوان برآیند آن را «شناخت توأم با احساس»¹⁴ یا «احساس توأم با شناخت»¹⁵ یا رخدادی دانست که ویژهٔ عالم هنر است (برودی،¹⁶). این نوع شناخت آمیخته با احساس، شناختی است که جای خالی آن در همهٔ حوزه‌های یادگیری احساس می‌شود. شناخت فاقد این ویژگی را نمی‌توان شناختی «برانگیزاننده و حرکت‌آفرین» دانست. دانستن‌ها یا شناخت‌هایی که به فرایند قالبی، خشک و بی‌روح اطلاعات‌محور متکی هستند و از نظر یادگیرنده نیز مبنای تکلیفی صرف دارند، نمی‌توانند به چنین انتظاری جامهٔ عمل بپوشانند. اینکه با چه راهکارها و ترفندهایی می‌توان به فرایند یاددهی و یادگیری انرژی و روحی دمید که برآیند آن شناخت آمیخته با احساس باشد موضوعی است که مستقلاً باید مدنظر قرار گیرد. اجمالاً به نظر می‌رسد استفاده از ابزار داستان، به‌ویژه داستان‌های تخیلی در سنین کودکی (ایگان، 00، ص) و متکی کردن موضوع یادگیری بر موقعیت‌ها و مسائل مبتلابه انسانی و اجتماعی در سنین بالاتر، در این مسیر کارسازند. علاوه بر این، کوشش برای استفاده از مواد و روش‌های متعدد و متکثری که تعداد حواس بیشتری را درگیر یادگیری کنند یقیناً به یادگیری عمق¹⁷ و ژرفای بیشتری می‌بخشند. این راهکار که از آن با عنوان «چندرسانه‌ای» کردن فرایند تدریس نیز نام برده می‌شود در زمان حاضر با تکیه بر ظرفیت‌های فناوری‌های نوظهور آموزشی دست‌یافتنی‌تر شده است.

پیش‌گفتار¹⁸

«به راستی هنر طلایهٔ تکامل انسان، چه اجتماعی و چه انفرادی است.»

¹⁹ سوزانه لنگر

«تخیل از دانش مهم‌تر است.»

¹² Judgment criteria

¹³ Dewey

¹⁴ feelingfull cognition

¹⁵ cognitive feeling

¹⁶ Broudy

¹⁷ depth

¹⁸ متن پیش‌گفتار حاضر برگرفته از متن مقدمهٔ اثر پیشین این نویسنده با عنوان آموزش عمومی هنر؛ چیستی، چرایی و چگونه‌گی است که با تغییراتی در این اثر نیز استفاده شده است.

¹⁹ Susanne Langer

«غایت تعلیم و تربیت، تربیت هنرمند است».

هربرت رید

«به نظر من آینده مملکت ما در گرو نوع مکانی است که برای رشد و پرورش فرزندانمان تدارک می‌بینیم و در تعریف مختصات این مکان باید برای هنر جایگاه ویژه‌ای قائل شد».

الیوت آیزنر

مقدمات شکل‌گیری یک نهضت یا جنبش تربیتی در جهت احیای هنر در نظام‌های آموزشی، خصوصاً در کشورهای پیشرفته و صنعتی، فراهم شده‌اند. انبوه مدارک و منابع علمی موجود - که عمدتاً طی دو دهه اخیر تولید و عرضه شده‌اند - زیرساخت مستحکم و استواری را، به لحاظ نظری، فراهم ساخته‌اند؛ که در سایه استلزامات آنها، توجه و اهتمام عملی به تربیت هنری در نظام‌های آموزش و پرورش، خردمندان و بالعکس، بی‌توجهی و بی‌مهری به آن، سیاستی غیرهوشمندانه و نابخردانه قلمداد می‌شوند. گویی به نقش و جایگاه منحصر به فرد هنر، در دستیابی جوامع بشری به رشد و توسعه در ابعاد علمی، اقتصادی، صنعتی، اجتماعی، اخلاقی و ... از نو توجه شده است؛ بر این اساس، تربیت هنری که ضامن استفاده شایسته از ظرفیت هنر است، به یکی از کانون‌های توجه سیاست‌گذاران در عرصه اصلاحات نظام آموزشی بدل شده است. در دوره‌های پیشین، توجه به هنر در اکثر نظام‌های آموزشی دنیا نوعی سهل‌انگاری در تربیت و توجه نکردن به استانداردهای جدی عملکردی تفسیر می‌شد و از برنامه‌های درسی به دلیل عدم اهتمام کافی به آموزش دروس اساسی و پایه انتقاد می‌شد. در تفکر امروزی درباره تعلیم و تربیت، حذف یا به حاشیه راندن دروسی مانند هنر لازمه دیگر حفظ استانداردهای آموزشی تلقی نمی‌شود. به اعتقاد ادلایفسن²⁰ (1996، ص 8)، در پارادایم جدید تعلیم و تربیت، حفظ استانداردهای بالای آموزشی در گرو قرار دادن هنر و زیباشناسی در مرکز و هسته اصلی برنامه درسی یا اصلاح نظام آموزشی است. یکی دیگر از صاحب‌نظران معتقد است که زمان پرسش از حقانیت، ضرورت یا مشروعیت آموزش هنر سپری شده است؛ چراکه ضرورت آن مانند آموزش، بهداشت و سلامت روشن و بدیهی است و چون و چرابردار نیست (کورتینز،²¹ 1999).

از دید بسیاری از افراد شاخص و برجسته در حوزه تعلیم و تربیت و خارج از آن، آموزش هنر باید حتی به یک بخش اساسی از برنامه درسی مدارس بدل شود. باید بر هنر در کنار مهارت‌های اساسی سه‌گانه‌ای که به رسمیت شناخته شده‌اند (خواندن، نوشتن، حساب کردن)، به عنوان چهارمین مهارت اساسی و پایه²² در برنامه درسی تأکید شود و بی‌مهری و انزوای سنتی و تاریخی از آن رخت بربندد. آیزنر از جمله این افراد است. وی یکی از مهم‌ترین گام‌ها برای اصلاح واقعی نظام‌های آموزشی را تدارک یک جایگاه معقول و مناسب برای هنر در آنها (برنامه‌های درسی) می‌داند (آیزنر، 1998، ص 86).

²⁰. Oddleifson

²¹. Cortines

²². Reading, Writing, Arithmetic and Art (th R)

رابینسون²³ (2000) از دیگر صاحب نظرانی است که به اهمیت هنر در جامعه دانایی محور توجه کرده است. از نظر وی، در اکثر نظام‌های آموزشی سراسر جهان هنر در حاشیه قرار دارد. هنر درس اختیاری است و جایگاه مهمی ندارد. هنر عنصری برای آماده‌سازی تعلیم و تربیت محسوب نمی‌شود. امروزه تعلیم و تربیت جهانی تحت دگرگونی و انقلابی گسترده قرار دارد و در این میان، هنرها نیاز دارند در کانون ساختارهای جدید تعلیم و تربیتی واقع شوند که در حال پیدایش است.

به این ترتیب می‌توان گفت هنر در نظام‌های آموزشی سراسر جهان همواره با پیچ و خم‌ها و چالش‌های مختلفی مواجه بوده است. در ادامه به وضعیت هنر و عواملی اشاره می‌کنیم که در به حاشیه راندن هنر در نظام‌های آموزشی کمک کرده‌اند، تا از واقعیت مسئله بیشتر آگاه شویم.

در بررسی علت به حاشیه رفتن ارزش و اعتبار هنرها می‌توان گفت که هنرها از دیرباز همواره مسائل مربوط به پالایش هیجانی در نظر گرفته می‌شدند تا مسائل مربوط به ذهن. در چنین نظام‌هایی، هنر عبارت از عملی است که فرد با دست خود انجام می‌دهد نه با سر خود. هنرها با عواطف سروکار دارند و چون اولویت آموزش در مدارس با پرورش قوای عقلانی است تا قوای عاطفی، هنرها برنامه‌هایی تزئینی قلمداد می‌شوند که به‌منزله راهی برای آسودگی پس از کار جدی مدرسه مفیدند (شارپ²⁴ و همکاران، 2000).

سنجش نشدن هنرها به‌طور رسمی و ملموس، عامل دیگری است که به موقعیت تزئینی هنر در نظام آموزشی بیشتر دامن می‌زند. گاهی عملکرد خوب دانش‌آموزان در برنامه درسی هنر برای ورود به مراحل بالاتر تحصیلی و علمی، عاملی تأثیرگذار محسوب نمی‌شود و این خودبه‌خود از ارزش هنرها می‌کاهد و آن را به جایگاهی فرعی در نظام آموزشی می‌کشانند. بنابراین بین آنچه به نظر افراد به رشد آموزش عمومی کمک می‌کند و آنچه برای موفقیت در مدرسه مهم تلقی می‌کنند جدایی وجود دارد و تا زمانی که این‌گونه باشد، دنبال کردن هنرها به‌منزله بخش هسته‌ای در آموزش عمومی دشوار می‌شود.

یکی دیگر از عوامل به حاشیه راندن هنرها، به تأکید مربیان و معلمان مربوط می‌شود مبنی بر اینکه هنر باید صرفاً برای رشد و پرورش توانایی‌های خلاق دانش‌آموزان استفاده شود. از نظر بسیاری از معلمان، هنر چیزی نیست که کسی یاد بگیرد تا ببینند، انجام دهد و بفهمد، بلکه هنر توانایی بالقوه فرد را شکوفا می‌کند. به این ترتیب معلمان برای تدارک محتوا و ساختار برنامه درسی هنر تلاش نمی‌کنند و حتی مقاومت نیز می‌کنند؛ چراکه تصور می‌کنند تدارک ساختار، خلاقیت ذاتی کودکان را سرکوب می‌کند. در نتیجه برنامه‌های بدون ساختار یا دارای ساختار محدود را برای هنر در نظر می‌گیرند. بدین‌گونه چنین برنامه‌هایی در نظر دانش‌آموزان و والدین آنها فاقد استحکام و چارچوبی اساسی هستند و نمی‌توانند جایگاه مناسبی برای هنر در مدرسه ایجاد کنند (همان).

در راستای توجه به جایگاه هنر، رابینسون به این نتیجه می‌رسد که استانداردهای علمی اهمیت فراوان دارند، اما بسیار خاص و ویژه هستند. توانایی علمی، نماد یگانة هوش نیست. اگر ذهن بشر به هوش علمی محدود می‌شد،

²³. Robinson

²⁴. Sharp

اکثر فرهنگ‌های بشری هرگز پدید نمی‌آمدند. هیچ نقاشی، هیچ موسیقی‌ای، هیچ عشقی، هیچ بصیرتی نبود. هیچ حرکات موزونی، هیچ احساسی، هیچ معماری، هیچ طراحی وجود نداشت. وی می‌گوید این موارد از الگوی هوش بشری دور افتاده‌اند. همچنین هنرها به آن دلیل در حاشیه‌ی تعلیم و تربیت قرار داشته‌اند که کسب مشاغل وابسته به آنها دانسته نشده‌اند. به این ترتیب شاهدیم که برای تغییر جایگاه هنرها از حاشیه به کانون اصلی تعلیم و تربیت باید بسیار کوشید تا بتوان از مزایا و پیامدهای تربیت هنری در نظام‌های آموزشی بهره‌مند شد. بدین منظور راهبردهای اساسی برای بازگرداندن هنر از حاشیه به متن را، که بتوانند جایگاه هنر را در جامعه‌ی دانایی محور به تثبیت برسانند، می‌توان چنین برشمرد (رابینسون، 2000):

• اولین راهبرد، برنامه‌ی درسی²⁵ است. مسلم است که هیچ توافقی وجود ندارد که بتواند بر این موضع صحه گذارد که ریاضیات مهم‌تر از موسیقی است یا علوم مهم‌تر از هنرها و علوم انسانی است. اینها به یک اندازه مهم‌اند. اما همه‌ی نظام‌های آموزشی، سلسله‌مراتب قابلیت‌ها را به گونه‌ای در نظر می‌گیرند که در آنها هنرها در قعر این سلسله‌مراتب قرار می‌گیرند.

• دومین راهبرد مهم، آموزش²⁶ معلمان و سایر کارکنان است. تدریس هنر، حرفه‌ای تخصصی است و کار ساده‌ای نیست. بزرگ‌ترین لطمه‌ای که سال‌هاست به هنر وارد می‌شود آن است که ما به کودکان اجازه می‌دهیم برای لذت بردن از هنرها، به سادگی در کلاس درس بدون فعالیت هدفمند عمل کنند. اما این روش صحیحی نیست. برای منفعت بردن از هنرها لازم است کودکان در رشته‌ها و فعالیت‌های هنری غوطه‌ور شوند. تعادل²⁷ ظریفی بین مهارت‌های یادگیری و داشتن آزادی برای نوآوری و تأمل وجود دارد؛ درحالی‌که بیشتر معلمان و هنرمندان برای این امور آموزش ندیده‌اند.

• سومین راهبرد، تشریک‌مساعی و همکاری²⁸ است. مدارس نباید صرفاً در انحصار نظام آموزشی باشند. سازمان‌های فرهنگی و هنری بسیاری تمایل به همکاری و مشارکت با آموزش و پرورش دارند. بنابراین می‌توان از مشارکت این سازمان‌ها و برنامه‌های آنها در تربیت هنری کمک گرفت.

این سه راهبرد، یعنی برنامه‌ی درسی و آموزش و تشریک‌مساعی از مسائل اصلی برای حرکت به سوی تغییر جایگاه هنر از حاشیه به متن هستند. در این زمینه باید بر همیاری‌ها و مشارکت‌ها تأکید زیادی شود و از جدایی‌ها مانند جدایی بین هنر و علوم و جدایی بین ریاضیات و موسیقی اجتناب ورزیم. همچنین باید بر همیاری و همکوشی بین آنچه در مدارس می‌گذرد و آنچه خارج از مدارس در جریان است تأکید بیشتری شود؛ چراکه این کار به پیدایش حوزه‌های متفاوتی از تجارب کودکان منجر می‌شود.

بسیار جای تأسف خواهد بود اگر در اسناد حاوی سیاست‌های اصلاحات و تحول در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، جای پای «هنر»، که یک حوزه‌ی نیازمند توجه و تحول است، به روشنی دیده نشود و بدین ترتیب یکی از محورهای اساسی اصلاح از غفلت و بی‌مهری تاریخی رهایی نیابد. همان‌گونه که اشاره شد، حتی در

25. curriculum

26. training

27. balance

28. partnership

جوامعی که دارای غنای فرهنگی و هنری در سطح کشور ما نیستند، سیاست‌گذاری‌های اصلاحی در نظام‌های آموزشی به سمت عطف توجه به هنر به‌منزله یک راهبرد اصلاحی میل کرده است. سیاست‌گذاران نظام آموزشی در کشور ما باید با عنایت به حقیقت تربیت هنری و آثار فراگیر آن به ضرورت ارتقای جایگاه هنر در برنامه‌های درسی بیش‌ازپیش توجه و از کوشش‌هایی پشتیبانی کنند که در این زمینه به عمل می‌آیند. این اثر در زمانی تدوین شده است که موضوع اصلاحات در آموزش و پرورش، به گفتمان غالب در این دستگاه تبدیل شده است و لذا گام کوچکی است که با مغتنم شمردن این فرصت و برای کمک به تحقق هدفی که به آن اشاره شد، برداشته شده است. به امید آنکه به زودی شاهد احیای هنر و رفع یکی از جلوه‌های نازیبای نظام آموزشی باشیم و مأموریت بسترسازی برای رشد همه‌جانبه نسل جدید را به شکل نیکوتری به انجام برسانیم.

در تدوین این اثر از همکاری سازنده و مؤثر سرکار خانم دکتر مرجان کیان، عضو هیأت علمی دانشگاه خوارزمی تهران، برخوردار بوده‌ام. باید اعتراف کنم که بدون مشارکت ایشان تدارک این اثر و عرضه آن به علاقه‌مندان با دشواری‌های جدی مواجه می‌شد. ایشان با پیشنهاد بنده سخاوتمندانه موافقت کردند تا از دستاوردهای رساله دکتری‌شان که به موضوع آموزش هنر مربوط می‌شد نیز در جای‌جای این کتاب بهره‌برداری شود. خصوصاً فصل پایانی کتاب که می‌توان آن را عصاره تلاش ایشان در چارچوب رساله دکتری دانست.

این اثر را باید ویراست دگردیسی‌شده اثر قبلی این نویسنده با عنوان آموزش عمومی هنر، چپستی، چرایی و چگونگی دانست که تلاش شده است در همان حوزه، یعنی آموزش عمومی هنر، مباحث کامل‌تر و روزآمدتری را به علاقه‌مندان عرضه کند. گرچه یقیناً از کاستی‌ها بری نیست و لطف صاحب‌نظران و خوانندگان بصیر به آشکار شدن و متعاقباً رفع آنها خواهد انجامید.

دکتر محمود مهرمحمدی

اردیبهشت 1393

منابع

امام جمعه، محمد رضا (1382). نقد الگوهای تربیت معلم فکور و ارائه الگوی مناسب برای تربیت معلم در ایران. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس.

کیان (لرکیان)، مرجان (1390). شناسایی و تبیین برنامه درسی مغفول هنر دوره ابتدایی ایران مبتنی بر الگوی مطلوب. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه علامه طباطبایی، به راهنمایی دکتر محمود مهرمحمدی.

مهرمحمدی، محمود (1385). بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدایی. ششمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شیراز.

مهرمحمدی، محمود (1388). الگوی نظری برنامه‌درسی. گزارش پژوهشی مربوط به مجموعه مطالعات سند ملی آموزش و پرورش.

مهرمحمدی، محمود (1390). «تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درس‌های خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر». فصلنامه تعلیم و تربیت، ش 105، ص 11-34.

Broudy, H.S. (1967). *Building a Philosophy of Education*, Chp. 9: *The Aesthetic Values*. pp. 202-232, R. E. Krieger Publishing Company.

Broudy, H.S. (1972). *Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education*. University of Illinois Press, Urbana.

Cortines, Ramon C. (1999). *Introduction in Gaining the Arts Advantage*.

President's Committee on the Arts on the Humanities Arts Education Partnership.

Doll Jr. W.F. (1987). "Curriculum beyond Stability". Paper presented at Bergamo Curriculum Conference, Ohio.

Egan, K. (2003). "Start with What the Student Knows or with What the Student Can Imagine?" *Phi Delta Kappa International*.

Egan, K. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. Jossey-Bass, San Francisco.

Eisner, E. (1994). *Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Macmillan Publishing Co., N.Y.

Eisner, E. (1998). "Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement?" *In The Kind of Schools We Need*. pp. 87, 100.

James, W. (1899). *Talks to Teachers on Psychology; And to Students on Some of Life's Ideals*. Available at: www. Norton. NY.

Oddleifson, Eric (1996). *The Necessary Role of the Arts in Education and Society: Finding the Creative Power within Us to Control Our Lives and Shape Our Destinies*. A Publication of Center for Arts in the Basic Education (CABE).

Robinson, Ken (2000). "Arts Education's Place in a Knowledge-Based Global Economy". In *Learning and Arts: Crossing Boundaries*, Proceedings from an Invitational Meeting for Education, Arts and Youth Funders, January, Los Angeles.

Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Sharp, Carolin and Le Metais, Joanna (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective*. Qualification and Curriculum Authority in England.