

بررسی مبانی نظری اندیشه‌های آیزنر و دلالت‌های تربیتی آن: با نقدی بر نظرات وی

مرضیه دهقانی^{۱*}، ابوالفضل غفاری^۲، رضوان حکیم‌زاده^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۷/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۲/۳۱

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی مبانی نظری اندیشه‌های آیزنر^۴، یکی از متخصصان و صاحب‌نظران برجسته رشته برنامه‌ریزی درسی بوده است. در این راستا پس از اشاره‌ای مختصر به محورهای اصلی نظرات آیزنر، مبانی نظری اندیشه‌های وی و پیامدهای آن مورد بررسی قرار گرفته است. سپس ضمن نقد برخی از اندیشه‌های وی تلاش شده تا با استفاده از روش تحلیلی-اسنادی^۵، به هر دو موضوع، پردازد. نتایج، حاکی از آن است که نوع نگاه به دین از سوی آیزنر، موجب برداشت وی مبنی بر عدم امکان تبدیل شدن دین به یک نظریه قابل دفاع می‌باشد. در صورتی که زمینه ورود اندیشه‌های گوناگون در دین وجود دارد و طرح ایدئولوژی جزمیت مذهبی از سوی خود وی، به عنوان یکی از ایدئولوژی‌های موجود، به دلیل همین تأثیرگذاری بوده است. همچنین با توجه به نوع نگاه آیزنر به برنامه درسی در غالب سه انگاره رفتارگرایانه، حل‌مسأله و نتایج آشکار(زیباشناسانه) و تأکید وی بر رشد و تعالی تربیتی یادگیرنده، به نظر می‌رسد این نوع نگاه باید بر روی یک پیوستار باشد و در واقع، انگاره نتایج آشکار(بصیرانه، خلاقانه و زیباشناسانه) همان پارادایمی است که دین بر آن تأکید دارد. نتایج بررسی و تحلیل آرای آیزنر نشان می‌دهد که آیزنر

۱. * استادیار دانشگاه تهران، تهران، ایران، پست الکترونیکی: dehghani_m33@ut.ac.ir

۲. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، پست الکترونیکی: ghaffari@um.ac.ir

۳. دانشیار دانشگاه تهران، تهران، ایران، پست الکترونیکی: Hakimzadeh@ut.ac.ir

4. Elliot W. Eisner

5. Analytical - documents

ضمن توجه به سنت عمل‌گرایانه^۱ و به نوعی پیشرفت‌گرایی^۲، در زمره متفکران پست‌مدرن^۳ نیز می‌باشد. کلام آخر اینکه، فلسفه وی متأثر از دیویی^۴، وایتهد^۵، برودی و هربرت رید^۶ است.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی، آیزنر، جزمیت مذهبی، مبانی فلسفی، پیامدهای آموزشی

مقدمه و بیان مسأله

در کتابی تحت عنوان "خلاصه‌ای از زندگی نامه الیوت آیزنر: ساختن جعبه رنگی از فضایل او" که اخیراً در مورد اندیشه‌های آیزنر، توسط آرماچر^۷ و ماتیوس^۸ (دو تن از شاگردان وی) به رشته تحریر درآمده است، در آن تعدادی از شاگردان سابق وی، هر کدام فصلی تحلیلی درباره ریشه‌های اندیشه‌های او نوشته‌اند. در قسمتی از فصل اول، نویسندگان با بیان چندین داستان از زندگی شخصی آیزنر توسط افرادی که سال‌هاست وی را می‌شناسند، سعی در شناساندن شخصیت او در ماورای این داستان‌ها دارند. در یکی از این حکایت‌ها بیان شده که بروس آرماچر به همراه آیزنر در شهر سیاتل، از شهرهای ایالت واشنگتن وارد فروشگاه‌ای از فرش‌های ایرانی می‌شوند، به فرش‌ها نگاه می‌کنند. سپس آیزنر در اطراف فرش‌ها قدم می‌زند، خم می‌شود، پشت فرش‌ها را می‌بیند، دست به آنها می‌زند، تکان می‌دهد و در حالیکه مدهوش این همه زیبایی است، می‌گوید: این همه زیبایی را بنگرید. فروشنده از این که آیزنر ارزش و قدر فرش‌ها را می‌داند لذت می‌برد. آنها را به انباری می‌برد که، فرش‌ها به نمایش گذاشته شده بود، به طوری که می‌پنداشتی، به کیفیت فرش‌های موزه هستند. آیزنر مکرر، مشاهدات مورد مطالعه خود را تکرار می‌کرد و فروشندگان به هیجان آمده بودند که می‌توانستند قالیچه‌هایشان را به کسی نشان دهند که ارزش آنها را می‌داند. آیزنر، آنها را متوجه جنبه‌هایی از فرش‌ها کرد که انگار، آنها را قبلاً

1. Pragmatism
2. Progressivism
3. Postmodern
4. Dewey
5. Whitehead
6. Herbert Read
7. P. Bruce Uhrmacher
8. Jonathan Matthews

اصلاً ندیده بودند. بروس در انتها می‌گوید: این تنها چیزی است که اتفاق افتاده و ادامه می‌دهد که بیان این داستان به کسانی که آیزنر را می‌شناسند، به درستی می‌داند که برای آیزنر این موضوع در هر زمان اتفاق می‌افتد (آرمیچر و ماتیوس، ۲۰۰۵: ۳).

آیزنر استاد بازنشسته تعلیم و تربیت و هنر دانشگاه استنفورد^۱ و رئیس بخش مطالعات برنامه درسی و تربیت‌معلم این دانشگاه، در زمره اندیشمندان و چهره‌های صاحب‌نام و دگراندیش حوزه تعلیم و تربیت و برنامه درسی در عصر حاضر است که به شکل‌گیری مجدد برنامه‌ریزی درسی و فهم آن کمک نموده است. آیزنر در طول دوره دکترا در دانشگاه شیکاگو، همراه با افرادی بوده است که تغییراتی را در زندگی او ایجاد کرده‌اند. از جمله این افراد فیل جکسون، فرانک چس، بن بلوم^۲، جو شواب^۳ و جان گودلد^۴ هستند. از آیزنر آثار متعددی منتشر، لیکن مهم‌تر از تولیدات علمی وی، قدرت اندیشه و طرز فکر اوست. وی از نقش آفرینان و پیشگامان در اصلاحات آموزشی و برنامه درسی آمریکا، خصوصاً در بعد تربیت هنری است.

صاحب‌نظران با انتخاب معیارهای مختلف، در توجه به چهارچوب نظری و زیربنای فلسفی-ارزشی، فرهنگی و اجتماعی و به بیانی، نگاه از دریچه‌های مختلف به حوزه برنامه درسی پرداخته‌اند. آنچه مسلم است بررسی مبانی نظری اندیشه‌های صاحب‌نظران در حوزه‌های مختلف در مبحث برنامه درسی، شاخص‌هایی را برای کسانی که می‌خواهند وارد این حوزه شوند و یا حتی در این حوزه به فعالیت مشغول هستند به دست می‌دهد که می‌تواند بسیار تعیین و شفاف‌کننده در حوزه فعالیت‌شان باشد. فلسفه جنبه حیاتی اندیشه صاحب‌نظران برنامه درسی بوده و تمام انتخاب‌ها و تصمیم‌های آنان، در مورد ابعاد مختلف برنامه درسی متأثر از آن است (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴).

شوبرت یکی از بزرگان در رشته تعلیم و تربیت و بلاخص برنامه درسی در خصوص وی گفته: آیزنر به طور غیر رسمی، برای سی سال از زمان مطالعه در دوره دکترا، مربی و

1. Stanford University
2. Ben Bloom
3. Joe Schwab
4. John Goodlad

مرشد من بوده است (شاید بدون اینکه خودش بداند). شوبرت، ضمن صحبت از نظرات دیویی در مورد چگونگی بهره‌گیری از منابع...، به رابطه‌ای که منجر به تأثیر سازنده‌ای از دیویی و شواب به عنوان استاد آیزنر، بر روی آیزنر داشته، اشاره می‌کند، شوبرت، بر تأثیراتی که نوشته‌ها و کتاب‌های دیویی بر آیزنر داشته، خصوصاً کتاب کودک و برنامه درسی، اشاره و به افراد دیگری که از آنها و نوشته‌هایشان نیز تأثیر پذیرفته، به پلتو، وایت‌هد اشاره می‌کند (آرمیچر و ماتیوس، ۲۰۰۵: ۲۸ و ۳۶).

همان‌گونه که سلسیلی (۱۳۸۲) اشاره دارد تعیین ایدئولوژی‌های برنامه درسی که به روایت‌ها و ترجیحات گوناگون نسبت به غایت‌ها، چستی و چرائی و تا حدودی هم چگونگی تربیت می‌پردازد، از حساس‌ترین مراحل برنامه‌ریزی درسی است که موجب می‌شود برنامه درسی مفهوم و مولفه‌های آن دارای نظم و ترتیب شوند و در واقع شاخص‌هایی جهت‌دهنده و راهنمایی‌کننده باشند. با مشخص کردن دیدگاه‌های برنامه درسی، یک چهارچوب اساسی برای رجوع به برنامه درسی فراهم می‌شود که از فرصت‌های فلسفی-ارزشی، فرهنگی و اجتماعی موجود در یک جامعه، نگاه به ماهیت انسان یا نظر نسبت به فرایند یادگیری یا ماهیت دانش‌نشأت می‌گیرد. در این راستا آیزنر بیان می‌کند که جهت قضاوت و برای بیان تفسیری خاص در مورد موقعیت تربیتی و وضعیت آموزشی خاص نیاز به معیار و ملاک خاصی است که ایدئولوژی آن را معین می‌کند. وی این را نظریه می‌خواند به معنی چگونه نظر افکندن به موقعیت، چگونه نگرستن، و در نتیجه چگونه تفسیر کردن و قضاوت نمودن و به عبارت دیگر نظریه، دیدن فصل مشترک بین نظریه‌های هنجاری و توصیفی، یا علمی و تجویزی است. یعنی فرد، شیوه و نوع خاصی را برای نگاه کردن به پدیده انتخاب کرده‌است، البته در نظریه تجویزی فراتر از نوع نگرستن، تفسیر و قضاوت هم بر اساس نوع نگاهی که به موقعیت می‌شود و نوع دریافتی که پیدا می‌کند، مطرح می‌شود، در صورتی که در نظریه‌های توصیفی، خود دیدن و نوع نظر افکندن، ختم قضیه است (مهرمحمدی، ۱۳۸۸).

آیزنر و شاگردش والانس^۱ (۱۹۷۴) در کتاب "دیدگاه‌های متضاد از برنامه درسی"، بحثی تفصیلی در رابطه با پنج دیدگاه برنامه درسی ارائه نموده‌اند که عبارتند از: دیدگاه رشد و توسعه فرایندهای عقلی یا شناختی، دیدگاه فن‌آورانه، دیدگاه تحقق شخصی (خودشکوفایی)، دیدگاه بازسازی‌گرایی اجتماعی، دیدگاه عقل‌گرایی آکادمیک. البته در مطالعات بعدی با ذکر دلایل، دیدگاه برنامه درسی فن‌آوری حذف و بدین ترتیب به چهار دیدگاه کاهش پیدا کرده است. گرچه آیزنر در این اثرش به توصیف ساده از ایدئولوژی‌ها پرداخته است. لیکن وی سپس شش ایدئولوژی برنامه درسی را در فصل سوم کتاب تصورات تربیتی (۱۹۹۴: ۸۶-۴۷)، به طور مبسوط، تحت عنوان نظریه‌های هنجاری به شرح زیر بیان می‌کند: جزمیت مذهبی، انسان‌گرایی خردگرا، پیشرفت‌گرایی، نظریه انتقادی، نومفهوم‌گرایان، کثرت‌گرایی شناختی. البته، نظریه‌های هنجاری و ارزشی برنامه درسی، از سوی صاحب‌نظران مختلف، با عناوین مختلف از جمله: ایدئولوژی‌ها، دیدگاه‌ها، رویکردها، نظرگاه‌ها و عنوان شده است. چنانکه ملاحظه شد آیزنر و والانس آنها را ابتدا دیدگاه عنوان کرده و سپس آیزنر از لفظ ایدئولوژی استفاده نموده است.

تعیین ایدئولوژی مناسب و هماهنگ با اهداف، مرحله‌ای اساسی در فرایند برنامه ریزی درسی است که بر سایر مراحل آن نیز تاثیر می‌گذارد. از این رو، بدون طی شدن این مرحله فرایند برنامه‌ریزی درسی دارای نقص اساسی خواهد بود. لذا، در این نوشتار تلاش شده به نقد و ارزیابی ایدئولوژی‌های آیزنر، خصوصا جزمیت مذهبی وی پرداخته و با بررسی عمیق آن، نوعی دیگر بر این ایدئولوژی بنگرد. مسئله دیگر، جلب توجه به دسته بندی آیزنر از برنامه درسی است که وی آن را در غالب سه انگاره: رفتارگرایانه، حل مساله و نتایج آشکار (زیباشناسانه) بیان می‌کند.

از این رو، هدف اصلی این مقاله، بررسی مبانی نظری اندیشه‌های آیزنر و تشریح دلالت‌های تربیتی و نظرات وی است. برای دستیابی به این هدف، نخست با استفاده از روش تحلیلی-اسنادی به بررسی و تعیین ریشه‌های نظری اندیشه‌های آیزنر و

پیش‌فرض‌های مبانی فلسفی نظریات وی، با جستجو در آثار او و بررسی نوشتارهای دیگران در این زمینه پرداخته شد. سپس، ضمن بیان ایدئولوژی‌ها، به بررسی، نقد و ارزیابی ایدئولوژی‌های آیزنر، خصوصاً جزمیت مذهبی وی تشریح شد. در گام بعدی با تأملی دوباره، چنین تبیین شد که می‌توان نوعی دیگر بر این ایدئولوژی نگریست و آن را به گونه‌ای منطقی به تصویر کشید. در پایان، ضمن نقد موضوع به پیامدهای آن در تعلیم و تربیت اشاره شد. در واقع مسئله اصلی توجه به این نکته است که با وجود دسته‌بندی‌های گوناگون از ایدئولوژی‌های برنامه درسی، این مسیر برای کندوکاو در بررسی علت ارائه طبقه‌بندی‌های مختلف، انجام مجدد طبقه‌بندی‌های جدید و نقد و ارزیابی طبقه‌بندی‌های موجود باز بوده و ضروری است. بالطبع آشنایی و نقد نظرات این اندیشمند و تحولات معاصر در برنامه درسی به عنوان پیش‌زمینه در فهم بهتر مسائل و بهره‌گیری در برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری دقیق‌تر و بهتر است. از آنجا که این نوشتار به دنبال نقد و بررسی اندیشه‌های آیزنر و تبیین دلالت‌های مبانی نظری وی می‌باشد.

آیزنر و اندیشه‌های وی

آیزنر همیشه به دنبال اتصال چیزها با هم است، به دنبال معنی و مفهوم درونی چیزها است. او از زنده بودن و زندگی، لذت می‌برد. آنچه که به دانش‌آموزان ابلاغ می‌کند داشتن ایده‌های خوب و شادی است: "ببینید آنچه را که من می‌دانم و می‌بینم چیزی است که به من لذت می‌دهد، شما هم جلو بیایید، ببینید و بدانید و تجربه کنید این لذت را" (آرمیچر و ماتیوس، ۲۰۰۵: ۱۹).

آیزنر همواره این دل‌مشغولی را داشته است که مدارس ارزش هنر را نادیده گرفته‌اند. او معتقد است که محیط، نگرش‌های هنری را شکل می‌بخشد و تعلیم و تربیت هنری سهم به‌سزایی در رشد بچه‌ها دارد. او تأکید بر انتقاد زیباشناسی در آموزش هنری دارد. سازماندهی هنری و زیبایی^۱، مربوط به نوعی خلاقیت است که چیز جدیدی خلق نمی‌شود، بلکه، "تولیدکننده با بهره‌گیری از عناصر جزء، محصولی که بسیار زیبا، متحرک و

راضی‌کننده است را تولید می‌کند". در گفتگوی الکساندر کلدرا^۱ با آیزنر در مورد ثابت بودن مجسمه‌ها و اینکه بهتر بود به جای چرخش افراد دور مجسمه‌ها، مجسمه‌ها می‌چرخیدند. با ابتکار ایجاد قطعه‌ای در زیر مجسمه‌ها، مجسمه‌ها توانستند حرکت کنند. او معتقد است که جهت‌گیری‌هایی که در آن تنها به بچه‌ها مواد هنری ارائه می‌شود به این امید که خلاقیت آنها به جریان بیفتد به برنامه‌هایی فاقد ساختار، دارای محتوای هنری محدود و اهداف سطح پایین منجر می‌شود (آیزنر، ۱۹۸۸).

"هنرها آگاه می‌کنند همچنان که برمی‌انگیزانند. آنها به چالش می‌کشند همچنانکه خرسند می‌کنند" این جمله از تفکرات آیزنر، که بر اصلاحات مدارس آمریکا تأثیر بسزایی گذاشته است، به فلسفه و تفکرات دیویی در "یادگیری توأم با انجام دادن (عملکرد)، و تئوری گاردنر در هوش‌های چندگانه"، برمی‌گردد. آیزنر تمرکز بر بهبود هوش هنری^۲ (زیبایی‌شناختی) دارد (آرمیچر و ماتیوس، ۲۰۰۵: ۵). وی بیان نموده که هنرها به طور گسترده‌ای راه‌هایی از فهم را بحث می‌کنند و باید، به عنوان نوع جدیدی از موضوعات و محتوای درس، که مریبان هرگز به آن تأکید نکرده‌اند، ارائه گردند (همان: ۱۸۸ و ۳۳).

خبرگی و نقادی تربیتی^۳ "بنیاد و اساس رویکرد آیزنر (۱۹۸۸) و تمایل رو به رشد نسبت به کاوش گونه‌های کیفی تحقیق در تعلیم و تربیت (آیزنر، ۱۹۷۸: ۱۹۹)، موضوع دیگر مورد علاقه آیزنر است. از نظر وی، این تمایل فزاینده نویدبخش یکی از اصلی‌ترین تحولات تعلیم و تربیت است که از آغاز این قرن به وقوع پیوسته است، چرا که هدف آن بررسی و بهره‌برداری از مجموعه مفروضاتی درباره ماهیت معرفت است. آن چه درست به اندازه درک کیفیات متشکل زندگی در کلاس درس اهمیت دارد، توانمندی انتقال به دیگران است. به منظور تحقق چنین امری، همچنانکه مهرمحمدی (۱۳۸۸) هم بیان می‌کند روش‌های مورد استفاده باید از ویژگی نقادی زیباشناسانه برخوردار باشند. منتقد تربیتی،

2. Alexander Calder

2. Aesthetic Intelligence

3. Education Connoisseurship and Criticism

باید قادر به ابداع، عرضه، نمایش و آشکار نمودن واقعیت‌ها به گونه‌ای باشد که خواننده بتواند در وقایع توصیف شده، مشارکت همدلانه داشته باشد. خبره فردی است که یک ویژگی، برتری یا امر ویژه‌ای را درک می‌کند، کیفیت‌هایی را تجربه می‌کند که چیزی را تشکیل می‌دهد و چیزهایی در باره آنها می‌فهمد. این مفهوم همچنین در بردارنده قضاوت درباره ارزش آنها است (آیزنر، ۱۹۹۴).

آیزنر ضمن نقادی وضعیت موجود، تصریح می‌کند که هنر و آموزش آن در مدارس به جد گرفته نمی‌شود و از نقش حاشیه‌ای برخوردار است. وی در تحلیل چرایی وضعیت نامناسب، بیش از هر چیز محدودیت‌های فکری و نظری، یعنی نوع دیدگاه و نگرش حاکم بر نظام آموزشی را خاطر نشان می‌سازد (آیزنر، ۱۹۸۷: ۲۶).

با توجه به اصلاحات مدرسه، آیزنر سه تحلیل قاطع در خصوص این موضوع دارد: اول این که، اصلاح مدرسه نیاز به توجه دقیق به بوم‌شناسی دارد که شامل توجه به برنامه درسی و فن‌تعلیم و تربیت و ساختار مدرسه و ارزیابی است. دومین تحلیل وی، مربوط به رقابت ارزش‌ها و اهداف است. آیزنر، این گوناگونی درک‌های مختلف از برنامه درسی را، جهت‌گیری‌های ایدئولوژی نامیده است. سومین شکل تحلیل، در شکل‌های بازنمایی بکار گرفته شده در برنامه درسی است (آیزنر، ۱۹۹۴). آیزنر زمانی که بچه‌های ۱۴ و ۱۶ ساله بودند (۱۹۷۶)، نوع مدرسی را که دوست دارد، به این صورت بیان نموده: مدرسی که بتواند احساس انگیزه عقلانی را در بچه‌ها ایجاد کند... وقتی داخل مدرسه می‌شوم دوست دارم یک قطعه موسیقی را از گوشه ساختمان مدرسه بشنوم، مانند بوی نانی که تازه پخته شده و عطر خوشبوی آن در فضای مدرسه نفوذ می‌کند. مدرسی که نیت‌شان این باشد که بچه‌ها را درگیر در پروژه‌ای کنند که بتوانند تصورات و روح آنها را هم درگیر کنند. مدارس آراستگی داشته باشند، در یک محیط و فضای دنج و خوب، جاهای کوچک و برآمدگی‌ها یا شکاف‌هایی را داشته باشند که بچه‌ها بتوانند در آن جاها مخفی شوند... مدرسی که بتواند لذت بصری و دیداری را با نقاشی‌ها، مجسمه‌ها، عکس‌های چاپی و نقاشی دیواری ایجاد کنند و بتوانند فضاها را زنده کنند و حیات دهند. مدرسی که بتواند فضایی از زندگی، را به عنوان مرکز برنامه‌ریزی و سرمایه‌گذاری انسانی ایجاد کند، یک

آمیزه‌ای از انرژی و تخیلات و تصورات، یک لذتی را بر حواس‌ها، یک تحلیلی را برای ذهن و یک درک و فهم را از کنجکاوی، قدرت، تلاش برای رشد ذهن‌های جوان ایجاد کنند... (آرمیچر و ماتیوس، ۲۰۰۵: ۲۳). البته هر چند آیزنر، مقالات متعدد و کتابی را هم در مورد نوع مدرسی که به آن نیاز داریم (۱۹۹۸)، نگاشته و ویژگی‌های این چنین مدرسی را به زیبایی به تصویر کشیده است، لیکن وی در ارائه راهکارها و روش‌های ایجاد این نوع مدارس چیز روشنی بیان نمی‌کند.

آیزنر، از سردمداران ابعاد توسعه کیفی تحقیق و ارزشیابی آموزشی نیز است. او تأثیر زیادی را بر آموزش معلمان و اصلاح مدرسه داشته و معتقد است، رسالت و وظیفه مدرسه بسیار وسیع‌تر از آن است که به دانش‌آموزان یاد دهد چگونه برای امر معاش، کسب درآمد کنند، بلکه مدرسه مکانی است که به دانش‌آموزان یاد دهند چگونه یک زندگی را بسازند.

بررسی ریشه‌های فکری اندیشه‌های آیزنر

روبرت دان‌مویر^۱ که به اصلاحات مدرسه از یک جنبه تاریخی نگاه کرده است، تمرکز بر کار ثرانداک و دیویی نموده، آیزنر را در کمپ دیویی قرار داده و گفته است، دقیقاً این فکر که دیویی و آیزنر در یک سمت هستند در ذهن متبادر می‌شود. آیزنر به طور مشابه با دیویی، یک شکل متحد و واحد را در آموزش رد می‌کند. او تئوری دیویی را با توجه به "تداوم تجارب" در مواجهه با مدرسه می‌پذیرد. در موضوع انطباق و استانداردسازی، آیزنر مسیری را دنبال می‌کند که این موضوع، علاوه بر دیویی، از کار هربرت رید نیز تأثیر گرفته است، وی می‌گوید آموزش و پرورش باید تولیدات فردی را در بین دانش‌آموزان پرورش دهد، تا اینکه آنها را به یک شکل واحد و استاندارد در بیاورد کوتاه سخن اینکه، او علاقمند است به بچه‌ها کمک کند تا استفاده از حواس‌شان برای رسیدن به درجات بالاتری از هوش و حساسیت و تفاوت‌های بیانگر را یاد بگیرند تا بتوانند مفاهیمی را که به یک شکل مشخص و معینی درک کرده‌اند، از طریق شکل‌های متفاوت ارائه دهند، همچنانکه دیویی نیز بر این دیدگاه قائل است (آرمیچر و ماتیوس، ۲۰۰۵: ۱۱).

1. Robert Donmoyer

به نقل از آرمیچر و ماتیوس، هندرسون^۱، یکی از شاگردان آیزنر، ضمن اشاره به دیدگاه‌های آیزنر به این موضوع تأکید دارد که نظرات وی به تأسی از دیویی بوده است. او ادامه داده که کیفیت سنجش و بررسی خط مشی‌ها که طرح‌ریزی شده، شدیداً وابسته به ظرفیت روش تحقیق خود مریبان است و این، نقطه مرکزی در کار دیویی نیز بوده است. به نظر آیزنر اگر نوع ذهنی که کودکان دارا هستند، تحت تأثیر انواع فرصت‌هایی که آنها برای تفکر داشته‌اند، باشد و اگر خود این فرصت‌ها از طریق نوع برنامه درسی که مدارس فراهم می‌آورند، تعریف شود پس برنامه درسی به تنهایی نوعی وسیله تغییر و اصلاح ذهن است. او معتقد است که محیط نگرش‌های هنری را شکل می‌بخشد و تعلیم و تربیت هنری سهم به‌سزایی در رشد بچه‌ها دارد. همچنانکه دیویی تصریح می‌کند که کل تعلیم و تربیت به غیر از ابعاد حرفه‌ای آن، باید زیبایی‌شناسانه باشد. از نظر آیزنر نیز، درک روابط، توجه به ظرافت‌ها، هنرها، کار و فعالیت در این زمینه، همسو با نظر هربرت رید به عنوان صلاحیت و توانایی کلیدی و اساسی که از طریق تربیت هنری حاصل می‌گردد، می‌داند. در واقع دیویی، اهمیت و ضرورت مقوله زیبایی‌شناسی را از طریق تصریح ویژگی بنیادی زندگی انسان نشان می‌دهد. از نظر وی، زندگی انسان واجد یک ویژگی و کیفیت کمال‌جویانه و متعالی‌شونده می‌باشد. این ویژگی خود، اساساً، یک مقوله زیبایی‌شناسانه است. بروز و رشد این وجه کیفی، بیانگر کارکرد درست نظام آموزشی است. این کیفیت جنبه کمال‌جویانه است؛ یعنی همان نظری که آیزنر دارد و می‌بایست مسأله اصلی در تعلیم و تربیت باشد.

آیزنر در خصوص تعیین منابع مانند دیویی به سه عامل اساسی یادگیرنده، جامعه و موضوعات درسی به عنوان عوامل اساسی فرایند تربیتی قائل بوده و معتقد است در عین تفکیک این سه عامل، باید بصورت مرتبط به هم و طولی نگریسته شوند و باید موضوعات درسی با رشد یادگیرنده هماهنگ شود و بر اساس نیازهای دانش‌آموزان بازسازی شود که، مستلزم آن است که نسبت به بازسازی متفکرانه و هوشمندانه موضوعات درسی اقدام شود.

1. Henderson James G.

آیزنر، معتقد است شمول و جامعیت برنامه درسی باید به حدی باشد که امکان بروز و ظهور تجارب مختلف را در اشکال متنوع و آموزش انواع سواد فراهم سازد (امینی، ۱۳۸۰). از آنجائی که، بازنمایی نمادین از فهم انسان، از مفاهیم بنیادی در اندیشه آیزنر است، وی در نظریه کثرت‌گرایی‌شناختی خود با توجه بر اشکال مختلف بازنمایی دانش در مدارس، بر ایجاد دامنه وسیعی از برنامه‌های درسی، متناسب با استعداد‌های گوناگون افراد تأکید دارد، در واقع طبق بیان آیزنر مطابق با نظر هربرت رید ما باید در مدرسه شرایطی را ایجاد کنیم که دانش‌آموزان قادر باشند آنچه را که در مورد خودشان متمایز است را دنبال کنند و روش‌های خاص دیدن چیزها را حفظ کنند. آیزنر مطابق نظر وایت‌هد، مدعی است دانشمندان، شور و نشاط، چالش و درگیری که با کار و موضوع پیدا می‌کنند، چیزی است که بیشتر با آنها است. این نوع از رضایت یک تجربه زیباشناختی است.

هربرت رید، در کتاب هنر امروز، ضمن اشاره به جنبش جدید هنری، بیان نموده که جنبش جدید هنری حتی در سرچشمه‌ها و طی مسیر تحولش کاری با انگیزه‌های آفرینندگی خارج از طبیعت خود ندارد. رید ساده‌ترین تعریف هنر را کوششی برای آفرینش صور لذت‌بخش دانسته که این صور حس زیبایی ما را ارضا می‌کند و حس زیبایی وقتی ارضا می‌شود که ما نوعی وحدت یا هماهنگی حاصل از روابط صوری در مدرکات حسی خود دریافت کرده باشیم. آیزنر همسو با رید، همیشه به دنبال اتصال و به دنبال معنی و مفهوم درونی چیزها است. او می‌داند چگونه از چیزها لذت ببرد. او می‌تواند بزرگترین لذت‌ها را از چیزهای کوچک یا، با قرار دادن چیزها در کنار هم، ببرد.

دیویی بین امور عقلانی، زیبایی‌شناختی و عملی رابطه تنگاتنگی می‌دید. در تعریف مبسوط وی در کتاب هنر و تجربه، به اهمیت زیبایی‌شناسی اشاره نموده و هنر با تجربه انسان، تقریباً یکسان فرض شده است. رز^۱، با بیان اینکه اولین مربی آیزنر، نوشته‌های دیویی بوده، بویژه هنر به عنوان تجربه^۲ وی، بیان نموده زیباشناختی از نظر دیویی می‌تواند ملاکی برای قضاوت ارزشی تجربه‌های فرد باشد و همچنین می‌تواند ارزش اشکال و نهادهای

1. Janice Ross

2. Art as Experience-

اجتماعی را به درستی نمایان سازد... آیزنر به عنوان یکی از مفسران عمده تئوری‌های هنری و زیبایی دیویی نیز، همین دیدگاه را دارد (همان: ۱۳۴). در تفکرات دیویی دلالت‌های فراوانی برای تعلیم و تربیت زیباشناختی وجود دارد (امینی: ۱۳۸۰، ۶۴). با توجه به نظرات "رید" در معنی دقیق‌تر و عام، دیویی معتقد است که کل تعلیم و تربیت می‌بایست زیباشناختی باشد. همسو با نظرات آیزنر، باید تمامی تلاش‌های جدی مربوط به تدریس به قصد خلق شرایطی صورت گیرند تا در طی آن تجربه یادگیرنده جنبه زیباشناختی پیدا نماید (سجادی، ۱۳۷۸: ۲۳). چنانکه پیشتر توضیح داده شد، دیده می‌شود که نظرات آیزنر در مطابقت با نظرات دیویی می‌باشد. دیویی که جایگاه کار و بازی را در برنامه درسی تعیین می‌کند، انفکاک و جدایی دو مفهوم مذکور را مورد انتقاد قرار می‌دهد.

رید، سبب اصلی توجه بیشتر به هنر در ابتدای قرن حاضر بود. به نظر وی، همسو با آیزنر، و به نفع دیدگاه دیویی، هنر باید به صورت دل‌مشغولی اساسی در تمام موضوعات درسی درآید. وی، نظریه هنر را به عنوان کار پراحساس در تعلیم و تربیت به کار برده و بیان می‌کند که هنر به افراد کمک می‌کند تا عمیقاً بفهمند (الیاس، ۱۳۸۵). هنر از نظر رید در وهله اول در مورد آثار هنری به کار نمی‌رود، بلکه در مورد فعالیت ذهن به کار می‌رود که این آثار را به وجود آورده و درک می‌کند. به نظر رید، هنر ابزاری برای کشف خویشتن نیز هست. وی، شباهت‌های فراوان و اساسی را میان نقاشی‌های دانش‌آموزان سراسر جهان مشاهده کرده و بر مبنای آن به وجود نوعی خویشاوندی جهانی که افراد کشورهای مختلف را به هم پیوند می‌دهد، تأکید می‌کند، که این خود موجب ایجاد جامعه بین‌المللی آموزش و پرورش از طریق هنر (InSEA)^۱ شد. آیزنر سپس عضو این انجمن شده و همکاری‌های بسیار نزدیکی با آن داشته است، خصوصاً در سال‌های ۱۹۸۱ تا ۱۹۹۱ که ریاست آن را عهده‌دار بوده است. رید در کتاب هنر و اجتماع بیان می‌کند که هنر از دیرباز با انسان بوده و هست و این همراهی مداوم، الزام یک توجه دقیق را ضروری

1. International Society for Education through Art

می‌سازد، وی در این اثر به هنر و کاربرد آن در اجتماع پرداخته و ضرورت وجودی آن را با شیوایی تمام بازگو نموده است (رید، ۱۳۷۴). در واقع، از نظر رید، برای رسیدن به وحدت شخصیتی، رفاه و صلح، باید تعلیم و تربیتی را بکار گرفت که اساساً، زیبایی‌شناختی باشد. به نظر وی کل تعلیم و تربیت در دوره ابتدایی می‌بایست به اشکال خلاقانه، بازی، نمایش، طراحی، رقص، موسیقی و کلاً تعلیم و تربیت زیبایی‌شناختی باشد، نباید فقط به موضوعات آکادمیک محدود شوند (سجادی، ۱۳۷۸: ۲۱-۲۲). بحث آیزنر نیز، این است که باید در مدارس برنامه‌های درسی به شکل و صورت هنری، ایجاد شوند، تا اینکه صرفاً مسائل علمی باشند.

چنانکه ملاحظه شد فلسفه آیزنر، مبتنی بر رویکردی است که نشان‌دهنده دیدگاه کاربردی وی درباره زندگی و تعهدی ژرف به تربیت هنری است. آیزنر با نوع نگاه خاص خود و دیدن هر آنچه، هرگز انتظار دیدن‌شان نیست (آرمیچر و ماتیوس، ۲۰۰۵: ۳). به نظر می‌رسد توجه به زندگی، دنیا و آموزه‌های جدید آن دارد. وی معتقد است که محیط، نگرش‌های هنری را شکل می‌بخشد و تعلیم و تربیت هنری سهم به‌سزایی در رشد بچه‌ها دارد. تأکید بر برنامه‌های درسی مسأله‌محور، انتقاد زیباشناسی در آموزش هنر، علاقه رو به رشد نسبت به کاوش گونه‌های کیفی تحقیق در تعلیم و تربیت و بازنمایی نمادین از فهم انسان، از مفاهیم بنیادی در اندیشه آیزنر است. فلسفه وی، متأثر از اندیشمندانی چون: دیویی، وایت‌هد، برودی و هربرت رید است.

نقد و ارزیابی ایدئولوژی‌های برنامه درسی آیزنر و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت

ایدئولوژی‌ها فصل مشترک بین حوزه برنامه درسی و فلسفه تعلیم و تربیت هستند. در واقع این‌ها نظریه‌های هنجاری هستند. نظریه هنجاری در پی مستدل ساختن و توجیه مجموعه‌ای از ارزش‌هاست. هدف آن فراهم ساختن دلایل قانع‌کننده برای ارزش‌های خاص است. در نظریه تعلیم و تربیت به طور عام و نظریه برنامه درسی به طور خاص، ایده‌های هنجاری محوری هستند. چرا که تعلیم و تربیت به خودی خود یک اقدام هنجاری است و به دنبال تحقق اهدافی است که ارزشمند هستند. در واقع نظریه‌های هنجاری در پی ارائه "بایدها" هستند. در صورتیکه نظریه‌های توصیفی به دنبال بررسی "هست‌ها" هستند. در نظریه‌های

توصیفی برنامه‌درسی دو سؤال مهم وجود دارد؛ چه چیزی و چگونه اتفاق می‌افتد؟ نقطه تمرکز این دسته از نظریه‌ها عمدتاً، بررسی و تبیین مسائل خاص حوزه برنامه درسی نظیر: سیاست‌گذاری، طراحی، تدوین، اجرا، ارزشیابی برنامه درسی و ... می‌باشد (مهرمحمدی و امین خندقی، ۱۳۸۸: ۳۰).

دسته‌بندی‌های متفاوتی از ایدئولوژی‌های برنامه درسی تحت عناوین دیدگاه‌ها، رویکردها، سنت‌ها، پارادایم‌ها و فرهنگ‌های برنامه درسی به عمل آمده است، که در این جا مختصراً به ذکر برخی از آنها می‌پردازیم: در دایره‌المعارف برنامه درسی، ایدئولوژی‌های برنامه درسی تحت عنوان رویکرد^۱ در چهار دسته نئومارکسیست^۲، ساختارگرایی^۳، بازسازی‌گرایی اجتماعی^۴ و نومفهوم‌گرایی^۵ معرفی شده است (لوی^۶، ۱۹۹۱: ۲۸-۳۶). ژيرو، پنا و پانار نیز آنها را به سه دسته کلی زیر تقسیم نموده‌اند: سنت‌گرایان^۷، تجربه‌گرایان مفهومی^۸، بازنگران مفهومی^۹ (قورچیان، ۱۳۷۴: ۱۲۳). هس^{۱۰} از تقسیم‌بندی دیگری از ایدئولوژی‌ها تحت عناوین ایدئولوژی انسان اقتصادی-منطقی، ایدئولوژی انسان اجتماعی و ایدئولوژی انسان خود متحقق نام می‌برد. مک نیل ایدئولوژی‌های برنامه درسی را به چهار دسته انسان‌گرایانه، بازسازی‌گرایی اجتماعی، فن‌آورانه و موضوعات علمی تحت عنوان دیدگاه تقسیم می‌کند. آنیل^{۱۱} نیز ایدئولوژی‌ها را در دو دسته کلی محافظه‌کار و لیبرال قرار داده و در هر یک سه ایدئولوژی را مطرح می‌کند شامل: بنیادگرایی، تعقل‌گرایی، محافظه‌گرایی، آزادی‌خواهی، رهایی‌بخشی و هرج و مرج‌گرایی (سلسیلی، ۱۳۸۲). میلر تقسیم‌بندی دیگری را از ایدئولوژی‌ها انجام داده است شامل: رفتاری، موضوعی / دیسپلینی، اجتماعی، رشدگرا، فرایند شناختی،

1. approach
2. Neo-Marxist Approach
3. Constructivism
4. Social Reconstructionism
5. Reconceptualism
6. Lewy
7. traditionalists
8. conceptual empiricists
9. reconceptualists
10. Glen Hass
11. Oneil

انسان‌گرایانه، ماورای فردی یا کل‌گرا (میلر، ۱۳۸۲). شوپرت (۱۹۹۶) نیز آنها را به چهار دسته سنت‌گرایان عقلانی، رفتارگرایان اجتماعی، تجربه‌گرایی و بازسازی‌گرایی انتقادی تقسیم نموده است. در تقسیم‌بندی اخیر که تحت عنوان فرهنگ‌های برنامه درسی صورت گرفته، شامل: آموزش برای کار و بقاء، قرار گرفتن در مدار قانون (دانش) معیار، پرورش خویشتن و روح، ساختن فهم، مردم‌سالاری در بستر اندیشه و عمل، مقابله با نظم حاکم بر جامعه می‌باشد. این شش فرهنگ یاد شده به مریبان و سایر افراد در شناخت و آگاهی از نظریه و عمل برنامه درسی کمک می‌کند. همچنین تقسیم‌بندی که آیزنر از ایدئولوژی برنامه درسی در شش گروه انجام داده، که قبلاً ذکر گردید.

از نظر آیزنر، در ایدئولوژی جزمیت مذهبی هدف آن است که فرد یک معتقد بی‌چون و چرا شود و مطالبی که ارائه می‌شود بدون شک و اعتراض بپذیرد چون اساساً همه چیز در دایره یقینات است و سؤال و نقد در این عرصه نمی‌گنجد (آیزنر، ۱۹۹۴: ۵۷). از نظر آنها سؤال، ایدئولوژی حاکم را زیر سؤال می‌برد و اقتدار و سلطه عقلانی آنها را می‌فرساید و در جهت خلاف جهت‌گیری انسان‌گرایانه، نقاد و پیشرفت‌گرا است. در ایدئولوژی انسان‌گرای آکادمیک که به نوعی برگرفته از دیدگاه‌های منطق‌گرایی و برداشت‌های پایدارگرا از برنامه درسی است. انسان متفکر و عاقل ملاک تمام چیزها بوده و دانش است که حقیقت را تشخیص می‌دهد لذا در نقطه مقابل ایدئولوژی جزمیت مذهبی قرار می‌گیرد (آیزنر، ۱۹۹۴: ۶۴). ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی که به زعم آیزنر ریشه در افکار دیویی دارد. در مفهومی از ماهیت تجربه و عقلانیت انسانی و همچنین اصلاحات اجتماعی ریشه داشته و همسو با دیدگاه اجتماعی و رشدگرا است. ایدئولوژی انتقادی که متأثر از جهت‌گیری معنایی و تفسیری است، ارزش‌های پنهان در متن مدرسه و جامعه را منعکس می‌کند و اعتراض و انتقاد به کمبودهای نظام مدرسه دارد تا این که ایدئولوژی را مطرح کند. ایدئولوژی نومفهوم‌گرایان که بیشتر یک نگرش فکری است توجه جدی بر آرمان‌های شخصی، بازنگری مفهومی از تعلیم و تربیت را داشته و به شدت بر منطق تایلر و عقلانیت هدف- وسیله وی معترض است. ایدئولوژی کثرت‌گرایی شناختی که ایدئولوژی دلخواه آیزنر است، تأکید بر کثیر بودن دانش، معانی و کارکردهای منحصر به فرد شکل‌های

مختلف شناختی دارد. کثرت‌گرایی شناختی به عنوان مفهومی از دانش، بر این ادعاست که، یکی از جنبه‌های برجسته انسانی، قابلیت او برای خلق نمادهاست. این نمادها منابع قدرتمند فرهنگی هستند که در ریاضیات، موسیقی، ادبیات، علوم، هنر و هنرهای تجسمی و در واقع در هر زمینه زندگی انسانی که در آن عمل و شکل برای بیان یا ارائه تجربه یا قصد به کار برده شده است، مورد استفاده می‌باشد.

به نظر می‌رسد آیزنر در دسته‌بندی اخیر، دو نگاه را در طبقه‌بندی خود دارد نگاه اول دید سنتی است که ایدئولوژی‌های جزمیت مذهبی، انسان‌گرایی خردگرا و پیشرفت‌گرایی را می‌توان در آن دسته قرار داد و دسته دوم شامل نظریه انتقادی، نومفهوم‌گرایی و کثرت‌گرایی شناختی است که متأثر از اندیشه‌های جدید و برگرفته از الهامات پست‌مدرنیسم است. البته در این دسته‌بندی در گروه اول کمی مبهم عمل شده و به نوعی روند حرکت از اولین ایدئولوژی به ایدئولوژی دوم و سپس طرح ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی گنگ و نامعلوم است. در صورتیکه سه ایدئولوژی مطرح شده بعدی توسط وی همسو و در جهت مکتب پست‌مدرن است. ایدئولوژی جزمیت مذهبی که اینجا آیزنر به عنوان اولین ایدئولوژی مطرح می‌کند بر خلاف پنج ایدئولوژی دیگر جنبه توصیفی و آشنا کردن به مخاطب را ندارد بلکه بیشتر جنبه نفی، نقد و انکار را دارد. از نظر وی ایدئولوژی مذهبی ظرفیت تبدیل شدن به یک نظریه قابل دفاع را نداشته و اساساً باید دین از ورود به عرصه تربیت نهی شود چون ورود آن مخل و مخرب است و با روح و حقیقت تربیت منافات دارد. از نظر آیزنر روح تربیت متشکل از تفکر و تعقل و تأمل است. در صورتیکه دین فاقد این روح بوده و یک باور و برداشت خاصی را نسبت به جهان و پدیده‌های آن به انسان القا می‌کند که اگر بخواهد مبنای فلسفه تعلیم و تربیت قرار گیرد، باید همان برداشت خاص در دستور نظام آموزشی قرار گیرد و این مسیری است که راه خلاقیت، اندیشه‌ورزی و نقد بر آن بسته است. لذا آیزنر بر اساس این تفکر، به وضوح خواننده را به این نتیجه می‌کشاند که باید دین از ورود به عرصه تعلیم و تربیت کنار گذاشته شود.

آیزنر بر این باور است که دین بر روی سایر علوم نیز همین تأثیر مخرب را دارد و به عنوان مثال به نظریه داروین اشاره می‌کند که دین با آن سازگاری نداشته و باید حذف گردد و نتیجه می‌گیرد برنامه‌های درسی متأثر از یک چنین نگاهی نیز، تحمیل همان برداشت خاص است.

به نظر می‌رسد تصور آیزنر به عنوان متفکر و اندیشمند غربی از دین، بی‌تأثیر از تجربه تاریخی پیشین غرب با دین نبوده است. در واقع تجربه مغرب زمین از قرون وسطی در لوای اندیشه مسیحیت کاتولیک و فجایی که در آن زمان به عنوان دین، رخ داده و کارهایی که با اندیشمندان و دانشمندان در آن زمان از جمله گالیله و ... صورت گرفته، و شاید در عرصه کنونی نیز، خیلی از وقایع، متأسفانه تحت عنوان ایدئولوژی دینی ثبت می‌شود، و به عنوان یک ارتدوکس و جزمیت در اذهان نقش بر بسته و الهام‌آور این پارادایم از دین شده که پذیرش این نوع ایدئولوژی راه را بر تفکر، تأمل و هر نوع تفسیر دیگری جز القای همان قرائت خاص خواهد بست! در صورتیکه، گفتنی است که این دید محدود و سوءگیرانه بوده و نشانه عدم آگاهی از اصل دین و مذهب است، تعلیم و تربیت دینی، در برابر طوفان و موج گسترده و جهان‌شمول دین‌گریزی دوران رنسانس و مدرنیسم غربی قرار دارد؛ زیرا در دوران مدرنیسم، به ویژه قرن نوزده و بیست، دین امری مذموم تلقی می‌شده است. فضای فکری فراگیر جهان، نه تنها این نوع تعلیم و تربیت را منع نمی‌کند، بلکه مشوق و محرک آن است. اما همان طور که مهرمحمدی (۱۳۸۸) نیز اشاره دارد پذیرش دین هرگز به معنی مخالفت با آزاداندیشی نبوده بلکه می‌تواند بسیار مولد و الهام‌بخش نیز باشد. چرا که می‌توان یک نوع مواجهه کثرت‌گرایانه از دین و آموزه‌های آن را متصور شد و دین این توانمندی را در ورود به سایر عرصه‌ها به خصوص تعلیم و تربیت دارد.

در پاسخ به مثال آیزنر از مخالفت دین با نظریه داروین و در نتیجه مخالفت دین با علوم باید گفت، هرگز راه در طرح نظرات مختلف در خصوص این نظریه و سایر نظریات بسته نشده و چه بسیار از اندیشمندان و محققین دینی که در این خصوص نظر موافق دارند. در واقع نه تنها از طرف متفکران اسلامی بلکه در ابتدا اندیشمندان مسیحی نیز در برابر نظریه

تکامل بشدت مخالفت کرده و بیان می‌کردند که نظریه تکامل با آنچه کتاب مقدس و اهل کتاب، درباره ماهیت و سرنوشت انسان مطرح می‌کنند ناسازگار است. در برابر این مخالفت‌ها، هرچند اولین واکنش واتیکان محکومیت شدید نظریه تکامل بود. بتدریج کاتولیک‌ها محتاطانه نظریه تکامل را پذیرفتند و در سال ۱۹۴۳ در یکی از جلسات واتیکان گفتند که شیوه بیان عصر نویسندگان اناجیل است (والتر^۱، ۱۹۶۰). در پی آن، منشور پاپی در ۱۹۵۰ با تفکیک جسم و روح، آنچه را داروین در باره تکامل انسان از دیگر موجودات زنده گفته بود مخصوص بدن انسان دانسته و آنچه را آفریده مستقیم خداوند است به روح مربوط دانست (فوترجیل^۲، ۱۹۶۱).

لذا، هر چند برخی عالمان مسلمان، انسان‌شناسی داروین را نپذیرفتند، نظریه داروین بر معرفت‌شناسی دینی آنها مؤثر بوده است. در مجامع آکادمیک کشورهای اسلامی چالش جدی در برابر انسان‌شناسی متخذ از نظریه داروین صورت نگرفته و پژوهش‌های زیست‌شناسی و روانشناسی تربیتی در مجامع دانشگاهی بر محور نظریه داروین می‌چرخد و عموماً این نظریه با پذیرش روبه‌رو بوده است (پیرمرادی، ۱۳۸۳: ۱۵۲). لذا متفکران اسلامی نیز می‌کوشند به استفاده‌های مثبت این نظریه بیندیشند. صرف نظر از تقابل‌هایی که نظریه تدریجی بودن انسان با جهان‌بینی اسلامی دارد، تفسیری از متون دینی ارائه دهند که با این نظریه قابل جمع باشد و بتوان این نظریه را در خدمت اهداف کلامی قرار داد (همان، ۱۴۹). به نظر می‌رسد عدم شناخت دقیق دین از سوی برخی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت موجب چنین بدفهمی‌ها از دین شده است. در واقع عدم آگاهی از دین، مذهب، دستورات و آموزه‌های آن باعث چنین برداشت‌های نادرستی از دین شده است. خصوصاً با توجه به نظرات ارزشمند این اندیشمند فقید در زمینه هنر، زیبایی، ... و با توجه به تأکید تمامی ادیان خصوصاً دین مبین اسلام، بر اینکه باید زیبایی، راستی، محبت، صلح، تناسب و ... را در کل زندگی وارد کرد و در گردها گرد آن آورد. دستورات و آموزه‌های دینی همه بر این تأکید دارد که ریشه همه بدی‌ها، ترس‌ها، عدم تناسب‌ها، زشتی‌ها و... از بی‌دینی است. با توجه

1. Walter Ong
2. Fothergill

به تأکید دین بر رشد، تربیت و کمال انسان، دقت در نوع نگاه به تربیت کودک، توجه به دیدن کهنه مسائل ...، به نظر می‌رسد حتی دیدگاه‌ها و نظرات این اندیشمند، خود همسو با دستورات دینی می‌باشد.

از آنجائیکه آیزنر، کثرت‌گرایی شناختی را به عنوان ایدئولوژی برنامه درسی شروع و ابداع کرده است و در وصف ایدئولوژی مطلوب خود رد پای ذهنی خودش را نشان می‌دهد و از آنجائی که فهمیدن تفکرات آیزنر در باره آموزش و پرورش منوط بر فهم طبیعت انسان است (آرمیچر و ماتیوس، ۲۰۰۵: ۱۰). در واقع می‌توان تربیت دینی و معرفت مذهبی و نگرش الهی را همسو با این مسیر یافت. در واقع با فرو ریختن انحصارطلبی معرفت علمی، انواع دیگر معرفت هم امکان بروز و ظهور می‌یابد. یکی از این معرفت‌ها، نظام برقراری رابطه الهی و صیقلی کردن روح انسانی است تا جایی که انوار قدسی در فرد ایجاد شود. در واقع امکان شناخت واقعیت از طریق تربیت روحی در میان همه فلسفه‌ها و مذاهب بزرگ دنیا همچون اسلام، مسیحیت، یهودیت و حتی بودیسم، پذیرفته شده است. از آنجا که راه شناخت حقیقت، بالقوه برای هر کسی باز است. با شناخت این واقعیت، نوعی توازن در زندگی ظاهر می‌شود و ثبات در صحنه حیات اجتماعی نمود می‌یابد که این ثبات توأم با وحدت بی‌تردید ناشی از ماهیت الهی آن است.

با توجه به نظر آیزنر مبنی بر اینکه استعدادهاى کودکان متفاوت است، مدارس باید با ایجاد دامنه وسیعی از برنامه‌های درسی، برنامه‌های متناسب با استعدادهاى گوناگون افراد را طراحی نمایند. وی سه نوع نگاه به برنامه درسی دارد، و آن را در غالب سه انگاره: رفتارگرایانه، حل مسأله و نتایج آشکار (زیباشناسانه) طرح می‌کند. در برنامه درسی از نوع حل مسأله، آیزنر اشاره‌ای بر دو نوع آن یعنی حل مسأله علمی^۱ و حل مسأله ابداعی^۲، دارد. لیکن انتظار این است که تفکیکی بین موضوعات علمی باشد. چون بین مسائل علمی و تکنولوژیکی تفاوت وجود دارد، خرد تکنولوژیکی همراه با قضاوت، خلاقیت، تفکر، بصیرت، کشف، اخلاق و ... است، لیکن خرد علمی در محدوده بررسی و یافتن نتایج

1. science
2. design

مسائل علمی است که در آن حیطه کشف و ابداع مطرح نیست. لیکن به نظر می‌رسد آیزنر در طرح آن در فصل پنج کتاب تصورات آموزشی تفکیک مشخصی را قائل نشده است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نظرات آیزنر و آنچه گذشت، چنین استنباط می‌شود که آیزنر ضمن توجه به سنت عمل‌گرایانه و به نوعی پیشرفت‌گرایی، در زمره متفکران پست‌مدرن نیز، می‌باشد. همان‌طور که بیان شد، آیزنر ضمن اینکه ایدئولوژی ایده‌آل خود را کثرت‌گرایی شناختی معرفی می‌کند، تأثیر بسیاری از جان دیویی و نهضت پیشرفت‌گرا^۱ پذیرفته است.

آیزنر همانند دیویی، معتقد به برنامه‌درسی مسأله‌محور است. او در ترسیم خصوصیات نظام و تربیت مطلوب بر بر خوداری دانش‌آموزان از پاره‌ای از فرصت‌هایی که بتوانند مسأله را تعریف و فرایند حل مسأله را آغاز نمایند، تأکید می‌ورزد. دیویی در اثر خود به نام "دموکراسی و تعلیم و تربیت" (۱۹۱۶)، بر این باور است که مرحله اول یادگیری هر موضوع یا زمینه، باید شامل آن چیزی باشد که او آن را درک قدرشناسانه^۲ نامیده است. این اصطلاح، همسو با معنایی است که آیزنر از مفهوم زیبایی‌شناسی دارد و او نیز، این معنی و اصطلاح را در مفهوم برنامه‌درسی، به کار برده است. آیزنر مانند دیویی، هدف تعلیم و تربیت را رشد و بازسازی تجربه می‌داند و در زمینه تجربه نیز به اصل تأثیر متقابل و اصل استمرار معتقد است. از نظر آیزنر همسو با دیویی، حقیقت پویا بوده و هر تجربه‌ای برآمده از تجربه قبلی است که راهی را برای تجارب بهتر و مؤثرتر باز می‌کند. تأکید آیزنر همانند دیویی بر خلاقیت و بازی است. آیزنر علاوه بر تأثیرپذیری از دیویی، از هربرت رید، اندیشمندی که عامل اصلی توجه به هنر در آغاز قرن بیستم بوده، نیز متأثر است. مطابق نظر رید، آیزنر نیز معتقد است ما باید در مدرسه شرایطی را ایجاد کنیم که دانش‌آموزان قادر باشند تمایزات خود را دنبال کنند و روش‌های خاص دیدن چیزها را حفظ کنند. آیزنر همسو با رید، همیشه به دنبال اتصال و به دنبال معنی و مفهوم درونی

1. Progressive Movement
2. Appreciative

چیزها است. با توجه به نظرات "رید" در معنی دقیق‌تر و عام، دیویی معتقد است هنر باید دل‌مشغولی اساسی در تمام موضوعات درسی و کل‌تعلیم و تربیت زیباشناختی باشد؛ نظر آیزنر نیز دقیقاً همین است. ضمناً نوع نگاه وی بر موضوع انطباق و استانداردسازی نیز متأثر از دیویی و هربرت رید است. آیزنر همچنین مطابق نظر وایت‌هد، تأکید بر حس رضایت در تمامی مسائل داشته و آن را نهایتاً تجربه زیباشناختی معرفی می‌کند.

با توجه به نظرات برودی، و تأثیر نتایج مثبت تربیت هنری در افزایش نمرات خواندن، نوشتن و حساب، آیزنر تصریح می‌کند که ضرورت اهمیت تربیت هنری را نه بر اساس میزان کمک آن به آموزش دروس دیگر، بلکه به سبب آن که به رشد و درک ارزش‌های زیبایی‌شناسی کمک می‌کند، باید مورد ارزیابی قرار داد. از نظر برودی، تجربه زیبایی‌شناسی یک تجربه مهم و حیاتی است که تمام شناخت^۱، قضاوت^۲ و عمل فرد بدان بستگی دارد. برودی (۱۹۷۷)، از پرورش حساسیت هنری، بروز و تجلی هنرمندانه، به عنوان هدف اصلی آموزش هنر یاد می‌کند. آیزنر نیز همسو با برودی، معتقد است، هنر نه به خاطر کمک به افزایش نمرات دروس دیگر، بلکه به اعتبار اینکه، اساساً بیانگر اشکال اساسی تجربه انسانی می‌باشند، باید مورد توجه و مطالعه قرار گیرد. لذا چنانکه ملاحظه شد فلسفه آیزنر، متأثر از دیویی، وایت‌هد، برودی و هربرت رید است.

از نظر آیزنر، شکل‌های بیان هنری از جمله نقاشی و موسیقی ویژگی بیانی را دارند، آنها جنبه‌هایی از دانش را آشکار می‌کنند که از طریق زبان استدلالی، قابل بیان نیستند؛ نه اینکه بیان هنری بیان درجه دومی باشد بلکه هر گاه بیان استدلالی در مفهوم‌سازی و بیان ناتوان است، این بیان هنری است که وارد عرصه شده و مورد استفاده قرار می‌گیرد. وی در این زمینه، پا را فراتر از هنرهای زیبا گذاشته و معتقد است کلیه بررسی‌های علمی به شکل‌هایی مانند طبقه‌بندی‌ها، دسته‌بندی‌ها، مفاهیم، ساختارها، چارچوب‌ها، نظریه‌ها و نظام‌های مفهومی منتهی می‌شوند. لذا استفاده از زبان غیراستدلالی (بیان هنری) می‌تواند

کمک‌های فراوانی را در امر مهم تربیت در نظام‌های تعلیم و تربیت داشته باشد (آیزنر، ۱۹۹۴: ۲۲۱).

ایدئولوژی کثرت‌گرایی شناختی که ایدئولوژی مورد توجه آیزنر است، تأکید بر ارتباط بین هوش و انواع دانش دارد. به این شکل که چنانچه ذهنیتی را که فراگیران می‌توانند کسب کنند از فرصت‌های اندیشیدن که برنامه‌ریزان به خصوص برنامه‌ریزان درسی ایجاد کرده‌اند، متأثر باشد، می‌توان چنین تصور کرد که برنامه درسی، وسیله‌ای در جهت تغییرات ذهن است؛ لذا وی بر توجه به گنجانیدن محتواها و همچنین تمرکز بر توجه به اشکال مختلف بازنمایی دانش در برنامه درسی مدارس تأکید می‌ورزد و به زعم وی، از آنجایی که استعداد‌های کودکان متفاوت است، مدارس باید با ایجاد دامنه وسیعی از برنامه‌های درسی که مستلزم استفاده از اشکال مختلف قابلیت‌های هوشی است، باید برنامه‌هایی متناسب با استعداد‌های گوناگون افراد را طراحی نمایند. در این زمینه، آیزنر ضمن توجه بر محتوا، به فرایند تأکید بیشتری دارد.

نکته دیگر، همچنان که بر آن اشاره رفت تقسیم‌بندی آیزنر از ایدئولوژی‌های برنامه درسی است که آن را در شش گروه قرار داده است. وی بر خلاف پنج ایدئولوژی دیگر، ایدئولوژی جزمیت مذهبی را نظریه قابل دفاع ندانسته و آن را فاقد روح تفکر و تعقل و تأمل می‌داند. به نظر وی ویژگی اساسی این ایدئولوژی، اعتقاد به وجود خدا و مابعدالطبیعه است و تأکید اصلی را در عناصر برنامه درسی توجه به پیام‌های الهی می‌داند. به زعم وی در چنین رویکردی، تفکر انتقادی، تربیت هنری جایگاهی ندارد و متأسفانه اینطور برداشت می‌شود که اندیشه‌های دینی در عرصه علم و دانش مورد بی‌توجهی قرار گرفته است، در صورتی که با بررسی و توجه به نظرات آیزنر خصوصاً در مورد توجه به جنبه زیبایی‌شناسی و کمال انسان و با عنایت به واقعیت و اصول دین و آموزه‌های مذهبی، که تأکید بر کرامت انسان داشته و مهم‌ترین هدف تعلیم و تربیت را کمال انسان می‌داند، به نظر می‌رسد بسیاری از دستورات عمل‌های دینی نیز بر نگاه زیباشناسانه تأکید دارد. این نوع نگاه، نگاهی است که به آن توجه کافی نشده است. دیگر اینکه، آیزنر خود صحبت از لفظ ایدئولوژی‌ها بجای ایدئولوژی کرده، بیانگر این است که چند ایدئولوژی که مبانی مشترک دارد، را می‌توان با

هم ترکیب و تلفیق کرد. لذا نباید انتخاب یک ایدئولوژی به قیمت حذف بقیه انجام شود. در واقع فلسفه تعلیم و تربیت به معنای دقیق کلمه می‌تواند با تعدادی از ایدئولوژی‌ها کنار بیاید. چنین نگاهی می‌تواند راهنما و راه‌گشای تدوین برنامه‌های درسی مناسب، با در نظر داشتن ملزومات فرهنگی، دینی و اجتماعی کشورمان باشد.

ضمناً همچنانکه آیزنر تأکید دارد، همه ایدئولوژی بیان شده، ایدئولوژی‌های تربیتی برنامه درسی هستند و نظریه‌های توصیفی نمی‌باشند. آیزنر از نظریه‌های هنجاری برنامه درسی به عنوان ایدئولوژی‌های برنامه درسی یاد می‌کند. غالب ایدئولوژی‌های مطرح شده توسط آیزنر متأثر از اندیشه‌های فلسفی جدید نظیر نومفهوم‌گرایی، کثرت‌گرایی و انتقادی است که ملهم از آموزه‌های پست‌مدرنیسم است.

منابع

- الیاس، جان (۱۳۸۵). *فلسفه تعلیم و تربیت*. ترجمه عبدالرضا ضرابی، انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- امینی، محمد (۱۳۸۰). *طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت هنری دوره ابتدایی و مقایسه آن با وضعیت موجود*. پایان نامه دکتری دانشگاه تربیت مدرس.
- پیرمرادی، محمدجواد (۱۳۸۳). *بررسی و مقایسه جایگاه انسان در اسلام و در نظریه تکامل تدریجی داروین*. فصلنامه *تعلیم و تربیت اسلامی*. سال سیزدهم، شماره ۵۰: ۱۲۸-۱۵۳.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۸). *تفسیر موضوعی قرآن*. ج ۱۱. تهران: مرکز نشر اسراء.
- رید، هربرت (۱۳۷۴). *معنی هنر*. ترجمه نجف دریابندری. شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- سجادی، سید مهدی (۱۳۷۸). *چند مبحث اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت*. انتشارات امیرکبیر.
- سحابی، یدالله (۱۳۵۱). *خلقت انسان*. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۵۹). *دانش و ارزش*. تهران: یاران.

- سلسیلی، نادر (۱۳۸۲). دیدگاه‌های برنامه درسی: برداشت‌ها، تلفیق‌ها و الگوها. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۷۶). تفسیرالمیزان. ترجمه مکارم شیرازی و محمدحسین موسوی همدانی، دفتر انتشارات اسلامی.
- غباری بناب، باقر؛ یوسفی نمینی، آوازه سادات (۱۳۸۸). رابطه دل‌بستگی به خدا و توکل در دانشجویان، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. سال ۳۹، شماره ۳: ۱۲۱-۱۴۱.
- قطبی، محمد (۱۳۸۹). راهبردهای قرآنی تربیت دینی. فصلنامه اسلام و پژوهش‌های تربیتی. سال دوم، شماره اول، بهار و تابستان ۷۱-۹۴.
- قورچیان، نادرقلی و دیگران (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه درسی. موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۶). معارف قرآن. قم: موسسه در راه حق.
- مطهری، مرتضی، (الف ۱۳۵۶). علل‌گرایش به مادیگری. تهران: صدرا.
- مطهری، مرتضی، (ب ۱۳۵۶). مجموعه آثار. جلد ۱ و ۱۳، تهران: صدرا.
- مکارم شیرازی، ناصر و دیگران (۱۳۷۶). تفسیر نمونه. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- میلر، جی، پی (۱۹۴۳). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی (۱۳۸۸)، تهران، انتشارات سمت: ۵۷
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۸). مباحث کلاسی درس نظریه‌های برنامه درسی. دانشجویان دکتری، دانشگاه فردوسی مشهد.
- مهرمحمدی، محمود و امین خندقی، مقصود (۱۳۸۸). مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر، دوره دهم، شماره اول، ۲۷-۴۶.
- نصر، سید حسین (۱۳۷۹). انسان و طبیعت (بحران معنوی انسان متجدد). ترجمه عبدالکریم گواهی، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- وارث، حامد (۱۳۸۴). رهبری بصیر و الهام بخش، فصلنامه کمال مدیریت. سال سوم، شماره ۸ و ۹: ۴۰-۲۵.

- Argyle, M. & Beit - Hallahmi, B. (1997). *Psychology of Behavior, Belief and Experience*. London: Routledge.
- Broudy, Harrys. (1977). How Basic is Aesthetic Education? Or Is Art the Fourth R? *Education Leadership*, U.S.A.
- Eisner, Elliot, W. (1978). Humanistic Trends and the Curriculum Field. *Journal of Curriculum Studies*, V. 10. No.3: 197-204.
- Eisner, Elliot, W. (1988). The role of discipline-based art in America's schools. Los Angeles, Calif.
- Eisner, E. W. (1993). Reshaping assessment in education: some criteria in search of practice, 25 (3), 219-233.
- Eisner, Elliot, W. (1994). *The Educational Imagination*. 3rd ed, New York: McMillan Publishing Company.
- Eisner, Elliot, W. (1997). Educating for Tomorrow`s Jobs and life Skills, *Educational Leadership*, V. 55. P. 34-35.
- Eisner, Elliot, W. (1998). The Kind of Schools we Need, Personal Easy. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Eisner, Elliot, W. & Vallance Elisabeth, (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*, McCutchan, Berkeley. California.
- Fathergill, P.G. (1961). *Evolution and Christians*. London: Longmans Green and Co.
- Glatthorn, A.A, Boschee, F, Whitehead, B.M. (2012). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*, second Ed, Thousand Oaks, SAGE, Inc.
- Greeley, A. (1981). *The Religious Imagination*. New York: Sadiler.
- James, W. (1902). *The Varieties of Religious Experience*. New York: Barnes and Nobel Classics.
- Kirkpatrick, L. A. (2005). *Attachment, Evolution, and the Psychology of Religion*. New York: Guildford press.
- Kirkpatrick, L. A., & Shaver, P. R. (1992). Attachment theoretical approach to romantic love and religious belief. *Personality and Social Psychology*. 18, 266-275.
- Learning in & through Art. A Guide to Discipline-Based Art Education (2000). Cited in www.artsednet.getty.edu.
- Lewy, Arieh (1991). *International Encyclopedia of Curriculum*. Pergamon Press. Inc. Oxford.
- McNeil, J. D. (2009). *Contemporary Curriculum in Thought and Action*. 7th ed., John Wiley & Sons, Inc. Chennai, India.
- Ornstein, A. & Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum Foundation*. Principles and Issues. Fourth Edition. Pearson Education, Inc.
- Pratt, J. B. (1920). *The Religious Consciousness*. New York: MacMillan Press.

- Schubert, W. H. (1996). Perspectives on Four Curriculum Traditions. *Educational Horizons*. 74(4), 169-179.
- Tholess, R. h. (1923). *An introduction to the psychology of religion*. New York: Macmillan Press.
- Reinhartz, Judy & Beach, Don. M. (1997). *Teaching & Learning in the Elementary School*. Focus on Curriculum, Merrill.
- Uhrmacher, P. Bruce & Matthews, J (2005). *Building his palette of scholarship: a biographical sketch of Elliot Eisner*. Publish by: Allyn & Bacon.
- Vallance, E. (1991). *Aesthetic Inquiry: Art Criticism, invited chapter in Edmund C. Short* (Editor), *Forms of Curriculum Inquiry* (Albany: Suny Press).
- Walter, O. (1960). *Darwin's Vision and Christian Perspective*. New York: The Macmillan Company.
- http://en.wikipedia.org/wiki/Elliot_W._Eisner, From Wikipedia, the free encyclopedia.
- http://www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_of_education.htm, from: encyclopedia of informal education
- http://www.education.miami.edu/ep/contemporaryed/Eliott_Eisner/.html, from: Contemporary Education Thought.
- <http://www.artsednet.getty.edu>, from: The Getty institute.