



Paper type:  
Research paper

Abstract

## The Explanation of What and Why Artistic Education in the Context of Islamic Theory of Artistic Education (Relying on the thoughts of Ibn Arabi and Mulla Sadra)\*

■ Hadia Kohandel<sup>1</sup> ■ Mohsen Imani<sup>2</sup> ■ Alireza Sadeqzadeh<sup>3</sup> ■ Sayyed Mehdi Sajjadi<sup>4</sup>





- **Objective:** This study seeks to design the structure of educational theory appropriate for the native culture of our society, with a focus on explaining the foundations, what and why of artistic education, with an emphasis on the views of Ibn Arabi and Mulla Sadra. Now, considering that Islamic sciences adopt their foundations from Islamic teachings, it should be seen how the Holy Qur'an (as the most reliable Islamic source) is fruitful in order to compile the foundations of the theory. In order to adopt the approach of quoting excerpts from the Qur'an, it is necessary to go to the sciences that have taken steps in order to explain the aforementioned principles. These sciences are Islamic mysticism and Islamic philosophy.
- **Method:** The method of this research is qualitative of the theoretical type, and according to the discussion, it uses conceptual analysis, deductive, and integrative methods.
- **Findings:** The findings of the research in the dimension of what the artistic education is indicate that the Islamic theory of artistic education consists of three separate and distinct approaches, each of which has an alternative version for the education system of the country. These three approaches are as follows: according to the the first approach, artistic education is realized through the art curriculum. According to the second approach, it is realized by considering artistic education as the approach that governs all aspects of the curriculum. And according to the third approach, which includes the whole life of a person, it is realized through the path of life and artistic behavior of a person towards godliness. This approach explains the reason and the necessity of designing and explaining the Islamic artistic education, especially the principle of existence of the domain and the function of artistic education in its Islamic context and subsequently filling this gap from the point of view of the implications resulting from this function.
- **Conclusion:** The theory of artistic education in the formal education system can be used in the curriculum in other areas.

**Keywords:** artistic education, Islamic theory of artistic education, Ibn Arabi, Mulla Sadra, Islamic theory of artistic education, godliness.

- **Citation:** Kohandel, H, Imani, M, Sadeqzadeh, A, Sajjadi, S.M. (2022). The Explanation of What and Why Artistic Education in the Context of Islamic Theory of Artistic Education (Relying on the thoughts of Ibn Arabi and Mulla Sadra. *Applied Issues in Islamic Education*, 7(4): 105-140.

**Received:** 2022/09/17 **Revised:** 2023/03/08 **Accepted:** 2023/03/15 **Published:** 2023/03/20

\* This article is extracted from the Ph.D. dissertation on Philosophy of Education, written by the first author of the article.

1. **Corresponding Author:** Ph.D. in Philosophy of Education. Farhangian University Educator. Imam Muhammad Baqir, Bojnourd campus.  
**Email:** h.kohandel@modares.ac.ir  0000-0002-9961-9617
2. Associate Professor of Philosophy of Education in the Department of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.  
**Email:** eimanim@modares.ac.ir  0000-0002-4124-6133
3. Associate Professor of Philosophy of Education in the Department of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.  
**Email:** ali\_sadeq @modares.ac.ir  0000-0003-3989-4171
4. Professor of Philosophy of Education in the Department of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.  
**Email:** sajadism @modares.ac.ir  0000-0003-1043-3902



# تبیین چیستی و چرایی تربیت هنری در بستر نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری (با تکیه بر آرای ابن عربی و ملاصدرا)<sup>۱</sup>

هادی کهندل\* ■ محسن ایمانی\*\* ■ علیرضا صادقراده\*\*\* ■ سید مهدی سجادی\*\*\*\*

## چکیده

- هدف: هدف این مطالعه، طراحی شاکله نظریه تربیتی متلائم و متناسب با فرهنگ بومی جامعه با تمرکز بر تبیین مبانی، چیستی و چرایی تربیت هنری با تأکید بر آرای ابن عربی و ملاصدرا است. حال، با عنایت به اینکه علم اسلامی، مبانی خود را از آموزه‌های اسلامی اتخاذ می‌کند؛ باید دید که قرآن کریم (به‌مثابه متقن‌ترین منبع اسلامی) در راستای تدوین مبانی نظریه چگونه زایا است؛ که به‌جهت اتخاذ رویکرد گزیده‌گویی در قرآن، می‌بایست به‌سراغ علمی رفت که در راستای تبیین مبانی مذکور قدم برداشته‌اند؛ که این علوم، دو علم عرفان و فلسفه اسلامی است. روشن: روش این پژوهش کیفی از نوع نظری است که به تناسب بحث، از روش‌های توصیفی تحلیلی (تحلیل محتوا)، استنتاجی و تلفیقی استفاده شده است.
- یافته‌ها: یافته‌های حاصله در بعد چیستی تعلیم و تربیت هنری حاکی از این است که نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری متشکل از سه رویکرد مجزا می‌باشد که هر رویکردی نسخه بدیلی برای نظام تعلیم و تربیت کشور دارد. این سه رویکرد عبارتند از: رویکرد اول: تربیت هنری از رهگذر برنامه درسی هنر تحقق می‌یابد؛ رویکرد دوم از رهگذر قلمداد کردن تربیت هنری




□ تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۲۶ □ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۱/۱۲/۱۷ □ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۴ □ تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۱۲/۲۹

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت نویسنده اول مقاله است.

\* نویسنده مسئول: دکتری فلسفه تعلیم و تربیت از دانشگاه تربیت مدرس تهران، مدرس دانشگاه فرهنگیان، پردیس امام محمدباقر(ع)، بجنورد، ایران.

E-mail: h.kohandel@modares.ac.ir  0000-0002-9961-9617


\*\* دانشیار گروه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

E-mail: eimanim@modares.ac.ir  0000-0002-4124-6133

\*\*\* دانشیار گروه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

E-mail: ali\_sadeq@modares.ac.ir  0000-0003-3989-4171

\*\*\*\* استاد گروه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

E-mail: sajadism@modares.ac.ir  0000-0003-1043-3902

به‌منزله رویکرد حاکم بر تمام ابعاد برنامه درسی تحقق می‌یابد؛ و رویکرد سوم که سراسر حیات آدمی را در بر می‌گیرد، از رهگذر زیست و سلوک هنری آدمی به‌سوی خداگونگی تحقق می‌یابد که این رویکرد تبیین‌کننده چرایی و ضرورت طرح و تبیین تربیت هنری اسلامی، به‌ویژه اصل وجودی ساحت و کارکرد تربیت هنری در بستر اسلامی و متعاقب آن پر کردن این خلأ از منظر دلالت‌های منتج از این کارکرد می‌باشد.

● نتیجه‌گیری: نظریه تربیت هنری در نظام تعلیم و تربیت رسمی می‌تواند دست‌مایه برنامه‌درسی در سایر حوزه‌ها قرار گیرد.

**واژه‌گان کلیدی:** نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری؛ ابن عربی؛ ملاصدرا؛ تربیت هنری؛ خداگونگی

## مقدمه

دغدغه پژوهشگر، بدواً پی‌ریزی شالوده و ساختار یک نظریه تربیتی جامع، متناسب با ظرفیت‌های فکری فرهنگی جامعه و سپس تدوین ماده و محتوای نظریه، به موجب برقراری ارتباط منطقی و منسجم بین مفاهیم و گزاره‌های تربیتی با یکدیگر از یک‌سو؛ و کاربردهای تربیتی برآمده از این نظریه در قالب ارائه راه حل و پاسخگویی به مسائل تربیتی مستحدثه در نظام آموزشی کشور، از رهگذر مبانی تئوریک نظریه که به‌منزله پشتوانه نظری جهت واکاوی مسائل تربیتی می‌باشد از سوی دیگر است؛ که در راستای تحقق پروژه بومی‌سازی علوم انسانی قرار دارد (که این دلالت‌های منبعث از ایده بدیل در انتهای مقاله احصاء خواهد شد). نکته شایان توجه در این باب اینکه نه می‌توان مقوله بومی‌سازی علوم انسانی را به‌طور کامل نادیده انگاشت و نه اینکه این خواست به حق را به هوسی برای تبدیل تمامی علوم بشری به علوم بومی و دینی مبدل ساخت؛ بلکه می‌بایست ابتدائاً جوهره هر علمی را از مجرای کمیت‌پذیری یا کیفیت‌پذیری پاسخ‌ها به مسائل درون هر علم مشخص نمود و سپس با ابتناء بر معیار کیفیت‌پذیری، در راستای بومی‌سازی علوم گام برداشت. این در حالی است که در باب تولید علوم انسانی دینی می‌بایست احتیاط بیشتری نمود؛ چه، الزاماً آموزه‌های دینی در همه زمینه‌های علوم انسانی‌زایا نیستند. به‌همین جهت، در باب پروژه تولید علوم دینی نه تنها نمی‌توان مقوله باروری دین در حوزه علوم را به تمام علوم بشری بسط داد و می‌بایست صرفاً به‌سراغ علوم کیفی‌گرای متأثر از فرهنگ رفت؛ بلکه حتی از میان علوم مذکور نیز صرفاً علوم مسمی به تسمیه دینی می‌گردند که آن دین خاص مبانی لازم جهت تأسیس هر یک از

علوم مورد نظر را در اختیار داشته باشد (باقری، ۱۳۹۱)؛ بنابراین محدوده علوم دینی ضیق‌تر از علوم بومی است. البته کسانی نیز از وحشی بودن و خودرویی علوم سخن می‌رانند (سروش، ۱۳۸۸)؛ و برآنند که هرگز میسر نیست که عده‌ای دور هم گرد آیند و تصمیم به تولید علمی بگیرند؛ یا به توصیه دیگران به چنین امری همت گمارند؛ چه، تاریخ علم به ما می‌آموزد که علوم اولاً از مسأله بر می‌آید؛ ثانیاً به تدریج در طول زمان به واسطه پاسخ به سؤالات علمی تکون می‌یابد؛ ثالثاً بخش اعظمی از علوم، خاصه علم تجربی، مانند علم تعلیم و تربیت از تجربه برمی‌خیزد و نه صرفاً از تفکر محض. بی‌شک می‌توان ردپایی از احتجاجات مذکور را بر پیکره فلسفه علم مشاهده نمود؛ لکن شاید قدم‌هایی نه چندان استوار در مسیر نیل به حقیقت؛ چه، اولاً بخش عظیمی از علوم به واسطه طرح نظریات جدید تحقق یافته است و نظریه نیز غالباً خودرو و ناخواسته نیست؛ چه، نظریه به یک معنا یعنی ترسیم ارتباطی نوین بین مفاهیم و سازه‌های یک رشته علمی و بنای عمارتی تازه و ساختاری نو در زمین آن رشته؛ که این خلقت قطعاً با تفکر هدفمند عجین بوده است. نکته دیگر اینکه بنا نیست شخص نظریه‌پرداز در یک عرصه علمی الزاماً خود به کسب تجربه بپردازد؛ بلکه در عین تفکرات عمیق عقلی، از تجربیات مکتوب گذشتگان نیز بهره می‌جوید و در مسیر توسعه علمی علوم بشری گام برمی‌دارد. بر این اساس، از آن‌رو که اولاً جامعه ما جامعه دین‌دار و دین‌مدار است و ثانیاً دین حاکم بر کشور نیز، دین مبین اسلام می‌باشد؛ لذا ماهیت و صبغه آموزه‌های علوم انسانی دینی در جامعه ما، آموزه‌های اسلامی می‌باشد. در همین راستا، تعلیم و تربیت نیز به مثابه رکن و متن فرهنگ، بالضروره نیازمند بومی‌سازی است که این مهم در پرتو تدوین یک نظریه تربیتی بومی محقق خواهد شد؛ چرا که با توجه به فقدان یک نظریه تربیتی منسجم حتی در جهان غرب برخی از اندیشمندان این حوزه معتقدند که فرمول تعلیم و تربیت هنوز پیدا نشده است؛ لذا برای رهایی از این وضعیت، لازم است یک نظریه تربیتی بومی با کمک فلسفه تعلیم و تربیت تدوین شود. این نظریه که متضمن مباحثات فلسفی در قلمرو تعلیم و تربیت است، به مسائل تربیتی از منظر فلسفی می‌نگرد و برپایه مبانی فلسفی یک مکتب، آن‌ها را تبیین کرده و برای حل مسائل تربیتی آن‌ها تجویزهایی ارائه می‌دهد (علم‌الهدی، ۱۳۸۸، ص ۲۰). بنابراین ضرورت تدوین یک نظریه تربیتی اسلامی جامع که صلاحیت و صبغه نمایندگی آموزه‌های اسلامی را در خود

بگنجانند یک ضرورت ذاتی است که پژوهش فراروی گامی است در این مسیر؛ چرا که به‌زعم نگارنده، سایر پژوهش‌های مربوطه در بستر نظام تعلیم تربیت اسلامی (باقری، ۱۳۸۷؛ صادقراده و همکاران، ۱۳۹۰؛ بهشتی، ۱۳۹۲، مصباح‌یزدی، ۱۳۹۰؛ و علم‌الهدی، ۱۳۸۹)، علی‌رغم برخورداری از قابلیت‌ها و مزیت‌های احتمالی خود، با الگوی مورد نظر ما، که متضمن جامعیت حداقلی در راستای تحقق کارکردهای تعلیم و تربیت اسلامی است، انطباق کامل ندارند؛ چرا که آنها مدعی تحقق تمامی کارکردهای تعلیم و تربیت در بستر نظریه خود شده‌اند حال آنکه اولاً مبانی هر کارکرد را به‌طور مستقل مشخص و احصاء نموده‌اند و ثانیاً مقوله فرابنده درسی و ایجاد محدودیت‌های این امر در مسیر تحقق تمامی کارکردها در نگاه ایشان مغفول واقع شده است؛ که به‌طور جدی تر به این مبحث در بخش پیشینه پژوهش نقبی خواهیم زد.

باری، چنان‌که می‌دانیم آموزش و پرورش در هر جامعه، یکی از نهادهای تأثیرگذار بر فرایند رشد و تعالی انسان‌هاست که انتظار می‌رود به‌طور متعادل به جنبه‌های مختلف وجودی انسان توجه کند. اما بعضاً با تأکید یک جانبه بر ویژگی‌های شناختی، دیگر ابعاد وجودی انسان را نادیده می‌گیرد. این تأکید تک بعدی، مانع از رشد و تحقق انسان کامل می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۲: ۱۴۳). در همین راستا، تربیت هنری که نمودار پرورش قابلیت‌های زیبایی شناختی است، یکی از مهم‌ترین کارکردهای تعلیم و تربیت به‌شمار می‌رود؛ چه، امکان تحقق آزادانه بسیاری از قابلیت‌های متریان را به آنها می‌دهد و امکان رویارویی مؤثر با مسائل زندگی را نیز برای آنها می‌سازد: «هنر، اساس تربیت است؛ چه، عقل و احساس ما را متحد، تخیل ما را تحریک و محیط ما را دگرگون می‌کند» (مایر، ۱۳۷۴، ص ۵۹۹). اما با وجود تأکیدات مستند بی‌شمار بر اهمیت هنر و قابلیت رشد همه‌جانبه آدمی، متأسفانه در صحنه عمل، تربیت هنری چندان جدی گرفته نمی‌شود و به موضوعی حاشیه‌ای در نظام آموزشی ما مبدل شده است؛ که این پژوهش گامی در راستای پاسخگویی به درک دو ضرورت پژوهشی مغفول مانده در تحقیقات تربیتی با صبغه نظرورزانه است: که اولی ناشی از کم‌توجهی به مقوله تربیت هنری در بسیاری از پژوهش‌هایی است که در صدد خلق نظریه تربیتی بومی در کشور هستند که این بی‌توجهی یا متوجه ناکارآمدی اصل وجودی کارکرد تربیت هنری در نظر آنها است؛ یا صرفاً مدعای نظریه‌پرداز در حد ادعای تحقق همه کارکردهای تربیت از جمله

تربیت هنری متوقف می‌شود که به دلیل عدم تصریح مبانی هر یک از کارکردها و نیز وجود مقوله فرا برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت عملاً امکان تحقق تمام کارکردها به صورت یک‌جا و با مبانی واحد میسر نیست؛ که متأسفانه غالب تلاش‌ها در زمینه نظریه‌پردازی تربیتی از نقیصه اخیر در رنجند و عملاً با این تعارض و محدودیت مواجه هستند؛ و دغدغه دیگر در این زمینه نیز، مقابله با رویکردی است که در راستای پیروی از اندیشه‌های آیزنر<sup>۱</sup> قائل به فروکاست تربیت هنری در حد یکی از کارکردهای نظام تعلیم و تربیت و آن هم از دریچه نگاه محدود به هنر در بستر تفکر غربی است که هنر را از دو بعد جمال و کمال آن یا کاشفیت و خالقیت هنر صرفاً به بعد زیبایی شناختی و خلاقیت هنرمند تحویل می‌برند.

چنان‌که ذکر آن رفت، توجه اصیل و ذاتی به اهمیت هنر، از مجرای رویکرد تربیت هنری، موجب و موجد رشد همه‌جانبه قابلیت‌های آدمی خواهد بود. از این رو پژوهش از ضرورت و چرایی ابتدای نظام تعلیم و تربیت بر کارکرد تربیت هنری، خاصه در بستر اسلامی آن که علاوه بر تضمن و امکان تحقق قابلیت‌های هنر غربی در بستر تعلیم و تربیت، امکان تحقق قابلیت‌های هنر اسلامی در قالب زیست هنری در سراسر حیات آدمی را نیز فراهم می‌سازد، موضوع مورد مطالعه‌ی این پژوهش است و برای دستیابی به هدف مذکور، از روش‌های تحلیل مفهومی، روش استنتاجی به صورت قیاس عملی (الگوی فرانکنا) و روش تلفیقی استفاده شده است.

حال، در باب چرایی پرداختن به کارکرد و نظریه تربیت هنری اسلامی، آنچه به‌طور خاص می‌توان گفت اینکه با توجه به جامعیت دین مبین اسلام در زمینه هدایت بخشی و تربیت انسان‌ها و رشد قابلیت آنها در تمام ساحات وجودی چنان‌که برخی نیز «زبان قرآن را اساساً زبان تربیت دانسته‌اند» (مطهری، ۱۳۹۳)؛ لذا نهاد تعلیم و تربیت برآمده از آموزه‌های اسلامی، بالقوه قابلیت تحقق تمامی وجوه تربیت را دارا می‌باشد؛ که یکی از مهم‌ترین کارکردهای منطوی در آن نیز، کارکرد تربیت هنری است. اهمیت کارکرد فوق متأثر از این واقعیت است که تربیت هنری حتی در بستر غربی آن تا حد زیادی قابلیت تحقق قاطبه اهداف آموزش و پرورش از جمله رشد مهارت‌های شناختی و فکری (حیطه بینشی)، پرورش و تعدیل احساسات، ایجاد تغییرات بنیادین در سلوک فردی، رشد

اخلاقی، افزایش اعتماد به نفس (حیطه نگرشی)، و رشد مهارت‌هایی که به دست‌ورزی می‌انجامد (حیطه مهارتی) را داراست (مفیدی، ۱۳۹۷)؛ که این، حاکی از جامعیت و قابلیت منحصر به فرد این کارکرد در تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت می‌باشد؛ که البته چنان‌که در این پژوهش به تبیین آن خواهیم پرداخت این قابلیت‌های تربیت هنری، در بافت اسلامی آن، به نحو چشمگیری ارتقا و توسعه خواهد یافت. البته با عنایت به اینکه مقوله تربیت، اساساً رنگ و بوی فرهنگ بومی را به خود می‌گیرد؛ لذا هر جامعه‌ای می‌بایست با توجه به شرایط و قابلیت‌های فکری فرهنگی خود به تدوین و تأسیس اصول آن همت گمارد؛ بنابراین تمامی شئون آن از جمله کارکرد تربیت هنری، از این قاعده مصوبغیت، مستثنی نخواهد بود و لذا جهت دست‌یابی به مبانی و اصول تربیت هنری در جامعه خود، می‌بایست این مفهوم را در بستر اسلامی آن مورد واکاوی قرار دهیم؛ که این پژوهش گامی است در این مسیر که از رهگذر تدوین یک نظریه تربیتی متناسب با رویکرد تربیت هنری اسلامی تحقق می‌یابد.

## ■ ضرورت ابتدای نظام تعلیم و تربیت [اسلامی] ایران بر نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری

در ابتدا به مهم‌ترین کارکردهای هنر و تربیت هنری، در بستر نظام تعلیم و تربیت غربی می‌پردازیم که بخش روبنای کارکرد تربیت هنری اسلامی را تشکیل می‌دهد و سپس به زیر بنای آن یعنی تبیین مبانی و استلزامات تربیت هنری اسلامی در حوزه تعلیم و تربیت اسلامی خواهیم پرداخت.

پژوهشگران، مهم‌ترین کارکردهای تربیتی هنر را چنین احصاء نموده‌اند: پرورش تفکر و رشد شناختی؛ بروز خلاقیت؛ رشد اخلاقی؛ پیشرفت تحصیلی و شکل‌گیری هویت فرهنگی (تمنایی فر، امینی و یزدانی کاشانی، ۱۳۸۸: ۷). تجربه‌های مکرر هم چنین حاکی از آن است که وقتی هنر از طریق برنامه‌ای جامع آموزش داده می‌شود به بهبود مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان در سایر موضوعات درسی نیز کمک می‌کند (آیزنر، ۱۳۸۵). از آنچه گفته شد این مستفاد می‌گردد که تربیت هنری در ایجاد و پرورش مهارت‌هایی همچون تفکر انتقادی و حل مسأله نقش بسزایی دارد (امینی، ۱۳۸۳، ص ۱۱۱). در پاسخ به این سؤال نیز، که اصولاً چه عاملی در آموزش هنر وجود دارد که موجب رشد شناختی



متریبیان، از جمله تفکر انتقادی ایشان می‌شود؛ لمپرت (Lampert, 2006: 215) پاسخ این سؤال را در ماهیت برنامه‌های درسی رشته‌های هنری جست‌وجو می‌کند؛ در واقع از نظر این متفکر به جهت اینکه در تربیت هنری عمده یادگیری‌ها از نوع مسأله‌محور است، بنابراین تربیت هنری در ارتقای تفکر انتقادی سهم مؤثری دارد. از تربیت هنری در این بستر، تعریف‌های متفاوتی ارائه شده است. برخی تربیت هنری را تقویت شناخت دانش‌آموز از پیرامون خویش می‌دانند و نه هنرمند شدن (کشاورز و سلطانی‌کیا، ۱۳۸۴). اما آیزنر که او را سردمدار احیای کارکرد تربیت هنری در نظام آموزشی می‌دانند، مهم‌ترین اهداف و کارکردهای تربیت هنری را در چهار مقوله تولید هنری، نقادی هنری، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی خلاصه نموده است. آیزنر (Eisner, 1986) تصریح می‌کند که هنر و مقوله تربیت هنری در مدارس به جد گرفته نمی‌شود و از نقش حاشیه‌ای در نظام آموزشی برخوردار است. در راستای موضوع پژوهش فراروی یعنی نظریه‌پردازی تربیتی با صبغه و در بستر کارکرد تربیت هنری اسلامی، به‌طور خاص هیچ پژوهشی با عنوان و مسأله و حتی دغدغه پژوهش فراروی در داخل کشور صورت نپذیرفته است؛ لکن به‌طور منفک و مجزا و با دغدغه‌های متفاوت، پژوهش‌های قابل توجهی صورت پذیرفته، که برخی نیز حاوی نکات بدیعی می‌باشند؛ و در خارج از کشور نیز با توجه به اینکه چنین دغدغه‌ای وجود ندارد لذا حداکثر در صدد تحقق کارکرد تربیت هنری به مثابه یکی از کارکردها، آن هم در بستر تفکر غربی و سکولار آن هستند، نه قاعداً برآمده از الگوی اسلامی. با این حال در ذیل، به ذکر نمونه‌هایی از این پژوهش‌ها خواهیم پرداخت.

اولین پژوهشی که در این راستا قابل ذکر است پژوهش موسوم به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (صادقزاده و همکاران، ۱۳۹۰) می‌باشد؛ که نویسندگان «سند» در تحقیق مذکور بر آن بوده‌اند تا ابتدائاً تبیین جامع و مانعی از تربیت اسلامی براساس آموزه‌های اسلامی، خاصه آرای فلاسفه اسلامی ارائه دهند و سپس براساس این مبانی به تبیین چيستی، چرایی و چگونگی تربیت اسلامی در وهله اول و سپس چيستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی در مرحله بعد بپردازند. در این پژوهش به مقوله فرابرنامه درسی اعتنایی نشده است. از جمله دیگر پژوهش‌ها در زمینه نظریه‌پردازی تربیتی، می‌توان به تحقیقات (علم‌الهدی، ۱۳۸۹) با عنوان نظریه اسلامی تعلیم و تربیت؛ و (بهشتی، ۱۳۹۲)؛ تحت عنوان واکاوی امکان تاسیس فلسفه

تعلیم و تربیت اسلامی بر مبنای حکمت متعالیه اشاره کرد که اساساً هر دو پژوهشگر در صدد برآمده‌اند تا بر اساس اندیشه‌های صدرا به تدوین نظریه تربیتی خود همت گمارند. البته شایان ذکر است که تحقیقات مذکور (به مانند سند تحول بنیادین)، نظریه تربیتی را در معنای جامع خود مدنظر دارند و برآنند تا همه وجوه تربیت را در نظریه خود تحقق بخشند؛ که البته این تلاش‌ها نیز به خاطر همان نقص بی‌توجهی به مقوله فرابرنامه درسی در نظریه تربیتی، اساساً قابل عملیاتی شدن نیست، هر چند در عالم نظرپردازی می‌توان چنین نظریه‌ای را تدوین نمود؛ که البته آن هم نیازمند تبیین مبانی هریک از کارکردهای تربیت به نحو مستقل می‌باشد که چنین تلاشی در پژوهش‌های مذکور، عملاً صورت نپذیرفته است. یکی دیگر از تلاش‌ها در راستای نظریه‌پردازی در ساحت تعلیم و تربیت، پژوهش باقری (باقری، ۱۳۸۷)؛ با عنوان درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران می‌باشد؛ که در این پژوهش محقق بر آن شده تا بر اساس روش‌های فلسفی به سراغ متون دینی برود و از رهگذر استنتاج به تدوین مبانی، اهداف، اصول، روش‌ها و فنون تعلیم و تربیت بپردازد. که البته این پژوهش نیز به رغم قابلیت‌های بدیع خود در عرصه نظریه‌پردازی از همان نقائص فوق در رنج است و اساساً متفاوت با دغدغه پژوهشگر است. از دیگر پژوهش‌ها در عرصه نظریه‌پردازی تربیتی می‌توان به تأملات مهرمحمدی (مهرمحمدی، ۱۳۹۲؛ ۱۳۹۴)؛ با عناوین جستارهای نظریه‌پردازانه در تعلیم و تربیت؛ و آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی و چگونگی اشاره کرد که پژوهش ایشان به رغم برخوردارگی از کیفیت علمی، با این حال جنبه نوآورانه‌ای ندارد؛ چرا که ایشان بر آن است تا اساساً همان الگوی آیزنر را که در بستر تفکر غربی تکون یافته، با همان فرمت خود در بستر نظام تعلیم و تربیت اسلامی ایران مطرح و اجرایی کند؛ آن هم نه در قالب نظریه‌ای جامع (که اصلاً تربیت هنری در بافت سکولار چنین زایایی ندارد) بلکه صرفاً به مثابه یکی از کارکردهای تربیتی. به عبارت دیگر ایشان به دنبال تبیین کارکرد و ظرفیت‌های «تربیت هنری» با توجه به واقعیت‌های فرهنگی و دینی و تربیتی حاکم بر نظام آموزشی کشور ما نیستند بلکه صرفاً در صدد پیاده سازی این مقوله با همان فرمت و کارآمدی غربی آن که آیزنر مطرح می‌کند می‌باشد. البته برخی از آثار خود آیزنر از جمله کتاب «آموزش هنر برای تغییر دنیا»<sup>۱</sup> (۲۰۰۶)؛ «چشم بینا»<sup>۲</sup>

1. Teach the Art to Change the World
2. The Enlightened Eye

(۲۰۱۷) را نیز می‌توان به مثابه پیشینه نظری پژوهش فراروی به‌شمار آورد. رویکرد آیزنر به تربیت هنری رویکرد دیسیپلین‌محور نام دارد. در واقع این رویکرد تأکید انحصاری بر یک حوزه خاص هنری نداشته و به‌منزله نگرشی جامع‌تر نسبت به آموزش و یادگیری هنر می‌باشد. استفاده از واژه دیسیپلین در این رویکرد، تربیت هنری را به عنوان یک قلمرو معرفتی خاص که دارای چارچوب و محتوایی تعریف شده می‌باشد، معرفی می‌کند. در این رویکرد تولید هنری از آن رو مورد توجه قرار می‌گیرد که دانش‌آموز از طریق آن ایده‌ها و تمنیات درونی خود را نمایان می‌سازد (امینی، ۱۳۸۰: ۹۴). این رویکرد که به‌وسیله آیزنر مطرح شده است، در حقیقت به‌خاطر جامعیت و نگاه چند بعدی به‌مقوله هنر، همان دیدگاه مورد پذیرش پژوهشگر نیز می‌باشد؛ البته صرفاً در بعد محدودی از کارکرد تربیت هنری اسلامی که شامل تربیت هنرمند در معنای خاص آن است (یعنی رویکرد اول در تحقیق فراروی یا همان آموزش هنر)؛ نه تربیت هنرمند در معنای عام آن که عملاً تمام ساحت تعلیم و تربیت را در بر می‌گیرد (یعنی رویکرد دوم تحقیق یا همان تربیت هنری به مثابه فرا برنامه درسی) و نه حتی معنای اعم آن، که عملاً تمام زیست و سلوک آدمی به سوی کمال خود را شامل می‌گردد (یعنی رویکرد سوم در تحقیق فراروی یا همان سلوک و زیست هنری). به عبارت روشنتر تحقیق فراروی متشکل از سه رویکرد در ساحت تربیت هنری است که صرفاً در رویکرد اول با نگاه آیزنر مشابهت و مسانخت دارد. به عبارت دیگر، در اندیشه آیزنر، هدف از حاکمیت تربیت هنری به مثابه و در مقام فرا برنامه درسی، که از آن تحت عنوان حاکمیت بر همه ابعاد برنامه درسی و متعاقب آن همه ساحت تعلیم و تربیت یاد می‌شود؛ در حقیقت همان پیدایش شناخت و اشتیاق به زیبایی در وجود متربیبان است؛ که البته این هدف در سطوح میانی، علاوه بر شناخت زیبایی، شکوفایی خلاقیت و قابلیت‌های بالقوه متربیبان و نیز دست‌یابی به جامع‌نگری و متصف شدن به طبع لطیف نیز می‌باشد (ملکی، ۱۳۸۹)؛ در حالی که مراد از تربیت هنری، در بستر آموزه‌های اسلامی، زیباتر شدن آدمی است؛ یعنی باید زیبایی وجودی آدمی اشتداد یابد که همان اشتداد وجودی است؛ و نه صرفاً درک ما از زیبایی ارتقا یابد؛ و این تفاوت بنیادین میان رویکرد اسلامی و رویکرد غربی به تربیت هنری نیز از اینجا ناشی می‌شود که مراد از زیبایی در بستر تفکر غربی (و متعاقب آن تفکر آیزنر) زیبایی

ظاهری و حسی است که ما از آن تعبیر به جمال می‌کنیم؛ در حالی که زیبایی در بستر آموزه‌های اسلامی سطوح عمیق تری را نیز در بر می‌گیرد که زیبایی ظاهری و حسی تنها سطح رویه آن است و زیبایی معنوی و زیبایی اخلاقی سطوح عمیق تر آن را شامل می‌گردد؛ یعنی جمع جمال و کمال؛ که حکایت از جمع میان دو بعد زیبایی شناختی و حقیقت‌گرایی پدیده‌ها دارد. از این روست که شناخت زیبایی در بستر تفکر آیزنر (Eisner, 1986)، غایت نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر رویکرد تربیت هنری است؛ در حالی که غایت تعلیم و تربیت اسلامی زیبا شدن وجود متربیان است و این که وجود زیبا بیابند و نه صرفاً شناخت زیبایی را حاصل کنند؛ هر چند شناخت زیبایی نیز وجهی از وجوه همین زیبا شدن است (مراد از اتصاف به زیبایی (یا همان سلوک هنری و نیل به مقام والای «هنرمند») نیز در اینجا همان تجلی و تحقق عقل عملی در وجود و رفتار آدمی است).

تحقیق رضایی (۱۳۹۲)؛ با عنوان تربیت هنری در نظام آموزشی ایران نیز یکی دیگر از پژوهش‌هایی است که در راستای موضوع پژوهش فراروی تحقق یافته است. محقق در این پژوهش ضمن تأکید بر اهمیت بعد زیبایی‌شناسی و هنری وجود آدمی و متعاقب آن ضرورت وجود این کارکرد در آموزش و پرورش، بر آن شده تا به توصیف جایگاه فعلی تربیت هنری در نظام تعلیم و تربیت جامعه ایران بپردازد و از رهگذر این تبیین بتواند وضعیت مطلوب تربیت هنری را در ایران ترسیم کند. شایان ذکر است که علی‌رغم تلاش نیکوی ایشان در این راستا، با این حال محقق صرفاً در صدد ارائه الگویی برای برنامه درسی هنر بوده و نه اساساً تحقق کارکرد تربیت هنری به مثابه یک فرابنامه درسی. به عبارت آخری، ایشان از وجوه متعدد تربیت هنری، صرفاً به یکی از وجوه آن که همان بعد ذات‌گرایی هنر است پرداخته‌اند و از سایر وجوه آن که در قالب کارکردهای هنر تجلی می‌یابند چشم پوشی کرده است. در حالی که ما در پژوهش خود نه صرفاً به بعد ذات‌گرایی و کارکردگرایی هنر بلکه اساساً به وجهه متافیزیکی آن، که دو بعد دیگر هنر نیز می‌بایست در خدمت آن و در جهت سعادت آدمی قدم بردارند، می‌پردازیم که البته این وجهه هنر و تربیت هنری اساساً همان مقوله‌ای است که به مثابه یک ایده بدیل در این پژوهش مطرح می‌گردد.

## ■ بررسی زاینده‌گی آموزه‌های قرآنی برای تدوین نظریه تربیتی و متعاقب آن تولید علم تعلیم و تربیت اسلامی

با توجه به این حقیقت که هر یک از علوم، تنها در صورتی متصف به صفت اسلامی می‌گردند که مبانی آن علوم، مستخرج از آموزه‌های اسلامی باشد: «متافیزیک الهی به علم الهی می‌انجامد و متافیزیک الحادی به علم الحادی» (جوادی آملی، ۱۳۹۳)؛ لذا در اولین گام برای تدوین نظریه تربیتی اسلامی باید به سراغ منابع اصیل و متقن اسلامی رفت تا بتوان مبانی نظریه مزبور را از آن استنتاج نمود؛ که این منابع نیز، در جامع‌ترین و متقن‌ترین فرمت خود، متضمن قرآن کریم می‌باشد [البته با عنایت به این حقیقت که بسیاری از متفکران اسلامی برآنند که نقل، طریق دستیابی به دین است؛ نه خود دین (جوادی آملی، ۱۳۷۸)]؛ بر این اساس، اکنون باید دید آموزه‌های قرآنی برای تدوین نظریه تربیتی و متعاقب آن تولید علم تعلیم و تربیت اسلامی چگونه زایا است. چنان که می‌دانیم هدف غایی از آموزه‌های قرآنی هدایت آدمیان به سوی سعادت است. از سوی دیگر، تربیت در بافت دینی آن نیز، چیزی جز همین معنا را افاده نمی‌کند. بنابراین می‌توان گفت، نه‌تنها امکان تأسیس علم تعلیم و تربیت اسلامی بر اساس آموزه‌های قرآنی وجود دارد؛ بلکه اساساً قرآن، چیزی جز کتاب تربیت در معنای دینی آن نیست. گرچه که قرآن کریم با کتاب تربیتی در معنای علمی و مصطلح آن متفاوت است. از این رو تأسیس علم تعلیم و تربیت اسلامی، اساساً متوقف بر استنتاج مبانی این علم از آموزه‌های قرآنی است؛ هرچند از آن رو که رویکرد قرآن کریم [از نگاه پژوهشگر] گزیده‌گویی می‌باشد؛ لذا برای تدوین مبانی مصرح و مبسوط نظریه تربیتی اسلامی می‌بایست به سراغ علوم رفت که از یک‌سو، در راستای تبیین مبانی مذکور قدم برداشته‌اند؛ و از سوی دیگر نیز، ارتباط وثیقی با مقوله تعلیم و تربیت دارند؛ و با توجه به شرایط مزبور این علوم در شکل احسن آن، (از منظر پژوهش فراروی) در دو علم عرفان اسلامی و فلسفه اسلامی تجلی یافته است؛ که هر یک، از منظر خود به تبیین مبانی مزبور پرداخته‌اند و به نوعی می‌توان گفت شهودات همدیگر را در تبیین مبانی تکمیل و متمیم نموده‌اند. بنابراین، از منظر نظریه فراروی، هر نظریه تربیتی اسلامی، در معنای حقیقی و اصیل آن بایسته است از مجرای عرفان و فلسفه اسلامی گذر کند؛ که البته یکی از دلایل انتخاب چنین رویکردی این است که از یک‌سو آموزه‌های اسلامی قابلیت تحقق تمامی کارکردهای تعلیم و تربیت

اسلامی را دارا می‌باشند؛ از سوی دیگر دو حوزه دانشی عرفان و فلسفه اسلامی نیز البته با بهره‌گیری از تمامی امکانات خود، قابلیت تحقق تمامی آن کارکردها را دارند؛ لذا یک نظریه تربیتی اسلامی جامع که مبانی خود را از تمام قابلیت‌های حوزه عرفان و فلسفه اسلامی اخذ می‌کند؛ قابلیت تحقق تمامی کارکردهای نظام تعلیم و تربیت اسلامی را دارا می‌باشد؛ که برخی از متفکران معاصر نیز به‌طور تلویحی به این نگاه «مظهر جامعیت تلفیقی» باور دارند که از آن جمله است اعوانی (۱۳۷۵). با این وجود، عملاً امکان عملیاتی شدن همه ابعاد و اجزای چنین نظریه تربیتی ای در عالم اثبات محقق نیست؛ چه، امکان تحقق تمامی کارکردهای تعلیم و تربیت اسلامی هم زمان و در قالب یک برنامه درسی میسر نخواهد بود؛ و آن هم به جهت ضرورت وجودی مقوله فرا برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت می‌باشد؛ چه، هر برنامه درسی تنها قادر به تحقق یک فرا برنامه درسی، به منزله هدف غایی تمامی عناصر برنامه درسی در نظام آموزشی می‌باشد؛ لذا امکان تحقق و عملیاتی شدن چنین نظریه‌ای عملاً منتفی است؛ مگر در عالم ثبوت. بنابراین می‌بایست با وانهادن سایر کارکردهای تعلیم و تربیت اسلامی، تنها به دنبال تحقق یکی از چندین کارکرد برویم. حال اگر به سراغ هر یک از کارکردهای مهم از جمله کارکرد تربیت عقلی؛ تربیت دینی؛ تربیت اخلاقی و یا تربیت عاطفی برویم؛ می‌بینیم که تنها یک بعد از ابعاد وجودی آدمی تحقق می‌یابد و سایر عرصات تعلیم و تربیت اسلامی ابتر و ناقص می‌ماند؛ لذا گزینه احسن از میان تمامی گزینه‌های موجود پیرامون تحقق و کارایی نظام تعلیم و تربیت اسلامی، محقق کردن کارکرد تربیت هنری اسلامی می‌باشد؛ چه؛ تحقق این کارکرد جامع‌ترین نوع برنامه درسی و نظام تعلیم و تربیت را صورت می‌بخشد و از میان تمامی بدیل‌های دیگر، امکان تحقق بیشترین اهداف در تمام ساحات شناختی، نگرشی، مهارتی و حتی اجتماعی را میسر می‌سازد (Egana-delSol, 2016)؛ حال در گام بعدی می‌بایست به چگونگی استنتاج مبانی نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری، از دانش عرفان و فلسفه اسلامی پرداخت. برای تحقق این امر، ضرورتی به مراجعه آراء تمامی صاحب‌نظران عرصه عرفان و فلسفه اسلامی نیست؛ بلکه صرفاً می‌بایست به سراغ متفکرانی از هر دو حیطة رفت که از یک‌سو مرتبط با مقوله هنر و تربیت هنری باشند؛ از سوی دیگر متفکران برگزیده از هر حیطة سخنان بدیعی در باب مقوله مزبور برای ارائه داشته باشند؛ که با کنار هم گذاشتن این موارد، آنچه حاصل می‌گردد این است

که از رهگذر آموزه‌های ابن عربی و ملاصدرا، مبانی منسجم و جامعی برای نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری قابل تحقق است.

## ■ تبیین مبانی نظری نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری (با تأکید بر آرای ابن عربی و ملاصدرا)

اینک برآنیم تا مبانی نظری نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری را احصاء نموده و هریک را در صورت لزوم به اختصار توضیح دهیم. واژه «مبانی» جمع «مبنا» و در لغت به معنای بنیان، اساس و بنیاد است (دهخدا، ۱۳۷۲)؛ و مراد از مبانی نظری تربیت هنری «اسلامی»، مجموعه‌ای منسجم، یکپارچه و سازوار از اندیشه‌های بنیادین برآمده از آموزه‌های اسلامی از یکسو و نیز آراء ابن عربی و ملاصدرا، از سوی دیگر است که در قالب گزاره‌های توصیفی بیان می‌شود و زیربنای فرایند تربیت هنری در نظریه اسلامی «تعلیم و تربیت هنری» در راستای جهت دهی به ارکان نظام آموزشی اسلامی قرار می‌گیرد؛ و شامل مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی می‌شود. نکته قابل توجه در این باب اینکه، بستر نظری این مبانی، اساساً برآمده از آرای فکری ابن عربی و صدرا می‌باشد؛ با این حال، انبعاثات حاصل از این مبانی در ساحت اهداف و یا عرصه عناصر برنامه درسی، لزوماً و صرفاً برآمده از مبانی فکری دو حکیم نیست؛ بلکه همچنین حاصل تأملات نگارنده پیرامون این مبانی، در ساحت برنامه درسی می‌باشد؛ چرا که استنتاج دقیق آرای صدرا و ابن عربی در ساحت برنامه درسی اساساً کاری طاقت‌فرسا و بل نامحتمل می‌نماید که در عین حال، فاقد خلاقیت و نیز بی‌توجه به بعد معاصرت نظریه می‌باشد. نکته دیگر، ذیل مبانی نظریه اینکه مبانی نظری منظوری در بافت نظریه تربیت هنری، اساساً در هم پیچیده و ممزوج می‌باشند؛ چنان‌که عملاً امکان انفکاک کامل آنها از یکدیگر میسر نیست؛ بلکه با یکدیگر، در راستای ترقیم بنیاد واحد، تداخل و تعامل سازنده دارند. از این رو، می‌توان جزئی از اجزاء مبانی را، ذیل چند مبنا از مبانی نظریه مندرج ساخت. اکنون قبل از آنکه به تبیین مبانی نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری بپردازیم؛ ابتدائاً به اختصار، شرح مختصری از سلوک فکری هر دو اندیشمند ارائه خواهیم نمود.

ابن عربی معروف به شیخ اکبر که از بزرگترین عرفای مسلمان به‌شمار می‌رود برای

نخستین بار در جهان اسلام علم عرفان نظری را که مبتنی بر تبیین علمی و عقلانی معرفت حاصل از شهود نهایی عارف می‌باشد، به گونه‌ای سامان‌مند بنیان نهاد. با این بیان، عرفان نظری به عنوان یک علم، ترجمان حقایق است، نه خود حقایق؛ و از آن رو که مفاهیم و الفاظ متعارف را یارای انتقال حقایق سترگ عرفانی نیست، لذا عرفا به ناگزیر برای بیان شهودات خود، به نماد و زبان اشاره تمسک می‌جویند. به تعبیر ابن عربی، حیات، نوم است و رؤیای نائم خیال است؛ و همان‌طور که رؤیا دارای معانی متمثل و حقایق متجسد در خیال است که نیازمند تأویل است؛ آنچه که در عالم برای ما متمثل و متجسد می‌شود نیز در واقع معانی و حقایق عالم مثال هستند، که در عالم حس تمثل یافته‌اند. اهل ذوق و شهود از این ظواهر می‌گذرند و به آن معانی و حقایق می‌رسند. (مرتضایی، ۱۳۷۸: ۲۷)؛ به عبارت اخری ماسوی‌الله به سان تخیلی پوچ و بی‌معنا نیست بلکه همانند رویاهای صادقانه است که باید تأویل شود.

ملاصدرا (۱۰۵۰-۹۷۹ ق)، پس از ابن‌سینا و شیخ اشراق، از مؤثرترین فیلسوفان مسلمان در دوره اسلامی است؛ و اندیشه فلسفی وی نمونه‌ای از نظام‌های معرفتی است که به نحو بسیار غنی از میراث فلسفه پیشینیان متأثر و بر جریان فلسفی پسینیان مؤثر افتاده است. (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۸: ۱۵). صدرا، مبدع یک جریان و نحله مؤثر و پویای فلسفی است که خود، نام «حکمت متعالیه» را بر آن نهاده است؛ که این دعوی البته نه صرفاً در ادعا، که در واقعیت نیز تحقق یافته؛ چنان که اندیشه‌های والای صدرا در برقراری پیوند عمیق و ترکیب سازوار میان سه مقوله عرفان، فلسفه و قرآن خود را به‌ظهور رسانده است. صدرا با بهره‌گیری از فرا زبان یا زبان برتر (نصری، ۱۳۹۳: ۱۵)، بر آن است که ارتباط این سه مقوله با یکدیگر از نوع ارتباط طولی است و به نوعی رابطه تشکیکی بین آنها برقرار است. در راستای تبیین جایگاه حقیقی سه مقوله مزبور، می‌توان گفت که عرفان، به مثابه نماد و ثمره عقل کلی، ساحتش برتر از فلسفه (اسلامی)، به‌منزله محصول تراوشات عقل جزئی؛ و منزلت قرآن، برتر و والاتر از مکانت دو مقوله دیگر است؛ که بر این اساس ترکیب چند مقوله هم‌سنخ که در یک نسبت تشکیکی با هم تعریف می‌شوند نه تنها ممکن بلکه مطلوب نیز می‌باشد: «بنابراین می‌بایست بین التقاط و تلفیق تمایز نهاد؛ مراد از تلفیق، ترکیب منسجم آراء است که لزوماً پس از نقد و رفع تعارض آنها حاصل می‌شود. اما التقاط، ترکیبی آشفته است که آراء را کنار هم می‌نهد بدون آنکه



به ناسازگاری آنها و یا تعارض مبانی آنها توجه کند» (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۸: ۳۸). اینک به مهم‌ترین مبانی نظری نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری می‌پردازیم.

بر اساس آموزه‌های اسلامی، ذات باری تعالی، حقیقت محض است؛ چنان‌که اساساً تنها حقیقت هستی، ذات اقدس الهی است (چیتیک، ۱۳۸۴)؛ که این ذات ربوبی در مقام احدیت از رهگذر تجلی حبی (که قرین با تجلی اسماء و صفات خداست)، به تکوین عالم پرداخته است؛ چنان‌که می‌توان گفت، خلقت عالم، اساساً خلقتی زیبایی شناختی است (ابن عربی، ۱۳۸۷، ج ۱۱). در این راستا آنچه قابل توجه است ابتدای خلقت بر اصل بنیادین وحدت وجود است (ابن عربی، ۱۳۸۵)؛ چه، تنها حقیقت هستی، وجود سرشار حق است؛ که البته، وجه متناسب با نگاه هنری، اساساً همان نگره وحدت شخصیه وجود است؛ و نه وحدت تشکیکیه آن (علم‌الهدی، ۱۳۸۸)؛ چرا که بر اساس نگاه هنری، مراتب وجودی موجودات بر اساس مظاهر وجود دسته بندی می‌شوند و نه مراتب حقیقت وجود. براین‌اساس نخستین اصل وجودشناختی برآمده از نظریه تربیتی اسلامی، که اساساً منشأ و موجد تمامی گزاره‌های منطوی در نظریه است، اصل تقدم وجود بر ماهیت است؛ که از آن تحت عنوان اصل «اصالت وجود» تعبیر می‌شود (صدرالمتألهین شیرازی، ۱۳۸۹، ج ۱).

مطلب دیگری که می‌توان در قالب تدوین مبانی هنر اسلامی با تکیه بر آراء صدرا و ابن عربی، به تبیین آن پرداخت بیان هنر به معنای تجلی است؛ و ذکر این حقیقت که هرگونه اثر هنری، صرفاً از رهگذر تجلی ذات صاحب هنر، تکون می‌یابد (بلخاری قهی، ۱۳۸۸). براین‌اساس می‌توان گفت عالم، هنر خداست؛ و خلقت با همه عظمت و زیباییش، به‌مثابه یک اثری هنری است که البته اوج این هنرنامایی، آفرینش انسان است (حکمت، ۱۳۸۹: ۲۴۵). اما مطلب مهم در این راستا اینکه به‌رغم اینکه طبیعت، در بستر هستی‌شناسی هنری، واقعیت دارد؛ لکن هستی، صرفاً منحصر به آن نیست؛ بلکه عوالم غیبی‌ای وجود دارند که اتفاقاً حقایق بنیادین و اصیل متعلق به آنهاست. اینک به تبیین چیستی آدمی و چگونگی تربیت و سلوک هنری او در راستای نیل به مقام شامخ «هنرمند» در معنای اسلامی آن می‌پردازیم. براساس آراء متفکران مذکور، انسان موجودی است، مرکب از جسم و نفس؛ که حقیقت وجودی او را نفس رو به (در حال تروح تشکیل می‌دهد؛ که ارتقای مرتبه وجودی او در راستای تجرد، عقلانیت و خلاقیت

بیشتر منوط به کمال عقل نظری و کمال عقل عملی اوست؛ که به تناسب نیل به کمال عقل عملی، آدمی اساساً مراتب تخلق به اخلاق الهی (مکارم اخلاقی) را می‌پیماید؛ که از این اخلاق الهی (خداگونگی)، ما در وجیزه فراروی به سلوک هنری (مرتبه والاتر تربیت هنری) تعبیر می‌کنیم؛ که گذر از این مراتب نیز تنها از مجرای تهذیب نفس میسر است. نکته شایان توجه اینکه در بستر نظریه تربیت هنری، اساساً به هر عملی که از آدمی صادر می‌شود؛ به شرط آن که آن عمل، برخوردار از حسن فعلی و حسن فاعلی باشد، اثر هنری اطلاق می‌گردد؛ و در باب چیستی پشتوانه معرفتی اثر هنری نیز همین بس که بر اساس اصل مساوقت علم و وجود و متعاقب آن تشکیکی بودن علم (علم‌الهدی، ۱۳۸۹: ۱۸۷)؛ به تناسب مراتب مختلف وجودی متعلقات ادراکی بشری، اساساً معرفت‌های مختلفی نیز، به لحاظ سنخیت معرفتی، ظهور و بروز می‌یابد؛ که به ترتیب شدت وجودی عبارت است از معرفت حسی، معرفت خیالی، معرفت عقلی، معرفت قلبی و معرفت وجودی؛ که معرفت وجودی بالاترین مرتبه معرفتی است و متعلق معرفتی آن نیز، حقیقت وجود است (زمانیها، ۱۳۸۹)؛ که از رهگذر استغراق در حقیقت هستی به ارمغان می‌آید و در این مرتبه، اساساً عمل آدمی معادل فعل الهی در نظر گرفته می‌شود.

یکی دیگر از مباحثی که می‌بایست ذیل مبانی نظریه تربیت هنری اسلامی، به تبیین آن پرداخت مقوله چیستی ارزش‌ها است. ارزش، در معنای عام خود و در بافت اسلامی آن اساساً مرادف با مطلوبیت به کار می‌رود؛ و مطلوبیت ارزش برای انسان‌ها، از آن جهت است که به‌نحوی مفید برای زندگی مادی یا معنوی آنان باشد (جعفری، ۱۳۵۷، ج ۲۲: ۲۸۹)؛ اما در این راستا، عامل مهم و اساسی انتخاب و گزینش آگاهانه انسان است؛ به‌گونه‌ای که اگر کاری ارزشمند، اما نا آگاهانه، و یا به اجبار صورت پذیرد؛ هر چند دارای حسن فعلی باشد، از حسن فاعلی برخوردار نیست؛ و نمی‌تواند به عنوان صفت نیکوی اخلاقی، فاعل خود را در جهت اعتلای وجودی پیش ببرد (بناهان، ۱۳۹۳: ۱۳۰). دیدگاه‌های متعددی نیز در باب ماهیت ارزش‌ها وجود دارد که یکی از مهم‌ترین آنها عینیت‌گرایی است. در این نظریه اعتقاد بر این است که، ارزش‌ها خصوصیتی هستند که در اشیا و امور وجود دارند؛ زیبایی یک منظره و اخلاقی بودن یک عمل، به دلیل وجود خصوصیتی است که در آنها فی نفسه و بالذات وجود دارد و ذهن ناظر، با ادراک این خصوصیات، به آنها، به مثابه یک ارزش پی می‌برد. بسیاری از متفکران مسلمان؛ اعم

از متفکران متقدم (از قبیل ابن عربی و ملاصدرا که مورد بحث ما هستند)؛ و متفکران متأخر از جمله حائری یزدی (۱۳۸۴)؛ و مصباح‌یزدی (۱۳۶۷)؛ به این نظریه گرایش دارند؛ و گزاره‌های ارزشی را از سنخ گزاره‌های توصیفی و بیانگر رابطه ای واقعی بین عمل آدمی و آثار آن قلمداد می‌کنند. ما نیز در بستر پژوهش فراروی، ماهیت ارزش‌ها را اساساً عینی، واقعی و ذاتی (مراد از ذاتی یعنی ارزش‌ها خصوصیات هستند که در اشیا و امور وجود دارند)، قلمداد می‌کنیم؛ چه، آدمی بر مبنای هدف غایی خود که اساساً بنیادی‌ترین ارزش زندگی اوست، تمامی افعال و افکار خود را جهت دهی می‌کند؛ و این بهترین گواه بر عینی بودن ارزش است؛ اما با این حال، به تناسب پیشرفت علمی بشر و نیز متعاقب آن پیچیدگی‌های شرایط کنونی حیات آدمی، اساساً بشر نیازمند وضع ارزش‌های جدید به تناسب نیازهای کنونی آدمیان می‌باشد؛ که به این ارزش‌های جدید ارزش‌های اعتباری گویند؛ و ما از این مبنا تحت عنوان اعتباریابی و اعتبارسازی یاد می‌کنیم (طباطبایی، ۱۳۸۸). به عبارت اخری می‌توان گفت که ارزش‌های حقیقی که شامل ارزش‌های عینی و ذاتی می‌باشد به واسطه عقل نظری و شهودات قلبی و نیز الهامات و حیانی کشف می‌شوند؛ و ارزش‌های اعتباری که ارزش‌های ذهنی و عرضی نیز نام دارد به واسطه عقل عملی وضع می‌شوند. به تعبیر دیگر ارزش‌های حقیقی اکتشافی‌اند و ارزش‌های اعتباری وضعی‌اند؛ هر چند ارزش‌های وضعی، ذیل ارزش‌های اکتشافی و در راستای آنها وضع می‌شوند.

#### ■ تبیین چیستی «تربیت هنری» در بستر «نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری»

برخلاف قاطبه تعاریفی که از تربیت، خاصه تربیت اسلامی ارائه می‌گردد که در آن محققان عرصه فلسفه تعلیم و تربیت در بستر آموزه‌های اسلامی معتقدند که تربیت به معنای شکوفا کردن استعدادها و قابلیت‌های نهفته وجود آدمی است (مطهری، مجموعه آثار، ج ۳: ۴۵۲)؛ به گونه‌ای که اگر استعدادی در وجود آدمی نباشد، یقیناً امکان پرورش آن نیز میسر نخواهد بود (مطهری، ۱۳۹۳: ۵۷)؛ با این حال نگارنده این سطور اساساً معتقد است که خصائل وجودی آدمی، صرفاً در «چگونگی سلوک و رشد آدمی» نقش ایفا می‌کنند؛ و نه در «اصل تحقق سلوک، به منزله عامل ایجابی»؛ به عبارت دیگر، محدودیت‌ها و قابلیت‌های وجود آدمی، اساساً نحوه سلوک او را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ و نه اینکه اصل سلوک آدمی به سوی حق تعالی، از رهگذر شکوفایی این قابلیت‌های وجودی رقم بخورد. به عبارت اخری، تربیت در تعریف کلاسیک از آن، به نحو سلبی ایفای نقش

می کند و صرفاً بر روی چند استعداد ویژه آدمی انگشت تأکید می نهد در حالی که از نظر پژوهشگر، تربیت به نحو ایجابی نقش ایفا می کند؛ یعنی پس از حصول شناخت نسبی فرد از خود، همه فرصت های تربیتی دیگر مورد استفاده قرار می گیرد. بنابراین می توان گفت تربیت، اساساً همان تربیت هنری (سلوک هنری) است (یعنی وجود متصف به زیبایی) که نطفه های اولیه اش از ابتدای خلقت آدمی شکل می گیرد و تا انتهای عمر او جریان خواهد داشت. براین اساس، در این مرحله که صرفاً همان تبیین ساختار کلی کارکرد تربیت هنری «اسلامی» است، می توان تربیت هنری را در سه رویکرد کلی، که در قالب دو رکن اصلی متجلی می شوند، انقسام بخشید؛ که این رویکردها عبارتند از رویکرد تربیت هنری به مثابه آموزش هنر؛ رویکرد تربیت هنری به مثابه رویکرد حاکم بر سراسر نظام تعلیم و تربیت؛ و رویکرد تربیت هنری به منزله رویکرد حاکم بر سراسر زیست آدمی که در این پژوهش، از آن تحت عنوان سلوک هنری یاد می شود؛ توضیح آنکه، دو رویکرد اول تربیت هنری، از رهگذر نظام تعلیم و تربیت قابل تحقق است؛ که رویکرد اول از طریق برنامه درسی هنر و رویکرد دوم، به منزله فرا برنامه درسی حاکم بر کل نظام تعلیم و تربیت، از طریق عناصر برنامه درسی همه دروس نظام آموزشی قابلیت تحقق می یابد؛ که این دو رویکرد، رکن اول فرایند تربیت هنری آدمی در سلوکی هنرمندانه به سوی خداگونگی را رقم می زنند؛ بدین ترتیب که این دو رویکرد که از طریق نظام تعلیم و تربیت و تحت آموزش رسمی تحقق می یابند؛ به منزله تمهیدی برای سلوک و زیست هنری آدمی (هنرمندانه زیستن آدمی) به شمار می روند که فرد را برای قرار گرفتن در سلوکی بی نهایت به سوی خداوند آماده و آشنا می کنند؛ به گونه ای که پس از گذراندن رکن اول تربیت هنری، که ما نام این رکن را رکن «تعلیم» و «تربیت» هنری می نامیم؛ فرد می بایست قابلیت قرار گرفتن در جاده سلوک هنری را پیدا کرده باشد. به عبارت آخری، کار نظام تعلیم و تربیت می بایست اساساً این باشد که فرد را تا حد نصاب اولیه رشد، در همه ابعاد پرورش داده باشد؛ به گونه ای که فرد، به تنهایی قادر به تشخیص راه صحیح و حقیقی باشد؛ و خود فرد راه خود، که همان سلوک هنری به سوی خداگونگی است را پیدا کند. و اما پس از تحقق رکن اول تربیت هنری در وجود افراد، و تحقق این قابلیت ها در وجود آنها (که این بخش از تربیت هنری، دو دهه اول زندگی افراد را تشکیل می دهد، و غالباً به وسیله نظام تعلیم و تربیت، تحقق می یابد؛ لذا

از این رو در این مرحله به فرد صفت متربی اطلاق می‌گردد؛ اینک در ابتدای دهه سوم زندگی فرد، مرحله و رکن دوم تربیت هنری، که ما نام این رکن را «سلوک هنری» می‌نامیم؛ و به نوعی تمام گستره زندگی آدمی را نیز در بر می‌گیرد، آغاز می‌گردد؛ که در این مرحله، دیگر خود فرد می‌بایست با توجه به آموخته‌های خود از نظام تعلیم و تربیت، مسیر سلوک و زیست خود را تعیین کند و هدف و غایت خود را مشخص سازد؛ که اگر چنانچه در مرحله اول تربیت هنری که شامل تعلیمات نظام آموزشی می‌باشد، تمامی اصول آموزشی بر مبنای نظام تعلیم و تربیت هنری صورت پذیرفته باشد، اینک در مرحله سلوک فردی، افراد، سرگشته و گمراه نخواهند شد؛ بلکه آنها در مسیر صحیح سلوک هنری به سوی خداوند قرار خواهند گرفت. بنابراین پس از اعمال رویکرد تربیت هنری از طریق نظام تعلیم و تربیت بر زیست افراد، اینک خود در ادامه مسیر، رویکرد تربیت هنری را به اختیار برمی‌گزینند؛ با این تفاوت که به جهت اینکه آنها در ابتدا، قوه تشخیص صحیح نداشته‌اند؛ لذا آنها را با غذای سالم تغذیه کرده اند تا ذائقه آنها خراب و فاسد نگردد؛ اما اینک که تحت پرورش صحیح رشد یافته اند خود قادر به انتخاب راه صحیح از سقیم می‌باشند و حال براساس تشخیص خود نیز عمل می‌کنند. از این رو، در ابتدا به آنها صفت متربی اطلاق می‌شد اما اینک به صفت سالک متصف می‌گردند؛ یعنی کسی که با قوه تشخیص خود قادر به سلوک در راه حقیقت است، تا جایی که به حداکثر اهداف و قابلیت خود نائل گردد؛ و از نظر پژوهش فراروی این مهم میسر نمی‌گردد مگر از طریق سلوک هنری که در اینجا از آن تحت عنوان تربیت هنری یاد می‌شود؛ البته مراد از تربیت هنری، در این جایگاه، بیشتر تربیت بیرونی و کنترل از بیرون است و مراد از سلوک هنری، تربیت درونی و در قالب خودنظارتی است. حال به ترتیب، به مجرای تحقق هر یک از سه رویکرد مزبور می‌پردازیم.

باری، نکته قابل توجه درباب چیستی تربیت هنری اسلامی، در مجرای نخست آن (یعنی آموزش هنر)، این است که، مراد از تربیت هنری در رویکرد مزبور، تربیت هنرمند در معنای خاص آن است و نه تربیت هنرمند، در معنای اعم آن (که هدف غایی پژوهش فراروی می‌باشد)؛ به عبارت آخری، تربیت هنری در این معنا، صرفاً منحصر به برنامه درسی هنر می‌گردد؛ که براساس این برنامه درسی، از طریق همه عناصر برنامه درسی در صدد آموزش همه آنچه که به هنر، در معنای خاص آن مربوط است، می‌باشیم؛ که این

مقولات مرتبط با عرصه آموزش هنر عبارتند از: در وهله اول آشنایی با تمامی رشته‌های هنری؛ سپس آشنایی با مقولاتی از قبیل تاریخ هنر؛ نقد هنری؛ زیبایی‌شناسی؛ طبیعت (بلکه همه عوامل هستی)؛ و در انتها نیز آشنایی با تولید آثار هنری در همه رشته‌های هنری، خاصه رشته‌هایی که جایگاه والاتری در تجلی حقایق دارند و قابلیت‌های وجود آدمی در آن‌ها بیشتر نمایان است (مانند شعر).

حال، پس از تبیین رویکرد نخست از تربیت هنری، که در حقیقت به منزله نخستین قدم در راستای تحقق سلوک هنری به شمار می‌رود (به گونه‌ای که طبق مبانی مذکور پژوهش، خلق این آثار، اساساً وجود آدمی را جلا داده و طبع او را لطیف می‌سازد)؛ حال، نوبت به عرصه دیگر ظهور تربیت هنری می‌رسد که همان ساحت اثرگذاری کارکردهای جانبی آن بر سایر برنامه‌های درسی نظام آموزشی است؛ که در مقام فرا برنامه درسی، رویکرد و خط مشی حاکم بر تمامی ابعاد و ساحت نظام آموزشی را جهت دهی می‌کند؛ که در راستای تحقق کارکرد تربیت هنری «اسلامی»، به مثابه تمهیدی در راستای تربیت «هنرمند» در معنای اصیل مورد نظر پژوهش به شمار می‌رود. باری، تربیت هنری در معنای گسترده آن، صرفاً از رهگذر برنامه درسی و از مجرای تزریق قایبیت‌های هنر (اسلامی) در عناصر برنامه درسی میسر و محقق می‌گردد؛ که این نیز، هم با حمایت و نظارت مربی تحقق می‌یابد؛ چنان‌که متفکرانی چون اورنشتاین و هانکینز<sup>۱</sup> (Ornstein & Hunkins, 2004) معتقدند که معلم موقعیت اصلی را در تحقق برنامه درسی به خود اختصاص می‌دهد؛ و هم با عاملیت متربی همچنان‌که روی باسکار<sup>۲</sup> (Bahskar, 2008:98) به‌عنوان یک متفکر در عرصه تعلیم و تربیت انتقادی نیز، از مقوله عاملیت عقلانی سخن می‌گوید. بنابراین در راستای تبیین چینی تربیت هنری اسلامی در این معنا، لاجرم می‌بایست به تأثیرات آن بر برنامه درسی و تطورات منبعث از این اثربخشی پردازیم. که این رویکرد به برنامه درسی تربیت هنری «اسلامی» در بستر تفکر غربی سازوار با پارادایم مابعد نومفهوم‌گرایی است که معتقد است برنامه درسی به عنوان یک حوزه دیسیپلینی، موجودی زنده و پویا و همواره در حال رشد و تکامل است که از مدافعان این رویکرد پاینا ر<sup>۳</sup> (Pinar, 2013) می‌باشد. در این نگاه، برنامه درسی و متن

1. Ornstein and Hunkins  
2. Bahskar  
3. Pinar

خنثی نیست بلکه مخاطب در قالب مخاطب با او تعامل می‌کند و چیزی که گادامر<sup>۱</sup> (Gadamer, 1979: 529) آن را امتزاج افق‌ها می‌نامد اتفاق می‌افتد.

آخرین نکته ذیل رویکرد تربیت هنری به‌مثابه رویکرد حاکم بر کل نظام تعلیم و تربیت، این است که به جهت اینکه ما بر اساس مبانی نظریه خود معتقدیم که خود فرد می‌بایست آگاهانه مسیر سلوک هنری خود به‌سوی تعالی را برگزیند؛ لذا در طول دوره آموزشی فرد، از هر گونه تحمیل عقیده بر او خودداری می‌کنیم و صرفاً درصددیم تا طبع او را به‌سوی نیکویی سوق دهیم؛ چرا که طبع نیکو، صرفاً به‌سوی نیکویی، عقلانیت، حقیقت، زیست هنرمندانه، زندگی ارزشمند، زیبایی حقیقی، کمال و سعادت خود، آبادانی زندگی دنیوی خود و جامعه خود؛ و نهایتاً به سوی خداگونگی و اخلاق الهی و مکارم اخلاقی متمایل است؛ از این رو والاترین هدف و رسالت تعلیم و تربیت می‌بایست تربیت و هدایت متربیان به سوی نیکویی طبع و پرورش و سلامت عقل باشد؛ تا به‌موجب آن، خود فرد، مسیر صحیح زندگی خود به سوی کمال را، که از رهگذر سلوک هنری و زیست هنرمندانه می‌گذرد انتخاب نماید؛ البته بدیهی است که در راستای تحقق این هدف، بی‌شک تلقین برخی از حقایق و آموزه‌های دینی به متربیان نیز ناگزیر است. با این حال، رویکرد اصلی تعلیم و تربیت هنری، که از مجرای برنامه درسی تحقق می‌یابد، صرفاً تلقین حقایق به متربیان نیست؛ بلکه برای تحقق این امر، برخی از قابلیت‌های حرفه‌ای در بعد هنری می‌بایست در وهله نخست، در وجود خود معلم شکل گرفته و متجلی گردد.

و اما رویکرد سوم تربیت هنری، اساساً حقیقت و عینیت سلوک هنری آدمی به‌سوی خداگونگی را رقم می‌زند؛ به‌گونه‌ای که دو رویکرد پیشین عملاً به‌مثابه تمهیدی برای تحقق این مرتبه از تربیت هنری [که همان سلوک هنری است] به‌شمار می‌روند. باری، برخلاف دو رویکرد قبلی که در آن آثار هنری صرفاً در برنامه درسی منحصر می‌گردند؛ این رویکرد گستره تمامی هستی را در برمی‌گیرد؛ یعنی خلق هر اثری، در هر قالبی؛ در هر زمینه‌ای و به هر صورتی به‌منزله اثر هنری قلمداد می‌گردد؛ البته به‌شرط آنکه این اثر موجبات سلوک هنری آدمی به سوی حق تعالی را فراهم سازد. از نقطه نظری دیگر نیز می‌توان گفت که بر مبنای رکن اول تربیت هنری که شامل دو رویکرد اول و

1. Gadamer

دوم تربیت هنری می‌باشد، در حقیقت خلق آثار هنری از رهگذر علم به جهان طبیعت در همه زمینه‌ها و ارکان آن حاصل می‌گردد؛ اما در مجرای دوم تربیت هنری، خلق آثار هنری در حقیقت از رهگذر علم به جهان غیب حاصل می‌گردد. نکته قابل توجه پیرامون اثر بخشی اثر هنری اینک، این اثر بخشی، در راستای اعتلای وجود هنری آدمی، مستلزم احراز شرایطی برای آثار مذکور است؛ که این شرایط عبارتند از اینکه اولاً آثار صادره متضمن حقایق باشند؛ هم چنین متضمن صبغه زیبایی شناختی باشند؛ و نیز بر خلاقیت مبتنی باشند؛ آگاهانه و با پشتوانه معرفتی تکون یافته باشند؛ در جهت خدمت و یاری به خود یا دیگران صورت پذیرفته باشند؛ با اختیار و نیز با نیت نیکو و در راستای نیل به غایت متعالی و حقیقی از آدمی صادر شده باشند؛ و به‌طور کلی، به‌گونه‌ای باشند که به قول کانت بتوان به همه گفت که مانند من رفتار کنید.

### ■ تبیین چرایی تربیت هنری اسلامی (در بستر نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری)

مراد از چرایی تربیت هنری اسلامی در این بخش، اهداف و ضرورت وجودی منبعث از کارکرد تربیت هنری اسلامی در معنای کلی آن و نیز ضرورت وجودی هر یک از رویکردهای ذیل این کارکرد می‌باشد و نه چرایی برآمده از انتخاب موضوع که در قسمت بیان مسأله به تفصیل به آن پرداخته شد. در ابتدا به چرایی نهایی حاصل از اصل کارکرد تربیت هنری اسلامی می‌پردازیم.

هدف غایی از طرح کارکرد تربیت هنری اسلامی، تربیت هنرمند در بستر اسلامی آن است؛ هنرمندی که تمام افعال او به شرط داشتن حسن فاعلی و فعلی به منزله اثر هنری قلمداد می‌گردد. مقام «هنرمند» در نظریه تربیت هنری «اسلامی» متعلق به کسی است که تمام یا دست کم بیشتر افعال او را در زندگی بتوان «اثر هنری» نامید؛ و مراد از اثر هنری نیز، نه صرفاً خلق اثری خاص در یک زمینه مشخص هنری؛ بلکه هر فعلی که در هر زمینه‌ای (از قبیل زمینه هنری، علمی، انسانی، مادی، معنوی و ...)، از آدمی در مسیر تخلق به اخلاق الهی صادر شود، می‌باشد. بنابراین صرف سخن گفتن از «تربیت هنری» مطلوب ما نیست؛ بلکه آنچه پژوهشگر در پی آن است تبیین قابلیت‌های کارکرد تربیت هنری «اسلامی» در امر تعلیم و تربیت انسان‌هاست. و این تفاوت بنیادین میان رویکرد اسلامی و رویکرد غربی به تربیت هنری نیز از اینجا ناشی می‌شود که مراد از زیبایی در بستر تفکر غربی، زیبایی ظاهری است؛ در حالی که زیبایی در بستر آموزه‌های اسلامی



سطوح عمیقتری را نیز در بر می‌گیرد یعنی جمع دو ساحت جمال و کمال؛ که حکایت از جمع میان دو بعد زیبایی‌شناختی و حقیقت‌گرایی پدیده‌ها دارد.

پیرامون چرایی طرح انواع رویکردهای [تربیت هنری] منطوقی در نظریه نیز، به اختصار می‌توان گفت که هدف از تربیت هنری در رویکرد اول، تربیت هنرمند در معنای اخص کلمه و شکوفایی قابلیت‌های ذاتی آدمیان در هر یک از حیطه‌ها و رشته‌های هنر اسلامی می‌باشد؛ هدف از تربیت هنری در رویکرد دوم، فعال‌سازی همه ابعاد و قابلیت‌های وجودی آدمی از رهگذر تحقق تمامی کارکردهای تعلیم و تربیت اسلامی، در راستای تربیت افراد سلیم‌النفس می‌باشد؛ و هدف از تربیت هنری در رویکرد سوم، تحقق و تجلی کامل عقل عملی از منظر تحقق عقل نظری و نیز از رهگذر تهذیب نفس می‌باشد. باری، چنان‌که تا به حال مشخص گشت تربیت هنری در دو رویکرد اول، در حقیقت زیرمجموعه سلوک هنری آدمی قرار می‌گیرد که در حقیقت این دو رویکرد، آدمی را برای نیل به مقام سالک حقیقی (هنرمند حقیقی) آماده می‌سازند.

آخرین مقوله ذیل مبحث چرایی تربیت هنری اسلامی نیز، تبیین تفاوت سلوک هنری و سلوک عرفانی در راستای نیل و قرب به حقیقت است. در سلوک هنری، برخلاف سلوک عرفانی، که عارف درصدد انجام اعمال عبادی مشخص می‌باشد؛ هنرمند درصدد خلق آثار متنوع، در قالب‌های متعدد گفتار، کردار و افکار می‌باشد؛ و این بدین معناست که عارف نگاه محتاطانه‌تر به افعال و آثار آدمی دارد؛ ولی هنرمند دینی نگاه خلاقانه‌تری به آنها دارد؛ لذا هنرمند به نسبت عارف، فعال‌تر و خلاق‌تر است. به بیان دیگر می‌توان گفت عارف، بیشتر به خوب انجام دادن کار توجه می‌کند؛ درحالی‌که هنرمند در بستر پژوهش فراروی (که همان دیدگاه برآمده از جامعیت تفکر اسلامی است) اساساً بر روی انجام کار خوب متمرکز است. یعنی عمل برای عارف، وسیله است: سعادت، الهامی است که به واسطه آن، آیینه نفس انسان با مجاهده پاک می‌گردد (غزالی، ۲۰۰۲، ج ۳: ۶۲)؛ ولی برای هنرمند، غایت است. یعنی خود عمل اصالت دارد نه صرفاً نتیجه منبعت از آن. هنرمند فعال و خلاق است ولی عارف منفعل. عارف یعنی انجام اعمال نیکو و زیبا؛ ولی هنرمند یعنی وجود متصف به زیبایی. عارف درصدد است تا خدا را تا مرتبه فهم خود تنزل دهد؛ در حالی‌که هنرمند درصدد است تا خود را به سمت خدا گونگی ارتقا دهد؛ و دقیقاً به همین دلیل است که برخی از عرفا فریاد گزاف اناالحق سر می‌دهند؛ درحالی‌که

پیامبران از این وهم به دور بودند؛ چراکه خود را به سمت خداگونگی ارتقا می دادند و یقین داشتند که هرگز این ره نهایی ندارد چراکه آدمی وجودش فقر و نیازمندی مطلق است و از این فقرات هرگز راه گریزی نیست. به عبارت آخری، تفاوت فلسفه، عرفان و هنر در بستر آموزه های اسلامی اساساً تفاوت مرتبه علم الیقین، عین الیقین و حق الیقین است.

### ■ دلالت های تربیتی منبعث از چیستی و چرایی تربیت هنری «اسلامی»

چنان که تا کنون در این مقاله به تبیین آن پرداختیم، نظریه تربیت هنری «اسلامی» متشکل از سه رویکرد می باشد؛ که این رویکردها را ذیل دو رکن: ۱. «تعلیم» و «تربیت» هنری و ۲. «سلوک هنری» انقسام بخشیدیم که دو رویکرد اول بستر تحقق نظام تعلیم و تربیت کشور است و رویکرد سوم مجال و مهد رشدش جامعه اسلامی می باشد. از همین رو دلالت های هر یک از ارکان بلکه هر یک از رویکردها در ساحات و جنبه های مختلف تربیت متفاوت می باشد. به عنوان مثال عرصه دلالت رویکرد نخست در ساحات آموزش هنر و برنامه درسی «هنر» می باشد. و با عنایت به اینکه تربیت هنری قابلیت تحقق تمام اهداف تعلیم و تربیت در هر سه ساحات بینشی، نگرشی و توانایی را دارد (Conkey & Green, 2018)؛ بنابراین رویکرد دوم تربیت هنری «اسلامی» عرصه مدلولاتش بیشتر ساحات بینشی و نگرشی تعلیم و تربیت است و دلالت های رویکرد سوم غالباً در ساحات توانایی و عملکرد، تحقق و تجلی می یابد (که دلالت های دو رویکرد اخیر، ذیل کارکرد ثانوی هنر تعریف می شود)؛ البته با این توضیح که ساحات توانایی، اساساً همان ساحات عمل و رفتار است؛ لذا می توان از این مقوله تحت عنوان اهداف رفتاری: در دو بعد رفتار درونی و بیرونی سخن گفت که رفتار درونی از سنخ باور و ایمان و رفتار بیرونی از سنخ اقامه و ایثار است؛ که در نگاه صدرایی نیز میان افکار و اعمال یک دور هرمنوتیکی و رابطه تأثیر و تأثر برقرار است (حاجی محمد رفیع، غفاری، مسعودی و ایمانی، ۱۳۹۹). نکته دیگر ذیل مقوله دلالت های تربیتی اینکه قاعدتاً هر نظریه ای، عرصه تجلی و مدلولاتش در نظام تعلیم و تربیت، ساحات برنامه درسی، خاصه عناصر چهارگانه برنامه درسی یعنی مقوله هدف، محتوا، روش های یاددهی یادگیری و ارزشیابی است؛ حال با توجه به محدود شدن عنوان مقاله به دو بعد چیستی و چرایی تربیت هنری «اسلامی» لذا دلالت های آن نیز متعاقباً به ساحات محتوا و هدف در عرصه عناصر برنامه درسی مرتبط می شود و به مقوله چگونگی که به نوعی، در ارتباط با دو عنصر روش و

ارزشیابی در برنامه درسی است، پرداخته نمی‌شود. اهداف تربیتی را نیز، از منظر تقدم و ترتب، به یک معنا می‌توان به دو نوع غایی و واسطی تقسیم نمود. هدف غایی در بافت اسلامی آن، هدفی است که مطلوبیت آن ذاتی است (کاوایی، ۱۳۸۹: ۸۱)؛ و این ویژگی به معنای همسازی با فطرت و همسانی با هدف آفرینش است (اعرافی، ۱۳۸۷: ۳۲). و هدف واسطه‌ای به معنای واسطه نیل به هدف غایی با الهام و انبعاث از مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی است؛ از این رو تمام دلالت‌های مصبوغ به هدف پژوهش در نظام آموزشی، از سنخ هدف واسطه‌ای است که وسیله نیل به مقام خداگونگی به‌شمار می‌روند.

حال، از منظر دو عنصر هدف و محتوا، پیرامون دلالت برآمده از آموزش هنر اسلامی در معنای خاص آن، آنچه در ابتدا می‌بایست مطمح نظر قرار داد اینک، با توجه به مبانی نظری نظریه، هم هنر نمایی خداوند و هم هنر آدمی (در بستر دینی آن)، هر دو مبتنی بر اصل تجلی می‌باشد؛ لکن، هنر آدمی، عکس هنر خداوند است؛ یعنی بر خلاف هنر الهی که در قالب حرکت از وحدت به کثرت تکون می‌یابد؛ هنر آدمی، در بستر حرکت هنرمند از کثرت به وحدت تحقق می‌یابد (حکمت، ۱۳۸۹: ۲۳۰)؛ و دلالت برآمده از این مبنا، حکایت از یکپارچگی و انسجام محتوای برآمده از کارکرد تربیت هنری «اسلامی» در همه دروس است؛ چرا که بر اساس کارکرد تربیت هنری «اسلامی» می‌بایست، طراحان برنامه درسی در همه دروس (نه صرفاً در برنامه درسی هنر)، افرادی آگاه و آشنا به هنر اسلامی و متعاقب آن آگاه به چپستی تربیت هنری «اسلامی» باشند.

یکی دیگر از دلالت‌های منبعث از آموزش هنر اسلامی بر اساس مبانی پژوهش، فهم این واقعیت است که حقیقت عالم، مستلزم نگرش به آن، به مثابه یک اثر هنری می‌باشد؛ از این رو، عالم، متشکل از یک فرم (صورت) و یک محتوا می‌باشد؛ که صورت آن، همان نمادهای منظوی در اثر است، و محتوای آن، همان حقایق ناب و متعالی، که نمادهای مذکور، به این حقایق اشعار دارند؛ از این رو، برای درک متقن عالم، باید مظاهر آن را که در حقیقت، همان نمادهای منظوی در اثر هنری (عالم) می‌باشد؛ از رهگذر اتصال آن‌ها به حقایق مربوطه رمززدایی نمود. و این یعنی القای این مطلب به متربی که پس پشت هر پدیده‌ای، یک حقیقتی است که اصل و ذات آن پدیده است و متربی می‌بایست از رهگذر تأویل و رمز زدایی نمادها، به آن حقیقت پی برده و به آن ایمان بورزد؛ چه، ایمان،

همواره متعلق امور غیبی و نادیدنی قرار می‌گیرد. و این یکی از اصول کلی حاکم بر همه عناصر برنامه درسی برآمده از نظریه اسلامی تعلیم و تربیت «هنری» است؛ که طراحی همه اجزای آن، از حوصله این مجال خارج است؛ و انشا... پژوهشگر در مجال دیگری به احصاء آنها خواهد پرداخت؛ و ما در این مقاله صرفاً خطی مشی کلی برنامه درسی برآمده از نظریه تربیت هنری «اسلامی» را تبیین می‌کنیم. بنابراین یکی از دلالت‌های رویکرد اول در بعد محتوای برنامه درسی «هنر» آشنایی با نمادها است و نگاه نمادین به هستی؛ تأکید و توجه بر همه ابزارها و منابع شناخت در راستای خلق آثار هنری از قبیل حس، خیال، عقل، شهود و وحی؛ بهره‌گیری از روش‌های پرورش قوه تخیل از قبیل خلق داستان‌های خیالی؛ تبیین ماهیت و کارکرد هر یک از رشته‌های هنری در تلطیف روح و سلامت طبع و پرورش قوه تخیل آدمی؛ تبیین جایگاه و نقش معارف دینی در تحقق هر یک از رشته‌های هنری؛ آموزش معیارهای لازم جهت نقد و بررسی یک اثر هنری؛ و متعاقب آن، آموزش اصول مورد نیاز جهت خلق یک اثر هنری اصیل، از جمله خط‌مشی‌های دیگر حاکم بر برنامه درسی «هنر» بر اساس نظریه اسلامی تعلیم و تربیت «هنری» می‌باشند. و در بعد هدف نیز، رمز‌گشایی نمادها و پی‌بردن به حقایق بنیادینی است که در ورای این نمودها و نمادها قرار دارد؛ و این به نوبه خود متربی را در مسیر سلوک هنری قرار می‌دهد که همان تجلی دائمی هنرمند [دینی] است، در قالب هر عمل درونی و بیرونی که در مسیر ارتقای او نقش دارد.

از دیگر دلالت‌های آموزش هنر در بافت اسلامی آن ایجاد موازنه میان دو مقوله قابلیت (کشف حقایق) و فاعلیت (خلق آنها در مظاهر عینی) است؛ یا همان تلازم علم و عمل که برای تحقق سلوک معرفتی و هنری و سیورورت وجودی متربی این ملازمه ضروری است و نقش دو بال پرواز را برای او ایفا می‌کنند؛ که مقوله علم یا قابلیت آن می‌بایست در نظام آموزشی مبتنی بر نظریه تربیت هنری «اسلامی» محقق گردد و ساحت عمل یا همان عاملیت (خلاقیت) این سلوک نیز، عموماً و غالباً پس از دوران نظام آموزش رسمی که از آن تعبیر به رکن دوم نظریه می‌کنیم به منصف ظهور می‌رسد و نظام آموزشی نیز، در اینجا نقش تمهیدی برای تحقق این بعد از سلوک را ایفا می‌کند. از این رو یکی از مهم‌ترین دستاوردهای جوهره هنر، پرورش خلاقیت در معنای اصیل آن است. البته در تفکر غربی غالباً خلاقیت با صرف تفکر واگرا مرادف گرفته می‌شود (Ramezani, 2009)

فارغ از اینکه این تفکر، منشأ حقیقی دارد یا خیر ولی در بستر نظریه تربیت هنری «اسلامی» مراد از «خلاقیت»، ارائه و اقامه تصویر، اندیشه و عمل متعین از یک حقیقت نامتعیّن است؛ که این ابتدائاً مستلزم کشف حقیقت و سپس نمایش بدیع آن است؛ که براین اساس یکی از مدلولات «رکن نخست» پژوهش فراروی، در تعلیم و تربیت، نشو و نمای خلاقیت است.

و اما، در باب دلالت‌های منبعث از رویکرد دوم تربیت هنری «اسلامی» اینکه، غالب قابلیت‌ها و مدلولات منبعث از کارکرد تربیت هنری، به‌مثابه فرایرنامه درسی، اساساً مشترک میان کارکرد تربیت هنری در هر دو بستر فکری غربی و اسلامی می‌باشد؛ چرا که این وجوه اشتراک برآمده از وجه زیبایی‌شناختی و ساختاری هنر است (و نه بعد محتوایی آن) که این وجه نیز در میان دو رویکرد اشتراکات فراوانی دارد؛ که از جمله این موارد اشتراک عبارتند از: پرورش تفکر، رشد خلاقیت (Ulger, 2019)، رشد تفکر انتقادی (یعنی رفتن به سطح بالاتر تفکر و ارائه راه حل‌های تازه برای مسائل (عرب‌مازار یزدی، ۱۳۸۴)؛ افزایش توانایی حل مسأله؛ توانایی برانگیزاندن افراد برای یادگیری و غلبه بر موانع آموزش و یادگیری (کیان، ۱۳۹۲)؛ آموزش دقیق‌تر و لطیف‌تر تمام موضوعات درسی (ملکی، ۱۳۸۹: ۳۲۸)؛ امکان تبدیل ایده به کنش (میرزاییگی، ۱۳۹۰)؛ رشد عاطفی و اخلاقی و پرورش قابلیت‌های گروهی و ارتباطی (Conkey & Green, 2018)؛ رشد همه قابلیت‌های وجودی (دبونو، ۱۳۶۴: ۶۹)؛ امکان بیان خویشتن (محمدپور، ۱۳۸۲: ۱۱)؛ و به‌موجب آن، کاهش تنش‌ها و اضطراب‌های روانی فرد و ایجاد حس عزت نفس و اعتماد به نفس و خود راهبری (فرمهبینی‌فراهانی، ۱۳۹۰: ۹۰)؛ و نهایتاً رشد و پیشرفت تحصیلی (Bowen & Kisida, 2019)؛ و این همه، حاکی از آن است که تربیت هنری به‌عنوان یکی از کارکردهای عمده و مهم نظام آموزشی نه مختص نظام آموزشی خاصی است؛ و نه اختصاص به عده‌ای خاص دارد که استعداد هنری ویژه‌ای دارند؛ بلکه یکی از قابلیت‌های بالقوه تمامی آدمیان است که از رهگذر نیل به این قابلیت، آدمی، بهره‌مند از قدرت خلاقیت و تفکر چند وجهی جهت حل مسائل پیچیده و مبهم می‌گردد؛ که برخی از اندیشمندان معاصر از قبیل ساپوترا، جویواتموجو، واردانی و سانگکا<sup>۱</sup> نیز در تحقیقی (Saputra, Joyoatmojo, Wardani & Sangka, 2019)، این دو نوع تفکر، یعنی تفکر

1. Saputra, Joyoatmojo, Wardani & Sangka

انتقادی و تفکر خلاق را جزو مهارت‌های لازم قرن ۲۱ می‌دانند؛ لذا از دید بسیاری از متفکران حوزه تعلیم و تربیت و حتی خارج از آن، باید به هنر در کنار مهارت‌های اساسی سه‌گانه‌ای که به رسمیت شناخته شده است (خواندن، نوشتن و حساب کردن)، به‌عنوان چهارمین مهارت اساسی و پایه در برنامه درسی تأکید شود (فیروزی، سیفی، حسینی‌مهر و فقیهی، ۱۳۹۷: ۳۱). بنابراین، یکی از مهم‌ترین گام‌ها برای اصلاح واقعی نظام‌های آموزشی، براساس رویکرد دوم تربیت هنری، تدارک یک جایگاه معقول و مناسب برای هنر، به‌مثابه خون تزریق شده در رگ‌های عناصر برنامه درسی می‌باشد (خضری، مزروقی، جهانی و رزمجو، ۱۳۹۸: ۱۴).

اینک اهداف خاص منبعث از رویکرد دوم تربیت هنری اسلامی به برنامه‌درسی را مورد مذاقه قرار می‌دهیم. اصلی‌ترین هدف رویکرد دوم تربیت هنری در قالب برنامه‌درسی با توجه به قابلیت‌های ذکر شده برای تربیت هنری، رشد قوه قضاوت صحیح می‌باشد که می‌توان از آن تحت عنوان اراده معطوف به نیکویی یاد کرد. یعنی متری قابلیت سنجش دقیق و صحیح هر پدیده‌ای را ذیل هدف غایی نیل (قرب) به سوی حقیقت کسب می‌کند. باری، چنان‌که تاکنون بارها عنوان شد، هدف از دو رویکرد حاکم بر نظام تعلیم و تربیت هنری، آماده‌سازی متری جهت انتخاب شیوه صحیح زیستن است که براساس نظریه تربیت هنری این شیوه صحیح همان، هنرمندانه زیستن یا سلوک هنری در راستای نیل به مقام «هنرمند» یا فضایل اخلاقی است؛ که از این آماده‌سازی در حقیقت تعبیر به تکوین و تکون طبع نیکو، عقل سلیم و روح لطیف می‌گردد که این قابلیت‌ها (چنان‌که در ذات هنر نیز نهفته است) در واقع تمهیدی برای انتخاب شیوه صحیح زیستن است؛ چرا که اگر فرد به نیکویی میل کرد، آن وقت تمامی افعال و اهداف او نیز صبغه نیکویی و خیر به‌خود می‌گیرد. بنابراین می‌توان گفت یکی از مهم‌ترین اهدافی که میان دورویکرد اول مشترک است، آشنایی با آثار هنری مربوط به همه حیطه‌ها و رشته‌های درسی نظام تعلیم و تربیت می‌باشد. به تعبیر دیگر، متری پس از فارغ‌التحصیلی از نظام اسلامی تعلیم و تربیت هنری باید دست‌کم در یکی از مواد درسی منظوی و مندرج در نظام تعلیم و تربیت قابلیت خلق اثر را داشته باشد؛ یعنی با توجه به رویکرد اول، متری باید اولاً با تاریخچه همه آثار هنری آشنایی داشته باشد و ثانیاً بتواند دست‌کم در یکی از زمینه‌های هنری دست به خلق اثر هنری زند؛ اما با توجه به رویکرد دوم تربیت هنری (که حیطه

آثار هنری از معنای محدود نخست خود به همه رشته‌ها گسترش می‌یابد؛ یعنی به‌عنوان مثال یک فرمول ریاضی نیز به‌مثابه یک اثر هنری قلمداد می‌گردد؛ همان‌طور که یک بیت شعر یا یک قاعده زیستی؛ متربی در یک حالت ایده آل باید اولاً به همه حیطه‌ها اشراق حداقلی پیدا کند و ثانیاً دست‌کم در یک رشته یا زمینه خاص دست به خلق اثر هنری زند. بی‌شک یکی از اصلی‌ترین اهداف برنامه درسی تربیت هنری اسلامی آشنایی متربی به محدودیت‌ها و قابلیت‌های وجودی خود (و متعاقب آن به علائقش) می‌باشد؛ و آنگاه با توجه به این خودشناسی متربی، باید او را در راستای نیل به اهداف دنیوی و حقیقی خود آماده‌سازیم. پرورش عقلانیت؛ تأکید بر بعد حقیقت بخشی متون - علاوه بر جنبه کاربردی آن‌ها- (در راستای آموزش محتوای مربوط به هر درس)؛ صبغه ارزشی بخشیدن به محتوای دروس (در راستای سوق دادن متربیان به سوی زندگی ارزشمند)؛ و آشنایی متربی با مراتب گوناگون زیبایی از زیبایی حسی که پایین‌ترین مرتبه را دارد و در «صورت» آثار هنری متجلی می‌گردد تا زیبایی معنوی، که بالاترین مرتبه زیبایی معنوی نیز اخلاق زیبا و متعالی می‌باشد از جمله دیگر اهداف کارکرد تربیت هنری اسلامی در نظام تعلیم و تربیت می‌باشد. پس از درک مراتب زیبایی، اینک نوبت به احراز و انصاف به این زیبایی‌ها می‌رسد؛ چه، والاترین هدف برنامه درسی تربیت هنری اسلامی تخلق به اخلاق الهی می‌باشد، که در این مرحله اخلاق الهی صرفاً از طریق علمی که در مجموعه نظام تعلیم و تربیت هنری می‌گنجد، متجلی می‌گردد؛ آشنایی با هر دو بعد جسمانی و روحانی وجود آدمی؛ و نیز در کنار آن، پرورش دو بعد فردی و اجتماعی حیات آدمی، در راستای نیل به اهداف غایی حیات آدمی؛ توجه به پرورش همه قابلیت‌های وجودی آدمیان، در همه سطوح و در همه قوالب؛ و نیز توجه به صبغه عملگرایی حاکم بر نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری، به گونه‌ای که متربی پس از فارغ‌التحصیلی، بیش از نظرپردازی، رویکرد عملگرایی را اتخاذ نماید، از جمله دیگر اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت هنری اسلامی است.

یکی از عمده‌ترین تفاوت‌های رویکرد دوم تربیت هنری در دو بستر فکری غربی و اسلامی آن (یعنی همان ایده مورد پذیرش نظریه تربیت هنری اسلامی است)؛ در ساحت محتوا، تفاوت جوهری محتوای برنامه درسی دروس مختلف، در دو بافت فکری مزبور است؛ که در رویکرد مختار پژوهشگر، محتوای همه دروس، غایت‌مند هست؛ یعنی علاوه

بر هدف کلی حاکم بر نظام تعلیم و تربیت که در هر دو بستر فکری حاکم است؛ در نگاه تربیت هنری اسلامی هر درس به طور جداگانه نیز یک هدف واسطی و یک هدف غایی را تعقیب می‌کند و اساساً بر مبنای این اهداف، محتوا در یک سلسله معنادار، به هم مرتبط می‌شوند. به عنوان مثال، درس فیزیک دیگر متشکل از یک سری مباحث و فرمول‌های منفک نیست بلکه این مباحث در قالب یک غایت بنیادین که همان نگاه آیه‌ای و نمادین به هستی است، هر کدام از یک حقیقتی در هستی رمز می‌گشایند و اسباب تحقق یک هدف واسطی، تحت عنوان برنشانیدن اراده معطوف به نیکویی یا همان رشد قوه قضاوت صحیح که از آن تحت عنوان بصیرت‌زایی تعبیر می‌شود را فراهم می‌سازند. به عبارت بهتر، نظام آموزشی برآمده از نظریه تربیت هنری «اسلامی» هدف متعالیش ایجاد قابلیت تشخیص مسیر صحیح تعالی است که می‌بایست متری در طول دوران دوازده ساله تحصیل، حقیقت و صراط آن را به واسطه ایجاد طبع لطیف و رشد عقل سلیم و قوه تمییز و نیز حفظ فطرت سلیم در او تشخیص داده و پس از آن در این مسیر تعالی از راه عاملیت اخلاقی به سلوک هنری مبادرت ورزد.

در ادامه، یکی دیگر از ابعاد تفاوت دلالت‌های منبعث از رکن اول نظریه تربیت هنری «اسلامی» یعنی «تعلیم» و «تربیت» هنری و رکن دوم آن یعنی «سلوک هنری»، در این است که دلالت‌ها در رکن اول از سنخ تعقیبی است یعنی دو رویکرد اول، خود در طول نظام آموزشی تحقق و تجلی می‌یابند؛ بنابراین مدلولاتش نیز متعاقباً در نظام اسلامی تعلیم و تربیت هنری جلوه‌گر می‌شود. ولی دلالت‌ها در رکن دوم از سنخ تمهیدی است یعنی ما برای اینکه عملاً سلوک هنری به مثابه غایت نظریه تربیت هنری «اسلامی» پس از دوران نظام آموزش رسمی، تحقق یابد ابتدا تمهیداتی در طول دوران نظام آموزشی در عناصر برنامه درسی و سراسر نظام تعلیم و تربیت ایجاد کنیم تا نتیجه اش تحقق «سلوک هنری» شود. به عبارت دیگر، دلالت‌های رکن اول «پسینی» است؛ یعنی از جنس نتیجه‌گیری و برداشت محصول؛ و مدلولات رکن دوم «پیشینی» است؛ یعنی از سنخ زمینه‌سازی و کاشت و داشت محصول که در حقیقت در همان رکن اول و دوم زمینه‌های کاشتش فراهم می‌شود؛ و بنابراین دلالت‌های تربیت هنری به معنای نتیجه‌محوری، خارج از نظام آموزش رسمی و در طول زیست (هنری) فرد، از ابتدای دهه سوم زندگی متری یا «هنرور» شروع می‌شود؛ و دلالت‌های سلوک هنری



به معنای تمهیدی و پیشینی نیز، در حقیقت همان دلالت‌های منبعث از رکن اول تربیت هنری «اسلامی» می‌باشد.

در انتها آنچه می‌توان پیرامون سلوک هنری عنوان کرد این است که، می‌بایست خود وجود متربی، وجودی زیبا و هنرمندانه گردد که نتیجه آن یک زیست به تمام معنا هنری، از رهگذر خلق و تجلی مدام آثار هنری است؛ نه اینکه هنر (زیبایی) عارض بر وجودش باشد که از رهگذر تحمیل بر نفس، هر از چند گاهی آثاری از او صادر شود. از این رو، هنرمند باید صرفاً از رهگذر سلوک هنری به مقام والای هنرمند حقیقی (وجود متصف به زیبایی و مکارم اخلاقی) نائل گردد. دلالت این رویکرد هرچند بیشتر عرصه تجلی و تحققش، جامعه اسلامی است؛ لکن مدلولات تربیتی آن در نظام آموزشی نیز بیانگر کنشگری خلاقانه متربیان در طول زمان تحصیل می‌باشد: یعنی از رهگذر کشف و خلق حقایق جزئی و تعریف و تبیین آنها بر مبنای ارتباطشان با حقیقت غایی و باور به حقیقت این ارتباط، که موجب اعتلای وجودی آنها از مرتبه زیبایی حسی به زیبایی عقلی و سپس ارتقا به زیبایی اخلاقی می‌گردد؛ چه، مرتبه متعالی‌تر زیبایی‌گرایی، احساس لذت از ارزش‌های انسانی و سجایای اخلاقی است (محصص، ۱۳۹۵: ۳۴)؛ و این به معنای تأثیر نگرش زیبایی‌شناختی و هنری افراد بر تکون و ملکه اخلاق نیکو در ایشان می‌باشد (ایمان‌نژاد، ایمان‌زاده، تقی‌پور و طهماسب‌زاده، ۱۳۹۹).

## نتیجه‌گیری

نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری، هم در صورت و هم در محتوا، اساساً متفاوت و متمایز است با نظریات تربیتی مطروحه در زمینه کارکرد تربیت هنری، از جمله نظریه تربیتی جان دیویی و آیزنر که در بستر تفکر غربی نظم و نضج یافته‌اند؛ و این تفاوت نیز بنیادی‌تر از آن است که بتوان حتی قیاسی معقول و موجه از آن ارائه داد؛ چرا که نظریه تربیت هنری اسلامی نه فقط برای نظام تعلیم و تربیت رسمی، و تربیت بیرونی متربیان، بلکه اساساً برای تربیت غیر رسمی و تربیت درونی فرد تنظیم و طراحی شده است. به عبارت دیگر، در نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری، نظام تعلیم و تربیت رسمی، عملاً نقش تمهیدی در سعادت ابدی افراد ایفا می‌کند؛ چنان که پس از فارغ‌التحصیلی، صفت متربی از افراد زائل و آنها متصف به صفت سالک می‌گردند. این در حالی است

که نظریه تربیتی آیزنر، در عین حال که به مانند نظریه مطروحه در پژوهش فراروی مبتنی بر کارکرد تربیت هنری می باشد؛ با این حال، از یک سو، حیطة اثرگذاری اش صرفاً منحصر به نظام تعلیم و تربیت رسمی می گردد و هیچ گونه کارایی و دغدغه ای در زمینه سعادت ابدی افراد ندارد؛ و از سوی دیگر نیز، حتی اثرگذاری آن در حیطة تعلیم و تربیت رسمی نیز با نظریه اسلامی تعلیم و تربیت هنری تفاوت بنیادین دارد (چه در زمینه برنامه درسی هنر و چه در بعد تربیت هنری به مثابه فرابنامه درسی)؛ چرا که، جوهره و ماهیت دورویکرد اساساً متفاوت است. به عبارت دیگر مراد از رویکرد آیزنر به تربیت هنری شناخت و اشتیاق به زیبایی به مثابه غایت نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر رویکرد تربیت هنری است؛ در حالی که مراد ما از تربیت هنری، زیباتر شدن وجود آدمی است؛ یعنی زیبایی وجودی آدمی اشتداد یابد و نه صرفاً درک ما از زیبایی؛ و این تفاوت بنیادین میان رویکرد اسلامی و رویکرد غربی به تربیت هنری نیز از اینجا ناشی می شود که مراد از زیبایی در بستر تفکر غربی، زیبایی ظاهری است که ما از آن تعبیر به جمال می کنیم؛ در حالی که زیبایی در بستر آموزه های اسلامی سطوح عمیق تری را نیز در بر می گیرد یعنی جمع جمال و کمال؛ که حکایت از جمع میان دو بعد زیبایی شناختی و حقیقت گرایی پدیده ها دارد. در انتها نیز می بایست متذکر شد که با توجه به وجوه متعدد پژوهش فراروی، به مثابه یک فرایند مستمر از تأملات منبعث از یک ذهن آبدستن، بی شک ایده مزبور، جلوه و ظهور دیگری نیز در زمینه برنامه درسی دارد و کارکردهایی از این ایده بدیل نیز بر عناصر برنامه درسی مترتب خواهد بود که به این مقولات، در مقاله ای دیگر خواهیم پرداخت.

با توجه به اینکه این پژوهش عملاً نخستین گام در راستای تدوین نظریه تربیتی اسلامی برمبنای کارکرد تربیت هنری در بستر آموزه های اسلامی است؛ و نیز با عنایت به گستردگی تدوین یک نظریه تربیتی بدیع، در همه ابعاد و ارکان آن؛ لذا از همه پژوهشگران این عرصه دعوت به عمل می آورد تا در وهله اول به تبیین اصول نظریه اسلامی تربیت هنری مبادرت ورزیده و متعاقب آن به تکمیل این بنای تازه تأسیس نیمه کاره که البته همگی به ضرورت وجودی آن واقفاند، همت گمارند؛ که البته این آفرینش شامل بخش هایی در زمینه دلالت های کارکرد تربیت هنری اسلامی در ساحت برنامه درسی، خاصه دو عنصر روش و ارزش یابی؛ و هم چنین استلزامات تطوری این کارکرد در ساحت برنامه درسی

روئیدنی می‌گردد. با توجه به اینکه این پژوهش عملاً در صدد تدوین و پیشنهاد نظریه تربیتی بدیل برای نظام تعلیم و تربیت اسلامی می‌باشد؛ لذا اساساً یکی از اساسی‌ترین محدودیت‌ها، با توجه به بستر تربیت هنری پژوهش، فقدان هرگونه پژوهش اصیل در این زمینه است؛ و از جمله دیگر موارد نیز نبود مبانی نظری متقن و مستحکم در باب کارکرد تربیت هنری می‌باشد.

## تشکر و قدردانی

بدین وسیله از کلیه صاحب‌نظرانی که با ارائه دیدگاه‌های اصلاحی‌شان این پژوهش را همراهی کردند تشکر و قدردانی به‌عمل می‌آید.

- قرآن کریم  
 آیزنر، البوت (۱۳۸۵)، آموزش هنر برای تغییر دنیا، ترجمه فاطمه سادات میر عارفی، رشد آموزش هنر. ش ۶.  
 ابن عربی، محیی‌الدین (۱۳۸۷)، الفتوحات‌المکیه (۱۷ جلدی)، ترجمه و تعلیق محمد خواجوی، تهران، مولی.  
 ابن عربی، محیی‌الدین (۱۳۸۵)، فصوص‌الحکم؛ ترجمه و توضیح محمدعلی موحد و صمد موحد؛ تهران؛ نشر کارنامه.  
 اعرافی، علیرضا (۱۳۸۷)؛ اهداف تربیت از دیدگاه اسلام. تهران: سمت.  
 اعوانی، غلامرضا (۱۳۷۵)؛ حکمت هنر معنوی؛ تهران، گروس.  
 امینی، محمد (۱۳۸۳)، تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش. تهران، انتشارات آبیژ.  
 امینی، محمد (۱۳۸۰)؛ طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت هنری دوره ابتدایی و مقایسه آن با وضعیت موجود، رساله دوره دکتری برنامهریزی درسی، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.  
 ایمان‌نژاد، معصومه؛ ایمان‌زاده، علی؛ تقی‌پور، کیومرث و طهماسب‌زاده، داود (۱۳۹۹)؛ اثربخشی آموزش فلسفه به نوجوانان بر پرورش باورهای زیبایی‌شناختی و قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسطه: به روش حلقه کندوکاو فلسفی؛ مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۴(۴)، شماره پیاپی ۱۳: ۶۸-۳۷.  
 باقری، خسرو (۱۳۸۷)؛ درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران؛ ج ۱ و ۲؛ چاپ دوم؛ تهران؛ شرکت علمی و فرهنگی.  
 باقری، خسرو (۱۳۹۱)؛ مناظره‌هایی در باب علم دینی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.  
 بلخاری قهی، حسن (۱۳۸۸)؛ مبانی عرفانی هنر و معماری اسلامی؛ چاپ دوم، تهران؛ پژوهشکده فرهنگ و هنر اسلامی، انتشارات سوره مهر.  
 بناهان، مریم (۱۳۹۳)؛ تبیین مبانی ارزش‌شناسی سند ملی آموزش و پرورش در رویارویی با بحران اخلاقی؛ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت. سال بیست‌ودوم، شماره ۲۳؛ صص ۱۴۸-۱۲۷.  
 بهشتی، سعید (۱۳۹۲)؛ واکاوی امکان تأسیس فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر مبنای حکمت متعالیه؛ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی. سال بیست‌ویک، دوره جدید، شماره ۱۹، ۳۰-۹.  
 تمنای‌فر، محمدرضا؛ امینی، محمد و یزدانی کاشانی، زینب (۱۳۸۸)؛ تأملی بر کارکردهای تربیت هنری در نظام آموزشی، جلوه هنر. دوره جدید، شماره ۲.  
 جعفری، محمدتقی (۱۳۵۷)؛ ترجمه و تفسیر نهج‌البلاغه؛ تهران؛ دفتر نشر فرهنگ اسلامی.  
 جوادی‌املی، عبدالله (۱۳۷۸)؛ تسنیم، ج ۱، قم؛ اسراء.  
 چیتیک، ویلیام (۱۳۸۴)؛ عوالم خیال (ابن عربی و مسأله اختلاف ادیان)، ترجمه قاسم کاکاوند، چاپ اول، تهران، هرمس، مرکز بین‌المللی گفتگوی تمدن‌ها.  
 حاجی محمدرقیع، محمدرضا؛ غفاری، ابوالفضل؛ مسعودی، جهانگیر و ایمانی، محسن (۱۳۹۹)؛ مبانی، اهداف و اصول تربیت دینی دانش‌موزان مبتنی بر پذیرش دور هرمنوتیک میان افکار، احوال و اعمال در حکمت متعالیه؛ مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۵(۴)، شماره پیاپی ۱۷: ۸۸-۵۷.  
 حائری یزدی، مهدی (۱۳۸۴)؛ درآمدی بر کتاب اسفار، ایران‌شناسی، ۴(۱): ۷۱۲-۷۰۶.  
 حکمت، نصرالله (۱۳۸۹)؛ مباحثی در عرفان ابن عربی، چاپ اول، تهران، نشر علم.  
 خضری، عباس؛ مرزوقی، رحمت‌الله؛ جهانی، جعفر و رزمجو، آیت‌الله (۱۳۹۸)؛ طراحی چارچوب ارزش‌یابی برنامه درسی جدید زبان انگلیسی دوره متوسطه جمهوری اسلامی ایران؛ پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶(۲): ۱۴۷-۱۶۱.  
 دبنوو، ادوارد (۱۳۶۴)؛ تفکر جانبی. ترجمه عباس بشارتیان. تهران: فرهنگ.  
 دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۷۲)؛ لغتنامه دهخدا. تهران: دانشگاه تهران.  
 رضایی، منیره (۱۳۹۲)؛ تربیت هنری در نظام آموزشی ایران؛ مجله مطالعات فرهنگ - ارتباطات. سال چهاردهم؛ شماره ۲۲؛ صص ۷-۳۰.  
 زمانیا، حسین (۱۳۸۹)؛ تبیین وجودی معرفت در اندیشه هیدگر و ملاصدرا، رساله دوره دکتری به راهنمایی دکتر رضا اکبریان، رشته فلسفه، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.  
 سروش، عبدالکریم (۱۳۸۸)؛ تفرج صنع، چاپ هشتم، تهران، انتشارات صراط.  
 شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰)؛ سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش. تهران؛ شورای عالی آموزش و پرورش.  
 صدرالمقالین شیرازی، محمد (۱۳۸۹)؛ الحکمه‌المتعالیه فی الاسفار‌العقلیه‌الاربعه؛ ترجمه محمد خواجوی، ۴ جلدی، جلد ۱، چاپ سوم، تهران، مولی.  
 طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۸)؛ مجموعه رسائل؛ به کوشش سید هادی خسروشاهی؛ چاپ دوم؛ قم؛ بوستان کتاب.  
 عرب‌مازار یزدی، علی (۱۳۸۴)؛ مهارتها در تفکر انتقادی، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.  
 علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۸)؛ نظریه اسلامی تعلیم و تربیت؛ چاپ دوم؛ تهران؛ دانشگاه امام صادق

- غزالی، الإمام ابو حامد محمد (۲۰۰۲)؛ *احیاء علوم الدین*؛ ۵ جلد؛ به کوشش محمد خیر طعمه حلبی؛ بیروت؛ دار الإحياء تراث العربی.
- فرامرزی قراملکی، احد (۱۳۸۸)، *روش‌شناسی فلسفه ملاصدرا*، چاپ اول، بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۹۰)؛ *تربیت در نهج البلاغه*. تهران: آبیژ.
- فیروزی، محمد؛ سیفی، محمد؛ حسینی مهر، علی؛ و فقیهی، علیرضا (۱۳۹۷)؛ جایگاه محورهای تربیت هنری، ساختار محتوایی و الگوی سه وجهی برنامه درسی در کتابهای درسی فرهنگ و هنر دوره اول متوسطه. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۶(۱۱): ۶۶-۳۱.
- کاویانی، محمد (۱۳۸۹)؛ *تربیت اسلامی (گذری از اهداف کلی به اهداف رفتاری)*؛ فصلنامه تخصصی پژوهش‌های میان رشته‌ای قرآن کریم. سال اول، شماره ۳.
- کشاوری، محمدعلی و سلطانی کیا، حسین (۱۳۸۴)، *آموزش نقاشی و کار دستی*، تهران، شرکت چاپ و نشر کتابهای درسی ایران.
- کیان، مرجان (۱۳۹۲)؛ *کاربست رویکرد نوین تربیت هنری دیسپلین‌محور در آموزش هنر به دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی؛ فصلنامه پژوهش در تدریس*، ۱(۱): ۹۵-۱۰۹.
- مایر، فردریک (۱۳۷۴)، *تاریخ اندیشه‌های تربیتی*، ترجمه علی اصغر فیاض، جلد دوم، تهران، سمت.
- محصص، مرضیه (۱۳۹۵)؛ *اصول و مبانی تربیت هنری از منظر آیت‌الله جوادی‌آملی؛ بصیرت و تربیت اسلامی*، ۱۳(۳۸): ۵۳-۳۱.
- محمدپور، آیت‌الله. (۱۳۸۲)؛ *آموزش هنر در مدارس دوره ابتدایی*. تهران: منادی تربیت.
- مرتضایی، بهزاد (۱۳۷۸)، *خیال و عقل در حکمت متعالیه صدرالمناهلین و تأثیر مبانی عرفان-نظری این عربی در آن*، رساله دکتری فلسفه و حکمت اسلامی، به راهنمایی دکتر محسن جهانگیری، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.
- مصباح‌یزدی، محمدتقی و دیگران (۱۳۹۰)، *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، چاپ دوم، تهران، مؤسسه امام خمینی (ره).
- مصباح‌یزدی، محمدتقی (۱۳۶۷)؛ *آموزش فلسفه؛ ج ۲؛ قم؛ سازمان تبلیغات*.
- مطهری، مرتضی (۱۳۹۴)؛ *مجموعه آثار*، ج ۳، چاپ ۱۸، تهران، انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۹۳)؛ *تعلیم و تربیت در اسلام*، چاپ ۸۳، تهران، انتشارات صدرا.
- مفیدی، سحر (۱۳۹۷)؛ *تحقیق در تعریف هنر*، چاپ اول، تهران، انتشارات علم استادان.
- ملکی، حسن (۱۳۸۹)؛ *تعلیم و تربیت اسلامی رویکرد کلان‌نگر*. تهران: عابد.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲)، *جستارهای نظریه‌ورزانه در تعلیم و تربیت*، چاپ اول، تهران، نشر آثار علمی دانشگاه تربیت مدرس.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۴)، *آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی، چگونگی (چاپ سوم)*، تهران، مدرسه.
- میرزاییگی، علی (۱۳۹۰)؛ *نقش هنر در آموزش و پرورش و بهداشت روانی کودکان*، تهران، انتشارات مدرسه.
- نصری، عبدالله (۱۳۹۳)، *سیری در زندگی آثار و اندیشه‌های فلسفی مهدی حائری‌یزدی*، چاپ اول، تهران، نیلوفر.

## REFERENCES

- Bahskar, Roy (2008); *Dialectic: the pluse of the freedom*.
- Bowen, D.H., & Kisida, B. (2019). Investigating causal effects of arts education experiences: Experimental evidence from Houston's Arts Access Initiative. *Houston Education Research Consortium Research Report for the Houston Independent School District*. 7(4), 1-28.
- Conkey, A. A., & Green, M. (2018). Using Place-Based Art Education to Engage Students in Learning about Food Webs. *Journal of Instructional Pedagogies*, 21, 1-18.
- Eisner, Elliot (1986): *the role of discipline based art education in American school*. Los angeles. Getti publications.
- Eisner, Elliot (2006). *Teach the Art to Change the World*. Translating F. Myrarfyn. Tehran: the Development of Art Education.
- Eisner, E.W. (2017). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Teachers College Press.
- Egana-delSol, P. (2016). Can art-based programs nurture human Capital? Evidence from public schools in Chile: Skills for Sustainable Development: Essays on How Creativity, Entrepreneurship and Emotions Foster Human Development. *Columbia University Academic Commons*.

- Gadamer, H. (1979); Truth and Method (W.G.D, trans). London: Sheed and Ward.
- Lampert” Nancy (2006): critical thinking disposition as an outcoms of art education” Studies; (Art education” vol 47).
- Ornstein, C. A & Hunkins, P. F (2004); curriculum: foundation, principles and issues, 2nd ed, Needham. Height, MA: Allyn and Bacon.
- Pinar, W. F (2013). Curriculum Studies in the United States: present circumstances, Intellectual Histories. International Handbook of curriculum Research.
- Ramezani H. A (2009); Creativity: flowering and innovation basis, Tehran, Mehvar.
- Saputra, M. D., Joyoatmojo, S., Wardani, D. K.,& Sangka, K. B. (2019). Developing CriticalThinking Skills through the Collaboration of Jigsaw Model with Problem-Based Learning Model. International Journal of Instruction, 12(1), 1077-1094.
- Ulger K. (2019). Comparing the effects of art education and science education on creative thinking in high school students. Arts Education Policy Review. 120, 2 :57-79.