






Keshavarzian, S., Bagheri, K., Mehrmohammadi, M., Sajjadih, N., & Abdoli, A. (2025). From wandering to transformative art: Art education for Iran's Teachers in light of Maxine Greene's educational philosophy. *Philosophy of Education*, 9(2), 77-99.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

From Wandering to Transformative Art: Art Education for Iran's Teachers in Light of Maxine Greene's Educational Philosophy¹

Sadeq Keshavarzian² , Khosrow Bagheri³ , Mahmoud Mehrmohammadi⁴ ,
Narges Sajjadih⁵ , Afsaneh Abdoli⁶ 

Abstract

Art education for Iran's teachers in the schooling system—and the lack of a fitting philosophical foundation for it—remains problematic. Using an analytical–inferential method, this study examines Maxine Greene's works to outline a perspective for art education for Iran's teachers. The analysis shows that art can play three core roles in education: first, in the cognitive domain, it opens new horizons and cultivates the social imagination; second, in the moral domain, it fosters wide-awakeness, sensitivity to the situation of the other, and intersubjectivity; and third, in the practical domain, it provides a basis for social action and engagement in transforming the prevailing conditions. On this basis, an arts-centered curriculum should rest on sustained interaction among a philosophy of education, aesthetic experience, and moral responsibility. The practical implication is that teachers, grounded in such a foundation, can design transformative learning opportunities. Future research can investigate mechanisms for translating this philosophical outlook into teacher-education programs and into educational and curricular strategies.

Keywords: Wandering art, transformative art, art education, Iran's teachers.

¹ Received: 2025-02-23 Revised: 2025-08-13 Accepted: 2025-08-28 Published: 2025-09-21

² PhD Student, Department of Foundations of Education, University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding Author). Email: Sadeq.keshavarzian@gmail.com

³ Professor, Department of Foundations of Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: khbagheri@ut.ac.ir

⁴ Professor Emeritus, Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. Email: Mehrmohammadi.ir@gmail.com

⁵ Associate Professor, Department of Foundations of Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: n.sajadih@gmail.com

⁶ Assistant Professor, Department of Educational Sciences, University of Lorestan, Khorramabad, Iran. Email: afssanabdoli@gmail.com

Extended Abstract

Art education for teachers in Iran's schooling system remains problematic. On the one hand, the issue stems from the marginalization of the arts under function-oriented, test-driven policies; on the other, from the absence of clear philosophical foundations to explain the "why" and "how" of art education. Using an analytical–inferential method and a systematic reading of Maxine Greene's works, this study seeks to offer a credible outlook for the art education of Iranian teachers and to show how the arts—as a legitimate mode of understanding and world-making—can provide a basis for transformative learning. The article's focus is not on practical prescriptions but on a conceptual formulation of the problem and on clarifying the internal relation among educational philosophy, aesthetic experience, and moral responsibility.

In the first part, through a critical review of the status of the arts in educational systems, the article shows that neglecting the qualitative capacities of the arts reduces them to decorative activities and weakens their connections with symbolic understanding, the cultivation of imagination, and the formation of shared horizons of meaning. In the educational context of Iran, this situation converges with educational modernization, the dominance of imported models (especially behaviorism and positivism), and a rupture with indigenous traditions; in the absence of a coherent educational philosophy, it has resulted in theoretical and practical uncertainty in school art education and in teacher preparation.

An analysis of official documents reflects the same void. An examination of the *Teacher's Guide for Art in Primary Education*—one of the few official texts in this domain—shows that the guide offers no clear philosophical/educational grounding and, instead of articulating foundations, largely limits itself to lists of general goals and activities. Consequently, the relation among aims, methods, and assessment remains vague in the context of art education. Even the guide's explicit reference to an "art education approach," without sufficient theoretical explanation, in practice reinforces this ambiguity.

The article then identifies teacher education as the axis of problematization in art education: a shortage of well-trained teachers and the absence of meaningful pathways for professional development are among the most significant obstacles to realizing a credible approach in art classrooms. A review of domestic studies confirms these challenges and shows that, even where acceptable content is formulated, the lack of capable teachers and clear preparation models loosens the link between ideas and practice; hence the need for a careful appraisal of existing art-teacher education programs.

To answer the problem conceptually, the article turns to Maxine Greene's educational philosophy. At the ontological level, Greene understands the human being as a subject in the making and the world as an open horizon of possibilities; learners and teachers are formed in relation to the world and to others, and the arts are among the meaningful ways of shaping these relations. At the epistemological level, aesthetic experience is regarded as a way of knowing: the arts, by introducing "shocks to perception and opening new possibilities for seeing and saying, awaken perceptual sensibilities and create novel pathways for judgment and understanding. At the axiological level, moral/social

imagination is central: the capacity to “see the world from another’s perspective,” to build intersubjectivity, and to assume responsibility in the public sphere. Taken together, these three layers provide a conceptual basis for understanding art education as a process of cultivating imagination, moral sensitivity, and social agency.

The article’s central claim is that a responsible response to the current state of art-teacher education in Iran first requires a philosophical–educational groundwork on the basis of which a credible and warranted view of art education can be formulated. The focus on Greene matters because it enables answers to foundational questions of aims, principles, and perspectives in art education and moves the field from a state of drift toward an ethical–social horizon. Within this framework—and without entering into detailed practical recommendations—the article shows how the internal connection among educational philosophy, aesthetic experience, and moral responsibility can undergird a renewed understanding of art education and redefine the relations of the arts with learning, self–other, and the world.

In conclusion, the article insists that the problem of art education in Iran is, above all, a problem of foundations: the lack of a clear philosophical account of what art education is and why it matters leads to ambiguity in design and practice. A Greenean reading, as a conceptual apparatus, makes it possible to grasp the arts not as the periphery of education but as an authentic mode for opening horizons of perception, cultivating social imagination, and shaping shared values in the public space—a mode that takes on meaning in relation to teacher education and that clarifies the conversation about the aims and principles of art education.

کشاورزیان، صادق؛ باقری، خسرو؛ مهرمحمدی، محمود؛ سجادیه، نرگس و افسانه عبدلی (۱۴۰۴). از هنر سرگردان تا هنر تحول آفرین: چشم‌انداز تربیت هنری معلمان ایران در پرتو فلسفه تربیتی ماکسین گرینی. *فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۷۷-۹۹.

از هنر سرگردان تا هنر تحول آفرین: چشم‌انداز تربیت هنری معلمان ایران در

پرتو فلسفه تربیتی ماکسین گرینی^۱

صادق کشاورزیان^{۲*} ID، خسرو باقری^۳ ID، محمود مهرمحمدی^۴ ID، نرگس سجادیه^۵ ID، افسانه عبدلی^۶ ID

چکیده

تربیت هنری معلمان در نظام آموزشی ایران و نبود مبانی فلسفه تربیتی متناسب با آن هنوز مسئله‌دار است. این پژوهش با روش تحلیلی-استنتاجی، آثار ماکسین گرینی را واکاوی می‌کند تا چشم‌اندازی برای تربیت هنری معلمان ایرانی عرضه کند. تحلیل دیدگاه گرینی نشان می‌دهد که هنر در تربیت می‌تواند سه نقش اساسی ایفا کند: نخست، در ساحت شناختی، زمینه‌ساز گشودن افق‌های نو و پرورش تخیل اجتماعی است؛ دوم، در ساحت اخلاقی، موجب بیداری گسترده، حساسیت به وضعیت دیگری و ایجاد بینادهنیت می‌شود؛ و سوم، در ساحت عملی و کنشی، هنر بستر اقدام اجتماعی و درگیرشدن در تغییر وضعیت موجود را فراهم می‌آورد. بر اساس این کارکردها، برنامه درسی هنرمحور باید بر تعامل مستمر میان فلسفه تربیتی، تجربه زیباشناختی و مسئولیت اخلاقی استوار شود. پیامد عملی پژوهش آن است که معلمان می‌توانند با چنین بنیانی، موقعیت‌های یادگیری تحول آفرین طراحی کنند. همچنین، پژوهش‌های آینده می‌توانند به بررسی سازوکارهای بازگردان این چشم‌انداز فلسفی به برنامه‌های تربیتی و راهبردهای آموزشی و برنامه‌درسی بپردازند. **واژگان کلیدی:** هنر سرگردان، هنر تحول آفرین، تربیت هنری، معلمان ایران.

^۱ مقاله حاضر مستخرج از رساله دکتری نویسنده مسئول با عنوان «تبیین، ارزیابی و بازسازی تخیل اجتماعی در فلسفه تربیتی ماکسین گرینی با تأکید بر عاملیت و مسئولیت انسان و ارائه رهنمودهای تربیت هنری مبتنی بر آن برای معلمان ایران» است.

دریافت: ۱۴۰۳-۰۵-۱۲ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۵-۲۲ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۶-۰۶ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ دانشجوی دکتری، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول). ایمیل:

Sadeq.keshavarzian@gmail.com

^۳ استاد، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. ایمیل: khbageri@ut.ac.ir

^۴ استاد بازنشسته، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. ایمیل: Mehrmohammadi.ir@gmail.com

^۵ دانشیار، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. ایمیل: n.sajadieh@gmail.com

^۶ استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه لرستان. ایمیل: afssanabdoli@gmail.com

مقدمه

بیاپید به سرآغاز تاریخ مصور بشر بازگردیم؛ به نقوشی که انسان‌ها بیش از ده هزار سال پیش بر دیواره غارها حک کرده‌اند. در رویارویی با این تصاویر، با زبانی تصویری و «غیرمستقیم»^۱ روبه‌رو می‌شویم که جلوه‌ای از تخیل، تلاشی برای ارتباط، و کوششی برای مفاهمه است. انسان نخستین، با بهره‌گیری از نمادها و اشکال، می‌کوشید معنا و منظور خود را به زیباترین شیوه بیان کند؛ و این، نخستین نشانه‌های هنر است.

همین وجه تخیلی، ارتباطی و معناافزا، ظرفیت بنیادینی به هنر می‌بخشد که آن را برای تعلیم و تربیت، به‌ویژه در ساحت‌های اخلاقی، اجتماعی و چندفرهنگی، ضروری می‌سازد. هنر همچون فرازبانی‌رهایی‌بخش، می‌تواند امکان درک متقابل، ایجاد بینادذهنیت، و ترسیم جهانی مشترک را فراهم آورد. افزون بر این، هنر با گشودن افق‌های تازه در ادراک جهان، ما را به سطحی از معرفت عمیق رهنمون می‌شود که در دل سازوکارهای بازاری‌سازی و رقابت‌محور، به‌حاشیه رانده شده است.

با این‌همه، در گستره جهانی آموزش، نه‌تنها از ظرفیت‌های هنر غفلت شده، بلکه گاه کاربرد آن به ابزاری سطحی و بی‌بنیاد تقلیل یافته است. در زمینه ایران، این وضعیت ریشه در عواملی چون ایستایی فلسفی، نوپایی آموزش و پرورش مدرن، و غلبه الگوهای وارداتی دارد که به غیاب مبانی نظری منسجم، به‌ویژه در تربیت معلم، انجامیده است.

این پژوهش، کوششی است برای یافتن تکیه‌گاهی نظری و چشم‌اندازی معتبر در حوزه تربیت هنری معلمان ایران بر اساس فلسفه تربیتی ماکسین گرینی^۲. در گام نخست، مسئله دوسویه غفلت و بدفهمی نسبت به جایگاه هنر در آموزش رسمی تبیین می‌شود؛ و در ادامه، ظرفیت‌های هنر در تربیت شخصی، اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی بررسی خواهد شد.

ادعای اصلی مقاله آن است که برای مواجهه مسئولانه با وضعیت آشوبناک کنونی در تربیت هنری معلمان ایران، نخست باید بنیانی فلسفی-تربیتی فراهم آید. بر این بنیان است که می‌توان تصویری موجه و معتبر از تربیت هنری ارائه کرد. تمرکز بر دیدگاه ماکسین گرینی از آن‌رو اهمیت دارد که از خلال آن، می‌توان به پرسش‌های بنیادین در باب اهداف، اصول و بینش‌های تربیت هنری پاسخ داد و این حوزه را از سرگردانی به‌سوی چشم‌اندازی مسئولانه و اجتماعی سوق داد. هرچند گستره نظری و تجربی گرینی در زمینه تخیل، زیبایی‌شناسی، و تربیت معلم، او را گزینه‌ای مناسب برای این

^۱ مقایسه میان ادبیات و فلسفه و زبان خاموش نقاشی مضمون کتاب مشهوری است از آندرو مالرو به نام آواهای سکوت که مرلوپونتی در یکی از شماره‌های مجله لئان مدرن تفسیری بر آن نوشت با عنوان «زبان غیرمستقیم و آواهای سکوت» (Lacoste, 2021, p. 126)

^۲ Maxine Greene

جست‌وجو می‌سازد، اما این انتخاب، ضرورت نقد، ارزیابی و بازسازی مفهومی را در مراحل بعدی پژوهش و پژوهش‌های پیشنهادی دیگر منتفی نمی‌سازد.

مسائل و چالش‌های تربیت هنری در گستره نظام‌های آموزشی

در بسیاری از نظام‌های آموزشی، جایگاه هنر به حاشیه رانده شده است؛ امری که تا حد زیادی ناشی از اولویت‌بخشی به دروس به اصطلاح «کاربردی» و تمرکز بر سنجش‌های کمی و استاندارد است (Robinson, 1993; Robinson, 2011). این رویکرد، نه تنها خلاقیت و حساسیت فرهنگی دانش‌آموزان را تضعیف می‌کند، بلکه آن‌ها را از تجربه جنبه‌های کیفی تربیت، درک راز و رمزهای جهان، و مواجهه با حوزه‌هایی فراتر از سنجش‌پذیری اثبات‌گرایانه محروم می‌سازد.

الویت آیزنر در تحلیل این مسئله، به مجموعه‌ای از عوامل ساختاری و معرفتی اشاره می‌کند: سیطره دیدگاهی صنعتی و فناوری‌محور که به «خرد ابزاری» اولویت می‌دهد؛ غفلت از انواع دیگر هوش و سواد؛ نگاه عاطفه‌محور و سطحی به هنر؛ و دشواری سنجش و ارزشیابی آموزش‌های هنری. چنین شرایطی موجب می‌شود هنر نه به مثابه یک امکان شناختی جدی، بلکه به صورت تزیینی و تفننی تلقی شود (Eisner, 2002).

آیزنر ریشه معرفتی این نگرش را در سلطه اثبات‌گرایی^۱ و علم‌محوری قرن نوزدهم می‌داند. او با اشاره به سخن جرج بوش، رئیس‌جمهور وقت ایالات متحده، که خواستار «رنسانسی بزرگ در آموزش» شده بود، این پرسش را مطرح می‌کند که «بدون توجه به هنر، رنسانس چگونه ممکن است؟» (Eisner, 1994: 3). این پرسش، گویای شکاف ژرفی است که میان خط‌مشی‌های رسمی و ظرفیت‌های بنیادین هنر در تجربه انسانی پدید آمده است.

سخن طعنه‌آمیز آیزنر درباره «رنسانس بدون هنر»، یادآور این واقعیت تاریخی است که جنبش نوزایی در اروپا با خیزش ادبیات و هنر آغاز شد؛ اما در اسناد رسمی و اصلاحات فراگیر آموزش عمومی در دهه‌های اخیر، هنر و زیبایی‌شناسی اغلب جایگاهی حاشیه‌ای یا غایب دارند. برای نمونه، در سند ملی «امریکا ۲۰۰۰»^۲ در ایالات متحده، هیچ اشاره معناداری به هنرهای زیبا در اهداف کلان مدارس دیده نمی‌شود (Eisner, 1994: 3).

^۱ Positivism

^۲ منظور آیزنر سندی است به نام «امریکا ۲۰۰۰» (America, 2000) یا همان سند تحول آموزش و پرورش آمریکا که در اوایل دهه نود قرن بیستم تهیه و خط‌مشی اصلاحات آموزشی را تعیین کرده است.

در تأیید همین خلأ است که ماکسین گرینی با الهام از دیدگاه‌های جروم برونر^۱ و نلسون گودمن^۲، بر گونه‌های گوناگون ادراک و شناخت جهان تأکید می‌کند؛ گونه‌هایی که نه فقط از طریق ریاضیات و علوم تجربی، بلکه از رهگذر روایت، قصه و هنر نیز به دست می‌آیند (Greene, 2001: 56). گرینی یادآور می‌شود که بی‌اعتنایی به این شیوه‌های بدیل معرفت، به معنای چشم‌پوشی از جنبه‌هایی بنیادین در تجربه انسانی است.

البته، مغفول ماندن هنر تنها یکی از وجوه مسئله است. صرف گنجاندن هنر در جدول هفتگی مدارس، مشکلات بنیادی را برطرف نمی‌کند. فراتر از این، گودلیوس و اسپیرز به چالش‌هایی چون شکاف میان نظر و عمل، عدم ربط فرهنگی، و ناتوانی در تحقق رویکردهای میان‌رشته‌ای اشاره کرده‌اند (Gaudelius & Speirs, 2002). همچنین، هوسدن و گیلن بر ضرورت گذار از نقش‌های سنتی معلمان هنر به نقش‌هایی انتقادی‌تر و مشارکتی‌تر تأکید می‌ورزند (Heusden & Gielen, 2015).

گرت بیستا با تشخیص بحرانی مضاعف در تربیت هنری، دو گرایش آسیب‌زا را معرفی می‌کند: نخست، «بیان‌نگاری»^۳ که بر فردگرایی شدید و تأکید افراطی بر سوژگی دانش‌آموز استوار است؛ و دوم، «ابزاری‌نگاری»^۴ که با استانداردسازی اهداف و نادیده‌گرفتن تمایزهای فردی، تربیت هنری را به ابزاری برای پیشرفت در سایر دروس تقلیل می‌دهد (Biesta, 2014).

در گزارش تازه یونسکو با عنوان *آینده آموزش فرهنگ و هنر*^۵، بر نیاز به بازاندیشی در کارکردهای تربیت هنری در پاسخ به مسائل معاصر همچون درک تنوع فرهنگی، عدالت فرهنگی، و بحران‌های جهانی تأکید شده است (UNESCO, 2023). در همین راستا، هومارنیمی و هیلتونن لزوم توجه به موضوعاتی چون فرهنگ‌های محلی، گفت‌وگوی میان‌نسلی، و مشارکت اقلیت‌ها در برنامه‌های تربیت هنری تأکید دارند، اموری که فراتر از دغدغه‌های رایج گذشته، مانند بهبود نمره دروس دیگر از طریق آموزش هنر یا نگرش تزئینی و احساس‌محور به هنر قرار می‌گیرند (Huhmarniemi & Hiltunen, 2023).

با توجه به دیدگاه‌های پژوهشگران، می‌توان مسئله تربیت هنری را به گونه‌ای صورت‌بندی کرد که ریشه‌های مغفول ماندن و به‌حاشیه‌رفتن آن، عمدتاً از دو منشأ ناشی می‌شود: نخست، مجموعه‌ای از بدفهمی‌ها و مغالطه‌ها درباره ماهیت هنر؛ و دوم، نادیده‌گرفتن ظرفیت‌ها و قابلیت‌های تربیت هنری

¹ Jerome Bruner

² Nelson Goodman

³ expressivism

⁴ instrumentalism

⁵ The Future of Culture and Arts Education

(Mehrmohammadi & Kian, 2018: 28). اگرچه این دو وجه هم‌پوشانی‌هایی دارند، اما تفکیک آن‌ها می‌تواند برای تحلیل مسئله مفید باشد.

درک مغالطه‌ها و رفع ابهامات مفهومی نه‌تنها برای سیاست‌گذاران، بلکه برای معلمان پیشرو نیز اهمیت دارد. یکی از این مغالطه‌ها آن است که تفکر، صرفاً از طریق زبان ممکن است و بنابراین، هنر از حوزه تفکر بیرون است. مغالطه دیگر، باور به یگانگی روش علمی برای دستیابی به معرفت معتبر درباره جهان است. این نوع نگرش که احساس را از شناخت جدا می‌پندارد، موجب می‌شود برخی تصمیم‌گیران تربیتی، هنر را پدیده‌ای غیرشناختی و غیرضروری تلقی کنند (Mehrmohammadi & Kian, 2018: 28; Eisner, 1998).

از سوی دیگر، بی‌توجهی به ظرفیت‌های مثبت و کارکردهای متنوع هنر نیز مانعی مهم در برابر گسترش تربیت هنری است. حتی در شرایطی که تغییرات ساختاری و سیاستی در نظام آموزشی به‌کندی رخ می‌دهند، آگاهی معلمان از قابلیت‌های تربیتی هنر می‌تواند نقطه آغاز مهمی برای شکل‌گیری رویکردی مسئولانه و تحول‌آفرین باشد.

از منظر برخی معلمان که خود را مغلوب ساختارها و سیاست‌های رسمی می‌دانند و عاملیت خود را جدی نمی‌گیرند، تربیت هنری فاقد ظرفیت‌های رهایی‌بخش تلقی می‌شود. اما برای معلمان که به تعبیر باقری (۲۰۲۳) به «تربیت در افق عاملیت» می‌اندیشند، هنر می‌تواند روزه‌ای برای رهایی روح، تقویت عاملیت و بازیابی فردیت انسانی باشد. چنین معلمان، اگر آموزش‌دیده و برخوردار از بینش زیبایی‌شناختی باشند، می‌توانند ظرفیت‌های هنر را فهم کرده و آن را در فرآیند تربیت به‌کار گیرند. الیوت آیزنر یکی از ویژگی‌های مغفول هنر را چنین می‌داند که هنر به کودکان می‌آموزد امضای شخصی آن‌ها ارزشمند است؛ یعنی هر فرد می‌تواند با سبک و نگاه منحصربه‌فرد خود جهان را بازنمایی کند (Eisner, 2002, Chapter 8). این بینش، بنیانی برای پرورش عاملیت و استقلال شخصیت در تربیت است.

افزون بر این، هنر و تجربه زیبایی‌شناختی، ظرفیتی مهم برای پرورش اخلاقی دارند. چنان‌که ژان پل سارتر می‌گوید: «اگرچه ادبیات یک چیز و اخلاق چیزی کاملاً متفاوت است، اما در بطن امر زیبایی‌شناسی، امر اخلاقی را تشخیص می‌دهیم»^۱ (Sartre, 1949: 62-63). جان دیوئی نیز به نقشی اخلاقی برای هنر قائل است و آن را عامل رفع پیش‌داوری و بازکردن چشم ذهن می‌داند (Dewey, 2014: 478).

¹ discern

ویژگی مهم دیگر هنر، تناسب آن با تربیت چندفرهنگی است. هنر می‌تواند ما را با تنوع فرهنگ‌ها، زبان‌ها و تمدن‌ها آشنا کرده و به قول اسمیت، از طریق «ضربه فرهنگی»^۱، معلمان را از خواب عادت به چیزهای آشنا بیدار کند و به آشنایی‌زدایی از امور روزمره بینجامد (Smith, 2002). گودلیوس و اسپیرز نیز بر این نکته تأکید دارند که «توجه به تنوع فرهنگی در نظام آموزشی، به‌ویژه با محوریت درس هنر، دانش‌آموزان را به ارتباط با فرهنگ‌های گوناگون ترغیب می‌کند و اشتراکات میان میراث آن‌ها را آشکار می‌سازد» (Gaudelius & Speirs, 2011: 209).

افزون بر این، هنر ظرفیتی مؤثر برای تربیت اجتماعی در اختیار ما می‌گذارد. از منظر ماکسین گرینی، تربیت اجتماعی باید بر اصولی چون عدالت، مراقبت و راستی استوار باشد؛ اصولی که فرد را به کنشگری اخلاقی در جامعه دعوت می‌کند (Greene, 1995: 68, 167, 197). هنرها، به باور او، می‌توانند در برابر نیروهای منفعل‌کننده و رضایت آرام‌بخش^۲ و کاذب مقاومت کرده و زمینه بیداری فردی و اجتماعی را فراهم سازند. این شکل از بیداری، با امتناع از آنچه فوکو (1984) «هنجاری‌سازی»^۳ می‌نامد، نسبت دارد؛ امتناعی که به‌ویژه در تجربه زیباشناختی می‌تواند نمود یابد (Greene, 1995: 135).

تبیین مسائل و چالش‌های تربیت هنری در ایران

در نظام آموزشی ایران که برآمده از فرایند نوسازی آموزشی در قرن اخیر است، تربیت هنری با چالش‌های مضاعفی مواجه است. از یک‌سو، غلبه الگوهای وارداتی در طراحی آموزش، به‌ویژه الگوهای رفتارگرایانه و اثبات‌گرا، موجب شده است که جایگاه هنر به حاشیه رانده شود. از سوی دیگر، نوسازی آموزش با گسست از سنت‌های بومی همراه بوده و در غیاب یک فلسفه تربیتی بومی، نوعی بلاتکلیفی نظری و عملی در حوزه آموزش هنر و تربیت معلم پدید آمده است.

یکی از نمودهای این وضعیت را می‌توان در اسناد رسمی آموزش و پرورش مشاهده کرد. برای مثال، در سند راهنمای معلمان هنر در دوره ابتدایی که از محدود منابع رسمی در این حوزه است، تکیه‌گاهی فلسفی و تربیتی برای تربیت هنری معلمان به چشم نمی‌خورد و تمرکز سند عمدتاً بر مباحث فنی و تکنیکی محدود شده است (Radiour, Shapourian, Sharifzadeh, Marzban, Mahdavi, & Navabsafavi, 2012).

در لایه‌ای ژرف‌تر، باید به زمینه‌های فرهنگی و تاریخی نیز توجه داشت. باقری، ضمن اشاره به فشارهای ناشی از جهانی‌شدن و غلبه نگاه اقتصادمحور بر تعلیم و تربیت، تأکید می‌کند که در کشورهای

¹ culture shock

² bland

³ normalization

اسلامی مانند ایران، عوامل فرهنگی خاص‌تری نیز در به حاشیه‌رفتن هنر مؤثر بوده‌اند. وی معتقد است که تلقی فقهی خاصی از دین در تاریخ ایران، سبب بی‌مهری یا حتی تحریم برخی از گونه‌های هنری همچون نقاشی، مجسمه‌سازی و موسیقی شده است (Bagheri, as cited in Rezaei, 2015). یکی از مسائل مهم در زمینه تربیت هنری در ایران، کمبود نیروی انسانی آموزش‌دیده و متخصص برای ایفای نقش معلمی است. منیره رضایی این مسئله را از چالش‌های جدی نظام تربیت معلم در قلمرو هنر می‌داند (Rezaei, 2013). سایر پژوهش‌ها نیز بر نبود معلمان ماهر و کم‌توجهی به تربیت حرفه‌ای آنان در این زمینه تأکید کرده‌اند (Yasemi et al., 2014; Zolfagharian & Kian, 2014; Zamani Darani, 2017).

حتی در شرایطی که محتوای مناسب یا برنامه درسی مطلوبی برای تربیت هنری معلمان تدوین شده باشد، فقدان معلمان توانمند و همچنین نبود الگوها و رویکردهای روشن در تربیت آن‌ها، به‌عنوان موانعی اساسی در توسعه حرفه‌ای معلمان مطرح است. این چالش‌ها نشان می‌دهند که بررسی دقیق وضعیت فعلی برنامه‌های آموزش معلمان هنر، ضرورتی انکارناپذیر است.

تحلیل سند «راهنمای معلمان هنر در دوره ابتدایی» و اسناد مشابه در مقاطع دیگر (ازجمله کتاب‌های درسی هنر و راهنمای آن‌ها) نشان می‌دهد که این متون فاقد تکیه‌گاهی روشن در فلسفه تربیت هستند. مقدمه این سند، انسجام نظری مشخصی ارائه نمی‌دهد و در آن، به‌جای تبیین مبانی فلسفی، صرفاً به ذکر مجموعه‌ای از اهداف و فعالیت‌های کلی هنری بسنده شده است.

در این سند آمده است: «رویکرد برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی "تربیت هنری" است. انجام دادن فعالیت‌های هنری در فضایی که کودکان، آزادانه تخیل و اندیشه کنند، حواس‌شان تقویت شود، ظرفیت‌های نهفته هوش و تفکرشان پرورش یابد، عواطف و احساسات‌شان توسعه یابد و استعداد و خلاقیت‌هایشان شکوفا شود، به "تربیت هنری" منجر می‌شود» (Radiour et al., 2012).

هرچند این عبارات بر جنبه‌هایی مهم از رشد کودک تأکید دارند، اما فاقد وجه ممیز یک رویکرد تربیتی منسجم‌اند. اصطلاح «تربیت هنری» در اینجا نه به‌مثابه یک نظریه یا مدل مشخص، بلکه صرفاً به‌عنوان یک هدف کلی مطرح شده است. پرسش اصلی این است که چگونه می‌توان میان «مشغولیت هنری» (فعالیت‌های صرفاً اجرایی و تجربی) و «تربیت هنری» به‌مثابه فرآیندی دارای مبانی فلسفی، پیوندی موجه و معتبر برقرار کرد؟ پاسخی برای این پرسش در متن سند به چشم نمی‌خورد.

ضرورت مبانی فلسفی تربیتی برای تربیت هنری معلمان ایران

مسائل تربیت هنری در ایران را می‌توان بر طیفی گسترده مشاهده کرد؛ در یک‌سوی این طیف، فقدان مبانی نظری و فلسفی تربیت هنری و نبود برنامه درسی معتبر برای آموزش معلمان قرار دارد، و در

سوی دیگر، کمبود معلمان آموزش‌دیده و توانمند که بتوانند این نوع از تربیت را به‌درستی اجرا کنند. این دو وجه، یعنی ضعف مبنا و ضعف اجرا، در تعامل با یکدیگر، به تضعیف کلی تربیت هنری در نظام آموزشی انجامیده‌اند.

در چنین شرایطی، به‌نظر می‌رسد نخستین گام در عرصه نظری و پژوهشی، تعیین و تبیین یک مبنای فلسفی معتبر است؛ مبنایی که بتواند تصویری روشن از تربیت هنری ارائه دهد، اهداف، اصول، و دلالت‌های آن را استنتاج‌پذیر سازد، و به‌عنوان پشتوانه‌ای معنادار برای طراحی برنامه درسی و تربیت معلمان عمل کند.

هر دیدگاه تربیتی، بر پایه بنیان‌های فلسفی خود چارچوبی برای برنامه درسی شامل اهداف، اصول، روش، محتوا، فرصت‌های یادگیری و دیگر عناصر فراهم می‌کند، قاب تحلیلی برای فهم مسائل ارائه می‌دهد و در برابر تعارض‌هایی مانند مدرن در برابر پست‌مدرن، ابزارگرایانه در برابر غیرابزارگرایانه، یا فرایندمحور در برابر فراورده‌محور موضع‌گیری و استدلال می‌کند (Smith, 1992).

پاسخ‌های متفاوت به پرسش‌هایی درباره هنر، یا روشن کردن پیش‌فرض‌ها در این باره، می‌تواند به گشودن چشم‌اندازهای متفاوت در تربیت هنری بینجامد. برای نمونه، اینکه آیا هنر دارای ارزش ذاتی است یا تنها ارزش ابزاری دارد و به‌دلیل اثرش بر یادگیری دروس دیگر اهمیت می‌یابد، دو مسیر متفاوت را ترسیم می‌کند (Mehrmohammadi & Kian, 2018). در نگاه نخست، هنر پنجره‌ای برای ادراک جهان، درک رمز و رازها و تحقق خویش‌شناسی است؛ اما در نگاه دوم، به‌مثابه ابزاری برای پیشرفت تحصیلی در سایر دروس در نظر گرفته می‌شود.

در نهایت باید تأکید کرد که رویکردهای تربیت هنری^۱ تنها زمانی می‌توانند تحول‌آفرین باشند که افزون بر برخورداری از مبانی نظری منسجم، واجد قرائتی رهایی‌بخش و اجتماعی از هنر نیز باشند. این دغدغه، یعنی جست‌وجوی رویکردی اجتماعی برای تربیت هنری که از مسائل درون‌ذاتی هنر فراتر رفته و به نیازهای جامعه‌آموزشی ما در حوزه‌های اخلاقی، اجتماعی و انتقادی پاسخ دهد، تا حد قابل توجهی در دیدگاه تربیتی ماکسین گرینی و تبیین او از تربیت هنری و زیبایی‌شناختی قابل مشاهده است. از همین‌رو، در نوشتار حاضر به آثار او استناد شده است.

^۱ آیزنر رویکردهایی همچون رشته‌محور، بیانگری، حل مسئله خلاق، شناختی، آماده شدن برای دنیای کار را در تربیت هنری مطرح می‌کند (Eisner, 2002, Chapter 2). با تعمق در هر کدام از آنها درمی‌یابیم پیش‌فرض‌ها، اهداف و نحوه نگرش به هنر است که وجه تمایزشان را برمی‌سازد و این تفاوت می‌تواند به تنوع نتایج و کارکردهای تربیتی بینجامد. برای مثال، رویکرد شناختی هنر را امری صرفاً عاطفی و احساسی تلقی نکرده و در مواجهه دانش‌آموزان با هنر، پرورش مهارت‌های سطح بالای تفکر را دنبال می‌کند.

نقش دیدگاه فلسفی ماکسین گرینی در تربیت هنری

ماکسین گرینی به‌عنوان فیلسوف تربیت و مربی تأثیرگذار شناخته می‌شود. به نظر می‌رسد از رهگذر بازخوانی انتقادی دیدگاه او، می‌توان در مواجهه با سرگردانی‌ها و دوگانه‌های تربیت هنری، آن‌گونه که اسمیت (۱۹۹۲) اشاره کرده، به تصمیم‌هایی سنجیده و مبتنی بر دلایل موجه دست یافت و راه‌هایی برای پاسخ به پرسش‌های بنیادی این حوزه گشود. در ادامه، به بررسی عناصر هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی و تلقی گرینی از تربیت هنری می‌پردازیم.^۱

دیدگاه هستی‌شناختی و انسان‌شناختی

از نظر گرینی، آنچه در جهان اهمیت دارد انسان و «شدن» او است. هستی از دیدگاه او محصول برخی نیروها یا ارتباطاتی مانند تخیل، نیروهای تولید و ناخودآگاه است. هستی نوعی آفرینش جمعی به‌شمار می‌آید که از راه بازنمایی^۲ (زبان) و انجام دادن (عمل)^۳ تحقق می‌یابد. جهان در نظر او متکثر، نسبی و چندبعدی است و مملو از امکان‌ها و چشم‌اندازهایی است که نامعلومی و گشودگی آن، زمینه را برای ابتکار و خلق انسانی فراهم می‌کند. از همین رو، ادراک جهان وابسته به تفسیر فردی هر انسان است (Greene, 1973: 137). در نگاه او، جهان عرصه خلق و امکان است و «همه دارای قدرت خلق جهان هستند» (Greene, 2001: 181).

انسان در نگاه گرینی آزاد است و به واسطه این آزادی، در حال «شدن» است (Greene, 1987: 163). او ناتمام، در حال پدیدار شدن^۴ و با وجود آزادی، در جهانی پرتاب‌شده و ناگزیر زیست می‌کند؛ جهانی که خود آن را انتخاب نکرده است. با این‌حال، انسان برای درک آنچه بر او می‌گذرد، برای تفسیر، خلق امکان‌ها، عمل در برابر جبرها و اصلاح کمبودها، آزادی دارد. گرینی در مصاحبه‌ای با آیرز، با عنوان «تخیل اجتماعی»^۵ بر همین نکته تأکید می‌کند: «ما نمی‌توانیم انتخاب کنیم که در جهانی غیرهسته‌ای زندگی کنیم، اما می‌توانیم انتخاب کنیم که در جهانی تهدیدشده با خطر هسته‌ای، چه کسی باشیم» (Ayers, 1995).

^۱ این دسته‌بندی شامل دیدگاه‌های هستی‌شناختی و انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی است و عمدتاً از رساله دکتری «تربیت مبتنی بر تخیل» اثر عبدلی (Abdoli, 2018) اقتباس شده است. گرینی خود چنین نظم مفهومی روشنی در ارائه آرای فلسفی‌اش ندارد. همچنین، از آنجا که در اندیشه او هستی‌شناسی و انسان‌شناسی به‌شدت درهم‌تنیده‌اند و می‌توان آن را نوعی تقلیل هستی‌شناسی به انسان‌شناسی دانست، این دو حوزه در نوشتار حاضر ذیل یک عنوان مشترک بررسی شده‌اند.

^۲ representing

^۳ praxis

^۴ emerge

^۵ Social imagination

گرینی ساختارها و محدودیت‌ها را به رسمیت می‌شناسد، اما در نهایت انسان را صاحب عاملیت می‌داند (Greene, 1995, 2001). او بر توانایی انسان برای خروج از خویشتن و همدلی با دیگران از رهگذر تخیل تأکید دارد؛ تخیلی که انسان را قادر می‌سازد از چشمان یک غریبه ببیند و از طریق گوش‌های او بشنود (Greene, 1995: 3). به‌ویژه، گرینی تخیل را گذرگاهی برای شدن در نسبت میان خود، دیگری و جهان می‌داند (Taliaferro, 1988: 95).

دیدگاه معرفت‌شناختی

گرینی منتقد معرفت‌شناسی اثبات‌گرا و عقل‌گرا و مفروضات آن‌هاست؛ دیدگاه‌هایی که معناهای فردی را بی‌اعتبار می‌دانند و ابزارهایی چون شهود، عاطفه و تخیل را در فرآیند درک حقیقت نمی‌پذیرند (گرینی، ۱۹۹۵). او همچنین با فلسفه روشنگری مخالف است؛ فلسفه‌ای که مدعی وجود یک پاسخ صحیح برای هر پرسش بود و بعدها از سوی جریان‌هایی چون پست‌مدرنیسم، فمینیسم و نظریه‌های انتقادی نیز به چالش کشیده شد (Odenwald, 2010).

در دیدگاه گرینی، فرد نه تنها مسئول ساختن دانش خویش است، بلکه از رهگذر ارتباط با دیگری می‌تواند شناخت خود را گسترش دهد و به فهمی عمیق‌تر دست یابد.

در تحلیل معرفت‌شناسی گرینی، باید به دیدگاه او درباره واقعیت نیز توجه کرد. او نه به ایستایی کامل واقعیت باور دارد و نه به بی‌ثباتی مطلق آن. به باور او، «جهان متشکل از یک‌سری واقعیت‌های قابل لمس است» (Greene, 2001: 12)، اما هر فرد با توجه به تجربه‌های زیسته، فرهنگ، شکل زندگی و تخیل خود، جهان را به‌گونه‌ای متفاوت درک می‌کند. از این‌رو، «واقعیت تفسیری است» (Greene, 1998: 21).

با وجود این تأکید بر تفسیرپذیری، گرینی با پیروی از اندیشمندان انتقادی، برای همه دیدگاه‌ها ارزش و اعتبار یکسان قائل نیست (McLaren & Torres, 1998: 197). از دید او، واقعیت امری مشروط، ناتمام و قابل بازسازی است؛ نه حقیقتی داده‌شده و ایستا که باید برای همیشه پذیرفته شود. گرینی همه دانش‌ها را دارای چشم‌اندازی محدود و ناتمام می‌داند (Greene, 1988). از این‌رو، می‌توان او را تا حدی نسبی‌گرا دانست، اما نه به‌گونه‌ای که به نفی معنا یا اخلاق بینجامد. در نگاه او، هنرها نه تنها محرک تخیل‌اند (Greene, 1995)، بلکه نحوه‌ای از درک جهان را فراهم می‌آورند. هنرها گاه با ایجاد ضربه‌هایی در ادراک، آگاهی را بیدار می‌کنند و از این‌رو، دارای نقشی معرفت‌شناختی‌اند که باید در تربیت جدی گرفته شوند.

دیدگاه ارزش شناختی

گرینی در بیشتر آثار خود، به صورت مستقیم یا ضمنی، دغدغه‌های اخلاقی خویش را بیان می‌کند. در نگاه او، اخلاق با مفاهیم کلیدی اگزیستانسیالیستی مانند انتخاب، تصمیم‌گیری در موقعیت، و آزادی پیوند دارد. هرچند او به اصولی چون آزادی و عدالت، که به ساخت جهان عمومی و خیر مشترک کمک می‌کنند، ارجاع می‌دهد، اما این اصول نه به عنوان بخشنامه‌هایی جهان‌شمول، بلکه به مثابه معیارهایی‌اند که باید در موقعیت، از سوی فرد انتخاب، تفسیر و زیست شوند.

تأکید او بر تخیل اخلاقی و اجتماعی که در پی خیر عمومی است، گویای همین نگاه است. گرینی در سخنانش، بر ضرورت درک جهان از منظر دیگری برای همدلی با او تأکید می‌کند (Greene, 1995). او تخیل مطلوب را نوعی تخیل دارای خودتأمل‌گری انتقادی^۱ می‌داند که به تحقق عاملیت اخلاقی می‌انجامد. از نظر او، باید بتوانیم کنش خود را بر پایه همدلی با دیگران شکل دهیم (Greene, as cited in Ayers, 1995).

ابعاد اگزیستانسیالیستی اخلاق در اندیشه گرینی به روشنی نمایان است. او مسئولیت را در تخیل و عمل در برابر بی‌تفاوتی می‌بیند و تصریح می‌کند که «تربیت اخلاقی باید به وسیله مسئولیت فرد برای حالت بهتری از جهان به اوج برسد» (Greene, 1978: 48). همچنین، یادگیری را امری مبتنی بر حساسیت اخلاقی می‌داند و آن را بنیان اصلی فهم و تربیت برمی‌شمارد (Greene, 1978).

فلسفه تربیت هنری ماکسین گرینی

مرور توصیف‌ها و تحلیل‌های گرینی، به‌ویژه در آثار اخیرش که به تربیت هنری و زیبایی‌شناختی پرداخته (Greene, 1995, 2001)، نشان می‌دهد او با تأکید بر تبیینی خاص از ماهیت هنر و تربیت هنری، در پی ارائه رویکردی اجتماعی، انتقادی و اخلاقی است و بر مفاهیمی چون تخیل، تخیل اجتماعی، مقاومت، بینادهنیت، فضای عمومی و ارزش‌های مشترک پافشاری می‌کند.

عمق فلسفی دیدگاه‌های تربیتی گرینی، زمینه‌ای مناسب برای الهام و استنتاج در تربیت هنری معلمان فراهم می‌کند؛ به‌ویژه با توجه به تأکید ضمنی او بر رویکردی که به جای تخیل فردی، جنبه‌های اخلاقی و اجتماعی تخیل را کانون هنر می‌داند. چنان‌که گرینی درباره اشتغال به فعالیت هنری با تمرکز بر تخیلی غیرخودمتمركز، یا به عبارت دیگر تخیل اخلاقی و اجتماعی، می‌گوید: «من قبلاً گفته‌ام که در جهانی که تخیل در آن زنده است، مردم توان آن را دارند که از طریق چشمان یکدیگر نگاه کنند و از منظر هم، جهان را دریابند... درگیری با هنر به آنان اجازه می‌دهد تا... با چشمان یکدیگر ببینند، با هم درباره خود، جهان، آنچه هست و آنچه می‌تواند باشد گفتگو کنند... من می‌خواهم باور داشته

¹ Critical self-reflection

باشم چیزی که بعضی از ما آن را تخیل اخلاقی می‌نامیم، در رویارویی با هنرها ژرف‌تر، آزادتر و افزوده می‌شود (Greene, 2001: 109). گرینی در ادامه این سخن ریچارد کرنی را نقل می‌کند: «زمان ظهور گونه‌ای نو از تخیل فرا رسیده است، تخیلی که آموزش دیده است و نمی‌تواند تنها بر خود متمرکز باشد، تخیلی آگاه از این که معنا نه از ذهنیت خودش^۱، بلکه در پاسخ و مسئولیت نسبت به دیگری پدیدار می‌شود» (Kearney, 1988: 387, as cited in Greene, 2001: 109).

این منظر، یکی از دقیق‌ترین توصیف‌های او از نسبت میان هنر و تخیل در پیوند با اخلاق و اجتماع است و می‌تواند جهت رویکرد تربیت هنری معلمان را روشن سازد. از این منظر، می‌توان دیگر عناصر مانند اهداف، اصول و خطوط راهنمای تربیت هنری را نیز در آثار او بازیافت و تصویری کامل‌تر ترسیم کرد.

چشم‌انداز تربیت هنری معلمان ایران با اتکا به فلسفه تربیتی ماکسین گرینی

تربیت هنری یکی از ابعاد مغفول و درعین حال مهم تربیت است که هنر را در کانون خود قرار می‌دهد. همان‌گونه که گفته شد، ماکسین گرینی در دو اثر اخیر خود، *رهاسازی تخیل و تغییراتی بر گیتار آبی*، تصویری نسبتاً منسجم از تربیت هنری ارائه می‌کند که با خوانشی متمرکز، می‌تواند به رهنمودهایی برای تربیت هنری معلمان بینجامد و چشم‌اندازی تازه نسبت به هنر و تربیت هنری پیش رو نهد. تربیت هنری از منظر گرینی، با معنای سنتی آن متفاوت است؛ معنایی که به گفته آیزنر به یک رویکرد صرفاً بیانگرانه محدود می‌شود (Eisner, 2002) و به تعبیر خود گرینی، گاه به ارج‌شناسی هنری^۲ صرف تقلیل می‌یابد. آنچه رویکرد گرینی را متمایز می‌سازد، تأکید بر پرسشگری نسبت به هنر به‌مثابه فرایند و فرآورده، معناجویی، و گسترش تفکر امکان‌اندیش است. این همان شیوه اندیشیدنی است که در پی آن است تا بدیل‌هایی برای واقعیت تحمیلی، داده‌شده و تکراری زندگی روزمره بیابد (Greene, 1995, 2001).

از منظر گرینی، تربیت فرایندی است که افراد را توانمند می‌سازد تا متفاوت شوند و به حوزه‌های معنایی متکثر راه یابند. منظور از متفاوت شدن، آن است که هر فرد از خلال تربیت، یکتایی و منحصر به فرد بودن خود را کشف و تجربه کند. در همین زمینه، گرینی تصریح می‌کند: «تربیت هنری بر کندوکاو در مدیوم‌هایی چون رنگ، صدا، حرکت، و تجربه آن‌ها متمرکز است. این امر، امکان بروز

¹ Own subjectivity

² Art appreciation

انواع شیوه‌های بیان، راه‌های متنوع یادگیری یک هنر (یا یک مصنوع^۱)، و روش‌های متعدد برای به‌جا گذاشتن اثری بر جهان را فراهم می‌آورد» (Greene, 2001: 6).

در نگاه گرینی، تربیت هنری از ادراک فردی و ساحت عاطفی آغاز می‌شود و سپس دیگر ابعاد شناختی و حرکتی را نیز دربر می‌گیرد. توصیف او از معلم، نمایانگر نگاه خاصش به تربیت هنری است؛ او می‌نویسد: «معلمانی می‌توانند نه تنها از منظر شناختی و بر اساس قواعد، بلکه با عواطف، نظام عصبی، و بدن-ذهن‌هایشان^۲ رابطه‌ای شگفت‌آور با جهان ایجاد کنند» (Greene, 2001: 6).

بر پایه مبانی فلسفی تربیتی ماکسین گرینی، می‌توان قرائتی ویژه از تربیت هنری به دست داد که افق‌های تازه‌ای برای آموزش و آماده‌سازی معلمان می‌گشاید. این قرائت، نشانگر گذار از رویکردی فردگرایانه و منفصل به هنر - آنچه می‌توان «هنر سرگردان» نامید - به سوی برداشتی اجتماعی، اخلاقی و تحول‌آفرین از هنر است.

با تأمل در آثار گرینی، به‌ویژه دو کتاب مهم او *رهاسازی تخیل* و *گیتار آبی*، و با توجه به تأکید او بر مفاهیمی چون تخیل اجتماعی، زیبایی‌شناسی انتقادی و مسئولیت اخلاقی، می‌توان کارکردهای هنر را در تربیت، در قالب سه محور کلی دسته‌بندی کرد:

۱. هنر در مقام پرورش و افزایش تخیل اجتماعی: در دیدگاه تربیت هنری ماکسین گرینی،

برخلاف آموزه «هنر برای هنر»^۳، هنر عرصه‌ای برای پرورش تخیل اجتماعی و برانگیختن حساسیت‌های اخلاقی است. در این رویکرد، تخیل غیرفردمحور یا اجتماعی جایگاه مرکزی می‌یابد؛ تخیلی که خودبنیاد، بسته و منفصل از دیگران نیست، بلکه ناظر به پیوندهای انسانی، مسئولیت‌پذیری و دگرخواهی است. گرینی تخیل اجتماعی را چنین توصیف می‌کند: «توانایی ابداع دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهایی^۴ از آنچه باید باشد [و هنوز نیست] و آنچه در جامعه ناقص ما، در خیابان‌های محل زندگی‌مان، در مدارسمان [می‌تواند] ممکن

¹ Craft

² body- minds

³ پیروان هنر برای هنر (Parnassianism) هنر را فاقد هر گونه مأموریت و هدف اجتماعی و اخلاقی می‌دانند. در این دیدگاه، «هنر هیچ هدفی جز خود و فراتر از خود ندارد» و باید حالتی بی طرف یا فارغ از گرایش‌های شخصی داشته باشد. در آیین «هنر برای هنر»، قالب و فرم بیان هنری از محتوا ارزشمندتر و مهم‌تر است و هنر محض که جنبه اخلاق‌گرایانه یا امیدپردازانه ندارد مورد نظر است. به عبارت دیگر، بر اساس دیدگاه کانت که ذات زیبایی را مستقل از منافع مادی می‌دانست، دیدگاه «هنر برای هنر» نیز چیز زیبا را فارغ از کاربرد، فایده و بیان احتیاج تلقی می‌کند. بنابراین هنر، هدف است نه وسیله (Seyyed Hosseini, 2005, p. 477; Nouri Kotnabi, 2006, p. 414).

⁴ Visions

باشد» (Greene, 1995: 5). این نوع تخیل، ظرفیتی است برای بازسازی و اصلاح نقصان‌های واقعیت و گشودن افق‌هایی نو بر مبنای اصولی چون آزادی، عدالت و مراقبت. از نظر گرینی، هنرها و تخیل اجتماعی از یکدیگر جدایی‌ناپذیرند؛ چراکه هنرها بستر پرورش و فعلیت‌بخشی به تخیل اجتماعی را فراهم می‌کنند. همان‌گونه که برخی تأکید کرده‌اند، «تخیل اجتماعی بدون هنر متوقف می‌شود» (Spector, Lake, & Kress, 2017). بر همین اساس، گرینی می‌کوشد تربیت هنری را از سطحی فردی، لذت‌جویانه و صرفاً عاطفی فراتر برده، آن را به تخیلی اخلاقی، تربیت‌یافته، و غیرخودمتمركز پیوند دهد؛ تخیلی که به تعبیر ریچارد کرنی، بر خود تأمل دارد و «معنا را نه از درون ذهنیت فردی، بلکه در پاسخ و مسئولیت نسبت به دیگری جست‌وجو می‌کند» (Kearney, 1988: 387).

۲. **هنر در مقام گفت‌وگوی بینادذهنی، برانگیختن بیداری و مرئی‌سازی انتقادی:** در دیدگاه گرینی، هنر از تجربه‌ای شخصی و وجودی آغاز می‌شود اما در همان‌جا متوقف نمی‌ماند. اگر تجربه هنری صرفاً در سطح لذت فردی یا ابزار عاطفی باقی بماند، به ابزاری برای انفعال و توده‌وارسازی بدل می‌شود. آن‌گونه که گرینی تأکید می‌کند، دستیابی به «بیداری گسترده»^۱ مستلزم آن است که فراتر از دریافت‌های شخصی، به پرسش‌گری، گفت‌وگو، و فهم مشترک از تجربه‌های زیباشناختی دست یابیم. او این بیداری را، به پیروی از شوتس^۲ (۱۹۶۷)، نوعی آگاهی ژرف و هشیاری دائم نسبت به جهان و دیگران می‌داند؛ نوعی حضور فعال در اکنون زیسته که ما را نسبت به واقعیت، حساس و گشوده نگاه می‌دارد (Greene, 1978, 1995). راوتینز و ابراهیم این بیداری را در پیوند با «هشیارسازی»^۳ فریره^۴ می‌فهمند و از امکانی برای پداگوژی انتقادی سخن می‌گویند که بر پایه کثرت‌گرایی، امید و تخیل، به سوی جامعه‌ای دموکراتیک گام برمی‌دارد (Rautins & Ibrahim, 2011). گرینی با الهام از فریره (۱۹۷۰)، گفت‌وگو را نه فقط ابزار انتقال مفاهیم، بلکه کنشی برای نام‌گذاری جهان، درک واقعیت و دستیابی به خیر مشترک می‌داند. او می‌نویسد: «[من] هنر را به کشف تنوع فرهنگی، ایجاد جماعت و بیدار شدن در جهان وصل می‌کنم... هنرها دیدگاه و چشم‌اندازهای تازه‌ای در مورد جهان زیسته ارائه می‌دهند. مواجهه آگاهانه با آثار هنری اغلب منجر به آشنایی‌زدایی شگفت‌آور از چیزهای معمولی می‌شود» (Greene, 1995: 5).

¹ wide-awakeness

² Schutz

³ conscientization

⁴ Freire

این دیدگاه، هنر را به ابزاری برای مرئی‌سازی بدل می‌سازد؛ مرئی‌سازی چیزهایی که به‌واسطه ساختارهای اجتماعی یا گفتمان‌های مسلط نامرئی شده‌اند. تبعیض‌های نژادی، طبقاتی و جنسیتی اغلب در بطن عادت‌واره‌های روزمره پنهان می‌مانند. هنرها با شکستن این عادت‌واره‌ها و ایجاد فاصله تأملی، ما را به دوباره‌دیدن جهان فرامی‌خوانند (Abdoli, 2018). این نگاه، هنر را کنشی مقاوم می‌داند؛ مقاومتی در برابر نیروهایی که افراد را به انفعال و تسلیم در برابر وضع موجود سوق می‌دهند. گرینی در پیوند با اندیشه فوکو، از هنر به‌عنوان امتناعی در برابر «هنجاری‌سازی» یاد می‌کند (Greene, 1995: 135). در این چارچوب، تربیت هنری فقط آموزش مهارت یا انتقال تکنیک نیست، بلکه دعوتی است به دیدن، گفت‌وگو، نقد، و دگرگونی. هنر به معلمان و دانش‌آموزان می‌آموزد که چگونه ریاکاری‌ها، بی‌عدالتی‌ها و «تضادهای موقعیت»^۱ (Bagheri, Sajadyeh, & Tavassali, 2010) را آشکار کنند و در پی آن، امکان‌های دیگر را تصور نمایند. همان‌طور که گرینی می‌گوید: «باید با عینیت، ظلم و بی‌عدالتی مقابله و در برابر آن مقاومت کنم، وگرنه چرا زندگی کنم؟» (Greene, as cited in Ayers, 1995). از این منظر، تربیت هنری با نگاهی اخلاقی و انتقادی، نسبت به رنج‌های جهان بی‌تفاوت نمی‌ماند و در پی ترمیم و تغییر است. زیبایی‌شناسی در این رویکرد، می‌تواند با ایده زیبایی‌شناسی ستمدیدگان^۲ بوآل^۳ (۲۰۱۹) پیوند یابد؛ هنری که در خدمت آزادی، نقد، و ساختن جهانی عادلانه‌تر است. دستیابی به چنین افق‌هایی، مستلزم درکی ژرف‌تر از هنر در میان معلمان است؛ درکی که بتواند امکان‌های تازه‌ای برای یادگیری و دیدن پدید آورد، و تربیت هنری را از ورطه سطحی‌گرایی و تکنیک‌زدگی نجات دهد.

۳. **هنر در مقام آفریننده افق‌های اجتماعی:** اگر پرداختن به تخیل و تخیل اجتماعی، هنر و ادبیات را از مهم‌ترین موضوعات و دغدغه‌های اساسی گرینی بدانیم، در ارجاعات متعدد او می‌بینیم که به اموری همچون رؤیا، اتوپیا و آنچه هنوز نیامده اما خواهد آمد اشاره می‌کند و هنرها و ادبیات را با کارکرد افق‌گشایی پیوند می‌دهد. چنان که میلر اظهار می‌کند، «به اعتقاد گرینی، هنرها و ادبیات نه‌تنها می‌توانند آنچه را که «هست»، بلکه آنچه را که «ممکن

۱. جستجو و برملا کردن یا «کشف تضادها و تناقض‌های موقعیت» به عنوان یکی از مراحل پژوهش انتقادی در فلسفه تربیت مورد توجه قرار گرفته است. (Bagheri, Tavassoli & Sajjadih, 2011) با توجه به لحن این بخش از رویکرد تربیت هنری استنتاج‌شده از گرینی، به نظر می‌رسد یکی از مراحل تربیت هنری مورد توجه معلمان در موقعیتی که هنر می‌خواهد مسائل پنهان را آشکار کند همین کار است یعنی برملا کردن ترک‌ها، گسست‌ها و تضادهای موقعیت که توسط ایدئولوژی یا روزمرگی پنهان شده است.

۲ Aesthetics of the oppressed

۳ Boal

است باشد» نیز نشان دهند» (Miller, 2021). این سخن، از یک سو به پیوند عمیق هنر و ادبیات با تخیل، و از سوی دیگر، به جایگاه مرکزی آن‌ها در برنامه درسی مورد نظر گرینی اشاره دارد. شاید این نگاه، حاصل تفکر اتوپیایی و افق‌گشایانه گرینی باشد؛ کسی که با اعتقاد به ناکاملی^۱ هستی و تمنای «شدن»، خود را با عبارت «من ... هستم، اما نه هنوز»^۲ معرفی می‌کند (Pinar, 1988). او در تبیین هنرها و تخیل اجتماعی، با تکیه بر دیدگاه ژان پل سارتر (۱۹۷۹) و تأکید بر امکان‌هایی که در دل واقعیت‌های آشکار، پنهان و مستتر شده‌اند، بر افق‌ها، گشودگی‌ها و امور ممکن و محتمل - که از چشم و ذهن بروکراتیزه ما پنهان مانده‌اند - انگشت می‌گذارد و آن‌ها را پیچیده در خود واقعیت تلقی می‌کند. در واقع، اتکای نظری گرینی یا الهام او از سارتر، در این باور نهفته است که «بازسازی زمان حال باید در پرتو امکان آینده صورت گیرد و متعهد به «فراتر رفتن»^۳ باشد» (Kohly, 2018). در نگاه گرینی، افق‌ها و گشودگی‌ها نه از خوش‌باوری و مثبت‌اندیشی سطحی، بلکه از تخیل اجتماعی، «امید ریشه‌دار»^۴، تفکر اتوپیایی و تحول‌آفرین، و رؤیای فردایی آکنده از برابری و انصاف تغذیه می‌شوند (Greene, 1995). امید، در اندیشه او، نه صرفاً احساس، بلکه واکنشی است مقاومتی در برابر وضع موجود، که از دل نارضایتی از وضع «غیرقابل تحمل» برمی‌خیزد (Sartre, 1979). چنان‌که خود او می‌نویسد: «عبارت ژان پل سارتر را به یاد می‌آورم که «می‌توانیم وضعیت متفاوتی را تصور کنیم [هنگامی که] نور جدیدی بر مشکلات و رنج‌های ما می‌افتد و تصمیم می‌گیریم^۵ که این‌ها [دیگر] غیرقابل تحمل هستند» (Sartre, 1956: 435) یعنی سختی و زمختی موقعیت‌ها را تنها زمانی می‌پذیریم که حالت دیگری را در نظر داشته باشیم که در آن، اوضاع بهتر باشد... آنچه من در اینجا توصیف می‌کنم، شیوه‌ای از تفکر اتوپیایی است: تفکری که از انطباق صرف امتناع می‌ورزد و به جاده‌هایی می‌نگرد که هنوز به شکل نظامی اجتماعی و کامل‌تر، به راه‌های درخشان بودن در جهان نرسیده‌اند» (Greene, 1995: 5).

¹ Incompleteness

² "I am...not yet"

³ going beyond

⁴ Radical hope

⁵ تأکید از ماکسین گرینی است.

نتیجه‌گیری

یکی از مسائل مهم در آموزش و پرورش رسمی، مغفول ماندن هنر یا فقدان نگرش صحیح به ظرفیت‌های آن در امر تعلیم و تربیت و در نتیجه، به‌کارگیری نامناسب آن است. هنر را نه تنها می‌توان ابزاری برای جذاب‌تر کردن آموزش یا ارتقای پیشرفت تحصیلی دانست، بلکه باید آن را شیوه‌ای برای درک عمیق‌تر جهان تلقی کرد.

در ابتدای مقاله، با مروری بر مسئله مغفول ماندن هنر در نظام‌های آموزشی، به بررسی وجوه مختلف این چالش، از جمله علل نادیده‌انگاشتن آن و در مقابل، ظرفیت‌های بالقوه هنر پرداختیم. سپس، با نگاهی اجمالی به مسئله‌مندی تربیت هنری در زمینه تاریخی و معاصر ایران، از میان مشکلات گوناگون، موضوع تربیت معلم را به‌عنوان محور اصلی تحلیل برگزیدیم.

چنان‌که مشاهده شد، یکی از چالش‌های مهم در تربیت هنری معلمان ایران، فقدان رویکردی معتبر و منسجم از حیث فلسفی- تربیتی است. این خلأ، هم در اسنادی همچون *سند راهنمای معلمان هنر دوره ابتدایی* و هم در آموزش‌های مرسوم نمایان است. از این‌رو، تلاش این پژوهش معطوف به فراهم آوردن منظری برای تأملی ژرف‌تر درباره تربیت هنری، با تکیه بر بنیانی فلسفی بود.

حرکت در این مسیر، با بررسی تحلیلی آثار ماکسین گرینی آغاز شد؛ فیلسوفی که در نوشته‌های خود، به‌طور پیوسته و مداوم، به مسئله تربیت هنری و زیباشناختی پرداخته است. آنچه فلسفه تربیتی گرینی را واجد ارزشی ممتاز می‌سازد، این است که امکان بنای تربیت هنری را بر پایه دیدگاه اگزیستانسیالیستی و نیز رویکردی اخلاقی-اجتماعی فراهم می‌آورد.

با وجود برخی کاستی‌ها و ابهام‌ها در تبیین یا تعریف دقیق مفاهیمی همچون تخیل اجتماعی، اخلاق و عاملیت، که از عناصر کانونی در تربیت هنری مورد نظر گرینی به‌شمار می‌آیند، می‌توان از دل اندیشه‌های او، بسیاری از نیازهای بنیادین برنامه درسی هنر، نظیر اهداف، اصول و غایات را استنتاج کرد.

به‌عنوان پیشنهادی برای پژوهش‌های آتی، ارزیابی انتقادی و بازسازی مفهومی «تخیل اجتماعی» در اندیشه ماکسین گرینی می‌تواند در کانون توجه قرار گیرد؛ پژوهشی که به‌عنوان ادامه این مقاله، هم‌اکنون در دست انجام است و نتایج آن به‌زودی در مقاله‌ای مستقل از سوی نویسندگان منتشر خواهد شد.

References

- Abdoli, A. (2018). *Imagination-based education: A philosophical analysis of Maxine Greene's views* (Doctoral dissertation). Ferdowsi University of Mashhad. (In Persian)
- Ayers, W. (1995). Social imagination: A conversation with Maxine Greene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(4), 319–328. <https://doi.org/10.1080/0951839950080401>
- Bagheri, K. (2010). *An introduction to the philosophy of education of the Islamic Republic of Iran* (Vols. 1–2). Scientific and Cultural Publications. (In Persian)
- Bagheri, K. (2020). *Human agency: A religious and philosophical approach*. Kavosh. (In Persian)
- Bagheri, K. (2023). *Education in the horizon of agency*. Kavosh. (In Persian)
- Bagheri, K., Tavassoli, T. & Sajjadyeh, N. (2010). Approaches and methods of research in philosophy of education. Institute for Cultural and Social Studies. [In Persian]
- Biesta, G. (2017). *Letting art teach*. ArtEZ Press.
- Boal, A. (2019). *Aesthetics of the oppressed* (N. Panahi, Trans.). Akhtaran. (In Persian)
- Cassidy, D. (1998). *Maxine Greene's arguments on aesthetic literacy and the imagination in the context of contemporary developments in South African education* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Cape Town.
- Coombs, G. R., & Daniels, L. R. B. (2017). Philosophical inquiry: Conceptual analysis (K. Bagheri, Trans.). In E. C. Short (Ed.), *Methodology of curriculum studies* (pp. 43–65). SAMT. (In Persian)
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination* (3rd ed.). Macmillan Publishing Company.
- Eisner, E. W. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *Arts Education Policy Review*, 100(1), 32–40. <https://doi.org/10.1080/10632919809599448>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Gaudelius, Y., & Speirs, P. (2002). *Contemporary issues in art education*. Prentice Hall.
- Gaudelius, I., & Speirs, P. (2011). *Contemporary issues in art education*. (F. Sahebghalam, Trans.). Nazar. (In Persian)
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Wadsworth Publishing Company.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. Teachers College Press.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. Teachers College Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. Teachers College Press.
- Greene, M. (2003). *Imagination, oppression and culture: Creating authentic openings*. https://maxinegreene.org/uploads/library/imagination_oc.pdf
- Greene, M., Ayers, W., & Miller, J. L. (Eds.). (1998). *A light in dark times: Maxine Greene and the unfinished conversation*. Teachers College Press.

- Huhmarniemi, M., & Hiltunen, M. (2023). Art education for social inclusion and diverse communities. *Research in Arts and Education*, 2023(3), 1–6. <https://doi.org/10.54916/rae.141433>
- Kohli, W. (2018). Maxine Greene's concept of the social imagination. In P. Smeyers (Ed.), *International handbook of philosophy of education* (pp. 187–197). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_16
- Lacoste, J. (2021). *Philosophy of art* (M. R. Abolghasemi, Trans.). Mahi. (In Persian)
- Livingston, K. (2016). Teacher education's role in educational change. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1135531>
- Odenwald, K. (2010). *Transforming liberal education through the imagination: Critical-creative thinking in higher education curriculum and pedagogy* (Unpublished doctoral dissertation). City University of New York.
- Mehrmohammadi, M., & Kian, M. (2018). Curriculum and art education in public education. SAMT. (In Persian)
- McLaren, P., & Torres, C. A. (1998). Voicing from the margins: The politics and passion of pluralism in the work of Maxine Greene. *A light in dark times: Maxine Greene and the unfinished conversation*, 190-203.
- Nouri Kotnabi, N. (2006). Schools, styles and literary movements of the world up to the end of the 20th century. Zohreh. (In Persian)
- Pinar, W. (Ed.). (1998). *The passionate mind of Maxine Greene: "I am...not yet"*. Psychology Press.
- Priestly, M., Biesta, G., Robbinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*, Bloomsbury Academic
- Radiour, F., Shapourian, F., Sharifzadeh, S. A., Marzban, H., Mahdavi, R., & Navabsafavi, M. (2012). *Teacher's guide for art: Grades 1–3*. Office for the Compilation of School Textbooks, Organization for Educational Research and Planning. (In Persian)
- Rezaei, M. (2013). Art education in the Iranian education system. *Culture and Communication Studies*, 14(22). [In Persian]
- Rezaei, S. (2015) Arts Education in Iran: An Interview with Khosrow Bagheri Noaparast, *Arts Education Policy Review*, 116:1, 51-56, DOI:10.1080/10632913.2015.970103
- Sartre, J.P. (2000). *Basic Writings*. S. Priest (Ed.). London, UK: Routledge.
- Seyyed Hosseini, R. (2005). *Schools of literary criticism*. Negah. (In Persian)
- Smith, R. A. (1992). *Problems for a philosophy of art education*. *Studies in Art Education*, 33(4), 253–266. <https://doi.org/10.2307/1320670>
- Smith, R. A. (2002). The new pluralism and discipline-based art education. *Arts Education Policy Review*, 104(1), 11–16. <https://doi.org/10.1080/10632910209600034>
- Spector, H., Lake, R., & Kress, T. (2017). Maxine Greene and the pedagogy of social imagination: An intellectual genealogy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 39(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/10714413.2017.1262150>

- Taliaferro, D. M. (1998). Signifying self: Re-presentations of the double-consciousness in the work of Maxine Greene. In W. Pinar (Ed.), *The passionate mind of Maxine Greene: I am not yet* (pp. 89–98). Psychology Press.
- UNESCO. (2023). *The future of culture and arts education: Highlights from the UNESCO multistakeholder dialogue*.
<https://www.unesco.org/en/articles/future-culture-and-arts-education-highlights-unesco-multistakeholder-dialogue-25-26-may-2023>
- Van Heusden, B., & Gielen, P. (Eds.). (2015). *Arts education beyond art: Teaching art in times of change* (Antennae). Valiz. <http://valiz.nl/ArtsEducationBeyondArt>
- Zamani Darani, F. (2017). Problems and limitations of art courses in lower-secondary schools: A qualitative study (Case study: Fereydan County). In *Proceedings of the 1st International and 3rd National Conference on Management and Humanities Research*. University of Tehran. (In Persian)
- Zolfagharian, M., & Kian, M. (2014). Exploring female teachers' experiences of teaching art in elementary schools: A qualitative study. *Theory and Practice in Curriculum Quarterly*, 2(4). (In Persian)