

## نقدی بر کتاب برنامه‌داری و آموزش هنر در آموزش و پرورش

محمد امینی\*

### چکیده

یکی از کارکردهای اساسی نظام آموزشی که اجرای آن در مدارس و مراکز آموزشی کشور، به دلیل تنگناها و سوء تفاهمات مختلف، با مشکلات عدیده‌ای مواجه است تربیت هنری دانش‌آموزان است. طی چند سال اخیر برخی تلاش‌های علمی و پژوهشی برای معرفی و بازشناسی جایگاه تربیت هنری و ضرورت توجه جدی بدان در نظام آموزشی کشور انجام گرفته است. تألیف کتاب برنامه‌داری و آموزش هنر در آموزش و پرورش از جمله این تلاش‌های علمی است. در این مقاله کتاب مذکور بررسی و نقد شده است و امتیازها و کاستی‌های شکلی و محتوایی آن مشخص شده‌اند. در مجموع، می‌توان گفت که کتاب برنامه‌داری و آموزش هنر در آموزش و پرورش از نظر ساختار و نوع سازمان‌دهی مطالب، ملاحظات و ویژگی‌های نگارشی، طرح مباحث بنیادین تربیت هنری، تبیین نقش و ضرورت آن به‌ویژه از منظر آثار و دستاوردهای شناختی، و ... دارای امتیازهای لازم است. از سوی دیگر، کتاب مذکور از نظر میزان تکرار و تشابه محتوای آن با برخی آثار دیگر مؤلفان، مبهم‌بودن قسمت‌هایی از مطالب، استفاده صرف از مقالات ترجمه‌شده، بی‌توجهی به واقعیات تربیت هنری در نظام آموزشی ایران، و غیره کمبودهایی دارد که قطعاً رفع آن‌ها می‌تواند در افزایش اثرگذاری کتاب در مخاطبان تأثیر قابل توجهی داشته باشد.

**کلیدواژه‌ها:** برنامه‌داری، هنر، تربیت هنری، آموزش و پرورش، نقد.

## ۱. مقدمه

نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف همواره رشد متوازن و هماهنگ استعدادها و قابلیت‌های دانش‌آموزان را به‌منزله یکی از مهم‌ترین اهداف یا کارکردهای خود معرفی می‌کنند. در واقع، از طریق تأکید بر این کارکرد انتظار می‌رود که زمینه‌های لازم برای عینیت‌یافتن آنچه در ادبیات علوم تربیتی با عنوان پرورش یک انسان کامل مطرح است فراهم شود. به همین دلیل است که همواره مشخص‌ترین خط فکری انسان در زمینه هدف تربیت رسیدن به کمال واقعی در زندگی بوده است (معیری ۱۳۶۴). از این منظر، می‌توان یکی از مهم‌ترین کارکردهای نظام آموزشی و برنامه‌های درسی در مسیر رشد متوازن و همه‌جانبه قابلیت‌های گوناگون یادگیرندگان را تربیت هنری (art education) برشمرد که نقشی انکارناپذیر در بروز و ظهور همه ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان دارد. تولستوی هنر را فعالیتی انسانی می‌داند که طی آن شخصی آگاهانه و از طریق نشانه‌های خارجی خاص احساساتی را که تجربه کرده است به دیگران انتقال می‌دهد و دیگران هم از این احساسات متأثر می‌شوند و آن‌ها را تجربه می‌کنند (کالینسون ۱۳۸۵). کالریج (Coleridge) هنر را تعلیق آگاهانه ناپاوری (willing suspension of disbelief) یعنی ورود به دریای نامحدود احتمالات می‌داند (احمدزاده ۱۳۸۴). مایر (۱۳۷۴: ۵۹۸) تصریح می‌کند که هنر عقل و احساس را متحد، تخیل را تحریک، و محیط ما را دگرگون می‌کند. مندلسون (Mendelson) معتقد است که هنر زیبایی را، که با احساس مبهمی ادراک می‌شود، به مرحله متعالی ارتقا می‌دهد (قطبی ۱۳۷۲).

نقش و جایگاه ممتاز هنر ضرورت توجه به قلمروی آموزشی را، که اصطلاحاً تربیت هنری خوانده می‌شود، بیش‌ازپیش نمایان می‌سازد. حوزه‌ای که برخلاف سنت شناخت‌محور (cognition-centered) حاکم بر نظام آموزشی، با به‌رسمیت‌شناختن تنوع و تکثر ذاتی استعدادهای دانش‌آموزان و به‌چالش‌کشیدن آنچه هوارد گاردنر (Gardner 1990) آن را مدارس یک‌نواخت و یک‌سان (uniform schools) می‌نامد، بر نقش بی‌بدیل و تعالی‌بخش هنر در بروز عملکردهای مختلف دانش‌آموزان تأکید می‌کند. دقیقاً در همین زمینه بنت رایمر (Reimer 2004) با اشاره به رابطه میان موسیقی و ذهن و احساس تصریح می‌کند که پژوهش‌های اخیر در زمینه کارکرد مغز بیان‌گر آن‌اند که عاطفه (emotion) ریشه و مبنای احساس، یادگیری، و حتی تغییرات بدنی است. برونر (Bruner) روان‌شناس شناختی معروف نیز اذعان می‌کند که بشر دنیا را با چشم دل ادراک می‌کند، یعنی به‌ندرت ادراکی وجود دارد که آمیزه‌ای از هیجان، عاطفه، و شناخت نباشد (دولت‌آبادی و عشایری ۱۳۷۶: ۶۳).

بدون تردید، تربیت هنری خاستگاه اصلی توجه به عواطف و زمینه‌سازی برای حصول ادراکات متعالی و خلاقانه است. از همین منظر است که بارو و میلبرن (Barrow and Millburn 1989) تربیت هنری را تلاش در جهت توجه و پرورش هنرهای بدیع و خلاق می‌دانند و گارتسون (Garretson 1991) آن را جریانی ناظر بر افزایش تیزبینی و حساسیت فرد در برابر ابعاد زیبایی‌شناسانه می‌داند. جروم هاوسمن (Jerom Hausman) تربیت هنری را ناظر بر آموزش حواس مختلف، رشد تجارب حسی و لمسی، و رشد حساسیت درباره‌ی جلوه‌های بصری هنری و نقد هنرمندان آن‌ها می‌داند (امینی ۱۳۸۳) و الیوت آیزنر (Eisner 2005) آن را مترادف با تدریس خلاقیت (creativity) می‌داند و معتقد است آن‌چه در تربیت هنری مهم است نه محصول (product)، بلکه فرایند (process) است. به‌هرحال، توجه به نقش و جایگاه تربیت هنری در نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی کشورهای مختلف متأثر از آثار مثبت این حوزه در ابعاد آموزشی، عاطفی، روانی، اخلاقی، فرهنگی، و اجتماعی است. باوم و دیگران (Baum et al. 2005) تأکید می‌کنند که تدریس و یادگیری در هنر و نیز «درباره و از طریق هنر» (in: about and through art) در مقایسه با راه‌کارهای سنتی آموزش از غنا و جذابیت بسیار بیش‌تری برای دانش‌آموزان برخوردار است. ازدیدگاه برخی صاحب‌نظران (Pessoa 2008; Jackson 2002) برای تجربه‌ی هر پدیده‌ای دانش‌آموزان باید آن را هم بفهند و هم احساس کنند. تربیت هنری بستری را فراهم می‌کند که این فهم و احساس به تجربه‌ای متمایز و منحصر به فرد برای آن‌ها تبدیل شود. اوپیتیس (Upitis 2011) بر نقش تربیت هنری در رشد خلاقیت دانش‌آموزان تأکید می‌کند. کو (Ko 2000) تصریح می‌کند که اگر تربیت هنری به‌مثابه‌ی یک رشته‌ی علمی به فراگیرندگان تدریس شود، به آن‌ها کمک خواهد کرد تا معنایی زیبایی‌شناسانه و انسان‌گرایانه (aesthetic and humanistic meaning) برای زندگی خود برگزینند. ریچاردز (Reichards 2005) آثار درازمدت تربیت هنری را، که نوعاً بعد از آموزش و طی زندگی بزرگسالی فرد ظاهر می‌شود، مورد توجه و تأکید قرار می‌دهد و آیزنر (Eisner 2005) نقش تربیت هنری در مدارس را از ابعاد مختلف از جمله پرورش اشکال مختلف سواد (literacy) و کسب معنا (meaning)، شناخت ظرایف و دقایق امور (nuances)، و توان تصمیم‌گیری در غیاب قواعد روشن ارزیابی می‌کند. فورد (Ford 2008) نقش هنر را از منظر کمک به یادگیری سایر دروس مدرسه مورد توجه قرار می‌دهد. هم‌چنین، برودی (Broudy 1978) آموزش فضایل انسانی و اخلاقی را با دو مؤلفه‌ی شناخت (cognition) و عاطفه (affection) منوط به کاربرد هنر و تربیت هنری می‌داند. سائو و هونگ (Sau and Hong 2016) نیز در

مطالعه پژوهشی خود اثربخشی فعالیت‌های هنری و هنردرمانی را در بهبود و پیشرفت سطح خودانگیزگی و سازگاری رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان دارای نیازهای آموزشی خاص نشان می‌دهند.

به‌هرحال، آنچه مسلم است این‌که مجموعه نتایج و دستاوردهای تربیت هنری در حوزه‌ها و عرصه‌های مختلف هم‌چون تقویت انگیزه یادگیری (Siaulytaene 2005)، انتقال احساسات مثبت و مرتبط با خلاقیت و آفرینش‌گری (Uzunboyly and Islek 2014)، تأثیر مثبت در پیشرفت تحصیلی (Spenser and Betty 2008)، رشد فزاینده فعالیت‌های سلول‌های مغزی (Jensen 2001)، یک‌پارچگی افکار، احساسات، و ادراکات و تعدیل آن‌ها (Ornstein 2006)، تجربه مستقیم طبیعت و محیط، بیان و ابراز احساس و تفکر به اشکال مختلف و نه فقط به صورت کلامی و زبانی (مهرمحمدی ۱۳۸۳)، تخلیه روحی و روانی (عنصری ۱۳۸۰)، و ... مورد توجه و تأکید است. به‌دلیل چنین کارکردهایی است که برخی صاحب‌نظران از جمله آلتر و دیگران (Alter et al. 2009) معتقدند که تدوین الگوی کیفی در زمینه آموزش هنر به دانش‌آموزان، به‌ویژه در مقطع ابتدایی، مسئله‌ای مهم و اساسی است.

باوجود نقش مهم هنر و تربیت هنری در ابعاد مختلف، واقعیات بیان‌گر آن است که این حوزه از جایگاه شایسته و قابل‌اعتنایی در مدارس برخوردار نیست (ذوالفقاریان و کیان ۱۳۹۳). مک‌ماهون و دیگران (McMahon et al. 2015) معتقدند که در عمل شکاف قابل توجهی میان سیاست‌های رسمی آموزشی و واقعیات تربیت هنری در مدرسه و کلاس درس وجود دارد. هم‌چنین، بامفورد و وایمر (Bamford and Wimmer 2012) نقش فرعی و حاشیه‌ای هنر در مدارس را باوجود تأثیرات مختلف آن مورد توجه و نقد قرار داده‌اند. درواقع، می‌توان گفت تا تبدیل‌شدن هنر به یک مقوله یا موضوع اصلی آموزشی در نظام آموزش و پرورش کشور فاصله بسیار زیادی وجود دارد (مهرمحمدی ۱۳۸۳) و در چنین شرایطی، هنر حتی در شکل محدود و ناقص خود به‌منزله یک قلمرو محتوایی کم‌اهمیت مطرح است که اولیای مدرسه می‌توانند از ساعات محدود آن برای جبران عقب‌ماندگی‌های درسی دانش‌آموزان در دروس مهم (ریاضی و علوم) استفاده کنند (مهرمحمدی و امینی ۱۳۸۰؛ فلاحی و دیگران ۱۳۹۰). از این منظر، بلا تکلیفی نظام آموزش و پرورش کشور در ارتباط با هنر و تربیت هنری، بی‌توجهی یا کم‌توجهی بدان، نگاه سطحی و حاشیه‌ای به تربیت هنری و تصورات نادرست درباره آن، کمبود زمان و نیروی انسانی، و ... از مهم‌ترین چالش‌هایی‌اند که تربیت هنری با آن‌ها مواجه است (رضایی ۱۳۹۲). به‌هرحال، باعنایت‌به

نقش اثرگذار هنر و تربیت هنری، انجام‌دادن فعالیت‌های اصولی و علمی در جهت اعتباربخشی تربیت هنری و کاهش و رفع مشکلات آن می‌تواند اولویتی مهم در برنامه‌ریزی درسی این حوزه باشد.

## ۲. معرفی اثر

هم‌چنان‌که گفته شد، مجموعه‌ای از فعالیت‌های علمی و پژوهشی در جهت معرفی و مشروعیت‌بخشی تربیت هنری و تبدیل کردن آن به یکی از کارکردهای اصلی برنامه‌های درسی در مقاطع تحصیلی مختلف ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. بنابراین، تدوین و نگارش کتاب *برنامه‌دستی و آموزش هنر در آموزش و پرورش* را از سوی محمود مهرمحمدی و مرجان کیان می‌توان از این منظر مورد توجه قرار داد؛ چه آن‌که چاپ و انتشار آثاری از این دست در کشور ما، که با فقر شدید منابع و مستندات علمی مربوط به آموزش و تربیت هنری مواجه است، اقدامی شایسته است که می‌تواند در بسط و اشاعه آموزش هنر در مراکز آموزشی نقش شایان توجهی داشته باشد.

محمود مهرمحمدی نویسنده اول این کتاب دارای دکترای تخصصی رشته برنامه‌ریزی درسی و آموزش از دانشگاه کالیفرنیا جنوبی، لوس‌آنجلس، در سال ۱۹۸۷م (۱۳۶۷ش) است. این نویسنده و صاحب‌نظر، که در سوابق کاری خود عهده‌دار مسئولیت‌های مختلف آموزشی، پژوهشی، و مدیریتی بوده است، اکنون با رتبه دانشگاهی استادتمام به فعالیت‌های علمی و تدریس در دوره‌های تکمیلی کارشناسی ارشد و دکترا در دانشگاه تربیت مدرس مشغول است و هم‌زمان مدیریت دانشگاه فرهنگیان ایران را نیز به عهده دارد. مهرمحمدی را می‌توان به حق یکی از پیش‌گامان فعال و خلاق در زمینه معرفی و تبیین مباحث و رویکردهای جدید در حوزه تعلیم و تربیت و نظام برنامه‌ریزی درسی کشور دانست که با بینش و تفکری علمی و منسجم و زیبایی‌متقن و مستدل در ارائه و معرفی بسیاری از ایده‌ها و آموزه‌های تربیتی و آموزشی به مجامع علمی و آموزشی کشور نقشی ممتاز و برجسته ایفا کرده است. پایه‌گذاری برخی نهادهای پژوهشی در دستگاه تعلیم و تربیت ایران، از جمله پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و راه‌اندازی انجمن‌های علمی و تخصصی مثل انجمن مطالعات برنامه‌ریزی درسی، دانش‌نامه ایرانی برنامه‌دستی، و ... از اقدامات وی است. قلمرو هنر، زیبایی‌شناسی، و تربیت هنری نیز از جمله مهم‌ترین دغدغه‌های فکری و ذهنی این صاحب‌نظر طی سال‌های اخیر بوده که باعث شده است پویش‌های علمی مختلفی را در این حوزه به‌اجرا گذارد.

مرجان کیان، نویسنده دوم کتاب، عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم سابق) است که در سال ۱۳۹۰ در رشته برنامه‌ریزی درسی از دانشگاه علامه طباطبایی فارغ‌التحصیل شده است. رساله دکترای این نویسنده با عنوان *شناسایی و تبیین ابعاد و سطوح برنامه درسی مغفول هنر در دوره ابتدایی*، مبتنی بر الگوی مطلوب، به راه‌نمایی محمود مهرمحمدی بوده و علی‌الظاهر همین ارتباط پژوهشی زمینه همکاری دو نویسنده را در نگارش و تألیف کتاب موردبررسی فراهم آورده است. در سوابق علمی مرجان کیان نیز فهرستی از فعالیت‌های علمی و پژوهشی مختلف ملاحظه می‌شود.

چاپ اول کتاب *برنامه درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش* را انتشارات سمت، که از جمله ناشران معتبر حوزه علوم انسانی در ایران است، در تابستان ۱۳۹۳ انجام داده است. کتاب مشتمل بر سرآغاز، پیش‌گفتار، پنج بخش، هجده فصل، و ۳۸۶ صفحه است. نویسندگان کتاب را به شادروان مینا نواب‌صفوی مدیر فقید گروه هنر دفتر تألیف و برنامه‌ریزی درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تقدیم کرده‌اند.

در سرآغاز کتاب، با الهام و اقتباس از مقاله «چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درس‌های خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر» که مهرمحمدی در فصل‌نامه *تعلیم و تربیت* شماره ۱۰۵ (۱۳۹۰) به چاپ رسانده است، آثار تحولی ناشی از چرخش زیبایی‌شناسی در نظام تعلیم و تربیت با تأکید بر مؤلفه یاددهی - یادگیری مطرح و مستندسازی شده است.

در بخش پیش‌گفتار نیز نویسنده اول (مهرمحمدی) با اشاره به مقدمات شکل‌گیری یک نهضت یا جنبش تربیتی در زمینه احیای هنر در نظام‌های آموزشی، به‌ویژه در کشورهای پیشرفته و صنعتی، با استناد به دیدگاه‌های صاحب‌نظرانی هم‌چون ادلایفسن، آیزنر، و رابینسون (Oddleifson 1996; Eisner 1998; Robinson 1998) راه‌های اعاده و بازگرداندن هنر از حاشیه به متن مراکز آموزشی را مطرح کرده است.

هم‌چنان‌که قبلاً نیز گفته شد، کتاب پنج بخش و هجده فصل دارد. بخش اول با عنوان مبانی تربیتی شامل شش فصل است. بخش دوم با عنوان مبانی روان‌شناختی فصول هفتم، هشتم، و نهم را پوشش داده است. فصول دهم، یازدهم، و دوازدهم در چهارچوب بخش سوم کتاب یعنی رویکردها و الگوها آمده‌اند. بخش چهارم یعنی برنامه درسی، آموزش، و ارزش‌یابی هنر طی فصول سیزدهم، چهاردهم، و پانزدهم مطرح شده و درنهایت بخش پنجم با عنوان آموزش عمومی هنر، تجارب عملی، و چشم‌اندازها نیز دربردارنده فصول شانزدهم، هفدهم، و هجدهم است.

در فصل اول کتاب مبحث هنر و بازانديشی در مفهوم سواد مطرح شده است. نویسندگان با استناد به دیدگاه‌های آیزنر و یکی از نظریات هنجاری وی با عنوان کثرت‌گرایی شناختی (cognitive pluralism) معتقدند که کثرت‌گرایی شناختی همان اصطلاحی است که با مفهوم بازانديشی سواد یا اشکال متکثر سواد (multiple forms of literacy) هم‌پوشی دارد و بنابراین، یکی از دلالت‌های این نظریه برای نظام‌های تعلیم و تربیت، به‌طور عام، و برای برنامه‌های درسی، به‌طور خاص، توجه به پرورش قابلیت‌های هنری و زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان به‌منزله یک شکل مهم و اساسی سواد است (مهرمحمدی و کیان ۱۳۹۳: ۱۸). با استناد به دیدگاه صاحب‌نظرانی هم‌چون برودی، دیویی (Dewey)، و آیزنر، کتاب ضرورت‌های توجه نظام‌های آموزشی به سواد در معنای گسترده آن را مورد بحث قرار می‌دهد.

فصل دوم کتاب، با عنوان هنر و بازانديشی عملکردهای شناختی آن، اگرچه به‌قول نویسندگان با مطالب فصل اول هم‌پوشانی دارد، اما این مشابهت ملال‌آور نیست (همان: ۲۸). در این فصل نیز با استناد به دیدگاه‌های آیزنر پنج بدفهمی و مغالطه رایج و مرتبط با هنر مورد بحث قرار گرفته‌اند و تأکید شده است که زدودن این بدفهمی‌ها کمک بسیار زیادی به رفع مظلومیت و مهجوریت از ساحت تربیت هنری و برنامه‌های درسی آن می‌کند.

فصل سوم کتاب نسبت و رابطه میان هنر و پرورش منش و عادات ممتاز فکری (disposition) را، با عنایت به دیدگاه‌های دیوید پرکینز (David Perkins) روان‌شناس شناختی معروف، بررسی کرده است و با بحث درباره ادراکات بصری انسان نتیجه‌گیری می‌کند که توجه به هنر و تربیت هنری زمینه‌ساز رشد و پرورش مجموعه‌ای از عادات فکری است که از کیفیتی مرغوب و ممتاز برخوردارند (همان: ۴۴). هم‌چنین، در این فصل، پس از معرفی سه شکل هوش و هوشمندی از دیدگاه پرکینز یعنی هوش عصبی (neural intelligence)، هوش تجربی (experiential intelligence)، و هوش فکورانه (reflective intelligence)، و این‌که بروز ظرفیت‌های هوش تجربی و فکورانه ملازم با عادات ممتاز فکری و تربیت هنری است، چهار دام یا آفت تفکر معرفی و توضیح داده می‌شوند.

فصل چهارم، با عنوان هنر و تربیت چندفرهنگی، درباره رابطه هنر و پدیده چندفرهنگی (multiculturalism) و دلایل و لوازم توجه به این پدیده، با استناد به دیدگاه‌های اسمیت (Smith 2002)، بحث می‌کند. هم‌چنین، در این فصل برنامه‌درسی هنر ارائه شده است، که اسمیت طی چهار مرحله دوازده سال تحصیلی قبل از دانشگاه را پوشش می‌دهد، و این

برنامه به منزله محملی مناسب برای توجه به پدیده چندفرهنگی در آموزش و پرورش معرفی می‌شود.

عنوان فصل پنجم کتاب پی‌آمدهای تربیت هنری / منطق آموزش هنر است که طی آن، ضمن نقد دیدگاه‌هایی که نقش هنر را حاشیه‌ای و تفننی (leisure) تلقی می‌کنند، بر این نکته تأکید شده است که هنر اساساً مظهر ناشکیبایی انسان برای کسب حقیقت (eagerness for truth) است (مهرمحمدی و کیان ۱۳۹۳: ۶۹)؛ بنابراین، آثار و پی‌آمدهای اساسی تربیت هنری با تمسک به نظریات آیزنر بررسی می‌شوند. در صفحات بعدی این فصل نیز صورت‌بندی‌های دیگری از آثار و دستاوردهای تربیت هنری مطرح و به‌طور مفصل بحث و بررسی می‌شوند.

در فصل ششم، با عنوان هنر و کارکردهای ابزاری / ثانوی، نویسندگان کتاب با اتکا به دیدگاه‌های آیزنر تصریح می‌کنند که گرچه نقش ابزاری هنر در کمک به برآورد و تحقق اهداف سایر دروس بسیار مهم است، با این‌همه دفاع از جایگاه هنر و تربیت هنری در نظام آموزشی نباید مبتنی بر توجیهاتی از این نوع، بلکه باید متکی بر مبنای ارزش و منزلت ذاتی هنر و تربیت هنری باشد. نتایج مطالعه‌ای از نوع فراتحلیل درمورد کارکردهای هنر در قسمت بعدی این فصل ارائه شده است. در بخش پایانی این فصل هم شأن و منزلت دیسیپلینی هنر با استناد به دیدگاه جنسن (Jensen 2000) مطرح و نتیجه‌گیری می‌شود که باتوجه به معیارهای هفت‌گانه جنسن، می‌توان هنر را یکی از دیسیپلین‌های اصلی و محوری برنامه درسی محسوب کرد.

فصل هفتم، با عنوان هنر و هوش‌های چندگانه، ضمن مروری بر پیشینه تفکرات و تحولات مربوط به ماهیت هوش نظریه هوش‌های چندگانه (multiple intelligence theory) هوارد گاردنر (Howard Gardner) را معرفی و تشریح می‌کند. نویسندگان به استناد آرای گاردنر معتقدند که می‌توان از ظرفیت‌های هنر، هنرورزی، و تربیت هنری برای رشد و پرورش هوش‌های چندگانه دانش‌آموزان استفاده کرد.

موضوع اصلی فصل هشتم کتاب مبانی روان‌شناختی آموزش هنر است که طی آن نویسندگان برخی نظریه‌های تحولی (رشد) را مرتبط با توان‌مندی‌ها و قابلیت هنری و زیبایی‌شناختی توضیح می‌دهند و البته تأکید می‌کنند که این نظریه‌ها همواره در معرض پرسش‌ها و تردیدهای جدی ناشی از سوگیری‌های فرهنگی‌اند. با این توضیح، در فصل هشتم دیدگاه‌های هوریتز و دی (Hurwitz and Day) و پارسونز (Parsons 1987) و دیدگاه گاردنر توضیح داده شده‌اند.



در فصل نهم مراحل تحول زیبایی‌شناسی در کودکان و نوجوانان ایرانی، بر مبنای پژوهش نویسنده اول با هم‌راهی دو پژوهش‌گر دیگر در سال ۱۳۸۴، ارائه شده است. پژوهش انجام‌گرفته مؤید آن است که از سن ۱۲-۱۷ سالگی (بالاترین سن مورد بررسی در این پژوهش) تغییر معناداری در توانایی تشخیص آثار زیبایی‌شناسانه از غیر از آن مشاهده نمی‌شود (مهرمحمدی و کیان ۱۳۹۳: ۱۴۸).

نویسندگان کتاب در فصل دهم رویکردهای تربیت هنری را توضیح می‌دهند. در قسمت بعدی این فصل، دیدگاه‌های هشت‌گانه هنری (تربیت هنری دیسپلین‌محور، فرهنگ دیداری، حل مسئله خلاقانه، ابراز خلاقانه خویش، تربیت هنری به‌مثابه آمادگی برای جهان کار، هنر و توسعه شناختی، کاربرد هنر در ارتقای عملکرد تحصیلی، و هنرهای تلفیقی) از قول آیزنر (۲۰۰۲) مطرح و توضیح داده می‌شوند.

فصل یازدهم، با عنوان هنر و ساختار تلفیقی و تفکیکی، مبحث مهم سازمان برنامه‌دستی را مورد توجه قرار داده و اشکال مختلف تلفیق (integration) در برنامه‌دستی هنر معرفی می‌شود. نویسندگان کتاب تصریح می‌کنند که در شرایط آرمانی تربیت هنری باید درس مستقلی باشد که هم‌زمان سایه خود را بر سایر دروس مدرسه بگستراند و متقابلاً از ظرفیت‌های سایر دروس، به‌منزله کارکردهای ثانویه، بهره‌برداری کند.

فصل دوازدهم کتاب، با عنوان هنر و برنامه‌دستی تلفیقی: روایتی دیگر، در واقع مقاله ترجمه‌شده پارسونز (۲۰۰۴) به‌دست سمیه رام است که نویسندگان با کسب‌اجازه از وی آن را در این فصل گنجانده‌اند.

فصل سیزدهم کتاب، با عنوان برنامه‌دستی هنر و استانداردها، با دیدگاهی تطبیقی، با استناد به پژوهش تاگارت و دیگران (Taggart et al. 2004)، وضعیت برنامه‌دستی هنر را در ۲۱ کشور جهان بررسی و مقایسه کرده است.

فصل چهاردهم درباره روش‌های آموزش هنر است و با عنایت به دیدگاه هوریتز و دی (۱۹۹۱) این روش‌ها به دو طبقه سودمند و نامناسب تقسیم و توضیح داده شده‌اند. آنچه معلمان هنر برای تدریس خوب باید بدانند و انجام دهند، عنوان دیگر این فصل است.

فصل پانزدهم درباره ارزش‌یابی هنر به‌مثابه یکی از حوزه‌های چالش‌انگیز تربیت هنری بحث کرده است. نویسندگان، ضمن تأکید بر جایگاه مهم ارزش‌یابی‌های کیفی در تربیت هنری، معتقدند که غفلت از شکل کمی ارزش‌یابی نیز مخاطراتی جدی را متوجه دوام و بقای هنر در متن برنامه‌های درسی مدارس خواهد کرد.

در فصل شانزدهم، با عنوان برنامه درسی و آموزش هنر در نگاه جهانی، تاریخچه آموزش هنر در دو دوره تاریخی توضیح داده شده است. در قسمت دیگر این فصل با عنوان اجماع جهانی، اعلامیه جهانی یونسکو در سال ۲۰۰۶م، که با مشارکت سه نهاد مهم و فعال در حوزه هنر تهیه و تدوین شده، ارائه شده است. به علاوه، نقشه راه تربیت هنری که کنفرانس جهانی آموزش هنر تهیه کرده نیز در این فصل مورد توجه نویسندگان قرار گرفته است.

در فصل هفدهم کتاب، با عنوان تجارب نوآورانه، دو پروژه تلفیقی آموزش هنر یعنی پروژه تتاک (تحول تعلیم و تربیت از طریق چالش هنر) و رامبرانت معرفی شده‌اند. و در نهایت، فصل پایانی کتاب الگوی مطلوب برنامه درسی هنر را برای دوره ابتدایی در ایران ارائه کرده که خود برگرفته از رساله دکترای نویسنده دوم (کیان ۱۳۹۰) است. الگوی مذکور دارای سه بخش مبانی نظری و اصول، رویکردها، و اهداف و سطوح تصمیم‌گیری است.

### ۳. بررسی و تحلیل ابعاد شکلی اثر

#### ۱.۳ امتیازها

کتاب برنامه درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش از نظر نوع قلم و اندازه آن مناسب و واضح است و خواننده در مطالعه مطالب آن دچار مشکل خاصی نمی‌شود. به علاوه، اشکال و جداول ارائه شده در کتاب گویاست و ارجاعات مناسبی برای آن‌ها وجود دارد. صفحه‌بندی کتاب مطلوب است و صحافی آن نیز با وجود تعداد نسبتاً زیاد صفحات (۳۸۶ صفحه) مشکل خاصی ندارد. این ویژگی هنگامی مهم جلوه می‌نماید که متأسفانه تعداد زیادی از کتاب‌های منتشر شده بعد از چند بار استفاده و مطالعه شکل و شمایل اولیه خود را از دست می‌دهند.

تقسیم کتاب به پنج بخش اصلی و آوردن فصول هجده‌گانه ذیل بخش‌های مربوطه، ضمن آن‌که سازمان‌دهی و انسجام مفهومی کتاب را نشان می‌دهد، برای خواننده نیز امکان دسترسی آسان را به مطالب مورد نظر فراهم می‌کند، چراکه عناوین اصلی فصول مربوط به هر بخش کتاب در صفحه جداگانه و آغازین هر فصل قید شده است.

کتاب از نظر ویژگی‌های نگارشی و ادبی معیارها و کیفیات لازم را دارد. استفاده از افعال و صفات مناسب و کاربرد دقیق و به‌جای آن‌ها، درست‌نویسی و فقدان اغلاط املائی و

تایپی، سلیس و روان بودن بخش عمده مطالب کتاب، و در نتیجه توفیق در انتقال معانی مورد نظر به مخاطبان جزء ویژگی‌های مثبت کتاب در این قسمت است؛ البته این امتیاز از یک سو به دلیل قابلیت‌های علمی و فنی نویسندگان به‌ویژه نویسنده اول (مهرمحمدی) است که در درست‌نویسی و انتخاب دقیق کلمات و معادل‌های آن یکی از سرآمدان حوزه علوم تربیتی و برنامه درسی کشور محسوب می‌شود؛ از دیگر سو، به دلیل آن است که کتاب را انتشارات معتبر سمت منتشر کرده و ویراستاری تخصصی (ارشادی یزدی) آن را ویرایش کرده است. طبیعتاً این ویژگی در مورد همه کتاب‌ها، به‌ویژه کتب دانشگاهی و تخصصی، معیاری مهم و قابل توجه است.

کتاب هم‌چنین دارای فهرست مطالب تفصیلی، سرآغاز، و پیش‌گفتار است که ذهنیت و روشن‌گری اولیه را برای خوانندگان درباره کلیت و جهت‌گیری مطالب آن فراهم می‌کند. منابع مورد استفاده نیز در پایان هر فصل قید شده است. به علاوه، سؤالات پایانی هر فصل فرصتی را برای تفکر و تأمل بیشتر خواننده درباره مطالب همان فصل فراهم می‌آورد.

ذکر سخنان اثرگذار برخی صاحب‌نظران تعلیم و تربیت هنری از جمله آیزنر، سوزانه لنگر، و جانسون لورنا در سرآغاز برخی فصول کتاب هم از جمله ویژگی‌هایی است که در جلب نظر و توجه مخاطب درباره مطالب کتاب تأثیر زیادی دارد.

تقدیم کتاب به شادروان مینا نواب‌صفوی (مدیر فقید گروه هنر دفتر تألیف و برنامه‌ریزی درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی) نشان‌دهنده مراتب ارزش‌گذاری و تکریم نویسندگان از فعالان در زمینه بسط و اشاعه ایده هنر و تربیت هنری در بدنه نظام آموزش و پرورش کشور است که در نوع خود شایسته توجه است.

### ۲.۳ کاستی‌ها

۱. با وجود نقاط قوت ذکر شده، کتاب مورد بررسی از نظر شکلی می‌توانست دارای طرح جلد جذاب‌تر و معنادارتری باشد؛ به‌ویژه آن‌که محتوای کتاب در زمینه هنر و تربیت هنری است و انتظار می‌رود که در مورد چنین کتاب‌هایی بر استفاده از آرایه‌ها و طرح‌های گرافیکی، هنری، و زیبایی‌شناسی مرتبط با محوریت فضاهایی هم‌چون مدرسه، کلاس درس، و کارگاه هنر بیش‌تر تأکید شود. طبعاً نمادهای مذکور دلالت‌های معنایی خاصی برای خواننده دارند. باید تأکید کرد که جلد کتاب مانند نمای بیرونی یک ساختمان است و نخستین برخورد خواننده با کتاب دیدن جلد آن است. خوش‌طرح و خوش‌رنگ بودن جلد

کتاب‌ها هم‌راه با سادگی زمینه‌ساز هم‌سویی عاطفی دانشجویان با کتاب و محتوای آن خواهد شد (رضی ۱۳۸۸)؛

۲. مطالب فصول دوم، سوم، پنجم، و ششم کتاب عمدتاً درباره آثار و دستاوردهای تربیت هنری در جنبه‌های مختلف است که بعضاً با یک‌دیگر شباهت‌هایی نیز دارند. مطالب این چهار فصل می‌تواند در قالب یک فصل واحد یا حداکثر دو فصل مجموعه این آثار را به شکلی منسجم‌تر ارائه و تبیین کند. از این گذشته، گنجاندن مطلبی با عنوان «شان و منزلت دیسپلینی هنر» تناسبی با مطالب فصل ششم کتاب ندارد و بهتر است در فصل یازدهم (هنر و ساختار تلفیقی و تفکیکی) آورده شود؛

۳. سؤالات پایانی هر فصل اگرچه اقدامی مناسب در جهت ترغیب خواننده به تفکر و تأمل بیش‌تر است، نوع سؤالات انتخاب‌شده به گونه‌ای است که مخاطب به راحتی می‌تواند پاسخ آن را در متن کتاب پیدا کند. بدیهی است این نوع سؤالات نمی‌تواند چالش ذهنی و فکری لازم را در خواننده ایجاد کند.

## ۴. بررسی و تحلیل محتوایی اثر

### ۱.۴ امتیازها

۱. واقعیت آن است که یکی از تنگناها و محدودیت‌های مهم تربیت هنری در نظام آموزش و پرورش کشور کمبود منابع و کتب علمی و قابل‌استناد است. طبعاً این امر معلول آن است که طی سال‌های متمادی تربیت هنری و زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان در مقایسه با سایر کارکردهای نظام آموزشی مقوله‌ای فرعی و حاشیه‌ای تلقی شده و بنابراین، کم‌تر توجه متخصصان علوم تربیتی را به خود جلب کرده است. بنابراین، پویا و تلاش علمی برخی متفکران و پژوهش‌گران در جهت جلب توجه افکار عمومی و نیز محافل علمی و پژوهشی و کارگزاران آموزشی و پرورشی درباره نقش و جایگاه مغفول، ولی خطیر تربیت هنری بسیار ارزشمند است. از این منظر، کتاب *برنامه درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش* را می‌توان در زمره معدود آثار و تولیدات علمی معرفی کرد که کوشیده است با نگاهی تخصصی و کارشناسانه از حضور و نقش‌آفرینی معنادار تربیت هنری در آموزش و پرورش دفاع کند و بسترهای لازم را برای اعاده جایگاه آن در مدارس و مراکز آموزشی فراهم آورد؛

۲. کتاب از نظر توالی مطالب، انسجام مفهومی، و رعایت الگوی طراحی آموزشی ساختاری مناسب دارد. بدین معنا که نخست در بخش اول مبانی تربیتی و در بخش دوم

مبانی روان‌شناختی به صورت مبسوط مطالعه و بررسی شده‌اند. خواننده با مطالعه این دو بخش (که مجموعاً نه فصل کتاب را پوشش می‌دهد) با بنیان‌های معرفتی و نظری تربیت هنری آشنا می‌شود. بعد از این دو بخش کلیدی، در بخش سوم رویکردها و الگوهای تربیت هنری آمده است و سپس در بخش چهارم مباحث مرتبط با برنامه‌دستی آموزش و ارزش‌یابی (مباحث اجرایی) هنر بحث شده‌اند. بخش پنجم کتاب هم با ارائه مطالب مربوطه به آموزش عمومی هنر، تجارب علمی، و چشم‌اندازها مخاطب علاقه‌مند را به کسب دانش و معرفت بیش‌تر درباره تربیت هنری در یک منظر فراملی قادر می‌کند. این توالی و تقدم و تأخر مطالب کتاب برای خواننده چهارچوب ذهنی و عمیق‌تری را فراهم می‌کند؛

۳. کتاب در زمینه تعیین نقش و جایگاه عناصر اصلی برنامه‌دستی تربیت هنری روشن‌گری لازم را انجام داده است. از جمله در مورد اهداف تربیت هنری و حوزه‌های محتوایی آن که نوعاً با ابهامات و پیچیدگی‌های مختلفی مواجه است. طبعاً این تصریح و تبیین کمک قابل‌توجهی به تعیین جایگاه و هویت تربیت هنری به منزله یک قلمرو آموزشی مهم می‌کند. بر این اساس، اهداف تربیت هنری در قالب چهار هدف تولید هنری، نقد هنری، درک و ارزش‌گذاری، و تاریخ هنر معرفی شده‌اند و حوزه‌های محتوایی آن نیز شامل هنرهای تجسمی، نمایش، موسیقی، و حرکات موزون معرفی و توضیح داده شده‌اند؛

۴. از دیگر مزایای کتاب مورد بررسی معرفی و تشریح روش‌های آموزش هنر به صورت جداگانه و در قالب یک فصل کامل است؛ به‌ویژه آن‌که نویسندگان میان روش‌های سودمند آموزش هنر و روش‌های نامناسب آن تفکیک قائل شده و خاطرنشان کرده‌اند که در حوزه تربیت هنری مسئولیت اصلی معلمان هنر آن است که از روش‌های تدریس مناسب (نمایش نحوه کار معلم، ارائه تکالیف، و ...) استفاده کنند و روش‌های نامناسب (مثل تولید و ساخت مکانیکی، هنر فرمولی، و ...) را در زمینه هنر به‌کار نگیرند. بدون تردید، در زمینه اجرا و عملیاتی کردن هر برنامه‌دستی معلم و روش‌های آموزشی وی مهم‌ترین عنصر و مؤلفه است. بنابراین، نویسندگان تأکید به‌جا و شایسته‌ای بر کارکرد و مسئولیت حرفه‌ای معلمان هنر از نظر سطح دانش و مهارت داشته و مقوله‌های مهمی هم‌چون تربیت معلمان هنر، پشتیبانی از آن‌ها، و در دسترس قرار دادن مواد و منابع آموزشی برای آن‌ها را مورد توجه قرار داده‌اند؛

۵. یکی از مباحث جدی و چالش‌انگیز حوزه تربیت هنری، که در این کتاب روشن‌گری لازم در مورد آن ارائه شده است، نحوه یا چگونگی ارزش‌یابی فعالیت‌های هنری دانش‌آموزان است. نویسندگان خود اذعان دارند که اگر از ارزش‌یابی عملکرد فراگیران در درس هنر به دلیل پیچیدگی‌های خاص آن غفلت شود یا سیاست و رویه‌ای متناسب با

اقتضائات نظام آموزشی در این زمینه اعمال نشود، چندان نمی‌توان به دوام و بقای هنر در برنامه‌های درسی امید داشت. اگرچه به‌قول نویسندگان این مسئله درمورد همه حوزه‌های برنامه درسی صادق است، درمورد درس هنر، که تاوان زیاده‌تری پرداخته و آسیب‌های جدی‌تری دیده است، بیش‌تر صدق می‌کند. بنابراین، کتاب برخی از مهم‌ترین ابزارها و روش‌های ارزش‌یابی هنر را معرفی کرده و حتی این ویژگی را در برخی دیگر از کشورها نیز مطالعه کرده است؛

۶. یکی دیگر از مزایای کتاب موردبررسی طرح مبحث مهم و درعین‌حال چالش‌انگیز تلفیق و چگونگی کاربرد آن در تربیت هنری است. واقعیت آن است که طی چند سال اخیر متخصصان و صاحب‌نظران علوم مختلف بر برقراری ارتباط میان رشته‌های مختلف علوم و اتخاذ رویکرد تلفیقی و بین‌رشته‌ای (interdisciplinary) برای بررسی عمیق‌تر و معنادارتر واقعیات مطرح‌شده در حوزه‌های مختلف علوم تأکید داشته‌اند. از این منظر، تلفیق هنر در شکل درس مستقل (تک‌درس)، تلفیق در کل برنامه درسی یا تلفیق به‌صورت متصل و پیوسته، و نیز ترکیب و تلفیق هنر در متن برنامه‌های درسی سایر دروس موردبحث و بررسی مبسوط کتاب قرار گرفته است؛ به‌ویژه، تلاش نویسندگان در زمینه نشان‌دادن نحوه تلفیق هنر و علوم، جغرافیا، تاریخ، ریاضی، و ... نمونه‌هایی عینی را از عملیاتی کردن تلفیق هنر با دروس دیگر در اختیار معلمان و مجریان برنامه درسی قرار می‌دهد. از این گذشته، رویکرد تلفیقی تبیین‌شده پارسونز (۲۰۰۴) بر محور سه منبع اصلی برنامه درسی (جامعه، دانش‌آموز، و هنر) در نوع خود بحثی بدیع و جالب است که ظرفیت‌های تربیت هنری را در تلفیق با علایق و استعدادهای دانش‌آموزان، نیازها، واقعیات اجتماعی، و ویژگی‌ها و قانون‌مندی‌های رشته هنر نشان می‌دهد؛

۷. کتاب در فصل پایانی خود طرحی را در زمینه الگوی مطلوب برنامه درسی هنر دوره ابتدایی تدوین و ارائه کرده است که می‌تواند مورد استفاده و استناد سیاست‌گذاران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی هنر قرار بگیرد. بدیهی است طراحی الگوی برنامه درسی هنر، که همواره درمورد آن ابهامات جدی وجود داشته است، در تثبیت و اعتباربخشی جایگاه هنر در نظام آموزشی نقش مهمی داشته و به سهم خود مانع اقدامات پراکنده و جسته‌وگریخته معلمان هنر در مدارس شده و درعین‌حال، به‌نحوی دقیق جهت‌گیری‌ها و اهداف اصلی تربیت هنری، حوزه‌های محتوایی، راه‌بردهای یاددهی - یادگیری، و شیوه‌های ارزش‌یابی آن را مشخص می‌کند؛ به‌ویژه آن‌که در الگوی مذکور بر جایگاه مقوله‌های ارزشی و فرهنگی مرتبط با ابعاد ملی و بومی در سطح برنامه درسی عملیاتی نیز تأکید شده است؛

۸. رویکرد تطبیقی کتاب در زمینه مقایسه وضعیت تربیت هنری و عناصر آن در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف، که به‌ویژه در فصل‌های سیزدهم، شانزدهم، و هفدهم تجلی یافته است، اقدامی قابل توجه محسوب می‌شود و امکانی را برای مقایسه شرایط و جایگاه کشورهای مختلف در حوزه تربیت هنری و آگاهی از پیشرفت‌ها و تحولات قابل ملاحظه برخی از نظام‌های آموزشی در زمینه هنر فراهم می‌آورد؛

۹. کتاب در فصول هجده‌گانه خود از منابع و استنادات علمی مختلفی استفاده کرده است که، علاوه بر کمیت، کیفیت و غنای لازم را دارد؛

۱۰. در فصل شانزدهم کتاب، نویسندگان مجامع تخصصی، سایت‌های اینترنتی، و نشریات مرتبط با آموزش و تربیت هنری را معرفی کرده‌اند که این امر می‌تواند به علاقه‌مندان، به‌ویژه فعالان و پژوهش‌گران حوزه تربیت هنری، در زمینه امور آموزشی و پژوهشی کمک زیادی کند.

#### ۲.۴ کاستی‌ها

۱. برخی مباحث مطرح‌شده در این کتاب (از جمله تمامی فصول اول، دوم، سوم، پنجم، ششم، هشتم، دهم، و نیز قسمت‌هایی از فصول سیزدهم، چهاردهم، پانزدهم، و شانزدهم) پیش‌از این در کتاب آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی، چگونگی (تألیف مهرمحمدی، از سوی انتشارات مدرسه در سال ۱۳۸۳) بیان شده‌اند؛ البته نام‌برده در بخش پیش‌گفتار کتاب این مسئله را خاطر نشان و اذعان کرده که «کتاب را باید ویراست دگرذیسی شده اثر قبلی نویسنده با عنوان آموزش هنر: چیستی، چرایی، و چگونگی دانست که طی آن تلاش شده در همان حوزه، یعنی آموزش عمومی هنر، مباحث کامل‌تر و روزآمدتری را به علاقه‌مندان عرضه کند» (مهرمحمدی و کیان ۱۳۹۳: ۱۲)، ولی با این‌همه، این سطح از تشابه در کتب دانشگاهی و علمی نکته‌ای قابل تأمل است. در واقع، از این نظر که مطالب فصول مذکور به‌طور کامل در کتاب قبلی نویسنده اول (محمود مهرمحمدی) آمده است، تکرار یا طرح مجدد آن در اثر دیگری که موضوع محوری آن هم هنر و تربیت هنری باشد چندان توجیه‌شدنی نیست؛

۲. علاوه بر فصول مذکور، فصل دوازدهم کتاب (هنر و برنامه‌درسی تلفیقی: روایتی دیگر) و قسمتی از فصل شانزدهم (همان: ۳۱۵-۳۳۷) هم از سوی افراد دیگری، به‌غیر از نویسندگان کتاب، تهیه شده و در اختیار آنان قرار گرفته است. فصل دوازدهم ترجمه مقاله

مایکل پارسونز (۲۰۰۴) است که سمیه رام انجام داده است. هم‌چنین، قسمتی از فصل شانزدهم (همان) با عنوان تاریخ معاصر آموزش هنر از ۱۹۵۱-۲۰۰۰ م ترجمه مقاله اسمیت (۲۰۰۵) است که منیره رضایی انجام داده و در اختیار نویسندگان کتاب قرار داده است. از این گذشته، فصل پایانی کتاب (طرح الگوی مطلوب برنامه درسی هنر برای دوره ابتدایی ایرانی)، با توجه به توضیح ارائه‌شده نویسندگان در پانوش (همان: ۳۵۵)، برگرفته از رساله دکترای نویسنده دوم (مرجان کیان) است. به نظر می‌رسد میزان نسبتاً زیاد بهره‌گیری از آثار و مکتوبات نویسندگان دیگر (که البته با رعایت همه ملاحظات اخلاقی و قانونی انجام گرفته) و قراردادن آن در محتوای یک کتاب چندان متعارف نباشد؛

۳. در میان فصول هجده‌گانه کتاب، فصل چهارم با عنوان هنر و تربیت فرهنگی به لحاظ سبک نگارش، سلیس و روان بودن، و سطح تناسب مفهومی با بقیه مطالب و فصول دیگر دچار مشکل و ابهام جدی است؛ به‌ویژه قسمت معرفی برنامه درسی پیش‌نهادی هنر (همان: ۵۷) و تجارب برخی کشورها در این زمینه (همان: ۶۳). از آنجایی که مطالب این صفحات ترجمه مقالات اسمیت (۲۰۰۲) و میسون و دیگران (۲۰۰۶) است، کوشش چندانی برای پردازش مفهومی مطالب و معنادار کردن آن‌ها نشده و همین امر درک روشن این فصل را مشکل کرده است. به‌علاوه، در همین فصل، برای اصطلاح «object-directedness» معادل هدف‌محوری انتخاب شده است (همان: ۵۹) که به نظر می‌رسد درست نیست و تناسبی هم با جمله قبل از آن ندارد. در واقع، با توجه به فضای مفهومی‌ای که اصطلاح مذکور در آن قرار گرفته ترجمه «معطوف به یک شیء خارجی» مناسب‌تر و گویاتر است. هم‌چنین، مشکل ترجمه نارسا و مبهم در معدودی از فصول دیگر از جمله فصل هفدهم (همان: ۳۴۳، پاراگراف اول) هم دیده می‌شود؛

۴. فصل هفتم کتاب با عنوان هنر و هوش‌های چندگانه به‌گونه‌ای مختصر و کوتاه کاربرد نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر را در حوزه هنر مطرح کرده، ولی فاقد بحث و تبیینی راه‌یاب و مشخص در این زمینه است؛ البته شاکله اصلی این فصل برگرفته از مقاله نویسنده اول (مهرمحمدی) با عنوان نظریه هوش‌های چندگانه و دلالت‌های آن برای برنامه درسی و آموزش است که در فصل‌نامه تعلیم و تربیت (۱۳۸۵: ۷-۳۱) به چاپ رسیده است. به‌علاوه، پاراگراف اصلی این فصل (مهرمحمدی و کیان ۱۳۹۳: ۱۱۴) ابهام دارد که طی آن به کاربرد نظریه هوش‌های چندگانه در حوزه‌های هنر و خلاقیت پرداخته است. در این پاراگراف آمده است «پیام واضح و برجسته نظریه هوش‌های چندگانه در تربیت هنری این است که قطعاً توجه انحصاری به دو گونه کلامی و ریاضی هوش موجب نادیده‌انگاشتن



زمینه رشد بسیاری از حوزه‌های هنری نمی‌شود». به نظر می‌رسد با توجه به جهت‌گیری اصلی نظریه هوش‌های چندگانه و اهداف مورد نظر تربیت هنری، فعل این جمله باید به صورت مثبت (می‌شود) باشد؛

۵. کتاب فاقد مباحث مرتبط با وضعیت و چالش‌های فعلی تربیت هنری در نظام آموزشی ایران است. در واقع، گنجانیدن فصلی در مورد مشکلات و تنگناهای تربیت هنری در مدارس و مراکز آموزشی کشور و ارائه تبیین‌ها و راه‌کارهای لازم می‌توانست از یک سو، کتاب را از ارائه صرف مباحث نظری مرتبط با تربیت هنری خارج کند و از سوی دیگر، تصویری روشن‌تر از واقعیات نظام آموزشی ایران در زمینه هنر ارائه دهد که قطعاً برای مخاطب ایرانی آن معنادارتر و جذاب‌تر بود؛

۶. بخش قابل توجهی از مطالب کتاب حاصل ترجمه دیدگاه‌های صاحب‌نظران خارجی است. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که سهم ترجمه در این کتاب در حد بالایی است؛

۷. کتاب در غالب فصول خود فاقد قسمت جمع‌بندی و نتیجه‌گیری است و همین امر بعضاً باعث می‌شود که مخاطب نتواند به برداشت و تصویری کلی از مطالب فصول دست یابد.

## ۵. نتیجه‌گیری و پیشنهادات

در این مقاله کتاب برنامه‌درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش نقد و بررسی شد. با توجه به مطالبی که در قسمت‌های قبلی بیان شد، می‌توان گفت که کتاب مورد اشاره مجموعاً از نظر شکلی و محتوایی کتابی مناسب و جامع است که مطالعه دقیق آن می‌تواند ذهنیت و نگرش مخاطبان خود، به ویژه سیاست‌گذاران آموزشی، برنامه‌ریزان درسی، و معلمان و مربیان، را درباره شأن و جایگاه هنر در نظام آموزشی کشور به گونه‌ای مثبت تحت تأثیر قرار دهد. در واقع، در این کتاب تلاش شده است که با رویکردی علمی و ارائه شواهد مختلف بسترهای نظری و عملی لازم برای مشروعیت بخشیدن به تربیت هنری در آموزش و پرورش فراهم شود؛ مؤلفان کتاب، به ویژه مهرمحمدی، خود از پیش‌گامان بسط و ترویج ایده تربیت هنری در نظام آموزشی کشورند و فعالیت‌های علمی و پژوهشی زیادی را در این زمینه انجام داده‌اند. به هر حال، با توجه به مطالب بیان شده و در جهت ارتقای کیفی هرچه بیشتر این کتاب، می‌توان پیشنهادهای زیر را ارائه کرد:

- تلاش لازم به منظور بازبینی مطالب ترجمه‌شده کتاب و هم‌سان‌سازی آن‌ها از نظر معنایی و مفهومی انجام شود. این امر به‌ویژه در مورد مطالب فصول چهارم، شانزدهم، و هفدهم ضرورت بیش‌تری دارد؛
- در پایان هر فصل، بخش جمع‌بندی و نتیجه‌گیری گنجانده شود تا خوانندگان بتوانند ذهنیت و برداشت روشن‌تری را درباره مطالب هر فصل به‌دست آورند؛
- اگر کتاب در پایان هر فصل خود مجموعه‌ای از راه‌کارهای عملی و کاربردی را برای مخاطبان مخصوصاً معلمان و مربیان هنر ارائه دهد، بهتر خواهد توانست رسالت خود را در زمینه آگاهی‌بخشی و عملیاتی‌کردن کارکردهای تربیت هنری در موقعیت‌های یاددهی - یادگیری (مدارس و کلاس‌های درس) انجام دهد؛
- تغییر ماهیت و محتوای سؤالات طراحی شده در پایان هر فصل امکان بهتر و بیش‌تری را برای تأمل، ژرف‌اندیشی، و ایجاد چالش فکری در مخاطب به‌وجود می‌آورد؛
- جلد کتاب به‌منزله یکی از بخش‌های مهم هر اثر مکتوب می‌تواند موجب جلب توجه خوانندگان شود و درعین حال زمینه بصری لازم را برای آشنایی اولیه مخاطبان با محتوای آن فراهم کند. رعایت ملاحظات از این نوع در مورد کتب و آثاری که در حوزه هنر نگاشته می‌شوند ضرورت بیش‌تری دارد؛ بنابراین، بهره‌گیری از عناصر جذاب بصری و زیبایی‌شناختی در طراحی جلد این کتاب می‌تواند تصویر بهتری از محتوای آن را فراهم کند؛
- هم‌راه با کتاب مذکور نرم‌افزار یا سی‌دی تصویری حاوی فعالیت‌های هنری مختلف، که معلمان می‌توانند در کلاس درس به‌کار گیرند، آماده و ارائه شود. در چنین حالتی، قطعاً اثرگذاری کتاب افزایش می‌یابد.

## کتاب‌نامه

- احمدزاده، شیده (۱۳۸۴)، *قداست تخیل هنری*، تهران: فرهنگستان هنر.
- امینی، محمد (۱۳۸۳)، *تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش*، تهران: آئیژ.
- ذوالفقاریان، ملیحه و مرجان کیان (۱۳۹۳)، «واکاوی تجارب معلمان زن در تدریس هنر در مدارس ابتدایی: یک پژوهش کیفی»، *دوفصل‌نامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی*، س ۲، ش ۴.
- رضایی، منیره (۱۳۹۲)، «تربیت هنری در نظام آموزشی ایران»، *فصل‌نامه مطالعات فرهنگ و ارتباطات*، س ۱۴، ش ۲۲.

نقدی بر کتاب برنامه‌دستی و آموزش هنر در آموزش و پرورش ۳۹

رضی، احمد (۱۳۸۸)، «شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی»، فصل‌نامه سخن سمت، ش ۲۱.

عناصری، جابر (۱۳۸۰)، *مردم‌شناسی و روان‌شناسی هنر*، تهران: رشد.

فلاحی، ویدا، یحیی صفری، و ماندانا یوسف‌فرحنگ (۱۳۹۰)، «تأثیر آموزش با رویکرد تربیت هنری بر فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرایندی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی»، فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، ش ۳۹، س ۱۰.

قطبی، محمدیوسف (۱۳۷۴)، *شناخت هنر*، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج.

کالینسون، دایانه (۱۳۸۵)، *تجربه زیبایی‌شناختی*، ترجمه فریده فرنوفر، تهران: فرهنگستان هنر.

مایر، فردریک (۱۳۷۴)، *تاریخ اندیشه‌های تربیتی*، ترجمه علی اصغر فیاض، تهران: سمت.

معیری، محمدطاهر (۱۳۶۴)، *مسائل آموزش و پرورش*، تهران: امیرکبیر.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳)، *آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی، و چگونگی*، تهران: مدرسه.

مهرمحمدی، محمود و محمد امینی (۱۳۸۰)، «طراحی الگوی تربیت هنری در دوره ابتدایی»، فصل‌نامه علمی و پژوهشی علوم انسانی الزهراء، س ۱۱، ش ۳۹.

مهرمحمدی، محمود و مرجان کیان (۱۳۹۳)، *برنامه‌دستی و آموزش هنر در آموزش و پرورش*، تهران: سمت.

Alter, F., T. Hays, and R. O'Hara (2009), "The Challenges of Implementing Primary Arts Education: What our Teacher Say", *Australian Journal of Early Childhood*, vol. 34, no. 4.

Bamford, A. and M. Wimmer (2006), "Building Creative Capacities for the 21<sup>st</sup> Century", <[www.unesco.org/colture/](http://www.unesco.org/colture/)>.

Borrow, Robin and Geoffery Millburn (1989), *A Critical Dictionary of Educational Concepts: an Appraisal of Selected Ideas and Issues in Educational Theory and Practice*, Wheat Sheaf Book, New York: St. Martin's Press.

Broudy, Harry (1978), "The Arts as Basic Education", *Journal of Aesthetic Education*, vol. 12.

Eisner, Elliot W. (2005), *Reimagining School*, London and New York: Routledge.

Ford, Lonnie (2008), *How Can Art Education Enhance the Content Subject Area in an Urban School Setting*, Ph.D. Dissertation, Western Michigan University.

Gardner, Howard (1990), *Multiple Intelligences Implications for Art and Creativity*, W. J. Moody (ed.), *Artistic Intelligences Implications for Education*, N.Y: Teachers College Press.

Garretson, R. L. (1991), *Music Curricula*, *The International Encyclopedia of Curriculum*, Arieih Lewy (ed.), Pergamum Press.

Ko, Agnes Po-Yee (2006), *The Beauty of Harmony: Clues from Chines Aesthetic for Contemporary Art and Education*, Ph.D Dissertation, Canada: Simon Fraser University.

McMahan, A., C. Klopper, and B. Power (2015), "Excellnce in Arts Based Education-One Shool's Story", *International Journal of Education the Arts*, Lb(5), <<http://www.ijea.org/V1n5/>>.

- Ornstein, Anna (2006), "Artistic Creativity and the Healing Process", *Psychoanalytic Inquiry*, vol. 26, no. 3.
- Richards, Lisa Carol (2005), *Art Education in After-School Program*, Ph.D. Dissertation, Los Angeles: University of California.
- Sau, Lai Lee and Lin Alex Liu Hong (2016), "A Pilot Study of Art Therapy for Children with Special Educational Needs in Hong Kong", *The Arts in Psychotherapy*, vol. 51.
- Siaulytaene, Dalia (2005), "Active Methods in Art Education in Lithuanian", *Prospects*, vol. 32, no. 4.
- Spenser, Chapman and Jean Betty (2008), *An Examination of Changes in Teachers Attitudes, Teaching Practice and Perceptions Toward Student Achievement as a Result of Professional Development in Arts Integration*, Ph.D. Dissertation, George Mason University.
- Uptis, Rena (2011), "Arts Education for the Development of the Whole Child", *Elementary Teachers' Federation of Ontario*, <[www.etfo.ca](http://www.etfo.ca)>.
- Uzunboyulu, Huseyin and Didem Islek (2014), "Evaluation of Art Education in Terms of Content Analysis", *Social and Behavioral Sciences*, vol. 136.