

آموزش کل گرا، رویکردی نوین همسو با برخی مولفه‌های آموزش سنتی هنر ایرانی اسلامی*

ندا سیفی**^۱، حسن بلخاری قه‌بی^۲، مهدی محمدزاده^۳

^۱ دانشجوی دکتری هنر اسلامی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز، تبریز، ایران.

^۲ دانشیار دانشکده هنرهای تجسمی، پردیس هنرهای زیبا، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

^۳ استادیار دانشکده هنرهای اسلامی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز، تبریز، ایران.

(تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۳/۲۰، تاریخ پذیرش نهایی: ۹۵/۲/۸)

چکیده

آموزش کل گرا جریانی بود که در بحث آموزش از اواسط دهه ۱۹۸۰ در آمریکای شمالی ظهور کرد. این جنبش، عکس‌العملی در برابر جریان اصلی آموزش در دنیا بود. کل‌گرایی در اصل یک پارادایم آموزشی است که تلاش دارد نظریات آموزشی را با فلسفه و معنویات پیوند بزند. آموزه‌های این جریان درصدد است در مقابل پیشرفت‌های ناشی از مدرنیسم و بحران‌های پس از آن از جمله از بین رفتن جوامع سنتی و بی‌توجهی به ارزش‌های سنتی و معنوی، برخیزد. به مدد این رویکرد، به تدریج، همه دریافتند که مفهوم و جایگاه "کل" در کشاکش مفاهیم متناقض، دارای اهمیت است. با مطالعه عمیق‌تر این رویکرد و اصول آن، مشخص می‌شود که مولفه‌ها و شاخصه‌های این رویکرد آموزشی، سنخیت قابل توجهی با برخی ویژگی‌های آموزش سنتی هنرها در ایران دارند. در این گفتار، پس از معرفی و تحلیل رویکرد کل گرا و مولفه‌های آن، با نگاهی نو به آموزش سنتی هنر در ایران نظری افکنده شده و قرابت نظریات رویکرد آموزشی کل گرا با روند آموزش هنر سنتی ایرانی مورد سنجش قرار می‌گیرد که نهایتاً می‌تواند نشانگر همسویی برخی اصول این دو حوزه باشد. این تحقیق از نوع کیفی است و جمع‌آوری اطلاعات از طریق مطالعه کتب، اسناد و مقالات است.

واژه‌های کلیدی

آموزش هنر، رویکرد آموزشی کل گرا، نظام سنتی آموزش هنر، مولفه‌ها.

* این مقاله برگرفته از رساله دکتری نگارنده اول تحت عنوان "پژوهشی در امکان احیاء نظام استاد و شاگردی در آموزش هنر ایرانی اسلامی در عصر حاضر" است که به راهنمایی نگارندگان دوم و سوم، در دانشگاه هنر اسلامی تبریز در دست انجام است.

** نویسنده مسئول: تلفن: ۰۹۱۲۲۰۵۱۴۰۷، شماره: ۰۴۱-۳۵۴۱۹۷۰۰، E-mail: n.seifi@tabriziau.ac.ir

مقدمه

آداب و عقاید به شاگرد نوآموز بر عهده استاد است. در هنر سنتی ایرانی، شاگرد می‌داند که هرگز نخواهد توانست راه چند ده ساله استادی را یک شبه طی کند. در عرفان و اخلاق ایرانی - اسلامی، طی مرحله‌های گوناگون دارای ارج و منزلت بالایی است و در جاهای مختلفی از متون ادبی گرفته تا فتوت‌نامه‌ها ذکر این وادی‌ها و مراحل صورت گرفته است.

امروزه این نحوه آموزش و همچنین نگرش هنرمند، دست‌خوش تغییراتی شگرف شده است. در این شرایط، آشنایی با رویکردهای نوین همچون رویکرد آموزشی کل‌گرا می‌تواند به کشف و انتخاب روش‌های صحیح آموزشی در جهت احیای نقاط قوت آموزش سنتی بینجامد. در این مقاله با معرفی و پرداختن به مولفه‌های رویکرد آموزشی کل‌گرا، به مشابهت و هم‌خوانی این رویکرد با نگاهی که بر آموزش سنتی هنرها غالب بود، پرداخته خواهد شد. در این مسیر، از روش کیفی با استفاده از منابع کتابخانه‌ای و بررسی اسناد، متون و مقالات بهره برده می‌شود تا با استخراج مولفه‌ها، در نهایت با دیدی تحلیلی، برخی مولفه‌های این دو حوزه مورد تطبیق قرار گیرد.

آموزش کل‌گرا^۱ به تربیت معنویت، روح زندگی و عدالت اجتماعی علاقمند است و تلاش دارد الهام‌بخش خلاقیت، تخیل، عطوفت، مهارت‌های اجتماعی و سلامت عاطفی فرد باشد. به بیان دیگر، کل‌گرایی آموزش کلیت فرد است که با توجه به عواملی همچون روح، معنویت و غایت، رویکردی متناسب با آموزش معنویت‌گراست و در زمینه‌ها و دانش‌های مختلف قابل اعمال است. آموزش کل‌گرا در کشاکش مفاهیم متناقض موجود در دنیای جدید، با پایبندی به اصولی که در بافت آموزش سنتی ما نیز آشنا و قابل پیگیری است، زمینه‌ای را فراهم می‌سازد که در آن روش‌های تحمیلی و محدود، به نقد کشیده می‌شود. هم‌سو با همین نگرش در باور هنر سنتی ایرانی، هنر همواره معنویت‌گرا و مقدس است. هنرمند هرگز به خودی خود قادر به خلق اثر نیست. دو ویژگی شاخص نظام آموزش سنتی هنرها بدین قرار است که اولاً منشا و خاستگاه ایده خلق هنر، ماخوذ از یک سری ارزش‌ها و پیام‌های کاملاً معنوی و اخلاقی است و ثانیاً اینکه چنین هنری بر پایه قواعد و قوانینی ثابت و ماندگار از پدر به پسر و یا از استاد به شاگرد منتقل می‌شود. آموزش این

۱. رویکرد آموزشی کل‌گرا

۱-۱. پیدایش و تکامل جنبش همگام با نیاز جامعه

و بورلی گالیان^۱ و بقیه، شبکه آموزش کل‌گرا را تشکیل دادند. این گروه معتقد بودند که آموزش کل‌گرایانه می‌بایست انقلابی ایجاد کند. البته فعالیت آنان دیری نپایید و چند سال بعد هر کدام به دنبال پروژه‌های جدید رفتند (Miller, 1990, 201).

نظریات مبتنی بر دیدگاه کل‌گرایانه به حیات خود ادامه داد و به تدریج "آموزش کل‌گرا" به طور جدی مطرح شد. تا اواخر دهه ۱۹۸۰، این رویکرد آموزشی در آمریکای شمالی رواج یافت ولی باز هم تعریف دقیقی از آن وجود نداشت. افرادی که برای نخستین بار برای توصیف آموزش کل‌گرا به عنوان یک جنبش مستقل اقدام کردند، ران میلر و جان میلر^۱ بودند. جان میلر در سال ۱۹۸۸ در کانادا، "برنامه درسی کل‌گرا" را چاپ کرد و ران میلر مجله "آموزش کل‌گرایانه" را در آمریکا منتشر ساخت. دو سال بعد در ۱۹۹۰، ران میلر "مدارس به چه درد می‌خورند؟"^{۱۱} و "آموزش کل‌گرا در فرهنگ آمریکا"^{۱۲} را چاپ نمود که توضیحات کاملی در مورد آموزش کل‌گرایانه به مخاطب ارائه می‌داد. به همین صورت آموزش کل‌گرا به رشد خود ادامه داد، مقالات و کتاب‌هایی در این زمینه نگاشته و موسساتی برای به‌کارگیری این نوع آموزش افتتاح شد و تعداد این موسسات که در سطح جهان پراکنده بودند، رو به افزایش بود. از جمله آنها می‌توان به موسسه مطالعات آموزشی انتاریو^{۱۳} در دانشگاه تورنتو کانادا اشاره کرد که توسط پروفیسور جان میلر اداره و رهبری می‌شد.

در وضعیت کنونی آموزش که سرشار از پارادوکس و افتراق پدیده‌هاست و موجب جدایی عقل از قلب، نظریه از عمل، واقعیات از احساسات و همچنین تدریس از یادگیری شده است، آموزش کل‌گرا سر برون می‌آورد (Palmer, 1998, 66). واژه کل‌گرایی^۲، از مفهوم یونانی "هولون"^۳ مشتق شده است؛ بدان معنا که یک پدیده همزمان یک کل و یک جزء است. آموزش کل‌گرا، جنبش آموزشی تقریباً جدیدی است که از اواسط دهه ۱۹۸۰ در آمریکای شمالی پدید آمد. این جنبش بیشتر از آن که در پی ارائه یک مدل خاص آموزشی باشد، در جستجوی برپاسازی یک جریان اصلی^۴ در باب آموزش است؛ یعنی "پارادایم نگرش‌های بنیادین در تلاش برای تفسیر پایه‌های آموزشی"^۵ (Nakagawa, 2000, 71). ران میلر^۵ یکی از رهبران این جنبش می‌گوید: "آموزش کل‌گرا یک روش یا تکنیک خاص نیست بلکه یک پارادایم است که شامل فرضیات و اصول ابتدایی است که می‌توانند در راه‌های مختلف به کار گرفته شوند"^۶ (Miller, 1992, 21). در واقع کل‌گرایی، سیستم را چیزی بیش از مجموع اجزای متشکله آن می‌داند و بیشترین تأکیدش بر شناخت چگونگی تأثیر اجزا بر پیدایش و پایداری پدیده جدیدی است که کل نام گرفته است (جکسون، ۱۳۹۱، ۲۰). در پیگیری سرچشمه این نوع آموزش می‌توان به اواخر دهه ۱۹۷۰ اشاره کرد که افرادی همچون تئودور روزاک^۷، جرج لئونارد^۸، جوزف پیرس^۸

در مجموع می‌توان گفت که اصول و قواعد آموزش کل‌گرایانه را می‌توان در نظریات انسان‌گرایانه^{۱۴} افلاطون، ژان ژاک روسو^{۱۵}، یوهان هانریش پستالوزی^{۱۶} و دیگران و همچنین در جریان پیشرفت‌گرایی^{۱۷} دیویی^{۱۸} و پیروانش، و همین‌طور در دیدگاه نظریه‌پردازانی همچون مونتسوری^{۱۹}، رودولف اشتاینر^{۲۰}، جیدو کریشنا مورتی^{۲۱}، و جان هولت^{۲۲} یافت.

در جامعه مدرن، هر روز و هر روز راه‌های کسب دانش جزئی‌تر می‌شود. در این اثنا، آموزش به صورت تأکیدی نامتعادل بر اهداف اقتصادی و مصرف‌گرایی درآمده که موجب ایجاد جوی رقابتی بین افراد شده و آنها را از رشد طبیعی خود باز داشته است (Watson, 2006, 253). آموزش کل‌گرا با پیامدهای ناشی از این نوع آموزش‌ها برخورد کرده و بر ارتباط دانش‌ها تأکید دارد؛ چرا که عقیده دارد باید در نظر داشت که "شبکه زندگی"^{۲۳} مجموعه‌ای اسرارآمیز است که به هم بافته شده است (Hill, 1998, 58). از جمله مدارسی که در برنامه آموزشی خود، مولفه‌هایی نزدیک به اصول آموزش کل‌گرا دارند، می‌توان به مدارس والدورف^{۲۴} اشاره کرد. اولین مدرسه والدورف در سال ۱۹۱۹ توسط فیلسوف اتریشی رودولف اشتاینر^{۲۵} در اشتوتگارت آلمان افتتاح شد. آموزش در مدارس والدورف، رشد را به سه دوره تقسیم می‌کند: سال‌های نخست کودکی (۰-۷ سال)، میانه کودکی (۷-۱۴ سال)، بلوغ (۱۴-۲۱ سال). نکته اصلی آموزش در مرحله اول تقلید^{۲۶} است. معلمان و والدین باید زمینه‌ای فراهم کنند که در آن کودک به تقلید بی‌چون و چرا بپردازد. دوره دوم، در پی ایجاد حس زیبایی‌شناختی است و تلاش دارد تخیل کودک را به کار بیندازد. استفاده از تصاویر، داستان‌ها و اسطوره‌ها برای تحت‌تأثیر قرار دادن مسائل اخلاقی الزامی است. دوره سوم به رشد تفکر، تعقل و نیروی ذهنی فرد می‌پردازد. همچنین در این نوع مدارس، دروس مذهبی تدریس می‌شوند که بسته به دیدگاه مذهبی افراد، متفاوت است. به علاوه برخی تشریفات و آیین‌ها صورت می‌گیرد تا کودک را به طبیعت خویش نزدیک کند. در ادامه به معرفی برجسته‌ترین مولفه‌های رویکرد آموزشی کل‌گرا می‌پردازیم.

۲-۱. مولفه‌ها

۱-۲-۱. غایت‌انگاری^{۲۷}

با وجود نظریات و دیدگاه‌های مختلف در بحث معرفی آموزش کل‌گرا، آنچه که تقریباً همه نظریه‌پردازان بر آن اتفاق نظر دارند این است که هدف اصلی آموزش کل‌گرا، فراهم ساختن زمینه و امکان ذاتی رشد بشر است. رویکرد آموزشی کل‌گرا پیش از آن که درگیر دانش ابتدایی و دریافت مهارت باشد، به رشد کلی فرد (جسمی، ذهنی، احساسی و معنوی) تأکید دارد. بخشی از نظریه‌پردازان همچون ناکاگاوا^{۲۸} و فاربز^{۲۹}، هدف غایی این نوع آموزش را "خود-دگرگونی"^{۳۰} می‌دانند. ناکاگاوا عقیده دارد هدف اصلی آموزش کل‌گرای شرقی، تغییر کلیت فرد در جستجوی "خود" والاتر است

۱-۲-۲. معنویت^{۳۲}

از دیگر اصولی که مورد توافق کلیه نظریه‌پردازان این حوزه است، مساله معنویت است. بسیاری از صاحب‌نظران کل‌گرا مانند ران میلر و جان میلر عقیده دارند که عامل معنویت همان چیزی است که خط فارق میان آموزش کل‌گرا با دیگر رویکردهای آموزشی را مشخص می‌کند (Miller, 1990, 25). البته ارائه یک معنای جامع از معنویت به دلیل پیچیدگی این واژه مشکل است. برای کاربرد این مفهوم در اهداف آموزشی می‌بایست سطح وسیعی از آن در نظر گرفته شود که شامل ارزش‌ها، تعهدات و دغدغه‌های زیبایی‌شناختی است (Schreiner, 2010, 2). این معنویت را دارای چهار مولفه اصلی دانسته‌اند:

- باور این که یک حقیقت مقدس وجود دارد که همه اشیا، زندگی‌ها و افکار را در بر می‌گیرد.
- این عقیده که همه ما به هم متصل و وابسته‌ایم و بخشی از شبکه پیچیده زندگی هستیم.
- این مفهوم که در کائنات برای هر زندگی هدفی وجود دارد.
- این که جریانی از تکامل در جهان وجود دارد که ما نیز بخشی از آنیم (Telles Rudge, 2008, 14).

یکی از اصول آموزش کل‌گرا این است که زندگی ما دارای معنا و هدفی والاتر از مکانیسم علوم محض است و هیچ نیرویی این اجازه را ندارد که بر این مفهوم سرپوش نهد. سرچشمه و منشا زندگی متعلق به جهانی برتر است و تمام تلاش‌های آموزشی می‌بایست در این راستا باشد که انسان را به اصل معنوی خویش بازگرداند. این معنویت همواره در زندگی بشر وجود داشته است و در هر مذهب و دینی به شکلی ظهور می‌یابد. ران میلر، بر اهمیت معنویت در بخش آموزش بسیار تأکید دارد. البته وی بر تمایز معنویت و مذهب اشاره کرده و می‌گوید که تأکید کل‌گرایی بر معنویت، لزوماً مختص یک مذهب مشخص نیست و دقیقاً همین موضوع باعث می‌شود تا اختلافی بین مذاهب و آیین‌ها بروز نکند. با این حال بدیهی است که مذهب و آداب و سنن مذهبی، وسیله‌ای برای کشف و تجربه معنویت است و تصور امر معنوی بدون توجه به اصول مذهبی مشکل است (Miller, 2006, 7). به هر حال آموزش فرد بر دیدگاه او بر زندگی تأثیر خواهد گذاشت و زندگی درونی وی را تحت‌الشعاع قرار خواهد داد.

(son, 2005, 38). ران میلر پنج سطح از کلیت را بیان می‌دارد: فرد، جامعه، اجتماع، سیاره و کیهان^{۳۸} که در این نگاه، کلیت هر کدام مهم است. نظریات کل‌گرا بر احترام به تمامی حیات و ابعاد معنوی زندگی بشری تاکید دارد (Miller, 2003, 14-15).

۱-۲-۴. اهمیت تجربه

مدارس کل‌گرا همچنین توجه ویژه‌ای به یادگیری تجربی^{۳۹} دارند. تجربه یادگیری یک رابطه فعال بین انسان و دنیا ایجاد می‌کند که وی را به درک معنای حقیقی جهان نزدیک می‌سازد. تجربه فعالانه همواره در حال تکامل است و هدف آموزش باید این باشد که رشد سالم این تجربه را تضمین کند و نه این که برنامه درسی محدود و از پیش تعیین شده‌ای را مطرح نماید (Mah-moudi, Jafari, Nasrabadi & Liaghatdar, 2012, 184). کودک در سنن اولیه آموزش از طریق انجام کار، یاد می‌گیرد. هدف این کار، کمک به دانش‌آموز برای کشف رابطه بین آموزش آکادمیک و دنیایی است که در آن زندگی می‌کند. این ارتباط تنها میان تجربه‌های شخصی فرد نیست بلکه کل جهان را دربرمی‌گیرد. از آنجایی که هدف معلم کل‌گرا، تقویت توانایی شاگرد برای برقراری ارتباط متقابل، احترام‌آمیز و محبت‌آمیز با دیگران است، تلاش می‌شود وی طرز ارتباط با دیگران، طبیعت و ذات زندگی را بیاموزد. این کار فقط از طریق دستیابی به روح شاگرد ممکن است. این روش که کاملاً از پایین به بالا و از درون به بیرون^{۴۰} اجرا می‌شود، در تضاد با روش‌های معمول در مدارس و دانشگاه‌ها یعنی روش بالا به پایین و بیرون به درون^{۴۱} است (Miller, 2003, 12). این بدان معناست که تلاش می‌شود به جای تاکید بر مواد درسی بی‌هدف و صرفاً محفوظات، به پتانسیل‌های درونی فرد توجه شود. دیدگاه یکپارچه کل‌گرایانه بر اصولی استوار است که در آن بشر یک پدیده وجودی پیچیده است بنابراین:

- رشد انسان در ابعاد مختلف ذهنی، عاطفی، جسمی، اجتماعی، زیبایی‌شناختی و معنوی رخ می‌دهد.
- معنویت به معنای بیدارسازی شاگردان برای داشتن حس حیرت و هیبت است.
- آموزش کل‌گرا را نمی‌توان به هیچ تکنیکی محدود کرد.
- ایجاد رابطه یک اصل کلیدی است (Schrenier, Banev & Oxly, 2005, 4).

نکته بسیار جالبی که در مورد نقش معلم و شاگرد در رویکرد کل‌گرا ذکر شده این است که در این ارتباط، یادگیری به صورت شاگردی کردن و کارآموزی^{۴۲} است و معلم در نقش الگو، مربی و مرشد است (Delacruz & Dunn, 1996, 69).

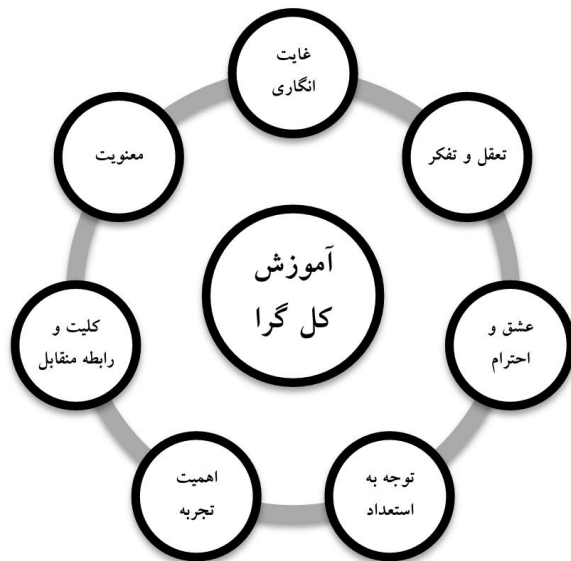
۱-۲-۵. توجه به استعداد

نکته مهم دیگر، تاکید معلمان کل‌گرا بر منحصر بودن^{۴۳} شاگرد است. هر فرد به نوعی یگانه و بی‌نظیر است. در این باره، عباراتی وجود دارد که می‌گوید کودکان همچون پاکت‌هایی از بذر گل به دست ما می‌رسند که هیچ تصویری روی جلد آنها نیست. ما

معناگرایی، خصیصه مهمی در رویکرد کل‌نگر است. کل‌گرایی تلاشی به سوی تلفیق و اتحاد^{۳۳} است و معنویت، دربرگیرنده مفاهیم و ارزش‌هایی همچون عشق، محبت، تواضع، صلح و عدالت است. فروبل، معنویت را درک این نکته تعریف می‌کند که فرد بخشی از یک کل است. معنویت، زیبایی و حقیقت ذاتی است که موجب ظهور عشق، عاطفه، لذت و ارتباط می‌گردد. معنویت انرژی خلاق از هستی و بنیان آموزش کل‌گراست (Nava, 2001, 39). معنویت تصور ما راجع به پدیده‌ها را شکل می‌دهد و ما را به سمت لمس زندگی افراد پیش می‌برد. مهاتما گاندی در باب آموزش معنوی می‌گوید: "تا وقتی که رشد ذهن و جسم همگام با بیداری روح صورت نگیرد، این رشد غیرمتعادل و بی‌ارزش خواهد بود. منظور من از آموزش معنوی آموزش قلب است" (Gandi, 1980, 138). آنچه که همواره در این نوع نگرش مطرح است، این است که هر پدیده با هر سطحی از پیچیدگی و کلیت، نیازمند یک متن بزرگ‌تر است تا معنا پیدا کرده و حقیقت آن کاملاً آشکار شود. فراتر از هر پدیده‌ای، چه انسان و چه یک سیاره، منشایی غایی از معنا و حقیقت وجود دارد که متن زیرین را در بر گرفته است (Miller, 2003, 15).

۱-۲-۳. کلیت^{۳۴} و رابطه متقابل

عامل دیگری که در بیان مولفه‌های آموزش کل‌گرا قابل تامل و از اصول بنیادین این مبحث است، شناخت کلیت و ارتباط متقابل است. این فرضیه در بحث آموزش کل‌گرا، بنیادین و ضروری است که همه چیزها در این هستی اساساً در ارتباط با دیگران و البته خود بخشی از یک کلیت است. هیچ بخش مجزایی از واقعیت وجود ندارد و برای درک هر چیزی، باید روابط آن با "کل‌ها"ی بزرگ‌تر را درک کرد (Forbes, 1996, 5). مفهوم کلی بدون وجود جزئی امکان‌پذیر است و کلی از حاصل جمع جزئیات به دست نمی‌آید. در تقسیم کلی به جزئیات، در ضمن و همراه هر یک از جزئیات، کلی نیز باقی می‌ماند و کلی با از دست دادن جزئیات از بین نمی‌رود. مصادیق و جزئیات کلی محصور و محدود نیستند (امید، ۱۳۹۱، ۱۱۷). آموزش کل‌گرا در پی روش‌های تدریسی است که در عین سرزندگی و رابطه متقابل با کیهان، هماهنگ است. برنامه درسی و دیگر تجربیات آموزشی در رابطه با ضمیر شخصی فرد هستند. این ضمیر شخصی، همان روح است. روابط متقابل درون‌فردی^{۳۵} می‌توانند به فرد کمک کنند خودش را بشناسد، مسائل را حل کند، تصمیم‌گیری کند و با استفاده از شهود و احساس، به همراه دانش و منطق، دنیای خویش را بشناسد. روابط بین‌فردی^{۳۶} موجب می‌شوند که فرد خود را در رابطه با دیگران بشناسد و مهارت‌های اجتماعی خود را به نوعی تنظیم کند که در رابطه و هماهنگی با دیگران رشد یابد. نهایتاً این که روابط فرافردی^{۳۷}، این امکان را فراهم می‌سازد که با به کارگیری تجربه‌های آموزشی، دنیا از طریق تجربیات متقابل شناخته شود. این، شبیه آموزش جهانی است که در آن عملکرد هر فرد بر عملکرد بقیه در سر تا سر جهان اثر می‌گذارد (John-



نمودار ۱- برجسته‌ترین مولفه‌های آموزش کل‌گرا.

اینک پس از معرفی مهم‌ترین خصیصه‌های آموزش کل‌گرا، به مبحث آموزش سنتی هنرها در ایران می‌پردازیم و تلاش داریم از دریچه نگاه کل‌گرا، به برخی مولفه‌های کل‌نگرانه این نظام آموزشی بپردازیم.

۲. آموزش سنتی هنرهای ایرانی اسلامی

نظام آموزش سنتی هنرها که غالباً با عنوان نظام استاد و شاگردی شناخته شده است، حامل جهان‌بینی و نکات ظریفی است که پرداختن به هر کدام از آنها نیاز به غور و تحلیل عمیق دارد. آنچه که به عنوان پارادایم غالب در این نظام مطرح است و می‌توان به جرأت بدان استناد کرد، نگاه کل‌نگر و وحدت‌بخشی است که در سرتاسر هنر اسلامی به چشم می‌خورد. بر همین اساس و بر پایه مبانی چنین هنری است که آموزش و انتقال مفاهیم در کنار فنون به صورت سینه به سینه، از پدر به پسر و از استاد به شاگرد صورت می‌گرفته است. در نظام استاد و شاگردی، شاگرد ملزم به طی دوره‌ها و مراحل خاص بود و در حین گذراندن این مراحل پیشرفت، به عهد و پیمان اخلاقی خویش پایبند می‌ماند. او برای رسیدن به مقام استادی می‌بایست سطح‌ها و مراحل متعددی را پشت سر می‌گذاشت و آنگاه که از همه این مراحل، سربلند و موفق بیرون آمد، مجاز به استقلال بود و این کار، گاه با دریافت "اجازه‌نامه" از استاد میسر می‌شد. آنچه که در نظام استاد و شاگردی مشهود است یکی سیستم خاص تربیت شاگرد در آن است که به صورت کارآموزی و شاگردی کردن انجام می‌شد. در این روش شاگردان، استاد خویش را انتخاب می‌کردند و گاهی نیز استاد، شاگرد خویش را برمی‌گزید. استعداد روحی و اخلاقی شاگرد در کنار کارآیی فنی وی برای استاد بسیار دارای اهمیت بود. شاگرد به نوعی یک سالک بود که می‌بایست در نظام تربیتی و آموزشی استاد و شاگردی علاوه بر آموزش فنون و تکنیک‌ها،

نمی‌دانیم آنها در آینده چه شکلی خواهند داشت، چطور خواهند شد، یا چگونه رفتار خواهند کرد. وظیفه ما مثل یک باغبان رسیدگی به نیازهای آنها تا حد امکان است. می‌بایست آنها را با عشق، توجه، محبت و امید تغذیه کنیم (Clark, 1997, 16). در این رویکرد آموزشی، شاگرد یک فرد منتقد، معتمد به نفس و مستقل است و همواره در ذهن دارد که یادگیری یک فعالیت اجتماعی است (Patel, 2003, 274). جان دیویی که بسیاری از تفکرات وی بر این اصل استوار است، عقیده دارد که توانایی فرد برای یادگیری، به عوامل مختلفی همچون محیط بستگی دارد (Hammond, Austin, Orchut & Rosso, 2001, 8). وی در جایی دیگر بیان کرده که "فکر می‌کنم در فلسفه تعلیم و تربیت، هیچ نقطه نظری مهم‌تر از تاکید آن بر مشارکت یادگیرنده در شکل‌گیری اهداف آموزشی نیست" (Dewey, 1963, 63).

۱-۲-۶. عشق، تکریم زندگی^{۴۴} و احترام به آن

عشق و احترام از دیگر مولفه‌های آموزش کل‌گرا هستند. عشق و محبت از نیازهای حیاتی یادگیری فرد است. ران میلر در مصاحبه‌ای که با راب کوگل^{۴۵} (دانشیار دانشگاه ایالتی نیویورک) انجام داده، عشق را مرکز آموزش کل‌گرا می‌داند. آموزش افراد در محیط‌های عاطفی و محبت‌آمیز موجب می‌شود که کلیت فرد رشد کرده و قلب، جسم و ذهن او هم‌زمان در راستای آموزش قرار گیرد. در این دیدگاه، آموزش فرد به هیچ دلیل خارجی مثل مقاصد سیاسی وابسته نیست. آموزش فرد فقط و فقط به خاطر خود او انجام می‌گیرد (Miller, 2003, 11). وجود عشق و عاطفه در رابطه میان شاگرد و معلم بسیار تعیین‌کننده است. تکریم زندگی نیز به معنای ارزش نهادن به زندگی است. بهره‌گیری از پتانسیل‌ها بدون رعایت این نکته ممکن نیست. معلمان کل‌گرا عقیده دارند که بدون این احترام، افراد تنها نیروهایی بی‌هویت هستند که در موسساتی بی‌روح حضور دارند. بدون تکریم زندگی، جامعه مثل یک جنگل خطرناک است که افراد در آن هر چه می‌خواهند را به زور به دست می‌آورند (Ibid, 16).

۱-۲-۷. تعقل و تفکر

آخرین نکته‌ای که در این مجال بدان پرداخته می‌شود، اهمیت تعقل و نقش پرورش تفکر انتقادی است. این تفکر به این معناست که فرد می‌بایست با پدیده‌ها با ذهنی فعال و کاوشگر برخورد کند و خود را در جریان از آموزش حس کند. شاگرد فقط در پی دریافت مدرک نیست بلکه واقعا علاقمند به یادگیری است. وی آنچه که می‌آموزد را به عنوان راهی برای کشف و رشد خویشتن به کار می‌گیرد. رویکرد کل‌گرا این خصیصه را از ویژگی‌های مهم آموزشی می‌داند. دعوت از دانش‌آموزان برای پرورش و به‌کارگیری قوه و مهارت تفکر و همچنین تشویق آنها به این که به دنیای پیرامون خود اهمیت بدهند، از تکنیک‌های آموزش کل‌گراست^{۴۶}. مهم‌ترین مولفه‌های رویکرد آموزشی کل‌گرا را می‌توان در نمودار ۱ خلاصه نمود.

پیشه اجداد خود را در پیش گیرند چون هماهنگ با طبع آنهاست (فریدونی، ۱۳۸۰، ۱۹۰-۱۹۴). در میان اقوال بزرگان، نمونه‌های بسیاری از توجه به ذات و استعداد افراد در یادگیری قابل ذکرند؛ برای مثال: "هر پسری پس از آموختن قرآن و پایه‌های آغازین زبان، بایستی برابر استعدادش آموزش یابد. او باید به دنبال پیشه و فنی برود که طبعاً در خور اوست... پس این وظیفه معلم است تا استعدادهای دانش‌آموز را بررسی کند و او را به درخورترین رشته تحصیلی بکشانند" (ابن‌سینا، ۱۳۶۳، ۲۷۰). در آموزش سنتی هنرها و حتی در مکتب‌ها، استعداد شاگردان تشخیص داده می‌شد و معلم توجه خود را بر همان استعدادها معطوف می‌نمود (نصر، ۱۳۵۹، ۵۹). از این جهت، آموزش سنتی در ایران با مولفه اهمیت به استعداد در جریان کل‌گرایی مشترک است.

همچنین بنیاد آراء و نظریات جمعیت اخوان‌الرضا نیز که بر ساختار آموزشی هنرهای سنتی ایرانی بسیار تاثیرگذار بودند، بر پایه غایت‌نگری استوار است. آنها در مراتب عالم، به قاعده فیض نوافلاطونی معتقد بودند و ظهور کثرت از وحدت را باور داشتند (بلخاری، ۱۳۸۸، ۷۷). اعتقاد به تجلی و حدیث کنز مخفی که دلیل خلقت را اراده پروردگار به شناساندن خویش می‌داند، در هنر سنتی ایرانی تعیین‌کننده است. وصول به حق، غایت اساسی هنرمند سنتی بوده و وی با بهره‌گیری از دیدگاهی کل‌نگر، عالم وجود را واحد و کلی متشکل از اجزاء می‌بیند و برای هر جزء و به تبع آن برای کل جهان هدف و غایتی قائل است (نقی‌زاده، ۱۳۸۵، ۱۳۸). همچنین در متن رسائل اخوان‌الرضا آمده که "واجب است که دانش (شامل صنعت و هنر) راهی به سوی آخرت باشد و قصد از فرو خواندن دانش نیز همین رسیدن به آخرت یعنی سرانجامی نیکو است... پس واجب است که یک ارزش اخلاقی نیز داشته باشد و گرنه وبال گردن جوینده آن می‌شود" (حلی، ۱۳۸۵، ۴۶). به بیان دیگر، در ساحت آموزش سنتی هنرها و پیشه‌ها در ایران، آمیختن و ترکیب هنر و اخلاقیات، به تعالی و کمال انسان منجر خواهد شد و این بی‌شک، غایت نهایی هر هنر و صنعتی است؛ یعنی اتصال به ذات مبارک حق.

در تفکر هنر سنتی ایرانی نیز اعتقاد به وجود دنیایی والاتر از عالم ماده همیشه وجود داشته است و او در هر کجا که این نیاز را حس می‌کرد، دست به دامان معنویت و روحانیت می‌شده است. در گذشته ایران که بنگریم، مصادیق بسیاری از معنویت را در آثار هنری خواهیم دید. آنچه که از سال‌های سال پیش تحت عنوان اثر هنری پیش روی ماست، خود گویای میزان اعتقاد و روحانیت هنر ایرانی است. هنر، نمایش همان معنایی است که به عالم ماده دعوت شده است. پس جداکردن معنا از آن کاری باطل است. ساحت تفکر هنرمند در کنار ریاضت و تزکیه نفس او، عالمی را بر اثر حاکم کرده که ورود به آن جز با همان نگاه معنوی و روحانی جایز نیست (نقی‌زاده، ۱۳۸۴، ۱۶۵). معنویت هنر، همان جهان‌بینی و تفکر خالق آن است. هنر به عنوان آینه‌ای از زندگی مردمان، دارای نقشی بسیار حساس و ظریف است. هنر مادی و قبیح می‌تواند به گمراهی، سقوط و فنا

آداب و طریقت معنوی و اخلاقی را نیز بیاموزد. استاد به جای آموزش‌دهنده صرف، به عامل تربیت هنرجو تبدیل می‌شد و گاهی به جای والدین ایفای نقش می‌نمود. به علاوه تا زمانی که توانایی و قابلیت اخلاقی و معنوی شاگرد توسط وی احراز نشده بود، تکنیک هنری به او آموزش داده نمی‌شد (گودرزی، ۱۳۸۶، ۳۵). در مراحل اولیه شاگردی، مشق نظری انجام می‌شد که تقلیدی از عمل استاد به منظور آشنایی با روال و احوالات کار بود. "اما مشق نظری، آن مطالعه‌کردن خط استاد است و فایده او آن است که کاتب را به کیفیات روحانی خط آشنا کند و نقل فاسد از کتابت کاتب زایل کند و سرعت کتابت از آن به حصول پیوندد و اولی آن است که مبتدی را یک چند این مشق بفرماید تا طبع او به لذات روحانی متعلق شود" (اصفهان، ۱۳۷۲، ۱۵۲). پس از آن مشق قلمی و مشق خیالی بود که به تدریج، شاگرد را به مرحله استقلال نزدیک می‌نمود. توجه به مراحل رشد در فرآیند آموزش دارای اهمیت بود؛ به طوری که اخوان‌الرضا که نظریات آموزشی آنها از معتبرترین اسناد آموزش صنایع و هنرها هستند، جمعیت خود را این‌گونه طبقه‌بندی می‌کردند: ۱- مبتدیان و کسانی که بین پانزده تا سی سال سن داشتند، دارای صفای ذات، تیزهوشی، سرعت انتقال، موسوم به مرتبه الاخوان‌الابرار الرحماء ۲- بین سی تا چهل سال، ملزم به رعایت سخاوت، فیض‌بخشی، شفقت، رحمت و مهرورزی بر دیگران، منتسب به مرتبه الاخوان‌الخيار و الفضلاء ۳- چهل تا پنجاه سال، مجاز به امر و نهی، قیام علیه دشمنان، داوری و قضاوت، با نام مرتبه الاخوان‌الفضلاء الكرام ۴- بیش از پنجاه سال، دارای قدرت عروج به ملکوت، مشاهده قیامت و مجاورت ذات خالق (آیتی، ۱۳۸۲، ۱۰). پافشاری و اصرار بر رعایت اخلاق و انصاف در حرفه و هنر، از دیگر شواهد نگاه کل‌نگر و جامع این نظام است. البته این نظام به تدریج با ورود رویکردهای غربی وارداتی که غالباً نگاهی تجزیه‌گرایانه به مقوله آموزش داشتند، متحول شده و از اصل خویش دور شد. نصر عقیده دارد که تقلیل‌گرایی، بخش و جزیی از تفکر مدرن و حتی پست مدرن شده است... مردم معتقدند که کل چیزی جز مجموعه این اجزا نیست (نصر، ۱۳۹۲، ۳۱۹). اکنون با نگاهی به الگوی ارائه شده در مورد آموزش کل‌گرا به مولفه‌های نظام آموزش سنتی هنر نگاهی داریم تا بتوانیم اشتراکات و تشابهات این دو حوزه را بررسی نماییم.

۳. همسویی برخی مولفه‌های آموزش سنتی هنرها با آموزش کل‌گرایانه

در هنر سنتی ایرانی نیز همواره به استعداد خاص افراد برای فراگیری یک پیشه یا هنر تاکید شده است. اخوان‌الرضا که رسائل آنها گاه حاوی عمیق‌ترین و آموزنده‌ترین نکات آموزشی است، نیز به این مطلب اشاره می‌کنند. آنها استعداد هر شخص در یادگیری را بسیار مهم دانسته و در واقع معتقد بودند شایستگی هر فرد برای انجام هر صنعت مناسب نیست و این به دلیل تفاوت طبع مردم است. از این رو اخوان به همگان توصیه می‌کردند حرفه و

تمام مذاهب را دربرمی‌گیرد و جامع تمام علوم است (همان، ۳۴). این ارتباط میان دانش‌ها و نگاه کلان‌نگر همواره در عمق هنر ایرانی اسلامی وجود داشته است. بدیهی است که این نگرش و جهان‌بینی به تمامی دانش‌ها و هنرها قابل تعمیم است و دلیل آن همین ارتباط متقابل و سطح کل‌نگری است. نصر در این باره عقیده دارد: "اکثر ریاضی‌دانان مسلمان همانند فیثاغورسیان هرگز علم ریاضی را به عنوان یک موضوع کمی محض دنبال نمی‌کردند و نیز اعداد را از اشکال هندسی که شخصیت آنها را قابل تصور می‌سازد، جدا نمی‌شمردند. از این امر خوب آگاهی داشتند که ریاضیات از لحاظ قطبیت درونی خود همچون زبانی به سوی آسمان است" (نصر، ۱۳۵۹، ۱۳۶). به بیان دیگر، هر حرفه و صنعتی در تفکر معنوی ایرانی با اخلاقیات گره می‌خورد. در این میان، جداکردن هنر و صنعت کمی مشکل و حتی بی‌منطق به نظر می‌آید چرا که در گذشته صنعتگر سنتی توسط ارتباط با دنیای سماوی همان اثری را خلق می‌کرده که از یک هنرمند انتظار می‌رود و دیگر در این ساحت تفاوتی میان آهنگری، معماری و نگارگری نیست. در زبان فارسی، واژه صنعتگر و یا صنعتکار و هنرمند در اغلب موارد دارای معنای یکسانی هستند؛ تا جایی که تا همین اواخر هنرمندان رشته‌های مختلف را صنعتگر و هنرهای زیبا را صنایع مستظرفه می‌نامیدند (تجویدی، ۱۳۴۱، ۶).

از جانبی دیگر، عشق سرچشمه هستی و علت وجود است. از عشق است که خلق پدید می‌آید و تجلی ذات باری تعالی رخ می‌دهد. عشق عرفانی را عشقی دو جانبه دانسته‌اند چرا که "یحبههم و یحبونه" (مائده آیه ۵۴). ملاصدرا عشق به ملزوم را همان عشق به لازم می‌داند پس هر علتی نسبت به معلول خود عشق دارد و از این طرف هم هر موجودی عاشق ذات و کمالات ذات خویش است و کمال وجودی هر معلولی همان مرتبه وجودی علت است. پس هر معلولی عاشق علت خویش است (صدرالدین شیرازی، ۱۴۱۰، ۷). رابطه میان استاد و شاگرد در نظام آموزشی سنتی ایرانی دارای چنان اهمیتی است که می‌توان بخش عمده درخشش و نبوغ هنرمندان سنتی را وابسته بدان دانست. تاکید بسیار زیاد تعالیم مذهبی، حکمی و اخلاقی ایرانی بر لزوم انتخاب استادی شایسته و درخور دارای مستندات و منابع زیادی است. از جمله خواجه نصیرالدین طوسی در *آداب‌المعلمین* درباره نحوه انتخاب استاد بیان داشته که زبیده است که داناترین و باتقواترین و مسن‌ترین استاد را برگزیند. همچنین وی عقیده دارد که یکی از مواردی که نیاز به پایداری و شکیبایی دارد، هنر یا همان تکنیک و فن است که در آن راستا شاگرد باید قبل از شروع به یادگیری و مهارت در آن فن به فنون دیگر نپردازد... در رعایت آداب و سنت‌ها سستی نکند چون هر که در آداب سستی نماید، از سنت پیامبر محروم می‌گردد و هر آن که در سنت‌ها سستی کند، در آخرت محروم می‌ماند. این حدیث را منسوب به پیامبر دانسته‌اند (طوسی، ۱۳۸۸، ۵۴ و ۸۱). در *فتوت‌نامه سلطانی* نیز در باب دوم اهمیت و ضرورت انتخاب پیر و مراد مورد تاکید واقع شده و شرایط شیخی و آداب مریدی و مرادی به تفصیل بیان شده‌اند. علاوه بر

انسان منجر شود و او را تا قهقرای سیاهی فرو برد و از طرفی دیگر هنر معنوی و متعهد، روح را جلا می‌بخشد و عامل هدایت و تعالی است. هنر، رسالتی دارد که از جهتی همیشه معنوی است چون حقایق و زیبایی را با ارجاع دادن به ذات حقیقت زیبایی توجیه می‌کند (شوان، ۱۳۸۳، ۱۶). برای مثال، ذکر مرحله به مرحله آیات و احادیث در فتوت‌نامه‌ها، پیوند مستحکم هنر و معنویت را نشان می‌دهد. از جمله در فتوت‌نامه بنایان آمده که: "اگر پرسند که چند استاد بنا بوده‌اند و نخستین ایشان چه کسی است، بگو که دوازده تن بودند چنان که امام بحق ناطق امام جعفر صادق علیه السلام فرموده است که دوازده تن استاد کامل بودند که پیر همه ایشان حضرت امیرالمومنین علی علیه السلام بود" (خان‌محمدی، ۱۳۷۱، ۱۵). توسل به معنویت و در بافت جامعه ایرانی، مذهب، در جای‌جای هنرها موج می‌زند.

به علاوه در دیدگاه هنر سنتی، ارتباط میان رشته‌ها همواره مد نظر بوده و نسبت میان هنر و پیشه کاملاً توجیه‌کننده همین مطلب است. در گذشته تاریخی هنرها، تفاوت روشنی میان هنر و صنعت نبوده و در نتیجه هنرمند سنتی هرگز در انزوا نبوده است. در بینش اخوان‌الصفاء، ارتباط میان حکمت، فلسفه، عرفان، موسیقی، هندسه و غیره روشن است. نسبت آفریدگار با موجودات، مانند نسبت واحد با عدد است و هم‌چنانکه واحد اصل عدد و ریشه و آغاز و انجام آنست و هم‌چنان که واحد جزئی ندارد، خدا نیز چنین است (حلبی، ۱۳۶۰، ۴۳). از دید آنان، عامل ظهور تمامی صور در عالم، نفس کلیه است. هر صنعت‌گر هنرمندی که تصویری را خلق یا صنعتی را ایجاد کند، نفس این خلق و ایجاد، محصول انعکاس صور نفس فلکی بر نفس جزئی بشری اوست. بر اساس اصل تناظر که اخوان‌الصفاء بدان معتقد بودند، عالم انسان کبیر است و انسان، عالم صغیر است. نسبت میان انسان و نفس او نسبت عالم و نفس کلیه است و چون نفس کلیه در جسم عالم، ساری است و از سوی دیگر، شکل‌دهنده اجزای عالم است، نفس انسانی نیز قادر به صورت‌بخشی به مواد و خلق صناعات است (بلخاری، ۱۳۸۸، ۸۷). ایشان به بحث در مورد ریاضیات در نجوم، عدد در موسیقی و موارد مشابه پرداخته‌اند و در پی پیوند حکمت نظری و حکمت عملی هستند. در رسائل آنان آمده است که: "اعلم یا اخی! ایدیک الله و ربانا بروح منه - ان الانسان الواحد لایقدر ان یعیش من احکام صنائع شتی، و لا یمکن الانسان الواحد ان یبلغها کله؛ لأن العمر قصیر و الصنائع کثیره، فمن أجل هذا اجتمع فی کل مدینه أو قریه أناس کثیرون لمعاونه بعضهم بعضاً؛ بدان که انسان به تنهایی قادر به زندگی نیست و زندگی او در این صورت با سختی همراه است زیرا او برای زندگی راحت، نیاز به صنایع گوناگونی دارد و برای انسان تنها امکان رسیدن به آنها نیست چون عمر کوتاه و صنایع زیادند و به این دلیل مردمان زیادی در شهرها و روستاها اجتماع کردند و علت اجتماع، یاری رساندن آنها به همدیگر است" (قمیر، ۱۳۶۳، ۱۳۴). و یا در جایی دیگر: "سزاوار است که برادران ما - ایدهم الله تعالی - با هیچ دانشی از دانش‌ها دشمنی نورزند و هیچ کتابی از کتاب‌ها را از دست نهند؛ زیرا عقیده و مذهب ما

(آمدی، ۱۳۳۷، ۲۴۲). همین دیدگاه در آموزش سنتی هنرها نیز گسترده بوده است. ما آنچه را که در ذات هنر اسلامی نهفته است، «شهود عقلی» می‌نامیم (بورکهارت، ۱۳۷۰، ۱۳). بورکهارت در تمییز انواع عقل می‌گوید اگر کارشناسان هنر اسلامی می‌گویند که هنر عقلانی است و از عقل سرچشمه می‌گیرد، به این معنا نیست که هنر راسیونالیست است و از ذوق معنوی منقطع؛ بلکه برعکس، عقل در این معنا درهای وجود خود را بر الهام می‌گشاید (بورکهارت، ۱۳۶۹، ۱۳۳). در واقع همانگونه که او توضیح می‌دهد، منظور از عقل، معنای اصلی آن یعنی نیرویی مربوط به شهود و حقایق ابدی است که بس وسیع‌تر از استدلال و فکر است (بورکهارت، ۱۳۷۲، ۶۵). همین عقل است که تقلید ناگهانه را مذموم می‌شمارد و هنرمند را به سوی خلاقیت پیش می‌برد. "آیا تو نمی‌دانی که داستان مقلد در برابر محقق چون داستان نابیناست در برابر بینای تیزنگر ... النهایه وی همچون لوحی است که چیزی بر آن نگاشته باشند، پایبند ظواهر الفاظ و مبانی گردد و محروم از درون حقایق و معانی است" (صدرالدین شیرازی، ۱۳۵۸، ۱۶۴). برداشت ما از حوزه هنر، قلمرو تعالی یافته و هماهنگ با زندگی است. همین تعالی است که هنر را مقدس و با ارزش می‌سازد. ساختن ایده‌ها و تفکرات، راهی بسیار مطمئن برای رشد ذهن است؛ البته این کافی نیست. اگر هدف نهایی ما، آموزش افراد برای خلق آثار هنری قوی است، کلیت فرد و جامعه او باید مدنظر ما باشد. ممکن است به نظر بیاید که آموزش هنر نتواند از ذهن کل‌گرا بهره برد، اما ذهن هنری یک ذهن کل‌گراست. حیرت، حرمت، شهود، رویا و نا خود آگاه‌هایی از ذهن هستند که در بحث هنر بسیار دارای اهمیتند (London, 2004, 19). خلاصه‌ای از مهم‌ترین شاخصه‌های کل‌نگر آموزش سنتی هنرها در جدول ۱ آورده شده است.

این منابع، ذکر اوصاف و اهمیت مقام استاد را می‌توان در منابعی همچون منیه المرید فی آداب المفید و المستفید (۵۹۵۴ه)، رساله قشیریه، جام‌جم اوحدی مراغه‌ای، طرائق الحقائق محمد معصوم شیرازی، اسرار التوحید، فتوت‌نامه شهاب‌الدین عمر سهروردی و بسیاری متون دیگر پیگیری نمود.

کار بی‌مرشدی بسر نرود
راه از این ورطه‌ها بدر نرود
بی‌ولایت تصرف اندر دل
نتوان کرد از ولی مگسل
(اوحدی مراغه‌ای، ۱۳۰۷، ۱۵۵)

این بحث در راستای مولفه عشق و احترامی است که در کل‌گرایی بسیار حائز اهمیت است. ایجاد رابطه‌ای مودت‌آمیز و در عین حال سرشار از احترام میان استاد و شاگرد، خصیصه‌ای است که بنیان آموزش بر آن پابرجاست.

از سویی دیگر، تاکید بر عقل در لابلای توصیه‌ها و اصول هنر ایرانی نیز به چشم می‌خورد و اگر چه شهود همواره دارای جایگاهی ویژه در خلق هنر سنتی بوده است، ولی این مطلب هرگز از اهمیت تعقل و تفکر نکاسته است. در این باره آیات و احادیث اسلامی کاملاً روشن‌گر و گویاست. برای مثال در سوره پس آیه ۶۲ آمده که: "و لقد اضل منکم جیلا کثیرا افلم تکنونوا تعقلون: بسیار از شما را گمراه کرد مگر به عقل در نمی‌یافتید؟" نیروی عقل که از نظر اسلام جایگاهی ویژه دارد، جدا از جنس ماده است و همواره نوید بخش رستگاری و سعادت انسان است. اسلام برای عقل منزلتی والا قائل است و آن را نیرویی معرفی می‌کند که سایر نیروها و غرایز انسان را تحت کنترل خویش دارد. عقل موجب تولد اخلاقیات می‌گردد و شرافت انسانی به مدد آن حفظ می‌شود. تربیت دارای چنان مقام والایی است که حضرت علی (ع) در این باب می‌فرماید: "ان الناس الی صالح الادب احوج منهم الی الفضه و الذهب: نیاز مردم به تربیت صحیح از نیاز آنان به طلا و نقره بیشتر است"

جدول ۱- برخی مولفه‌های کل‌گرایانه آموزش سنتی ایرانی.

مولفه کل‌گرایانه	مولفه آموزش سنتی هنر
غایت‌انگاری	غایت هنر سنتی رسیدن به کمال و توسل به ذات خداوندی است.
معنویت‌گرایی	آموزش سنتی تا حد بسیار بالایی معنویت‌گراست.
کلیت و ارتباط متقابل	هنر سنتی به کلیت و ارتباط هنرها و پیشه‌ها پایبند و معتقد است.
اهمیت تجربه	شاگرد در کنار آموزش فنون، با مبانی و ارزش‌ها تعلیم داده می‌شود. شاگرد با کارآموزی و حرفه‌گرایی آموزش می‌بیند.
توجه به استعداد	هر شاگرد بنا به استعداد و علاقه خویش، حرفه یا هنری را می‌آموزد و استاد بر پایه همین استعداد، وی را پذیرفته و برای او روش آموزشی انتخاب می‌کند.
رعایت عشق و احترام	رابطه استاد و شاگردی بر پایه عشق و احترام استوار است.
توجه به تعقل و تفکر	در هنر سنتی، عقل مرکب روح و همراه با بصیرت و شهود است.

نتیجه

به این اصول، موجب انفصال روح معنوی هنر و هنرمند شده و نتیجه آنکه هر روز بیشتر شاهد تولید آثاری هستیم که از اصالت و گذشته پرفروغ خویش دورند. جریان کل‌گرایی که در اعتراض به تجزیه‌گرایی روش‌های تحلیلی ظهور کرد، پاسخی در زمینه آموزشی است. تفکر کل‌گرا

ظهور جریان‌های مدرنیسم و پست‌مدرنیسم همراه با مشکلات و پیامدهای خاص خویش، به پدیده‌ای جهانی بدل شده که ارتباط میان انسانیت و هستی را به مخاطره انداخته است. این وضعیت در مورد هنرهای سنتی ایرانی نیز صدق می‌کند. آموزش سنتی هنرها پایبند به اصول و ارزش‌هایی بود که امروزه بی‌اعتنایی

معنوی شکل گرفته و تداوم یافته است؛ اگرچه در زمان معاصر از سیل تغییرات و دگرگونی‌های تکنولوژیک و ایدئولوژیک بی‌تاثیر نمانده است. اگر کل‌گرایی را بنا به تعریف بنیان این جریان، بالاتر از یک روش مشخص و در حد یک پارادایم یا جهان‌بینی در نظر بگیریم، تطابق و تشابه بسیاری از نکات آن با جهان‌بینی حاکم بر نظام آموزش سنتی هنرها در ایران به استناد آنچه که در این مقاله ذکر و تحلیل شد، روشن است. این فصل مشترک می‌تواند الهام‌بخش پژوهشگران و برنامه‌ریزان درسی در اتخاذ رویکردها و روش‌های نوین و در عین حال همخوان با بافت و پیشینه آموزشی هنرها در ایران باشد. بدیهی است شناخت و در مرحله بعدی از آن خودسازی روش‌ها و رویکردهای همخوان و متناسبی همچون رویکرد آموزشی کل‌گرا برای عقب‌نماندن از دانش روز و همین‌طور رجوع به ارزش‌ها و سنت‌های پیشین، الزامی است. رویکرد کل‌گرا به دلیل برخورداری از بسیاری مولفه‌های آشنا با بستر سنتی ایرانی، قابلیت پیگیری و تطابق با بحث آموزش هنر در ایران را دارد. مولفه‌های برجسته‌ای همچون معنویت‌گرایی، تفکر روحانی و کل‌گرا، غایت‌انگاری و برخی دیگر، بسیار نزدیک به آن چیزی است که با مطالعه شاخصه‌های هنر سنتی و آموزش و انتقال این هنر بدان می‌رسیم و این وجوه اشتراک، موید سیطره نگاه کل‌نگران بر ساحت آموزش سنتی هنرها در ایران است که متأسفانه امروزه در حال فاصله گرفتن از آن هستیم.

تلاشی برای احیاء و آشتی دوباره انسان با اصل خویشتن است. تمامی متفکران این حوزه عقیده دارند که انسان بدون برقراری ارتباط با اطراف خویش و همچنین با نیروی ماوراء خود، قربانی تکنولوژی‌ها خواهد شد. هر فرد دارای ویژگی‌های مربوط به خویش است که باید به عنوان یک کل در بحث آموزش مدنظر قرار گیرد. اگر تمامی رفتارها و برنامه‌ریزی‌های آموزشی بر مبنای یک غایت و هدف والا طراحی نشود، فعالیت‌های انسانی بی‌ارزش خواهند بود. رجوع به سنت‌ها و آموزه‌های دینی، بخش مهمی از اصول کل‌گرایی را تشکیل می‌دهند. در این رویکرد، معنویت جایگاهی بس مهم دارد که خاستگاه انسان و مقصد نهایی آموزش وی را مشخص می‌کند. از دیدگاه آموزش کل‌گرایانه، فرد دارای ابعاد مختلف، پیچیده و در عین حال مختص به خود است. نظریه‌پردازان معاصر این حوزه، هرگونه روش استاندارد آموزشی در این زمینه را رد می‌کنند و در عوض به رویکردها و روش‌های فردی عقیده دارند که به نیازهای فردی و حقیقت ذاتی هر انسان توجه دارد. اصول و مبانی کل‌گرا که بنا به نظر متفکران این حوزه می‌توانند در قالب روش‌های مناسب متعدد و درخور محیط‌های گوناگون ارائه شوند، در هماهنگی و تناسب قابل توجهی با اصول آموزش سنتی هنرها در ایران است. نظرات فیلسوفان، حکما، عرفا، ادبا و هنرمندان ایرانی این مطلب را تایید می‌کند که هنر سنتی ایرانی - اسلامی، تحت تاثیر عمیق آموزه‌های دینی و

پی‌نوشت‌ها

- 26 Imitation.
- 27 Ultimacy.
- 28 Yoshiharu Nakagawa.
- 29 Scott H. Forbes.
- 30 Self - transformation.
- 31 Meditation.
- 32 Spirituality.
- 33 Synthesis & Integration.
- 34 Whole.
- 35 Intrapersonal Connections.
- 36 Interpersonal Connections.
- 37 Transpersonal Connections.
- 38 Person, Community, Society, Planet, Cosmos.
- 39 Experiential Learning.
- 40 Bottom-Up & Inside-Out.
- 41 Top-Down & Outside-In.
- 42 Apprenticeship.
- 43 Uniqueness.
- 44 Reverence for Life.
- 45 Rob Koegel.
- 46 www.hent.org.
- 1 Holistic Educational Approach.
- 2 Holism.
- 3 Holon.
- 4 Mainstream.
- 5 Ron Miller.
- 6 Theodor Roszak.
- 7 George Leonard.
- 8 Joseph Pearce.
- 9 Beverly Galyean.
- 10 John Miller.
- 11 What are Schools for?.
- 12 Holistic Education in American Culture.
- 13 The Ontario Institute for Studies in Education.
- 14 Humanistic.
- 15 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).
- 16 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).
- 17 Progressivism.
- 18 John Dewey (1859-1952).
- 19 Maria Montessori (1870-1952).
- 20 Rudolf Steiner (1861-1925).
- 21 (1895-1986). Jiddu Krishnamurti.
- 22 John Holt (1923-1985).
- 23 Web of Life.
- 24 Waldorf.
- 25 Rudolf Joseph Lorenz Steiner (1861-1925).

فهرست منابع

tion, Vol.30, No.3, pp 67-82.

Dewey, John (1963), *Experience & Education*, Simon & Schuster, New York.

Forbes, H. Scott (1996), *Values in Holistic Education*, 3rd Annual Conference on 'Education, Spirituality and the Whole Child', Roehampton Institute, London.

Gandi, Mahatma (1980), *All Men Are Brothers*, Krishna Kripalani, New York.

Hammond, Linda-Darling, Austin, Kim, Orchut, Suzanne, Rosso, Jim (2001), *How People Learn: Introduction to Learning Theories*, Stanford University, Episode #1, pp 1-22.

Hill, Lilian H. (1998), *Changes of the Human Mind, Adult Education Quarterly*, Vol. 49, No. 1, pp 56-64.

Johnson, Andrew P. (2005), *I Am a Holistic Educator, Not a Dancing Monkey, Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, vol. 18, No. 4, pp 36-40.

London, Peter (2004), *Holistic Paradigm in art Education*, Center for Art Education, Maryland Institute College of Art.

Mahmoudi, Sirous, Jafari, Ebrahim, Nasrabadi, Hasanali, Li-aghathdar, Mohammad Javad (2012), *Holistic Education: An Approach for 21 Century, International Education Studies*, vol. 5, No. 2, pp 178-186.

Miller, John P. (1992), *Defining a Common Vision: The Holistic Education Movement in the U.S., Orbit, Special Issue: Holistic Education in Practice*, Vol. 23, No. 2, OISE Press Toronto.

Miller, Ron (1988/2003), *The Holistic Curriculum*, OISE Press, Toronto.

Miller, Ron (2006), *Reflecting on Spirituality in Education, Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, vol.19, No. 2, p6.

Miller, Ron (1990), *What Are Schools For?*, Holistic Education in American Culture, Holistic Education Press, Vermont.

Nakagawa, Yoshiharu (2000), *Education for Awakening: An Eastern Approach to Holistic Education*, VT: Foundation for Educational Renewal, Brandon.

Nava, R. (2001), *Holistic Education Pedagogy of Universal Love*, vol. 6, translated from Spanish, Brandon, Holistic Education Press.

Palmer, P (1998), *The Courage to Teach, Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, Jossey-Bass Inc., San Francisco.

Patel, Nandish V (2003), *a Holistic Approach to Learning and Teaching Interaction, The International Journal of Educational Management*, Vol.17, pp 272-284.

Schrenier, P; Banev, S & Oxly, S (2005), *Holistic Education*, Resource book, Verlage, Waxmann.

Schrenier, Peter (2010), *The Spiritual Dimension in Holistic Education*, Conference in Estonia, September.

Telles Rudge, Lucila (2008), *Holistic Education: An Analysis of Its Pedagogical Application*, Dissertation, The Ohio State University.

Watson, J (2006), *Every Child Matters & Children's Spiritual Rights: Does the new holistic approach to children's care address children's spiritual well being?*, *International Journal of Children's Spirituality*, Vol. 11, No. 2, pp 251-263.

Watson, J (2015), *Holistic Education*, Retrieved February 15, 2015 from <http://www.hent.org>.

آیتی، عبدالمحمد (۱۳۸۲)، *دادخواهی حیوانات نزد پادشاه پریان از ستم آدمیان*، از رسائل اخوان الصفا، نشر نی، تهران.

ابن سینا، ابوعلی حسین بن عبدالله (۱۳۶۳)، *قانون*، ترجمه عبدالرحمن شرفکندی، کتاب اول، انتشارات سروش، تهران.

اصفهان، باباشاه (۱۳۷۲)، *رساله آداب المشق در کتاب آرای در تمدن اسلامی*، انتشارات مرکز پژوهش‌های آستان قدس رضوی، مشهد.

امید، مسعود (۱۳۹۱)، *نگاهی به تاریخ فلسفه بر اساس دو جریان کلی‌گرایی و کل‌گرایی*، معرفت فلسفی، سال دهم، شماره ۱، صص ۱۳۶-۱۳۳.

اوحدی مراغه‌ای، شیخ اوحدالدین (۱۳۰۷)، *جام جم*، فردوسی، تهران.

بلخاری، حسن (۱۳۸۸)، *هندسه خیال و زیبایی*، فرهنگستان هنر، تهران.

بورکهارت، تیتوس (۱۳۷۰)، *جاودانگی و هنر*، ترجمه سید محمد آوینی، انتشارات برگ، تهران.

بورکهارت، تیتوس (۱۳۷۲)، *مبانی هنر معنوی*، ترجمه جلال ستاری، دفتر مطالعات دینی هنر، تهران.

بورکهارت، تیتوس (۱۳۶۹)، *هنر مقدس*، ترجمه جلال ستاری، انتشارات سروش، تهران.

تجویدی، اکبر (۱۳۴۱)، *هنر و زندگی*، مجله هنر و مردم، دوره ۱، شماره ۴، بهمن ماه، صص ۹-۶.

جکسون، مایکل سی (۱۳۹۱)، *تفکر سیستمی: کل‌گرایی خلاق برای مدیران*، ترجمه علی محمد احمدوند و غلام جاپلقیان، موسسه آموزش عالی ایوانکی، ایوانکی.

حلبی، علی اصغر (۱۳۵۸)، *برگزیده رسائل اخوان الصفا*، انتشارات زوار، تهران.

حلبی، علی اصغر (۱۳۶۰)، *گزیده متن اخوان الصفا و خلان الوفا*، نقش جهان، تهران.

خان محمدی، علی اکبر (۱۳۷۱)، *فتوت‌نامه بنایان*، نشریه صفا، سال دوم، شماره ۵ بهار، صص ۱۵-۱۰.

شوان، فریتهوف (۱۳۸۳)، *مجموعه مقالات هنر و معنویت*، ترجمه انشالله رحمتی، فرهنگستان هنر، تهران.

صدرالدین شسیرازی، محمدبن ابراهیم (ملاصدرا) (۱۴۱۰)، *اسفار*، ج ۱۵۸، دارالاحیاء التراث العربی، بیروت.

صدرالدین شسیرازی، محمدبن ابراهیم (ملاصدرا) (۱۳۵۸)، *الواردات القلیبه فی معرفه‌الربوبیه*، ترجمه احمد شفیعی‌ها، انجمن فلسفه ایران، تهران.

طوسی، خواجه نصیرالدین (۱۳۸۸)، *آداب‌المتعلمین*، عبدالرسول چمن‌خواه، اسماعیل ارسن، نشر روزبهان، تهران.

غررالحکم (۱۳۳۷)، *گردآوری از عبدالواحد بن محمد آمدی*، ترجمه محمدعلی انصاری، نشر محمدعلی انصاری قمی، تهران.

فریدونی، علی (۱۳۸۰)، *اندیشه سیاسی اخوان الصفا*، دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه، قم.

قمیر، یوحنا (۱۳۶۳)، *اخوان الصفا یا روشنفکران شیعه مذهب*، ترجمه و توضیح از محمد صادق سجادی، نشر فلسفه، تهران.

گودرزی، مرتضی (۱۳۸۶)، *ارتباط معنوی و تنزه مادی*، مجله سوره اندیشه، شماره ۳۲، صص ۳۶-۳۵.

نصر، سید حسین (۱۳۹۲)، *انسان سنتی و مدرن*، ترجمه مهدی نجفی افرا، نشر جامی، تهران.

نصر، سید حسین (۱۳۵۹)، *علم و تمدن در اسلام*، ترجمه احمد آرام، خوارزمی، تهران.

نقی‌زاده، محمد (۱۳۸۵)، *جایگاه فرهنگ اسلامی در آموزش*، انتشارات سازمان شهرداری‌ها و دهیاری‌های کشور، تهران.

نقی‌زاده، محمد (۱۳۸۴)، *مبانی هنر دینی و فرهنگ اسلامی*، انتشارات راهیان، تهران.

Clark, E (1997), *Designing & Implementing an Integrate Curriculum, A Student-centered Approach*, Holistic Education Press, Brandon.

Delacruz, Elizabeth Manley, Dunn, C. Philip (1996), *The Evolution of Disciplined Art Education, Journal of Aesthetic Educa-*