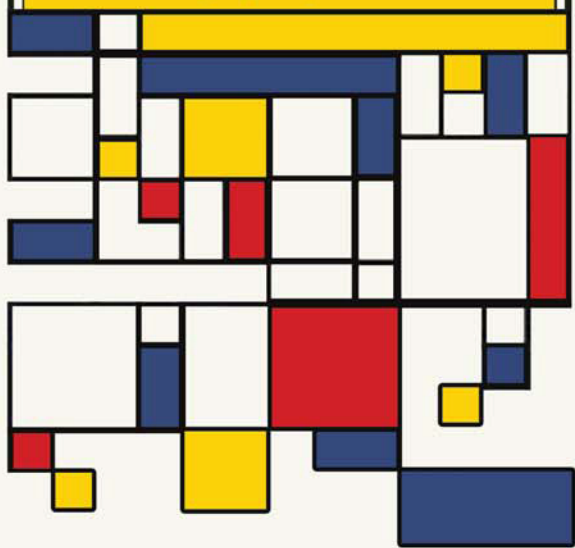




سازمان اسناد و کتابخانه ملی
جمهوری اسلامی ایران

آموزش همگانی هنر در ایران

محمد رضا مریدی





آموزش همگانی هنر در ایران

تحلیل جامعه‌شناختی آموزش هنرهای تجسمی

در مراکز فرهنگی و مؤسسه‌های هنری شهر تهران

نویسنده:

محمد رضا مریدی



سرشناسه
عنوان و نام پدیدآور
مردی، محمدرضا، ۱۳۵۷
آموزش همگانی هنر در ایران: تحلیل جامعه‌شناختی آموزش هنرهای تجسمی در مراکز فرهنگی و مؤسسات هنری شهر تهران
مشخصات نشر
مشخصات ظاهری
شایک
وضعیت فهرست نویسی
یادداشت
شناسه افزوده
شماره کتابشناسی ملی

۱۳۹۳
۲۲۱ ص: جدول
۱۰۰۰۰۰ ریال: ۰۸ - ۰۶ - ۷۶۸۷ - ۶۰۰ - ۹۷۸
فیبای مختصر
این مدرک در آدرس <http://opac.niai.ir> قابل دسترسی است
پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات
۳۷۷۰۳۱۵



آموزش همگانی هنر در ایران

تحلیل جامعه‌شناختی آموزش هنرهای تجسمی در مراکز فرهنگی و مؤسسه‌های هنری شهر تهران

ناشر: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات

نویسنده: دکتر محمدرضا مردی

ویراستار ادبی: سمیرا فتحعلی آشتیانی

صفحه‌آرا: یحیی نشتاعلی

طراح جلد: زهرا محترمی

نوبت چاپ: اول - اسفند ۱۳۹۳

شمارگان: ۷۰

قیمت: ۱۰۰۰۰۰ ریال

شایک: ۰۸ - ۰۶ - ۷۶۸۷ - ۶۰۰ - ۹۷۸

همه حقوق این اثر برای پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات محفوظ است.

در صورت تخلف، پیگرد قانونی دارد.

نشانی: تهران، پایین‌تر از میدان ولی‌عصر(عج)، خیابان دمشق، شماره ۹، پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات

صندوق پستی ۶۴۷۴ - ۱۴۱۵۵ تلفن: ۸۸۹۰۲۲۱۳، دورنگار: ۸۸۸۹۳۰۷۶ Email: nashr@ric.ir

اثر حاضر، نتیجه پژوهشی است که با نظارت دکتر خشایار قاضی‌زاده در پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات انجام شده است.

فهرست مطالب

.....	سخن ناشر	۹
.....	پیشگفتار	۱۱

فصل اول - واکاوی مسئله

.....	پرسش‌هایی درباره آموزش همگانی هنر	۱۵
.....	پیشینه و سپهر مطالعاتی	۱۸

فصل دوم - نظریه‌ها و رویکردهای آموزش همگانی هنر

.....	تضادهای درونی در آموزش هنر	۲۷
.....	۱. رویکرد فرمالیستی در آموزش هنر	۳۰
.....	۲. رویکرد تربیتی در آموزش هنر	۳۲
.....	۳. رویکرد مؤلفه‌محور در آموزش هنر	۳۵
.....	آموزش هنر در نظریه‌های آموزشی	۳۹
.....	یادگیری خلاق و شیوه‌های آموزش هنر	۴۲
.....	۱. راهبرد پرسش و پاسخ	۴۶
.....	۲. راهبرد مشارکتی و مباحثه	۴۷
.....	۳. راهبرد جستجو و حل مسئله	۵۲
.....	روش‌های آموزش هنر	۵۳
.....	آموزش همگانی هنر	۵۶
.....	۱. مفهوم آموزش همگانی و آموزش غیرحرفه‌ای هنر	۵۶
.....	۲. آموزش همگانی هنر و سیاست‌های دموکراتیک فرهنگ	۶۰

- ۶۴ ۳. آموزش همگانی هنر و مفهوم اوقات فراغت
- ۶۷ ۴. آموزش همگانی هنر در کشورهای گوناگون
- ۷۳ جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

فصل سوم - آموزش عمومی، تخصصی و همگانی هنر در ایران

- ۷۹ تاریخچه آموزش هنر در ایران
- ۸۰ دوره نخست: آموزش مکتبی هنر
- ۸۱ دوره دوم: آموزش جدید هنر مدرن
- ۸۵ دوره سوم: آموزش دانشگاهی هنر
- ۸۸ آموزش عمومی هنر در مدارس
- ۸۸ ۱. اهداف آموزشی هنر در مدرسه
- ۹۰ ۲. برنامه‌های آموزشی و ساعت‌های تدریس
- ۹۴ ۳. موانع و دشواری‌های هنر در مدرسه
- ۹۷ آموزش تخصصی هنر در نظام آموزش عالی
- ۹۸ ۱. برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی
- ۱۰۱ ۲. امکانات آموزشی و استادان دانشگاهی
- ۱۰۲ ۳. متقاضیان، دانشجویان و تحصیل‌کردگان هنر
- ۱۰۶ آموزش همگانی هنر در مراکز فرهنگی و مؤسسه‌های هنری

فصل چهارم - مطالعه میدانی وضعیت آموزش همگانی هنر در ایران

- ۱۲۶ بخش اول: مصاحبه با هنرجویان
- ۱۲۷ مدل نظری و فرضیه‌های تحقیق
- ۱۳۰ روش مصاحبه با هنرجویان
- ۱۳۹ فرضیه اول: پیگیری رویدادهای هنری و نگرش به کلاس‌های آموزشی
- ۱۴۲ فرضیه دوم: حضور در میدان هنری و نگرش به کلاس‌های آموزشی
- فرضیه سوم: ارزیابی نگرش هنری هنرجویان و نگرش آنها به کلاس‌های آموزشی
- ۱۴۴ آموزش

- ۱۴۷ فرضیه چهارم: میزان شناخت هنری و نگرش به کلاس‌های آموزشی
- فرضیه پنجم: میزان آشنایی با نوع اثر نقاشی و علاقه‌مندی به آن و نگرش به
- ۱۴۹ کلاس‌های آموزشی
- ۱۵۱ فرضیه ششم: جنسیت هنرجویان و نگرش آنها به کلاس‌های آموزشی
- ۱۵۱ فرضیه هفتم: رابطه سن هنرجویان و نگرش آنها به کلاس‌های آموزشی
- فرضیه هشتم: رابطه میان ترم آموزشی و نگرش هنرجویان به کلاس‌های
- ۱۵۲ آموزشی
- ۱۵۳ فرضیه نهم: داشتن فعالیت‌های هنری دیگر و نگرش به کلاس‌های آموزشی
- فرضیه دهم: سابقه فعالیت هنری در خانواده و نگرش هنرجویان به کلاس‌های
- ۱۵۴ آموزشی
- فرضیه یازدهم: سن آغاز فراگیری هنر و نگرش هنرجویان به کلاس‌های
- ۱۵۵ آموزشی
- ۱۵۶ فرضیه دوازدهم: وضعیت تأهل و نگرش به کلاس‌های هنری
- ۱۵۶ فرضیه سیزدهم: میزان تحصیلات و نگرش به کلاس‌های هنری
- فرضیه چهاردهم: میزان و نوع استفاده از رسانه و نگرش به کلاس‌های
- ۱۵۸ آموزشی
- ۱۵۹ فرضیه پانزدهم: وضعیت اشتغال و نگرش به کلاس‌های هنری
- فرضیه شانزدهم: میزان تحصیلات پدر و مادر و نگرش به کلاس‌های
- ۱۶۰ هنری
- ۱۶۲ فرضیه هفدهم: میزان درآمد اقتصادی و نگرش به کلاس‌های هنری
- ۱۶۳ فرضیه هجدهم: ارزیابی از طبقه اجتماعی و نگرش به کلاس‌های هنری
- فرضیه نوزدهم: موقعیت اجتماعی سکونت در شهر و نگرش به کلاس‌های
- ۱۶۳ هنری
- ۱۶۸ بخش دوم: مصاحبه با مدرسان هنر
- ۱۶۹ روش مصاحبه با هنرمندان و مدرسان هنر
- ۱۷۰ گفتگوها و یافته‌ها

فصل پنجم: جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

۱۸۳	جمع‌بندی و خلاصهٔ مباحث
۱۸۹	نتیجه‌گیری و پیشنهادات
۱۹۰	اول: آماتورها به عنوان مخاطبان هنر
۱۹۱	دوم: آماتورها به عنوان متقاضیان دانشگاهی هنر
۱۹۲	سوم: آماتورها به عنوان هنرمندان آینده
۱۹۶	پیوست: خلاصهٔ مصاحبه با هنرمندان و مدرسان هنر
۱۹۶	مصاحبه با جواد مدرس
۲۰۰	مصاحبه با ایمان افسریان
۲۰۳	مصاحبه با مانی غلامی
۲۰۵	مصاحبه با واهیک هارتونیان
۲۰۷	مصاحبه با مریم طباطبایی
۲۱۳	کتابنامه

سخن ناشر

بیشک بالاترین و والاترین عصری که در موجودیت هر جامعه دخالت اساسی دارد، فرهنگ آن جامعه است. اساساً فرهنگ هر جامعه، هویت و موجودیت آن جامعه را تشکیل می‌دهد و با انحراف فرهنگ، هرچند جامعه از بعدهای اقتصادی، سیاسی، صنعتی و نظامی قدرتمند و قوی باشد ولی پوچ و میان‌بهی است. اگر فرهنگ جامعه‌ای وابسته و مرتزق از فرهنگ غرب باشد، ناچار دیگر ابعاد آن جامعه به جانب مخالف گرایش پیدا می‌کند و بالاخره در آن مستهلک می‌شود و موجودیت خود را در تمام ابعاد از دست می‌دهد (امام‌خمینی^(ه)، صحیفه نور، ج ۱۵: ۱۶).

رشد و توسعه اقتصادی یا سیاسی بدون توجه به ارزش‌های والای فرهنگی می‌تواند موجبات سستی و اعوجاج در اصول اعتقادی و ملی جامعه را فراهم آورد. پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات با انجام تحقیقات و پروژه‌های پژوهشی و نیز برگزاری نشست‌های علمی با اصحاب علم و فرهنگ و ارائه نتایج حاصل در قالب «گزارش پژوهش» یا «کتاب»، تلاش خود را مصروف گسترش ارزش‌های اصیل فرهنگی می‌کند.

امید است با بهره‌گیری از توان علمی پژوهشگران، بتوان گام مؤثری در برنامه‌ریزی جامع توسعه کشور برداشت.

اثر حاضر، نتیجه پژوهش با عنوان *آموزش همگانی هنر در ایران «تحلیل جامعه‌شناختی آموزش هنرهای تجسمی در مراکز فرهنگی و مؤسسه‌های هنری شهر تهران»* که توسط دکتر محمدرضا مریدی در پژوهشکده هنر و رسانه پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات نگارش یافته و در اختیار علاقه‌مندان قرار می‌گیرد.

پیشگفتار

هر سال به‌ویژه در تابستان، مشتاقان بسیاری در کلاس‌های آموزش هنر شرکت می‌کنند؛ کلاس‌هایی که بخشی از برنامه‌های فراغتی است. اما چرا تعداد بسیاری از این افراد از ادامه آموزش بازمی‌مانند و ادامه راه نمی‌دهند؟ چرا این فرصت به نقطه قوت در پرورش ذوق و ذائقه افراد جامعه تبدیل نمی‌شود؟

مؤلف یکی از دلایل موفق نبودن در این مسیر را تحمیل سرفصل‌های آموزش تخصصی هنر به آموزش تفننی هنر می‌داند. سرفصل‌های آموزش تخصصی هنر در دانشگاه‌ها دنبال می‌شود و اغلب همین مدل به‌صورت ساده شده و از شدت سادگی، ناقص شده در مراکز و آموزشگاه‌های هنر دنبال می‌شود. واقعیت این است که مدرسان هنر در مراکز آموزشی بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های آموزش غیرحرفه‌ای و تخصصی و بدون آنکه تفاوت دانشجوی رشته دانشگاهی هنر و علاقه‌مند به حضور در کلاس فراغتی هنر را در نظر بگیرند، سرفصل‌های چند ترم آموزش دانشگاهی را در یک دوره آموزشی (عمدتاً یک فصل تابستان)، به‌صورت فشرده به هنرجویان غیرحرفه‌ای

تحمیل می‌کنند؛ بدون آنکه به علل و زمینه‌های حضور غیرحرفه‌ای‌ها در کلاس‌ها توجه کنند.

با این دغدغه، تحقیق حاضر به دنبال جستجوی مفاهیم و روش‌های تازه برای بهبود آموزش هنر در آموزشگاه‌ها، فرهنگ‌سراها، سرای محله‌ها و دیگر مراکز آموزش همگانی هنر است. علاوه بر این، مطالعه حاضر، پژوهشی جامعه‌شناسانه درباره علاقه‌مندان هنر است. آموزش هنر به‌مثابه فعالیت فرهنگی بخشی از انتخاب‌های اجتماعی افراد است که آنها را به سوی مشارکت فرهنگی، مهارت در کار گروهی، افزایش اعتمادبه‌نفس و همچنین پرورش تفکر خلاق و بازانديشانه هدایت می‌کند. از این رو، مطالعه آموزش همگانی هنر و نظام دسترسی افراد به کلاس‌های هنری مدنظر کارشناسان برنامه‌ریزی اجتماعی است.

امید که تحقیق حاضر در مطالعه آسیب‌شناسانه آموزش همگانی هنر گامی به پیش برداشته باشد. شایسته است از همکارانم آقای جواد مدرس، خانم زهرا پورحسینی، مریم تقی‌زادگان و به‌ویژه معصومه تقی‌زادگان قدردانی کنم؛ همچنین از پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات که فرصت تحقیق و انتشار این کار را فراهم کردند.

محمدرضا مریدی

استادیار دانشگاه هنر

فصل اول

واکاوئ مسئلہ

پرسش‌هایی درباره آموزش همگانی هنر

تحقیقاتی که درخصوص آموزش هنر در ایران انجام می‌شود، اغلب بر آموزش هنر در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی متمرکز است؛ اما طیف گسترده‌ای از هنرجویان در مراکز فرهنگی و مؤسسه‌های هنری تعلیم می‌بینند. آموزش هنر در دانشگاه‌ها اغلب تخصصی و آموزش در مراکز هنری اغلب غیرحرفه‌ای و در پیوند با اوقات فراغت است. با توجه به گستردگی حضور هنرجویان در کلاس‌های آموزش غیرحرفه‌ای هنر، در تحلیل آسیب‌شناسانه آموزش هنر در ایران نباید این سطح از آموزش را نادیده گرفت.

آموزش آماتوری و غیرحرفه‌ای هنر نه تنها به‌مثابه بخشی از برنامه فراغت اجتماعی، بلکه به‌مثابه بخشی از زیرساخت‌های توسعه هنر در جامعه مدنظر محققان کشورهای گوناگون است؛ برای مثال اتحادیه اروپا برنامه هماهنگی را در آموزش غیرحرفه‌ای هنر در سطح مدارس و مؤسسه‌های هنر دنبال می‌کند. در گزارش مشترک ۲۱ کشور عضو اتحادیه اروپا اهداف آموزش غیرحرفه‌ای هنر عبارت است از: ۱. افزایش

مهارت‌های هنری؛ ۲. درگیری و آشنایی با سبک‌های گوناگون آفرینش هنری؛ ۳. به اشتراک گذاشتن تجربه‌های هنری؛ ۴. افزایش توانایی در شناخت توزیع‌کنندگان و مصرف‌کنندگان هنر. علاوه بر این اهداف هنری، اهداف فرهنگی دیگری نیز دنبال می‌شود؛ مانند ۱. افزایش اعتمادبه‌نفس؛ ۲. افزایش مشارکت فرهنگی؛ ۳. افزایش مهارت در کار گروهی (Baïdak & Horvath, 2009: 10).

فرایند آموزش هنر، سازوکاری برای حرکت از مسیر غیرحرفه‌ای به حرفه‌ای شدن است. از این رو، آموزش همگانی و غیرحرفه‌ای هنر، زیربنای کشف استعدادهای هنری و فراهم‌سازی «آموزش حرفه‌ای»^۱ هنر در جامعه است. غیرحرفه‌ای‌ها یا هنرجویان تازه‌کار و نوآموز به‌مثابه بدنهٔ جامعهٔ هنری هستند و بخش مهمی از علاقه‌مندان به اخبار جامعهٔ هنری و مخاطبان هنر شناخته می‌شوند؛ یعنی کسانی که به بازدید نگارخانه و موزه‌ها می‌روند و جشنواره‌های هنری را دنبال می‌کنند. این افراد همچون واسطهٔ میان هنر نخبه‌گرا و سلیقهٔ عامیانه عمل می‌کنند؛ کسانی که با آشنایی نسبی از تاریخ هنر، سبک‌ها و تکنیک‌های هنری، قادر به درک نسبی از آثار هنرمندان هستند.

علاوه بر این، آموزش همگانی و غیرحرفه‌ای هنر بخش مهمی از اقتصاد جامعهٔ هنری است؛ به عبارتی، مؤسسه‌های هنری همچون بنگاه‌های اقتصادی سازوکار عرضه و تقاضای آموزش هنر را در جامعه تنظیم می‌کنند. بنابراین، در تحقیق حاضر با وجود آگاهی از اهمیت برنامهٔ درسی و کیفیت محتوای «آموزش تخصصی»^۲ در دانشگاه‌ها، به آموزش هنر در سطوح غیرحرفه‌ای و تفننی بیشتر تأکید خواهیم کرد. بررسی آسیب‌شناسانهٔ آموزش عمومی و همگانی هنر، به‌مثابه هنر غیرحرفه‌ای، زمینه را برای تحلیل و درک موانع موفقیت هنر حرفه‌ای و خلاقانه فراهم می‌کند. از این رو، در این تحقیق دو پرسش اصلی را دنبال می‌کنیم که البته هرکدام مجموعه

1- Professional education

2- Academic education

پرسش‌های فرعی را در خود دارد.

۱. هنرجویان و علاقه‌مندان به هنر غیرحرفه‌ای چه ویژگی‌های اجتماعی دارند؟ شناخت ویژگی‌های اجتماعی هنرجویان مؤسسه‌های هنری و مراکز آموزش هنر غیرحرفه‌ای، چگونه زمینه را برای برنامه‌ریزی اجتماعی بهتر در توسعه آموزش همگانی هنر^۱ فراهم می‌کند؟ ظرفیت‌های اجتماعی توسعه آموزش هنر در میان چه قشرهایی از جامعه بیشتر است و گسترش آموزش هنر در میان چه قشرهای اجتماعی نیاز به برنامه‌ریزی بیشتر دارد؟

۲. ارزیابی مدرسان هنر و هنرمندان از آموزش همگانی هنر در ایران چیست؟ این افراد قوت‌ها و ضعف‌های برنامه‌های درسی و سرفصل‌های آموزش هنر غیرحرفه‌ای را در مؤسسه‌ها و آموزشگاه‌های هنری چه می‌دانند؟ به نظر آنها تا چه حد به تفاوت‌های آموزش تخصصی و تفننی هنر در سرفصل‌های آموزش همگانی هنر ایران توجه می‌شود؟ دیدگاه، ایده و نظر آنها برای گسترش آموزش همگانی هنر چیست؟

برای پاسخ به این پرسش‌ها، در بخش اول مفهوم آموزش همگانی هنر را توضیح می‌دهیم و تلاش می‌کنیم ادبیات پژوهشی جدیدی در مطالعه آموزش هنر ارائه کنیم. در بخش دوم برای روشن‌تر شدن ابعاد بحث، برنامه آموزش همگانی و غیرحرفه‌ای هنر را در کشورهای گوناگون مانند: فرانسه، انگلستان، کانادا و همچنین کشورهای در حال توسعه مانند: مالزی، آذربایجان و ارمنستان بررسی خواهیم کرد.

در بخش سوم با بررسی آمار و اسناد موجود، برنامه‌های گوناگونی را ارزیابی می‌کنیم که زمینه را برای توسعه آموزش غیرحرفه‌ای هنر در ایران فراهم کرده است؛ مانند: طرح گسترش مؤسسه‌های فرهنگی و هنری، طرح تأسیس خانه‌های فرهنگ، طرح تأسیس فرهنگ‌سراها و سرای محله‌ها؛ در بخش چهارم و در مصاحبه میدانی تحقیق از یک سو در مصاحبه با مدرسان باسابقه آموزش هنر در مؤسسه‌ها و مراکز آموزشی، برنامه‌ها و سرفصل‌های تدریس آموزش غیرحرفه‌ای و تفننی هنر را در

این مراکز بررسی می‌کنیم و از سوی دیگر، برای شناخت ظرفیت‌های اجتماعی توسعه آموزش هنر در ایران، با هنرجویان در مؤسسه‌های فرهنگی و هنری شهر تهران مصاحبه خواهیم کرد. مجموعه این مباحث، ما را به شناخت آسیب‌شناسانه از آموزش هنر در ایران (خارج از نهاد دانشگاه و مدرسه‌ها) خواهد رساند.

ضرورت مطالعه آسیب‌شناسانه آموزش هنر در مراکز فرهنگی و غیرحرفه‌ای از دو بُعد درخور توجه است: اول اینکه با توجه به کاستی‌های آموزش عمومی هنر در مدارس، علاقه‌مندان به مراکز فرهنگی و آموزشگاه‌های هنری مراجعه می‌کنند؛ از این رو، اولین بارقه‌های شکوفایی هنری در این مراکز پدید می‌آید. به عبارتی، آموزش غیرحرفه‌ای هنر، زیرساخت‌های پرورش استعداد‌های هنری در جامعه است و مراکز و مؤسسه‌های هنری به‌مثابه دروازه‌های ورود به عرصه هنر است که علاقه‌مندان را به خود فرامی‌خواند. از این رو، سازوکار و عملکرد آموزش هنر در مراکز فرهنگی و مؤسسه‌های هنری باید مدنظر کارشناسان هنر قرار گیرد.

دوم اینکه آموزش غیرحرفه‌ای هنر در میان طیف وسیع علاقه‌مندان، هنر و زندگی روزمره را به یکدیگر پیوند می‌زند. علاقه‌مندانی که در اوقات فراغت خود به فراگیری هنر می‌پردازند و با اصول پایه‌ای «خلق هنر» و «دیدن هنر» آشنا می‌شوند، به‌مثابه حلقه واسطه میان هنر خاص‌گرا و عام‌گرا عمل می‌کنند و موجب ارتقای فرهنگ بصری جامعه می‌شوند. از این رو، توجه به آموزش عمومی هنر به‌مثابه فعالیت اجتماعی و فرهنگی باید مدنظر کارشناسان اجتماعی قرار گیرد.

پیشینه و سپهر مطالعاتی

تحلیل وضعیت آموزش هنر در ایران به‌رغم اهمیت، پیشینه پژوهشی پرباری ندارد. اغلب نوشته‌ها مجموعه‌ای از یادداشت‌های مطبوعاتی است؛ مانند: ویژه‌نامه فصلنامه «بیناب» (مبارکی، ۱۳۸۲) که با نظر کارشناسانه علی اصغر میرزایی، نصرالله تسلیمی و حسین یآوری منتشر شده یا پرونده ویژه مجله «سوره مهر» (۱۳۸۶) که

به قلم مرتضی گودرزی، فریبا گل محمدی، نصرالله قادری و... گردآوری شده است. همچنین، مجموعه مقاله‌های دوفصلنامه «جلوه هنر» که شامل مقاله‌هایی چون: «نیم‌نظری به آموزش هنر در ایران» (ندیمی، ۱۳۷۸)؛ «پراکندگی در مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی هنر» (جعفری‌خواه، ۱۳۷۸) و «هنر، آموزش هنر، وضعیت آن در ایران» (امیراینانو، ۱۳۷۸) بود. برخی مطبوعات نه تنها به نقد و آسیب‌شناسی آموزش هنر در ایران پرداخته‌اند؛ بلکه پا را فراتر گذاشته و طرح‌هایی را برای سامان‌دهی آموزش پیشنهادها داده‌اند؛ مانند: مقاله‌های بقراطی، افسریان، غفاری، پزشکیان در فصلنامه «حرفه هنرمند» (۱۳۸۴) که آموزش نقاشی را در ایران بررسی کرده‌اند.

علاوه بر این، می‌توان به گفتارها و سخنرانی‌هایی اشاره کرد که در نشست‌های پژوهشی ارائه و به‌صورت پراکنده منتشر شده است؛ مانند «سمینار آسیب‌شناسی آموزش هنر در ایران» (۱۳۸۸) که در دانشگاه علمی - کاربردی تهران برگزار شد و نشست‌های پژوهشی آموزش هنر که در حوزه هنری و فرهنگستان هنر یا در حاشیه جشنواره، دوسالانه و نمایشگاه برگزار شده است. به غیر از این یادداشت‌ها و دغدغه‌های هنرمندان در مصاحبه‌ها و میزگردهای مطبوعاتی، می‌توان به تعداد اندکی از تحقیقات دانشگاهی اشاره کرد که تلاش کرده‌اند آموزش هنر را در ایران کارشناسانه بررسی کنند؛ نمونه آن پایان‌نامه رضا اسماعیل‌نیای امیرهنده (۱۳۷۲) با عنوان «روش آموزش هنر در دوره تربیت معلم» در دانشکده هنر دانشگاه تهران؛ پایان‌نامه جمشید حقیقت انصاری (۱۳۷۱) با عنوان «بررسی آموزش هنر در مدارس (مقاطع پایه) و بدآموزی‌های آن»؛ صغری حسینی (۱۳۸۲) با عنوان «بررسی و تحلیل روش‌های آموزش هنر در مقطع راهنمایی تحصیلی در ایران»؛ مصطفی عساکره (۱۳۸۷) با عنوان «شیوهای آموزش نقاشی در هنرستان‌ها: بررسی کمبودها و کاستی‌ها».

همچنین، نشست‌های کارشناسانه‌ای که با رویکرد مدیریتی به دنبال راهکارهای تازه برای تحول در وضعیت آموزش هنر در ایران است؛ برای مثال نشست‌های گروه هنر در وزارت علوم و تحقیقات و فناوری (۱۳۸۹) که با حضور عباسعلی

ایزدی، سعید کشن فلاح، محمدمصطفی مختاباد، حسن بلخاری و... برگزار شده و به بررسی «اسلامی کردن آموزش هنر در مقطع آموزش عالی» پرداخته‌اند و تحقیق فرهنگ مظفر و همکاران (۱۳۸۹) با عنوان «الگوی ایرانی و اسلامی آموزش معماری و هنر در ایران» که مدل بومی آموزش هنر را دنبال می‌کند.

تحقیق‌ها و نوشته‌های مذکور نقدهای مفیدی در بررسی آموزش هنر دارند و نگره‌های جدیدی ارائه می‌کنند؛ با این حال، از مقصود مدنظر ما در این تحقیق فاصله دارد؛ زیرا: ۱. اغلب این تحقیق‌ها به آموزش هنر در مدارس پرداخته که درباره برنامه‌های آموزش و پرورش و فضای کلی آموزش در مدارس ایران است؛ درحالی‌که در این تحقیق، آموزش همگانی هنر مدنظر است که خارج از چارچوب مدارس و هنرستان انجام می‌شود. ۲. برخی از این تحقیق‌ها به آموزش هنر در مقاطع آموزش عالی پرداخته؛ به عبارتی، برنامه‌ریزی در آموزش تخصصی هنر مدنظر آنهاست؛ درحالی‌که در تحقیق حاضر آموزش غیرحرفه‌ای و تفننی هنر مدنظر است که خارج از چارچوب دانشگاه‌های انجام می‌شود. ۳. اغلب این نوشته‌ها مبتنی بر تجربه شخصی مدرسان هنر در مدارس و دانشگاه بوده و مبحث آموزش هنر کمتر از منظر کارشناسان اجتماعی و فرهنگی نقد، بررسی و ارزیابی شده است؛ درحالی‌که در تحقیق حاضر تلاش می‌کنیم آموزش همگانی هنر را از منظر مطالعه‌های اجتماعی و فرهنگی بررسی نماییم.

برخلاف محدودیت در پژوهش آموزش هنر در ایران، تحقیق‌های بسیاری در کشورهای گوناگون انجام شده که برای پیشینه پژوهش به آنها اشاره خواهیم کرد. در ادامه برخی از مهم‌ترین تحقیق‌هایی را معرفی می‌کنیم که تجربه آموزش هنر را در کشورهای گوناگون بررسی می‌کند و آموزش غیرحرفه‌ای و همگانی هنر را محور مطالعه خود قرار داده است.

«مری استانکویچ»^۱ در بررسی تاریخ آموزش هنر در سطح بین‌الملل چهار رویکرد

عمده را در مطالعه آموزش هنر از هم جدا می‌کند: در رویکرد کلاسیک تأثیر توسعه صنعت و مدرنیسم بر فراگیر شدن آموزش هنر را در جامعه بررسی می‌کند. نمونه آن تحقیق «چالمرز»^۱ (۱۹۸۵) است که آموزش هنر را در کانادا و مستعمره‌های انگلستان مانند نیوزیلند بررسی می‌کند.

اما در رویکرد دوم که رویکرد جدیدی است، تأثیر فراگیر شدن آموزش هنر بر توسعه مدرنیسم و حتی صنعت مطالعه می‌شود. نمونه آن تحقیق «ایگر»^۲ (۲۰۰۳) در خصوص نقش خلاقیت در توسعه صنعتی کشورها یا تحقیقات مؤسسه آموزش هنر در هنگ‌کنگ به دست «دراوین چن»^۳ (۲۰۰۴) است.

رویکرد سوم در مطالعه آموزش هنر، رویکرد رمانتیکی است که بر محتوای آموزش خلاقیت در هنر تأکید دارد. به عبارتی، این رویکرد، آموزش هنر را با میزان پرورش هنرمندان حرفه‌ای ارزیابی می‌کند. این رویکرد اغلب در تاریخ هنر دنبال می‌شود. رویکرد چهارم برخلاف رویکرد رمانتیکی، به دنبال توسعه هنر حرفه‌ای در جامعه نیست؛ بلکه به پیوستگی هنر و زندگی روزمره علاقه‌مند است. از این رو، باید آن را رویکرد «ضدرمانتیکی» نامید.

در این رویکرد تمایز بین هنرهای زیبا و هنرهای دستی که از قرن نوزدهم با نظریه‌های رمانتیک‌هایی چون «جان راسکین» از هم جدا شد، نادیده گرفته می‌شود و آموزش هنر نه به شکل حرفه‌ای آن، بلکه به شکل غیرحرفه‌ای و تفننی مدنظر قرار می‌گیرد. برای مثال آموزش هنر به کودکان در مرکز بررسی‌های این رویکرد قرار می‌گیرد؛ نمونه آن تحقیق «فینبرگ»^۴ (۱۹۹۷) درباره نقاشی کودکان و ارتباط آن با توسعه هنر مدرن است.

بر مبنای چهار رویکرد نام‌برده تحقیق‌های بسیاری در کشورهای گوناگون صورت

1- Chalmers

2 - Eger, J. M.

3 - Darwin Chen

4 - Fineberg

گرفته است؛ نمونه آن تحقیق «آرانو»^۱ (۱۹۹۲) با عنوان «۱۵۰ سال آموزش هنر در اسپانیا»؛ تحقیق «کارلین»^۲ (۱۹۶۸) با عنوان «تاریخ آموزش و آزمون هنر در انگلستان»؛ تحقیق «کراس»^۳ (۱۹۶۸) با عنوان «تاریخ آموزش هنر در آلمان»؛ تحقیق «فوستر»^۴ (۱۹۹۲) که آموزش هنر در آمریکا و ژاپن را مقایسه می‌کند. «اوکازاکی»^۵ (۱۹۹۱) نیز درباره تأثیر هنر مدرن اروپا بر آموزش هنر در مدارس ژاپن مطالعه کرد و «لمریس»^۶ (۱۹۹۰) تاریخ آموزش همگانی هنر را در کبک کانادا بررسی نمود.

از اولین تحقیق‌های مهمی که به‌طور جدی مفهوم «غیرحرفه‌ای‌ها و آماتورها» را تعریف کرد، کتاب «روبرت استبینز»^۷ (۱۹۷۹) است. دو دهه بعد وی در کتاب «آماتورها، حرفه‌ای‌ها و اوقات فراغت مطلوب» (۱۹۹۲) به ارتباط و نقش جامعه آماتورهای هنر در شکل‌گیری هنر حرفه‌ای پرداخت. استبینز در کتاب جدیدش (۲۰۰۷) جایگاه آموزش غیرحرفه‌ای هنر در اوقات فراغت جدی یا باارزش را بررسی کرده است.

از دیگر تحقیق‌هایی که درباره آموزش همگانی هنر در جامعه مطالعه کرده، گزارش «لویس برگونزی و جولیا اسمیت»^۸ (۱۹۹۶) است که در مرکز ملی آموزش هنر آمریکا به‌طور گسترده «به نقش آموزش هنر بر مشارکت در توسعه هنر در جامعه» پرداخته است. آنها در مصاحبه با ۵ هزار نفر از شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزش هنر، در منطقه سانتا آنا در کالیفرنیا، از آماتورها برحسب سن، جنس، تحصیلات، نژاد و قوم توصیف طبقه‌بندی ارائه کردند و سپس درباره اثر آموزش هنر بر سبک زندگی افراد و نحوه گذراندن اوقات فراغت مطالعه کردند. درنهایت به تأثیر آموزش

1- Arano

2 - Carline

3- Kraus

4 - Foster

5 - Okazaki

6- Lemerise

7- Robert A. Stebbins

8- Louis Bergonzi & Julia Smith

غیرحرفه‌ای هنر بر افزایش مشارکت در فعالیت‌های هنری و افزایش تحصیلات تکمیلی در هنر پرداختند. به عبارتی، در این تحقیق، تأثیر آموزش عمومی هنر در سه سطح «آموزش مدرسه‌ای»^۱، آموزش در «انجمن‌های محله»^۲ و آموزش در «مؤسسه‌های هنری»^۳ بر آموزش تخصصی و حرفه‌ای هنر در آکادمی‌ها و دانشگاه‌ها مطالعه شد.

نتایج این تحقیق حاکی از آن بود که به ترتیب آموزش هنر در مؤسسه‌های هنری، انجمن‌های محلی و مدارس رسمی بیشترین تأثیر را بر تداوم آموزش حرفه‌ای هنر دارد. به عبارتی، کسانی که آموزش هنر را در مؤسسه‌های هنر دنبال می‌کنند، بیشترین میل، انگیزه و کشش را برای تکمیل هنر برای حرفه‌ای شدن دارند؛ اما کارکرد آموزش هنر در انجمن‌های محلی و مدارس اغلب معطوف به گذران اوقات فراغت یا کسب اطلاعات عمومی در شناخت هنر است.

«توماس ریگلسکی»^۴ (۲۰۰۴، ۲۰۰۶، ۲۰۰۷) نیز از جمله کسانی است که تحقیق‌های گسترده‌ای درباره کارکرد و اهمیت آموزش موسیقی غیرحرفه‌ای انجام داده است. او در یکی از مقاله‌های خود (۲۰۰۷) متأثر از نظریه «پی‌یر بوردیو» پیدایش هنر آماتوری را مقارن با سیر تحول مفهوم «زیبایی» به «ذائقه خوب» می‌داند. از این رو، معتقد است توسعه آموزش هنر آماتوری بر ذوق موسیقایی جامعه تأثیر دارد.

برخلاف ادبیات نظری گسترده و تحقیقات انجام شده در دیگر کشورها، بررسی پیشینه تحقیق در ایران نشان می‌دهد که آموزش غیرحرفه‌ای و تفننی هنر مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته و مفاهیمی چون هنرآموز غیرحرفه‌ای و آموزش تفننی هنر هیچ‌گاه در مرکز مطالعات قرار نگرفته است؛ اما این راهی است که در تحقیق حاضر خواهیم پیمود.

1 - School-base

2 - Community-base

3 - Arts agency-base

4 - Thomas Regelski

فصل دوم

نظریه‌ها و رویکردهای آموزش همگانی هنر

تضادهای درونی در آموزش هنر

آموزش هنر با تضادهایی همراه است؛ دشواری ارائه شیوه‌های آموزش هنر ناشی از تلقی‌های متفاوت از جوهره هنر، تعارض در ساحت شرقی و غربی هنر و تمایز در تلقی از نوآوری و تقلید در هنر است. پرداختن به تضادها و دوگانگی‌های آموزش هنر نشانگر دشواری راه است.

جوهره هنر: هنر در بطن خود حامل راز است و زاینده حیرت. اگر به تعبیر «هایدگر»^۱ هنر روایت جهان غیب شد و به تعبیر «هربرت رید»^۲ رها کردن احساس درون و همزاد بینش روحانی و به تعبیر «لئو تولستوی»^۳ تجلی احساس درون و به تعبیر «مولانا» تصفیة زنگار دل، آنگاه باید پرسید آیا این هنر به حقیقت آموختنی است؟ از این منظر، هنر آموزش‌دانی نیست؛ بلکه کشف‌پذیر و شکوفایی‌پذیر است. وظیفه مدرسان هنر، آموزش نادیدنی‌ها و ادراک‌نشدنی‌هاست و بستری برای

1 - Heidegger

2 - Herbert Read

3 - Leo Tolstoy

کشف ایده و تجلی معنا، نه تعلیم آن. اوج فاجعه هنگامی است که این معنا را کسانی بخواهند آموزش دهند که خود با حقیقت هنر آشنا نباشند. آنچه در قالب آکادمی‌ها، دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی آموزش داده می‌شود، تنها آشنایی با تاریخ هنر، سبک‌ها، قالب‌ها و فرم‌هاست؛ آن هم نه در معنای جوهری آن، بلکه به معنای ساختار (بلخاری، ۱۳۸۲: ۲۴).

ساحت شرقی و غربی هنر: یکی از اختلاف‌های بزرگ و ظاهراً رفع‌نشدنی در ایجاد نوع نظام آموزشی، ناشی از تفاوت در برداشت و تلقی از هنر در نظام شرقی و غربی است. در نظام غربی آنچه از «هنر» و واژه لاتین Art برداشت شده و در شکل و نگرش فلسفی، معادل واژه یونانی «تخنه» Tekhn است که با شیوه دانستن، شناسایی و پیش‌فهمی قبل از حصول نتیجه قرابت دارد و مبتنی است بر ابداع یا Poiesis؛ در صورتی که هنر از منظر سنت ایرانی - اسلامی و تا حدودی از دیدگاه شرقی، با تعریف «فره‌وشی» در فرهنگ پهلوی انطباق دارد.

در این تعریف، هنر به معنی مردانگی، جنگاوری، قدرت، فضیلت، ارزش و مهارت است. ترکیب‌هایی مثل «هنرافراز» به مفهوم حس فضیلت و نیروی باطنی، زمینه‌ساز فضیلت و مردانگی است و «هنر آورند» به معنی هنرمند باتقوا و فاضل در این فرهنگ رواج داشته است. فاصله آموزش هنر وارداتی فرانسوی و غربی با هنر سنتی ایرانی - اسلامی فاصله میان ساحت غربی و شرقی هنر است؛ اولی خاص‌گاهی یونانی و در نهایت اومانستی دارد و بر تولید مادی استوار است و دومی ساحتی روحانی دارد و بر تولید معنوی استوار است (گودرزی، ۱۳۸۶: ۳۵).

ساحت معنوی هنر حکم می‌کند آموزش آداب و طریقت معنوی بر آموزش فنون هنری مقدم باشد. استاد پیش از اینکه آموزش‌دهنده باشد، سالک یا حداقل مؤمن به بسیاری از ارزش‌های دینی و اخلاقی بود؛ اما کمیت‌گرایی در آموزش هنر مجالی برای پرداختن به معنویت هنری ندارد. آموزش آکادمیک هنر با روح هنر بیگانه است و تنها به آموزش فنون می‌پردازد؛ اما پرسش این است که چقدر این

نظام آموزشی هنر، انتظار هنرجویان، فارغ‌التحصیلان، دین‌باوران و اخلاق‌گرایان را برآورده می‌کند و با احساس انسانی - دینی آنان رابطه برقرار می‌کند. از این منظر به جای واژه آموزش بهتر است از واژه «هدایت» استفاده شود (نقی‌زاده، ۱۳۸۲: ۹۹).

مسئله نوگرایی و تقلید: یکی از موضوع‌های مهمی که هنرمندان معاصر بر آن تأکید دارند، نوگرایی در هنر است. هنر مدرن با شور و شوق هنرمندان جوان همراه بوده و بسیاری از ارزش‌های خود را با رد ارزش‌های پیشین تثبیت کرده است. نوگرایی در پرداختن به موضوع‌های جدید و نوگرایی در فرم هنری، جریان‌های هنری معاصر را از هم متمایز می‌کند. همان‌طور که مدرن در برابر سنت قرار می‌گیرد، نوگرایی در برابر تقلید قرار گرفته است.

اکنون بسیاری بر این باورند و آن را نیز به شدت تبلیغ می‌کنند که باید از تقلید کردن (به هر نوع و به هر میزان و در هر زمان و مکان و موضوع) احتراز کرد و کارها و آثار نو و بدیع را معرفی نمود و اصولاً اصالت را در نو بودن می‌دانند؛ اما برخی دیگر معتقدند اصل این تفکر که اصولاً تقلید نامطلوب است و باید حتماً آثار نو ارائه کرد، خود تقلیدی از تفکر رایج در مغرب‌زمین است که در پی اندیشه «فردگرایی» و «اصالت خویش» ظهور کرده و رواج یافته است؛ درحالی‌که برای تقلید نیز همچون بسیاری نمونه‌ها می‌توان دو وجه «مثبت» و «منفی» معرفی کرد.

وجه مثبت عبارت است از تکرار آگاهانه و عالمانه آثار دیگرانی که معتمد و محترم بوده و در رشته خاصی به مرحله استادی رسیده‌اند. چنین تقلیدی در عین حال (در صورت امکان و احراز صلاحیت) در پی تکمیل و تعالی روش‌ها و آثار استادان مسلم است و به تکرار صرف بسنده نمی‌کند.

نوگرایی نیز همراه این نوع تقلید است، با این تفاوت که نفی و طرد گذشته و موجود نمی‌کند؛ بلکه در مسیر تکمیل و ارائه تفسیری نو و روشی کامل‌تر و کارآمدتر عمل می‌کند. در این تقلید بین استاد و کسی که تقلید می‌کند، نوعی وحدت هویت حقیقی وجود دارد و تقلید از استاد به معنای تکرار عمل نیک و افزایش زیبایی

است (همان: ۱۰۶). در مجموع باید توجه داشت که تفاوت در نوآوری و تقلید در آموزش، شیوه‌های گوناگون آموزش را از یکدیگر متمایز می‌کند. رویکردهای گوناگون در آموزش هنر، هرکدام به نوعی خاص به تضادها و پارادوکس‌های نام‌برده پرداخته است؛ از این رو، در ادامه رویکردها و شیوه‌های مختلف و تمایز آموزش هنر را بررسی می‌کنیم.

رویکردهای آموزش هنر

دستیابی به مدل آموزش هنر مستلزم دستیابی به استانداردهای تدریس و ارزیابی است؛ از این رو، رویکرد فرمالیسم خیلی زود با استقبال مواجه شد؛ زیرا استانداردهای لازم را برای شیوه تدریس، ارزیابی و قضاوت آثار هنرجویان ارائه کرد. رویکرد مهم دیگر در آموزش هنر برآمده از اهمیت تربیتی و پرورشی هنر در مدارس بود. در این رویکرد به آموزش هنر به مثابه زمینه پرورش خلاقیت و نوآوری کودکان توجه شد و مدرسان بر شیوه‌های «تدریس کودک‌محور»^۱ تأکید کردند. رویکرد سوم برآمده از آموزش تخصصی و دانشگاهی هنر بود که مدلی از آموزش با عنوان «آموزش مؤلفه‌محور» را پدید آورد.

سه رویکرد مذکور تحت عنوان «رویکرد فرمالیسم»، «رویکرد تربیتی» و «رویکرد مؤلفه‌محور»^۲ مهم‌ترین سنت‌های آموزش هنر است، اگرچه می‌توان از نمونه‌های ترکیب و تلفیق شده و متنوع دیگر مانند آموزش رهایی‌بخش، آموزش انتقادی و آموزش تحول‌گرا نیز نام برد. در ادامه درباره رویکردهای آموزش هنر توضیح کامل‌تر و دقیق‌تری خواهیم داد.

۱. رویکرد فرمالیستی در آموزش هنر

اولین بار «آرتور وسلی‌دو»^۳ (۱۸۹۹) بر مبنای رویکرد فرمالیستی مبانی و اصول

1 - Child-Centered approach

2 - Discipline – base art education

3 - Arthur Wesley Dow

طراحی را معرفی کرد (گودالیوس و اسپیرز، ۱۳۹۰). در اوایل قرن بیستم با گسترش موج مدرنیسم در هنر، «کلاو بل»^۱ و «راجر فرای»^۲ درباره فرمالیسم مجادله‌های نظری دقیق‌تری کردند. فرمالیست‌ها معتقدند هنگام تماشای اثر نباید به این توجه کنیم که اثر چه چیزی را به نمایش می‌گذارد؛ بلکه چگونگی ارائه آن اهمیت دارد.

در تاریخ هنر مدرنیسم، فرمالیسم نظریه زیباشناختی تأثیرگذار و قدرتمندی است که معیارها و کیفیت‌های استاندارد را برای ارزیابی هنری بودن اثر تعیین می‌کند. از این رو، به‌خوبی به مدلی برای آموزش مبانی و اصول تبدیل شد که به ارتقای کیفیت بصری و زیباشناختی خلق اثر می‌انجامد و زبان مشترکی بین مدرس و هنرجو برای انتقال مفاهیم زیباشناختی و هنری پدید می‌آورد.

رویکرد فرمالیسم خط، رنگ، شکل، بافت، فضا و ارزش را تحت عنوان «مبانی هنر» طرح می‌کند و به تعادل یا بالانس، تأکید، تناسب، حرکت، ریتم، تکرار، نمونه، تضاد، تنوع و وحدت تحت عنوان «اصول هنر» توجه می‌کند. به عبارتی، فرمالیسم منجر به نوعی استانداردسازی در آموزش هنر شد.

در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ انتقادهای فراوانی به رویکرد فرمالیسم شد. البته هنوز بسیاری از منتقدان رویکرد فرمالیستی را برای بررسی امور هنری به کار می‌گیرند؛ اما آن را کافی نمی‌دانند؛ بلکه آن را در تلفیق با دیگر نظریه‌ها و توجه به زمینه‌ها و محتوای خلق اثر به کار می‌بندند. این تغییر در نحوه شناخت هنر معلول جابه‌جایی نظریه‌های مدرنیسم به پست‌مدرنیسم است که در دهه‌های پایانی قرن بیستم روی داد.

نظریه پست‌مدرن نگاه استانداردسازی شده فرمالیستی در هنر مدرن را کنار گذاشت و محدودیت‌های آن را افشا کرد. در هنر پست‌مدرن به جای معیارها و ضوابط فرمالیستی هنر، محتوای اثر و شرایط شخصی، تاریخی، اجتماعی و فرهنگی

1 - Clive bell

2 - Roger Eliot Fry

پیرامون آن بر نحوه شناخت، ادراک و قضاوت از هنری بودن اثر مؤثر است. پست مدرنیسم به مثابه چارچوب نظری، امکانات نامحدودی را ارائه می‌کند که شامل شیوه‌های مشارکت هنری و اجتماعی در جهان است؛ به این ترتیب، شیوه‌های جدیدی را در آموزش هنر ابداع کرده است.

واقعیت این است که فرمالیسم همچنان بر اصول و ضوابط آموزش مؤثر است و مسئله ستیز با این رویکرد نیست؛ بلکه تلفیق آن با دیگر رویکردهاست به نحوی که فرمالیسم در مرکز آموزش قرار نگیرد.

۲. رویکرد تربیتی در آموزش هنر

رویکرد تربیت هنری مهم‌ترین رویکرد در برنامه‌ریزی درسی هنر مدارس است. این رویکرد به معنای انجام فعالیت‌های هنری در فضای مناسبی است تا دانش‌آموزان آزادانه تخیل و اندیشه کنند، حواسشان تقویت شود، ظرفیت‌های نهفته هوش و تفکرشان پرورش یابد، عواطف و احساساتشان رشد کند و استعداد و خلاقیتشان شکوفا شود تا در نهایت به «تربیت هنری» منجر شود.

در آموزش هنر رویکرد کودک‌محور با نام «ویکتور لُونفِلد»^۱ همراه است که در سال‌های ۱۹۴۰ تا ۱۹۶۰ این رویکرد را به تکامل رساند (گودالیوس و اسپیرز، ۱۳۹۰: ۲۳). در این رویکرد، آموزش هنر عبارت است از توضیح و تبیین تغییرات کودک در روند رشد. به عبارتی، مسئله اصلی در این آموزش، یادگیری هنر یا آفرینش محصول هنری نیست؛ بلکه فرایند رشد شخصیت، پرورش احساسات، خلاقیت و تشویق به مشارکت فعال در یادگیرنده، هدف و منظور نهایی است. آنچه کودک در روند انجام کار می‌آموزد، به مراتب مهم‌تر از نتیجه و محصول نهایی کار است؛ حال آنکه رویکرد فرمالیستی بر محصول نهایی و شیوه‌هایی تأکید می‌کند که اثر هنری تحت ضوابط فرمالیستی قضاوت و ارزشیابی می‌شود.

جدول شماره ۱. مراحل رشد ظرفیت‌های گرافیکی در کودکان

مهرت و توانایی	دوره	مرحله
مرحله خط‌خطی کردن؛ در پایان این دوره کودک قادر به ترسیم طرح‌های دوار می‌شود. در این دوره سه یادگیری مهم است: اول، مفاهیم بصری که کودک را قادر به درک خطوط، اشکال و بافت‌ها می‌کند. دوم، مفاهیم ارتباطی که کودک می‌تواند بین عناصر و اجزا نظم برقرار کند. سوم، مفاهیم ابزاری که کودک درمی‌یابد می‌تواند با زبان گرافیکی و ترسیم، عواطف و احساساتش را بیان کند.	۲ تا ۵ سالگی	دست‌ورزی
توانایی رابطه میان اشکال و نمادها البته به‌صورت اختیاری، دلخواه و غیرافتراقی؛ یعنی ممکن است یک نماد هم به معنای خانه باشد و هم مادر. سپس توانایی خَلَقِ نمادهای افتراقی و ترسیم شکل انسان. در این مرحله اندازه بزرگ و کوچک و نوع کاربرد رنگ نشان‌دهنده اهمیت موضوع است.	۶ تا ۹ سالگی؛ اول تا چهارم ابتدایی	نمادسازی
دانش‌آموزان در این دوره آمادگی بیشتری برای آموزش از خود نشان می‌دهند. نوجوان با نگاه تحقیرآمیز به نقاشی‌های کودکی خود می‌نگرد؛ اما هنوز به مهارت‌های جدید ترسیمی دست نیافته است؛ بنابراین، ممکن است متأثر از نقدی که از خود دارد، از فعالیت دست بکشد یا به کمک آموزش و معلم، به توانایی جدیدی در واقع‌گرایی تصویری دست یابد. در این مرحله، آمادگی برای آموزش اصول طراحی و کاربرد رنگ، فنون نقاشی، چاپ، مجسمه‌سازی و دیگر اشکال هنری وجود دارد.	۱۰ تا ۱۳ سالگی؛ پایه پنجم تا هشتم	واقع‌گرایی اولیه

رشد مهارت‌های ترسیمی و گرافیکی کودکان با مراحل رشد سنی آنها ارتباط دارد. جدول ۱ سه مرحله کلی را از ۲ تا ۱۳ سالگی نشان می‌دهد. به بیان دیگر، می‌توان گفت کودکان دوساله از خط‌خطی کردن لذت می‌برند و اشکال گوناگون هندسی را کشف می‌کنند. در ۳ تا ۴ سالگی نقاشی را شروع می‌کنند؛ مانند ترسیم شکل انسان، حیوانات و برخی اشیای مأنوس دیگر مانند درخت و خورشید. در ۵ تا ۶ سالگی کودک تصاویر را در صفحه نظم می‌دهد و به فهم اولیه‌ای از ترکیب‌بندی دست می‌یابد؛ مثلاً ترسیم خط افق که آسمان را از زمین جدا می‌کند.

در ۷ تا ۸ سالگی به دنبال فرم، معیارها و قراردادهای مقبول می‌گردد که در واقع نوعی جستجوی واقع‌گرایی است. همچنین، تبعیت از هنجارها و ترجیح بزرگ‌سالان. در ۹ تا ۱۲ سالگی که سن گذر از کودکی به نوجوانی است، معمولاً فعالیت نقاشی کمتر می‌شود. او کارهای خود را ناقص و کودکانه می‌یابد؛ اما هنوز توانایی و مهارت‌های تصویری و ترسیمی جدیدی به دست نیاورده است.

در این دوره او مهارت‌های اصولی را یاد می‌گیرد و کلاس و معلم برایش اهمیت بیشتری می‌یابد. در دوره نوجوانی، یعنی بعد از ۱۳ سالگی برای کسانی که اصول را به صورت اولیه فراگرفته‌اند، دوران تداوم جدی‌تر فعالیت هنری است و برای کسانی که این اصول را فراگرفته‌اند، دوران توقف فعالیت هنر است (همان: ۸۸).

در رویکرد تربیت هنری، بیش از آنکه آموزش قواعد هنری مدنظر باشد، کسب تجربه‌های حسی و بیان تجربه‌های شخصی اهمیت دارد. استانداردهای هنری گاهی به مثابه موانع رشد و نوآوری عمل می‌کند که نباید آن را به کودک و یادگیرنده تحمیل کرد. در واقع این شیوه آموزش به نوعی بازی و گذران فراغت شبیه است که چندان به ماندگاری محصول هنری خود نمی‌اندیشد. اما «هوارد گاردنر»^۱ با تأکید بر رشد و تحول طبیعی ادراک بصری انسان تلاش کرد برنامه درسی منظمی را برای آموزش هنر ارائه دهد.

تحقیق‌های اولیه درباره تربیت هنری، آموزش هنر را به‌مثابه اولویت دوم مدنظر قرار دادند و بیشتر به این مسئله پرداختند که تربیت هنری چگونه موجب رشد خلاقیت و موفقیت در درس‌های اصلی مانند ریاضی می‌شود؛ اما در سال‌های بعد به اهمیت واحدهای درسی هنر به‌مثابه رشته درسی مستقل توجه شد. از همین رو، گاردنر به تولید هنری در برنامه آموزشی اهمیت داد. او معتقد است که دانش‌آموزان در جریان رشد خود، در تعامل با محیط‌های رسمی تعلیم و تربیت باید دانش‌های متعددی را فراگیرند و با یکدیگر تلفیق کنند: دانش شهودی (حسی - حرکتی)، آغازین (کودکی و غیرمدرسه‌ای)، دانش نمادین و نظام نشانه‌ها و علائم به رسمیت شناخته شده (پیش‌مدرسه‌ای) دانش صوری، انتزاعی و مفهومی. گاردنر بر مبنای کسب و تقویت این دانش‌ها برنامه آموزشی هنر را ارائه می‌دهد. در مجموع می‌توان گفت رویکرد تربیتی در قلمرو آموزش‌های مدرسه‌ای هنر به کودکان، اهمیت و جایگاه خاصی دارد؛ اما برای شناخت دیگر حوزه‌ها و قلمروهای آموزش هنر باید به رویکردهای دیگر نیز توجه کرد.

۳. رویکرد مؤلفه‌محور در آموزش هنر

هنر به‌مثابه برنامه درسی به‌طور گسترده با مباحث آموزشی دیگر چون: تاریخ، فلسفه و زیبایی‌شناسی پیوند دارد. آموزش بر مبنای فرمالیسم هنری که بر محصول هنری تأکید دارد و آموزش بر مبنای پرورش خلاقیت که محصول هنری را نادیده می‌گیرد، بخشی از برنامه جامع آموزش هنر است که باید با طرح‌های دیگر آموزش تکمیل شود. دربرابر رویکرد سستی در تربیت هنری که آزادسازی ظرفیت‌های خلاق و آفرینشگری فردی را اصل می‌داند و آموزش را فرصتی برای بروز احساس، تصور و اندیشه در قالب فرم و صورت خارجی می‌داند، رویکردهای جدیدی ظهور کرد. به رویکرد آزادی مطلق دانش‌آموزان انتقادهای بسیاری شد؛ از جمله پیش‌فرض‌هایی که درخصوص ماهیت هنر وجود داشت. در رویکرد سستی، هنر مبتنی بر رشد

طبیعی زبانِ تصویری و ایجاد زمینه‌هایی برای شکوفایی استعداد تصور می‌شود؛ این تصور رمانتیکی از پرورش هنری که اساساً هنر را ناشی از استعداد‌های ذاتی می‌داند، راه را برای ارائه برنامه درسی منسجم در آموزش هنر بسته بود. از این رو، منتقدان در اواسط دهه ۱۹۸۰ رویکرد جدیدی را با عنوان رویکرد مؤلفه‌محور یا «دیسپلین‌محور»^۱ (DBAE) در آموزش هنر مطرح کردند. جدول ۲ مقایسه ویژگی‌های رویکرد مؤلفه‌محور را با رویکردهای سنتی در تربیت هنر نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲. مقایسه ویژگی‌های رویکرد مؤلفه‌محور و رویکرد سنتی مبنی بر پرورش آزاد خلاقیت

مؤلفه‌محور	ابراز خودخلاق (سنتی)	
پرورش قوه فهم هنر به‌مثابه حوزه اساسی در نظام جامع آموزش و پرورش، تمرکز بر هنر به‌مثابه حوزه مطالعاتی	پرورش خلاقیت، ابراز مافی‌الضمیر، انسجام فردی، تمرکز بر کودک	اهداف کلی
زیبایی‌شناسی، نقد هنری، تاریخ هنر و تولید هنر، استفاده از هنر متعلق به فرهنگ‌های گوناگون جهان در اعصار گوناگون	خلق اثر به‌منظور ابراز درونی، استفاده از گونه‌های مختلف مواد و روش‌ها	محتوا
سند مکتوب برنامه، تابع نظم و توالی منطقی و شفاف است و در سطح منطقه آموزشی اجرا می‌شود.	آن را آماده معلم می‌کند، اجرای آن تابع نظم و توالی منطقی و شفافی نیست که از پیش تعیین شده باشد.	برنامه درسی
یادگیرندگان طلبه هنرند؛ برای پرورش قوی درک و فهم هنر	یادگیرندگان ذاتاً خلاق‌اند و تمایل به ابراز مافی‌الضمیر خود	تلقی از یادگیرنده

ادامه جدول شماره ۲. مقایسه ویژگی‌های رویکرد مؤلفه‌محور و رویکرد
سستی مبنی بر پرورش آزاد خلاقیت

مؤلفه‌محور	ابراز خودخلاق (سستی)	
نیاز به آموزش دارند؛ قرار گرفتن در معرض آثار هنری بزرگ‌سال موجب پرورش خلاق دانش‌آموز می‌شود.	دارند؛ نیاز به محیط مساعد دارند نه آموزش؛ قرار گرفتن در معرض آثار هنری ظرفیت طبیعی خلاق آنها را به خطر می‌اندازد.	تلقی از یادگیرنده
خلاقیت رفتاری غیرمتعارف است که با فهم آثار هنری متعارف حاصل می‌شود. ابراز درونی آزاد و هدایت‌نشده دانش‌آموز لزوماً خلاقیت نیست.	ذاتی و فطری است، در صورت دادن فرصت و تشویق به‌صورت طبیعی رشد می‌کند؛ کند شدن یا توقف رشد به دلیل مداخله بزرگ‌سالان است.	خلاقیت
مستلزم مشارکت در سطح منطقه آموزشی است تا برنامه با شفافیت، به تبع توالی و نظم پیش‌بینی شده اجرا شود و اثربخشی به کمال برسد.	می‌تواند در مقیاس یک کلاس درس باشد؛ ایجاد هماهنگی بین کلاس‌های درس گوناگون و مدارس ضروری نیست.	اجرا
آثار هنری بزرگ‌سالان در جریان آموزش هنر نقش کلیدی و محوری دارد؛ این آثار مبنای تلفیق و درهم تنیده شدن یادگیری مربوط به چهار مؤلفه فرعی است.	آثار هنری بزرگ‌سالان مطالعه نمی‌شود؛ چراکه ممکن است بر ظرفیت ابراز درونی و پرورش خلاقیت دانش‌آموزان اثر منفی بگذارد.	آثار هنری

ادامه جدول شماره ۲. مقایسه ویژگی‌های رویکرد مؤلفه‌محور و رویکرد

سنّتی مبنی بر پرورش آزاد خلاقیت

مؤلفه‌محور	ابراز خودخلاق (سنّتی)	
بر مبنای اهداف آموزشی، تمرکز و تأکید بر یادگیری است. برای حصول اطمینان از پیشرفت دانش‌آموزان و همچنین اثربخشی برنامه ضروری است.	بر مبنای رشد کودک و فرایند تولید اثر هنری انجام می‌شود؛ ارزشیابی از پیشرفت یا دستاوردهای دانش‌آموزان اهمیتی ندارد.	ارزشیابی

منبع: (همان: ۱۰۰)

چهار مؤلفه تاریخ هنر، نقد هنری، زیباشناسی و تولید هنری به‌مثابه مبنای برنامه‌ریزی آموزشی هنرجویان در دانشگاه‌ها و مراکز هنری مطرح شد. این مدل آموزشی یکپارچه در راستای شناخت و ادراک چگونگی خلق و مطالعه اشیا و اثر هنری طراحی شده است. شناخت محصول هنری در واقع شناخت مواد، ابزار و رسانه‌های هنر است. زیبایی‌شناسی برای توصیف و تبیین نوع ادراک و تلقی ما از هنر چارچوبی را پدید می‌آورد و ضوابط ما را برای قضاوت اثر هنری شکل می‌دهد. نقد هنری فرایندی پژوهشی است که فارغ از کیفیت فرمال و زیباشناختی برای دستیابی به نگاهی نقادانه و عمیق به اثر هنری و معنای آن به کار می‌رود. تاریخ هنر نیز شناخت جامعی از فراز و فرود رویدادها و سبک‌های هنری به وجود می‌آورد که منجر به شناخت معنای تاریخی هنر می‌شود.

جدول شماره ۳. آموزش هنر مؤلفه‌محور

مؤلفه‌های آموزشی هنر	پرسش‌های آموزشی
تولید هنری	پرسش‌هایی درباره انتخاب مواد، امکانات، هنرمند و تناسب تصویری؛ مثلاً اینکه یک اثر از چه موادی ساخته شده است؛ در صورت نصب چگونه قرار می‌گیرد و چه رنگ‌هایی در آن به کار رفته است؟

ادامه جدول شماره ۳. آموزش هنر مؤلفه‌محور

مؤلفه‌های آموزشی هنر	پرسش‌های آموزشی
نقد هنری	اهمیت ویژه و معنای آثار عینی، ذهنی یا تجسمی در اثر هنری چیست؟ امکان چه قضاوت‌هایی وجود دارد؟ چه روش‌ها و سبک‌هایی دارد؟ در چه زمینه فرهنگی خلق شده است؟ چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی با دیگر آثار دارد؟
زیباشناسی	تجربه زیبایی‌شناسی منحصر به فرد چیست؟ قضاوت‌های زیبا و زشت در هنر چیست؟
تاریخ هنر	عوامل مؤثر تاریخی، سیاسی و اجتماعی مؤثر بر هنرمند چیست؟ در چه شرایطی هنرمند اثر را خلق کرده و چه کسی از او حمایت کرده است؟

منبع: (کاظم‌پور و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۲ - ۹)

آموزش هنر در نظریه‌های آموزشی

نظام آموزش و پرورش فردمحور نیست؛ بلکه موضوع‌محور و مدرسه‌محور است و ساختاری را ایجاد می‌کند که همه در مسیر تربیت عمومی گام بردارند. اما در این نظام «پداگوژی» یا نوع خاصی از تعلیم و تربیت به دانش‌آموزان تحمیل می‌شود. از نظر لغوی پداگوژی به اعمال و رفتاری گفته می‌شود که بزرگسالان روی کودکان اعمال می‌کنند؛ به این معنا نظام آموزش و پرورش به معنای نظامی از الزام‌های فرهنگی و شیوه خاصی از اجتماعی شدن است. در برابر این جریان برخی بر مفهوم «خودآموزی» تأکید دارند که نشان‌دهنده تلاش فرد برای خودسازی است. خودآموزی، فراگیری دانش خارج از نهادهای رسمی و مدرسه‌ای است. مفهوم خودآموزی اگرچه قدمت تاریخ بشری دارد، به‌مثابه رویکردی در برابر آموزش رسمی و نهادمند، باید آن را در

اندیشه‌های «ژان ژاک روسو»^۱ دنبال کرد.

روسو در کتاب *امیل* شیوه‌های تربیتی نوجوانان را نقد می‌کند که متکی بر تحمیل آموزه‌های بزرگسالان به نوجوانان است و در نتیجه آنها را از طبیعت پرشور، خودانگیزخته و احساسی‌شان دور می‌کند. به تعبیر روسو، تعلیم صحیح عبارت است از تشخیص انگیزه‌هایی که به صورت طبیعی ایجاد می‌شود. اگر هدف تربیت شکل دادن شخص است، نباید هدف و روش را با هم اشتباه گرفت تا نتیجه غیرطبیعی به دست نیاید. روسو با تأکید بر عقل حسی و مقدم دانستن آن بر عقل ذهنی، رویکرد رمانتیسمی را در آموزش دنبال کرد. او از روش تربیتی دفاع می‌کند که به آماده کردن عقل ذهنی نوجوان از طریق به‌کارگیری عقل حسی او می‌پردازد؛ به گونه‌ای که نوجوان برای استفاده از نیروی خرد به کمک خودش و نه به دلیل عاملی خارجی، به‌طور کافی استحکام شخصیتی بیابد.

تأکید روسو بر خودانگیزختگی طبیعی در پرورش عقل احساسی اگرچه با مخالفت‌ها و واکنش‌های تند کلیسا و مراجع رسمی آموزش مواجه شد، نخبگان بورژوازی عصر روشنگری از آن استقبال کردند. این شیوه آموزش به‌طور ویژه در آموزش هنر خانگی در خانواده‌های بورژوازی پذیرفته شد. شیوه‌های خلق هنر به‌مثابه میراث خانوادگی در خانواده حفظ و منتقل شده و گاهی در تملک انحصاری یک خانواده قرار گرفته است. با این زمینه، آموزش خانگی هنر پدیده‌ای جدید نبود؛ اما زمانی که آموزش خانگی هنر در برابر آموزش عمومی هنر در مدارس قرار گرفت و اساساً پرورش، خلاقیت ناشی از مخالفت با حرفه‌ای‌های بروکراتیسم و آموزش غیررسمی تلقی شد، صورتی نخبه‌گرایانه و تمایزجویانه یافت.

آموزش مدرسه‌ای هنر در سنت لیبرالیستی آموزش و پرورش رشد یافت؛ هدف اصلی آموزش لیبرالیستی تأکید بر آزادی انسان در انتخاب شیوه زندگی است؛ بنابراین، مدارس به‌مثابه محل مواجهه سنت‌های فکری رقیب مطرح شد تا فرد آزادانه از

میان معرفت‌های رقیب شیوه تفکر و زندگی خود را برگزیند. سنت فکری سوسیالیسم با شعار آزادی و برابری برای همه، به رویکرد قشربندی شدن و طبقاتی آموزش نقد‌های اساسی کرد؛ از این رو، زمینه را برای آموزش همگانی هنر فراهم کرد که مبتنی بر امکان دسترسی همگانی به منابع و امکانات آموزشی فارغ از تنگناهای قشربندی شده است.

اما سنت آموزش خودانگیختگی آموزش هنر همواره پابرجاست و هواداران و نظریه‌پردازان خود را دارد. رویکرد آموزش رهایی‌بخش با تأکید بر آموزش تفکر انتقادی، بار دیگر به آموزش خارج از چارچوب‌های محافظه‌کارانه و رسمی توجه کرد. اکنون نه تنها هنر به مثابه موضوع آموزش انتقادی، بلکه به مثابه روش آموزش تفکر انتقادی مطرح است؛ آموزشی که به دنبال طرح پرسش‌های اساسی از انضباط عمومی است و آموزش خارج شدن از زمینه‌های حرفه‌ای شغلی و هژمونی نظام تقسیم کار را توصیه می‌کند؛ به عبارتی، نوعی آموزش آزاد و خلاقانه. جدول ۴ مختصری از این چهار مدل و شیوه آموزش هنر را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴. مدل‌های آموزش هنر

مدل مفهومی	مدل سنتی بورژوازی	مدل لیبرال	مدل سوسیالیستی	مدل آنارشوییستی
نظام آموزش	آموزش نخبگان	آموزش عمومی	آموزش همگانی	آموزش خودانگیخته فردی
ایده‌مبنایی	خلاقیت ناشی از مخالفت با حرفه‌ای‌های بروکراتیسم و آموزش غیررسمی است.	مدارس باز؛ محل آزادسازی فرد و انتخاب آزاد میان معرفت‌های رقیب است.	طرح سوسیالیسم آرمانی؛ به مثابه فرایند آموزشی که منجر به آزادی‌های فردی و جمعی می‌شود.	آموزش انتقادی با طرح پرسش‌های اساسی از انضباط عمومی؛ خارج شدن از زمینه‌های حرفه‌ای آموزش و هژمونی نظام تقسیم کار

ادامه جدول شماره ۴. مدل‌های آموزش هنر

مدل مفهومی	مدل سنتی بورژوازی	مدل لیبرال	مدل سوسیالیستی	مدل آنارشیبستی
برنامه آموزش هنر	آموزش خانگی هنر با اعضای خانواده یا معلم خصوصی	آموزش هنر در مدارس عمومی	آموزش هنر برای همه	نقد و براندازی کانون آموزش؛ خودانگیزگی و شهود در آموزش هنر

اقتباس از: (Švaković, 2008: 130)

یادگیری خلاق و شیوه‌های آموزش هنر

هر نظام آموزشی با توجه به تغییرهای سریع دانش در عصر فراصنعت که در آن به سر می‌بریم، لازم است در صدد پرورش افرادی باشد که بتوانند مسائل را خلاقانه حل کنند. حل خلاقانه مسائل یا یادگیری خلاق، یادگیرندگان را یاری می‌دهد تا بدون وجود یاددهنده نیز بتوانند فرایند یادگیری را ادامه دهند و به نتایج مهمی در زندگی برسند. یادگیری خلاق، انگیزه لازم برای فعالیت و تلاش را در یادگیرنده به وجود می‌آورد و برای مسائل آینده که پیش‌بینی شدنی نیست، به راه‌حل‌های خلاق بیندیشد. در یادگیری خلاق اهمیت اطلاعات نفی نمی‌شود؛ بلکه از آن به‌مثابه مواد خام برای یادگیری استفاده می‌شود. در یادگیری خلاق برعکس یادگیری سنتی، بر اهمیت دانش از طریق تجزیه و تحلیل آن تأکید می‌شود. برای شناخت بهتر یادگیری خلاق لازم است فرضیه‌های اساسی در این یادگیری را با یادگیری سنتی مقایسه کنیم.

جدول شماره ۵. مقایسه ویژگی‌های یادگیری سنتی و خلاق

برخی فرضیه‌های یادگیری سنتی	برخی فرضیه‌های یادگیری خلاق
دانش‌پژوه به مدرسه می‌رود تا دانشی را کسب کند که مدت‌ها وجود داشته و به او تکلیف شده است.	دانش‌پژوه به مدرسه می‌رود تا مهارت‌های مواجهه با وقایع ناشناخته یا پیش‌بینی‌نشده را کسب کند. قسمتی از این مهارت‌ها شامل توانایی کسب اطلاعات (دانش) می‌شود.

ادامه جدول شماره ۵. مقایسه ویژگی‌های یادگیری سنتی و خلاق

برخی فرضیه‌های یادگیری سنتی	برخی فرضیه‌های یادگیری خلاق
مطالبی که از بالا تکلیف شده به‌خودی خود آموزنده است.	اطلاعات و دانش، ماده اولیه یادگیری است؛ ولی وقتی در مصادیق مرتبط و مفید استفاده می‌شود، ارزش دارد.
بهترین راه برای تدوین مطالب تهیه آنها به صورت تکه‌تکه یا بسته‌بندی شده است.	بهترین راه کسب دانش از طریق یادگیری فعال تجربی در قالبی است که برای یادگیری مفید و دارای معنی است.
مفاهیم تکه یا بسته‌ای از مطالب برای یادگیرنده و یاددهنده یکی است.	آنچه برای یادگیرنده مرتبط، دارای معنی و معقول است، به سوابق ذهنی، تجربه‌ها، ویژگی‌ها و نیازهای هر فرد بستگی دارد.
آموزش، مکمل زندگی و به‌منظور آماده شدن برای زندگی است و نه خود زندگی.	آموزش، رشد به بار می‌آورد؛ بنابراین جزئی از زندگی است.
چون آموزش، زندگی در حال حاضر نیست، فاقد جنبه اجتماعی است.	یادگیری که برای شخص معنادار باشد، همراه با کنش و واکنش و مرادف مؤثر با دیگران است.
آموزگار می‌تواند و باید هدف لازم برای کسب دانش را فراهم کند.	نیازها و فعالیت‌های یادگیرنده، هدف اولیه برای یادگیری خلاق را تعیین می‌کند.
درگیری در فعالیت‌هایی که فاقد هدف یا بی‌ارتباط با علایق فرد است، انضباط خوبی است.	وارد کردن یادگیرنده در انتخاب کارهایی که برای وی جالب، معنادار و مرتبط با علایق است.

این فرضیه‌ها برای یادگیری خلاق، چارچوبی برای عوامل توجیهی گوناگون فراهم می‌کند و پایه و اساسی برای برنامه‌هایی عرضه می‌کند که به‌منظور ارتقای مهارت‌های تفکر خلاق و حل مسائل تدوین می‌شود. علاوه بر آن، فرضیه‌های مزبور منطقی برای روش میان‌رشته‌ای ارائه می‌کند. روش سنتی بیشتر موضوع‌گراست و بر استانداردهای خارجی تأکید دارد؛ درحالی‌که فرضیه‌های یادگیری خلاق بیشتر

یادگیر گراست و بر انگیزش درونی تأکید دارد.

«ولش»^۱ (۱۹۸۰) اعتقاد دارد مواد درسی که در آن حل خلاق مسائل در هر رشته یا مجموعه‌ای از رشته‌ها گنجانده شده باشد می‌تواند تحقق ذات (خودشکوفایی) را ارتقا بخشد، مهارت‌های حل مسائل اجتماعی یا بازسازی اجتماعی را افزایش دهد، فناوری را که بخش جدایی‌ناپذیر آموزش است (هم به‌مثابه وسیله تدریس یا ابزار کار و هم به‌مثابه مسئله‌ای که باید با آن برخورد کرد) ارتقا بخشد (قاسم‌زاده، ۱۳۷۵).

از بین الگوهای گوناگونی که درصدد تبیین یادگیری خلاق است، الگوی «اسبورن - پارنز»^۱ به سبب کاربردی بودن، بیش از سایر الگوها مدنظر قرار گرفته است. این الگو شامل پنج مرحله کلی است:

۱. مشاهده و حقیقت‌یابی: این مرحله با مشاهده دقیق مسائل و استفاده از همه حواس شکل می‌گیرد. تجربه‌های قبلی و نگرش افراد در جریان مشاهده تأثیر می‌گذارد؛ اما خود نیز ممکن است در نتیجه مشاهده تغییر کنند؛ یعنی افراد با مشاهده دقیق مسائل، تجربه‌های قبلی را تغییر داده و نگرش جدیدی بیابند. این تغییر زمانی به وقوع می‌پیوندد که مشاهده مسائل از ابعاد، زوایای گوناگون و توجه به جنبه‌های گوناگون یک موضوع باشد.

۲. مسئله‌یابی یا تعریف مسئله: در این مرحله با توجه به اطلاعات و حقایق به دست آمده از مرحله قبلی مسئله تعریف می‌شود. تعریف مسئله، مشخص کردن شکل یا موضوع یا موضوع‌های اصلی است. تعریف صحیح مسئله نقش مهمی در حل مسئله دارد. یکی از روش‌های مفید در این مرحله، روش «چرا» است. هنگامی که سؤال می‌شود چرا می‌خواهم این مسئله را حل کنم، ذهن به سمت مشخصه‌های اصلی مسئله هدایت می‌شود و تعاریف مناسبی از مسئله به دست می‌آورد.

1. Welsh

1. Osborn-Parnes

۳. ایده‌یابی: در این مرحله برای موفقیت در ایده‌یابی، افراد باید بتوانند بر عادت‌های خود غلبه کنند و با تعویق داوری، به ایده‌های جدید دست یابند. عادت‌ها معمولاً یکی از موانع جدی تفکر خلاق محسوب می‌شود. هرچند عادت‌ها در تسهیل کارهای روزمره مفید است، برای ایده‌یابی و تفکر خلاق ممکن است مانع تفکر متفاوت شود. بنابراین، برای ایده‌یابی مؤثر لازم است به مقابله با تفکر بر طبق عادت برخاست و از قضاوت درباره‌ی ایده‌ها در این مرحله اجتناب نمود. قضاوت و داوری درباره‌ی ایده‌ها تنها پس از آنکه فرد به ایده‌های متعدد رسید، برای انتخاب ایده بهتر مجاز است.

۴. راه‌حل‌یابی: ایده‌های مطرح شده در مرحله قبل، ارزش یکسانی ندارد. برخی از ایده‌ها ارزش بالقوه بیشتری دارد؛ بنابراین برای رسیدن به راه‌حل، ارزیابی ایده‌ها اجتناب‌ناپذیر است. اما برای ارزیابی، وجود مقیاس‌های مناسب ضروری است. بر اساس این مقیاس‌ها می‌توان تعیین کرد کدام یک از ایده‌ها راه‌حل مناسب برای مسئله است.

۵. پذیرش و اجرای راه‌حل: پیاده کردن راه‌حل‌های منتخب معمولاً همراه با مسائل گوناگونی است که گاهی منجر به تغییرهایی در راه‌حل می‌شود؛ از جمله تهیه فهرست تطبیقی برای یافتن مسائلی که هنگام اجرای راه‌حل ممکن است پیش آید. همچنین، برنامه‌ریزی برای اجرا نقش مناسبی برای آماده‌سازی ایفا می‌کند. این فهرست ممکن است مجموعه‌ای از این سؤال‌ها باشد: چه چیزی؟ چرا؟ چه موقع؟ چگونه؟ با این واژه‌های سؤال‌ی می‌توان مسائل و نارسایی‌های اجرای راه‌حل منتخب را پیش‌بینی و بررسی کرد.

الگوی اسپورن - پارنز طرحی کلی و مفید برای یادگیری خلاق است؛ اما برای تحقق یادگیری خلاق لازم است راهبردها و راهکارهایی تدوین کرد که برای تدارک موقعیت مناسب یادگیری به یادگیرنده و یاددهنده کمک نماید. مهم‌ترین این راهبردها عبارت‌اند از: ۱. راهبردهای پرسش و پاسخ؛ ۲. راهبردهای مشارکتی و مباحثه؛ ۳. راهبردهای جستجو.

۱. راهبرد پرسش و پاسخ

این راهبرد سابقه‌ای طولانی دارد؛ چنان‌که سقراط از طریق سؤال کردن، آموزش می‌داد. آموزش از طریق سؤال کردن موجب تحریک مهارت‌های تفکر، افزایش این مهارت‌ها در سطوح بالاتر، توسعه قدرت تجزیه و تحلیل و نظریه‌پردازی می‌شود. اگر از این روش به شکل صحیح استفاده شود، توانایی‌های شناختی و خلاق یادگیرنده را به بالاترین حد خود هدایت می‌کند.

پژوهش‌های انجام شده به‌خوبی نشان می‌دهد معمولاً سؤال‌هایی که مدرسان مطرح می‌کنند، چیزی جز یادآوری مطالب آموزش داده شده نیست. یکی از راه‌های پرهیز از سؤال‌هایی که فقط تکرار مطالب حفظی است، این است که سؤال را با کلمه‌ها یا جمله‌هایی شروع کنیم که سبب شود دانشجو برای پاسخ دادن مجبور به تفکر شود؛ کلمه‌ها یا جمله‌هایی مثل: چرا؟ چگونه؟ خلاصه کن، توجیه کن. «دونالد اورلیچ»^۱ (۱۳۷۹) برای سؤال کردن سه راهبرد قائل است: راهبرد همگرایی، واگرایی و ارزشیابی.

راهبرد همگرایی: سؤال کردن همگرا مبتنی بر اهداف جزئی و سطوح پایین تفکر است؛ یعنی دانش یا ادراک. در سؤال‌های همگرا افراد به دنبال پاسخ واحدی می‌گردند. در بسیاری از نمونه‌ها مانند هنگام استفاده از تدریس قیاسی یا استفاده از سؤال‌های کوتاه‌جواب، برای آمادگی سریع‌تر، همگرایی نقش مؤثری دارد؛ اما اگر مدرس سؤال‌ها را تنها به‌صورت همگرا طرح نماید، فرصت برای بهره‌گیری از توانایی فکری یادگیرندگان نمی‌ماند.

راهبرد واگرایی: در واگرایی، یادگیرنده به دنبال پاسخ‌های متعدد برای سؤال است. واگرایی با پاسخ‌های طولانی‌تر و متفاوت همراه است. در مرحله ایده‌یابی و برای دستیابی به پاسخ‌های خلاقانه و راه‌حل‌های جدید باید سؤال‌های واگرا مطرح کرد. این سؤال‌ها سطوح بالای تفکر مانند: تجزیه و تحلیل، کاربرد و ترکیب را

تقویت می‌کند.

راهبرد ارزشیابی: این راهبرد مبتنی بر واگرایی همراه با ارزشیابی است. سؤال ارزشیابی بر اساس مقیاس‌های مشخص است. سؤال‌هایی مانند: چرا برخی مسائل مهم است؟ چرا نظریه‌ای یک واقعیت را بهتر از واقعیت‌های دیگر تبیین می‌کند؟ در این راهبرد نیز همه پاسخ‌های مطرح پذیرفته می‌شود. پاسخ سؤال‌های ارزشیابانه مانند سؤال‌های واگرا قطعی و صریح نیست؛ بلکه بیشتر نسبی و تجربی است. راهبرد سؤال کردن هم زمینه توسعه تفکر خلاق را در یادگیرنده فراهم می‌آورد و هم راهبردی کم‌اثر محسوب می‌شود.

۲. راهبرد مشارکتی و مباحثه

رویکرد مشارکتی و مباحثه بهترین امکان برای تقابل دیدگاه‌ها و رسیدن به دیدگاه‌های مناسب‌تر است. در این راهبرد دانشجویان با شرکت فعال و آزادانه و بدون هیچ ارزشیابی، بحث و گفتگو می‌کنند. مدرس همچون هدایتگر و رهبر گروه در این رویکرد این فعالیت‌ها را انجام می‌دهد:

۱. برنامه‌ریزی برای فعالیت؛

۲. موضوع‌ها و اهداف مربوط به آن را تبیین می‌کند؛

۳. ارتباط اطلاعات جدید را با دانش‌های قبلی روشن می‌کند؛

۴. مشکلات و سؤال‌ها را با دانشجویان در میان می‌گذارد و از آنها می‌خواهد

به راه‌حل‌ها یا پاسخ‌های متفاوت بیندیشند.

در روش مباحثه، مدرس به جای آنکه خودش نظر بدهد، از یادگیرندگان می‌خواهد مطالب را ارائه دهند و او فقط این جریان را هدایت می‌کند. این روش، قدرت تفکر را در دانش‌آموزان برمی‌انگیزد و سبب مشارکت فعال، همیاری و بهبود یادگیری می‌شود. از بُعد عاطفی نیز ارتباط مناسبی بین یادگیرنده با یکدیگر و با مدرس برقرار می‌شود. با این راهبرد، مدرس از توانمندی‌های شاگردانش آگاه می‌گردد

و آنها با انگیزه بیشتری به یادگیری می‌پردازند و امکان بروز خلاقیت‌های ذهنی فراهم می‌شود.

روش‌های مشارکت گروهی متعدد است که از جمله مهم‌ترین این روش‌ها که با یادگیری خلاق ارتباط مستقیمی دارد، عبارت‌اند از: الف) بارش مغزی^۱ یا طوفان فکری؛ ب) ایفای نقش؛ ج) فرایند گروه اسمی.

الف) روش بارش مغزی یا طوفان فکری: یکی از شیوه‌های مهم و بحث‌برانگیز در آموزش تفکر خلاق است که «الکس اف. آسبورن»^۲ طراحی کرده است. در لغت‌نامه «وبستر»^۳ واژه «تحریک مغزی» چنین تعریف شده است: «اجرای یک روش گردهمایی که از طریق آن گروهی می‌کوشند با انباشتن همه ایده‌هایی که اعضا ارائه می‌کنند، راه‌حلی برای یک مسئله به‌خصوص بیابند.»

با استفاده از این روش می‌توان استعداد عقلی و ذهنی افراد را رشد داد؛ چنان‌که افراد بتوانند بیشترین بهره را از توانایی‌های فکری خویش بگیرند. تحریک مغزی با تشکیل جلسه گروهی و انتخاب موضوعی برای بحث و برقراری قوانین خاص، بهترین فرصت را برای ایده‌یابی افراد فراهم می‌کند؛ زیرا وقتی یکی از اعضای گروه ایده‌ای را طرح می‌کند، برای سایر افراد ایده‌هایی را تداعی می‌کند و زنجیره‌ای از افکار و ایده‌های خلاق شکل می‌گیرد. علاوه بر این، نوعی رقابت در افراد گروه حاصل می‌شود که منجر به تلاش بیشتر افراد برای طرح ایده‌های خلاق می‌شود. برای اینکه بتوان از جلسه‌های گروهی تحریک مغزی بهره کافی برد، حتماً باید چهار قانون مهم را به‌دقت رعایت کرد:

۱. انتقاد ممنوع است: برای استفاده از این روش در پرورش تفکر خلاق لازم است برای مدتی هر قضاوت و انتقادی حذف شود؛ زیرا در نمونه‌هایی قضاوت و انتقاد ممکن است مانعی برای ارائه اندیشه‌های نو و خلاق باشد. ارائه افکار بدیع و

1 - Brain Storming

2 - Alex.f Osborn

3 - Webster's

خارج از ذهن، مستلزم اجرای قانون اول است تا افراد بدون نگرانی از تمسخر یا تحقیر، ایده‌های عجیب و غریب خود را بیان کنند.

۲. کمیت بیشتر، بهتر است: ارائه هرچه بیشتر افکار موجب می‌شود راه‌حل‌ها و ایده‌های بیشتری مطرح شود و دامنه انتخاب وسیع‌تر گردد. به عبارتی، کمیت بیشتر، کیفیت را به دنبال خواهد داشت.

۳. ترکیب و اصلاح ایده‌ها مهم است: اغلب اوقات وقتی دو یا چند چیز با هم ترکیب شود، نتیجه چیزی بیش از هر کدام از اجزاست. درباره افکار و ایده‌ها نیز این امر صدق می‌کند؛ یعنی از ترکیب افکار، ایده‌های جدیدی به وجود می‌آید. بنابراین، شرکت‌کنندگان جلسه بارش مغزی، همراه با بیان ایده‌های خویش، ایده‌ها را ترکیب و راه‌های جدیدی پیشنهاد می‌کنند.

۴. در جلسه‌های طوفان فکری، رهبر گروه نقش حساسی دارد. او باید با تأکید بر اجرای قوانین جلسه، بدون اینکه ایده‌ای را تکذیب یا تأیید نماید، عقاید را جمع‌آوری و از منشی جلسه بخواهد همه ایده‌ها را یادداشت کند. پس از پایان جلسه، ایده‌ها را ارزیابی و ایده‌های خوب را غربال می‌کند. همچنین، با ترکیب و تکمیل ایده‌های معمولی از آنها، بهترین ایده‌ها را می‌سازد.

جدول ۶ فهرستی از پرسش‌هایی را مطرح کرده که موجب انعطاف فکری دانش‌آموزان و افزایش مشارکت آنها در روش طوفان فکری می‌شود.

جدول شماره ۶. پرسش‌های روش طوفان فکری

تغییر؟	معنی؟ رنگ؟	حرکت؟ صدا؟	بو، مزه، شکل؟	اندازه؟
ترکیب؟	اختلاط دیگر؟	طبقه‌بندی دیگر؟	هدف‌های دیگر؟	عقاید ترکیبی؟
جانشین‌سازی؟	چه کسی دیگر؟	چه کسانی دیگر؟	چه چیزی دیگر؟	با خصوصیتی دیگر؟

ادامه جدول شماره ۶. پرسش‌های روش طوفان فکری

بزرگ‌نمایی؟	نیرومندتر؟	سنگین‌تر؟	بزرگ‌تر؟	تکثیر؟
کوچک‌نمایی؟	ضعیف‌تر؟	سبک‌تر؟	کوچک‌تر؟	تجزیه؟
مشابهت؟	به چه چیزهایی؟	با چه مفهومی؟	با چه تخیلی؟	با چه شباهتی؟
ترکیب دیگر؟	طرحی دیگر؟	نتیجه دیگر؟	شرکت دیگر؟	آرایش و نظم دیگر؟
وارونه کردن؟	متضاد کردن؟	معکوس کردن؟	واژگون‌سازی؟	تو دادن؟
نوع استفاده؟	نوع استفاده دیگر؟	کاربرد دیگر؟	استفاده بهینه؟	استفاده برتر؟
زمان و مکان؟	مکانی دیگر؟	جهانی دیگر؟	زمان گذشته؟	زمان آینده؟

منبع: (جوزی، ۱۳۹۰: ۶۰)

جلسه‌های طوفان فکری موقعیتی ایجاد می‌کند که افراد برای مدتی از امنیت و آزادی روانی برخوردار شوند؛ زیرا به افراد فرصت می‌دهد بدون نگرانی از ارزیابی بیرونی و تحقیر دیگران، ابراز وجود کنند؛ بدین ترتیب اعتماد به نفس افراد تقویت می‌شود و این خود باعث تقویت افراد در ارائه ایده‌های جدید می‌شود. تشویق از خود، در کنار تشویق از دیگران بسیار مهم است. افراد نباید دچار کم‌گرایایی شوند؛ بدین معنی که اگر چیزی کامل نباشد آن را رد کنند، چه بسا ایده‌های باارزشی از ایده‌های ناقص و ناکامل تراوش کند. بنابراین، روح جلسه تحریک مغزی اهمیت فراوانی دارد.

ب) ایفای نقش: نقش بازی کردن، بازسازی موقعیتی مشکل یا واقعه است. در این روش یادگیرنده مانند جریان واقعی زندگی نقش ایفا می‌کند؛ ایفای نقش امکان درک رفتارهای خود و همچنین درک متقابل از عملکردهای دیگران را فراهم می‌آورد.

نقش بازی کردن در تقویت مهارت‌های اجتماعی و روابط انسانی، افزایش اعتماد به نفس و توسعه خلاقیت‌های افراد مؤثر است. جریان ایفای نقش نمونه‌ای بارز از رفتار انسانی است که به‌مثابه وسیله‌ای به یادگیرنده کمک می‌کند تا:

۱. احساسات خویش را دریابد؛
 ۲. به نگرش، ارزش‌ها و ادراک‌های خویش بینش یابد؛
 ۳. نگرش‌ها و مهارت‌های مشکل‌گشایی را رشد دهد؛
 ۴. موضوع‌های درسی را به روش‌های گوناگون بررسی کند.
- از طریق این راهبرد، نظریه‌های جدیدی مطرح می‌شود و زمینه‌های رشد و تغییر از طریق یادگیری و گوش دادن به افراد همسان و همچنین، بازنگری یا تجدیدنظر در عقاید و نظریه‌ها به وجود می‌آید. نقش بازی کردن شامل چهار مرحله است:
۱. ایجاد حساسیت برای حل مسئله و توجه دانشجویان برای ایفای نقش؛
 ۲. تحلیل نقش‌ها و انتخاب بازیگران نقش؛
 ۳. ایجاد موقعیت و اجرای نمایش از سوی دانشجویان؛
 ۴. تحلیل و تشریح نقش بازی شده و مفاهیم آموخته شده.
- ج) فرایند گروه اسمی: این راهبرد از طریق تصمیم‌گیری گروهی باعث افزایش انگیزه و خلاقیت در افراد گروه می‌شود. فرایند گروه اسمی شامل شش مرحله است:
۱. طرح مکتوب سؤال یا مسئله برای اعضا تا درباره آن فکر کنند؛
 ۲. طرح نظر اعضای گروه و ثبت آن روی تخته یا جایی که همه آن را ببینند؛
 ۳. ارائه نظرهای موافق و مخالف درباره مطالب فهرست شده تا هر فرد دلایل خود را بیان کند؛
 ۴. به هرکدام از اعضا کارتی داده می‌شود تا بهترین پیشنهادها را با توجه به اهمیت، طبقه‌بندی و نمره‌گذاری کنند و سپس جمع آرا را روی کاغذ بزرگی ثبت نمایند؛
 ۵. رهبر گروه از افراد می‌خواهد تا نظر خود را درباره پیشنهادهای منتخب بیان کنند؛

۶. تکرار مرحله چهارم در صورتی که پیشنهادهاى منتخب طولانى باشد. «دبلیو میلر»^۱ (۱۳۸۰) این روش را بیشتر برای دانشجویان دوره‌های عالی‌تر مانند کارشناسی ارشد یا دکترا و در زمینه مربوط به تخصصشان مناسب می‌داند؛ زیرا شرکت‌کنندگان باید تجربه‌ها و اطلاعات کافی داشته باشند تا نظر و عقایدی را که اظهار می‌دارند، اعتبار داشته باشد.

۳. راهبرد جستجو و حل مسئله

این راهبرد فرایندی کامل از بررسی است؛ شامل: مشاهده، طبقه‌بندی، استنباط اندازه‌گیری، پیش‌بینی، فرضیه‌سازی، آزمایش، کنترل متغیرها، تحلیل داده‌ها و... در این روش مدرس از دانشجویان می‌خواهد از طریق جستجو یاد بگیرند، سپس آنها را به سمت ابزار لازم هدایت می‌کند.

دونالد اورلیچ (۱۳۷۹) معتقد است مهم‌ترین جنبه حیاتی روش جستجو آن است که به یادگیرنده و یاددهنده اجازه می‌دهد درخواست‌کنندگان، جستجوگران، سؤال‌کنندگان و متفکرانی ثابت‌قدم باشند. این روش الگوی مناسبی برای تدریس است؛ از این رو باید به هر دو مرحله آن توجه کرد که عبارت از یادگیری اکتشافی و حل مسئله است.

یادگیری اکتشافی: از روش‌های مناسب برای تفکر یادگیری مشارکتی است؛ تفکری که ممکن است منجر به درک شهودی و ایجاد انگیزه در یادگیرندگان شود. از مهم‌ترین جنبه‌های یادگیری اکتشافی این است که یادگیرنده به ساختار موضوع دست می‌یابد. دستیابی به طرح و اصول اساسی موضوع مطالعه باعث می‌شود یادگیرنده بتواند آنچه یاد گرفته، در نمونه‌های جدید به کار گیرد.

دانشی که از طریق اکتشاف به دست می‌آید، بادوام‌تر از دانشی است که از روش‌های دیگر حاصل می‌شود. همچنین، این نوع دانش به‌سادگی در سایر موقعیت‌های یادگیری

استفاده می‌شود و به یادگیرنده کمک می‌کند تا از پاداش‌های بیرونی به پاداش‌های درونی بیندیشد و درنهایت، مفهوم مثبتی از خود به دست آورد و در حل مسائل گوناگون، خود را مستقل احساس کند (کدیور، ۱۳۷۰).

در این روش ابتدا سؤال یا مسئله‌ای مطرح می‌شود و یادگیرنده برای یافتن راه‌حل یا پاسخ تلاش می‌کند. در این جستجو یادگیرنده خود بسیاری از مفاهیم و قوانینی را کشف کرده و از تلاش خویش لذت می‌برد؛ بنابراین، نیازی به انگیزه بیرونی احساس نمی‌شود. یادگیری اکتشافی، انگیزه و اعتمادبه‌نفس را در یادگیرنده افزایش می‌دهد و این مسئله خود باعث توسعه توانایی‌های فکری، ذهنی و خلاق در آنها می‌شود.

حل مسئله: حل مسئله روش مفیدی برای مشارکت دادن یادگیرنده در حل مشکل یا مسئله است. در این راهبرد نیز یادگیرنده نقش فعالی در فرایند یادگیری دارد؛ بنابراین، مدرس باید محیطی فراهم کند که امکان مشارکت و تعامل یادگیرنده را وسعت دهد. حل مسئله شامل پنج مرحله اصلی است: ۱. تعریف و طرح مسئله؛ ۲. جمع‌آوری اطلاعات و فهرست کردن علت‌ها؛ ۳. فرضیه‌سازی و پیش‌بینی راه‌حل احتمالی؛ ۴. آزمون فرضیه و انتخاب بهترین راه‌حل؛ ۵. نتیجه‌گیری و کاربرد.

روش‌های آموزش هنر

روش‌های متعدد و شناخته‌شده‌ای در آموزش هنر به‌خصوص در برنامه‌های درسی مدارس وجود دارد. یکی از عمومی‌ترین روش‌ها برای تدریس، روش مشاهده یا نمایش نحوه انجام کار است؛ مثلاً نمایش نحوه استفاده از قلم‌مو یا هر ابزار دیگری از طرف معلم در کارگاه یا نحوه نشان دادن استفاده از ابزار کارگاه؛ اما در روش بازنگاری، منبع اطلاعات مدرس نیست؛ بلکه هنرجوست. در این روش مدرس بر دانسته‌های هنرجو تأکید می‌کند. مثلاً اگر یکی از آنها اشعاری می‌داند، از او می‌خواهد با دیگران تکرار کند. اصل این کار تخلیه اطلاعات هنرجو و تکرار و تثبیت آن است.

یکی از روش‌های مهم مشارکتی در کلاس استفاده از الگوی تفکر استقرایی است. در این روش معلم آغازگر است؛ اما برای گردآوری اطلاعات از دانش‌آموزان و دانشجویان کمک می‌گیرد. در مرحله بعد با کمک یکدیگر به سازمان‌دهی و کنترل اطلاعات اضافی منجر می‌شود. این روش برای تکوین مفاهیم نظری هنر و تفسیر مطالب کاربرد دارد.

نمونه دیگر این کار را می‌توان در الگوی پژوهش گروهی طراحی کرد. در روش گروهی تعامل میان هنرجویان برای کاوش در یک مفهوم یا حتی خلق اثر مشترک اهمیت دارد. مدرسان از دیرباز روش سخنرانی را به کار برده‌اند. این روش مبتنی بر فعالیت کلامی مدرس است؛ از این رو، قدرت بیان وی اهمیت مهمی دارد. این روش زمانی مفید است که تعداد هنرجویان بسیار و زمان کلاس کم باشد. با این حال، تنها جنبه نظری دارد و برای آموزش فعالیت هنری ممکن است مؤثر نباشد. اما از روش‌های مؤثر تدریس هنر، گردش علمی است؛ مانند بازدید از موزه و نگارخانه که تجربه‌های ارزنده‌ای به همراه دارد. البته آمادگی‌های قبل از گردش علمی مانند تهیه اسلاید یا ارائه سخنرانی در کلاس، همچنین مباحث بعد از گردش علمی، این شیوه را مؤثرتر می‌کند. جدول ۷ مختصری از شیوه‌های تدریس و مباحث مناسب برای تدریس هنر را بر اساس استانداردهای آموزشی وزارت آموزش و پرورش برای معلمان هنر نشان می‌دهد.

جدول شماره ۷. روش‌ها و الگوهای تدریس هنر

روش‌ها و الگوهای تدریس	مباحث مناسب برای تدریس
روش و الگوی مشاهده‌ای	پرسپکتیو
روش و الگوی نمایشی	طراحی زنده از تغییر ماهیچه‌های صورت
روش و الگوی بازنگاری	تذهیب (اسلمی و ختایی)
روش و الگوی تفکر استقرایی	اسلمی و ختایی
روش و الگوی پیش‌سازمان‌دهنده	اختلاف سطح در طبیعت

ادامه جدول شماره ۷. روش‌ها و الگوهای تدریس هنر

روش‌ها و الگوهای تدریس	مباحث مناسب برای تدریس
الگوی پژوهش گروهی	رنگ‌ها
الگوی جستجوی عقلی	رنگ‌های (ثانویه) سرد
روش سخنرانی	استفاده‌شدنی و ترکیب‌پذیر با همه روش‌ها
روش حل مسئله (اکتشافی)	برنامه و طرح ساختمان
شیوه گردش علمی	رنگ‌های اولیه و ثانویه
روش بارش مغزی	کاربردهای استفاده از رنگ گواش، آبرنگ و رنگ‌روغن
الگوی کاوشگری علمی	بافت‌ها
شیوه‌های تمرینی	طراحی و مراحل چهارگانه (طراحی با انواع مداد)
روش بدیعه‌پردازی	طراحی از سفینه‌های فضایی و دیگر موضوع‌های خلاقانه
روش کارگاهی	نقاشی با آبرنگ
روش بازی گروهی	خلق تصاویر نوآورانه

منبع: (جوزی، ۱۳۹۰: ۴۰)

علاوه بر این، باید از روش‌های نامناسب تدریس هنر نیز آگاه بود. مهرمحمدی چهار روش نامناسب آموزش هنر را نام می‌برد: ۱. تولید و ساخت مکانیکی؛ بدین معنا که معلم انجام فعالیت تولیدی مدنظرش را (مثلاً ساخت گل با کاغذ) یکسان برای همه تجویز کند. این فعالیت ارزش هنری ندارد و تنها خاصیت آن ایجاد مشغولیت برای دانش‌آموزان و هنرجوست. ۲. هنر تمیز و پاکیزه؛ بدین معنا که معلم آن‌قدر بر رعایت پاکیزگی و نظافت در انجام فعالیت هنری تأکید کند که در دانش‌آموزان نوعی واهمه از به‌کارگیری آزمایشی مواد و ابزار جدید شکل گیرد و

در نتیجه کنجکاوی، ماجراجویی و خلاقیت، آن هم در حوزه‌ای که باید مهد پرورش چنین ظرفیت‌ها باشد، رو به افول گذارد. ۳. آزادی مطلق و غیرمقید؛ بدین معنا که معلم، آموزش هنر را یکسره کنار بگذارد. چنین مدرسی که تأکید بر ابراز آزادانه درون بدون هیچ مداخله بزرگسالان دارد، گرچه ظاهراً حس عمیقی به هنر از خود نشان می‌دهد، در واقع معنا و مفهوم تدریس را درک نکرده است. آموزش هنر صرفاً برای آزادسازی هیجان‌ها و احساسات متراکم و سرکوب شده نیست. ۴. هنر فرمولی؛ بدین معنا که معلم برای تولید اثر هنری، فرمول‌ها و قواعد دلخواهش را به دانش‌آموز تحمیل کند. مثلاً کاربرد اشکال ساده هندسی که ممکن است دلخواه معلم ریاضی باشد؛ مثلاً ترسیم یک مربع، یک مثلث و یک مستطیل برای خانه. رفتار چنین معلمی نیز در تعارض با روح هنر است و امکان ابراز وجود فردی در خلق اثر هنری را در هنرجو سلب می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۹۰: ۱۳۰).

آموزش همگانی هنر

آموزش همگانی هنر به معنای آموزش هنر خارج از نهادهای عمومی آموزش، یعنی مدرسه و دانشگاه‌هاست. برخلاف آموزش مدرسه‌ای و دانشگاهی هنر که به دنبال آموزش مبانی تخصصی هنر و تقویت مهارت‌های هنری است، آموزش همگانی هنر نوعی فعالیت فرهنگی و آموزش تفننی هنر در اوقات فراغت است. در آموزش همگانی با هنرجویان غیرحرفه‌ای سروکار داریم که در برنامه‌های فراغت به دنبال سلیقه‌ها و ذوق هنری خود، در کلاس‌های آموزش هنر همچون: نقاشی، موسیقی و تئاتر شرکت می‌کنند؛ از این رو، در مطالعه و تعریف حوزه مفهومی آموزش همگانی هنر باید به تفاوت سطوح آموزش تخصصی و تفننی، حرفه‌ای و غیرحرفه‌ای هنر توجه کرد.

۱. مفهوم آموزش همگانی و آموزش غیرحرفه‌ای هنر

تاکنون معیارهای گوناگونی برای تمایز حرفه‌ای‌ها و غیرحرفه‌ای‌ها ارائه شده

است؛ مثلاً «آرتور بروکس»^۱ (۲۰۰۲) آنها را برحسب شغل هنری از یکدیگر تفکیک می‌کند؛ یعنی حرفه‌ای‌ها کسانی هستند که درآمد خود را از هنرشان کسب می‌کنند، اما غیرحرفه‌ای‌ها کسانی هستند که اغلب شغل دیگری غیر از هنر دارند. اما برخی تفاوت حرفه‌ای‌ها و غیرحرفه‌ای‌ها را در درجهٔ مهارت و تخصص هنری‌شان می‌دانند، نه در شغل آنها.

غیرحرفه‌ای‌ها مرتبهٔ آموزشی پایینی دارند و به‌مثابه تازه‌واردان به عرصهٔ هنر محسوب می‌شوند که در حال پرورش ذائقهٔ هنری خود هستند. مفهوم آماتور و غیرحرفه‌ای در محافل هنری معنایی تحقیرکننده دارد و اشاره به خامی و تازه‌کاری هنرمند دارد (Hutchison & Feist, 1991).

تعریف دانشنامهٔ «اینکارتا»^۲ از آماتورها و غیرحرفه‌ای‌ها عبارت است از کسانی که دانش، مهارت و فعالیت محدودی در هنر دارند؛ درواقع می‌توان طیفی از درجهٔ غیرحرفه‌ای و حرفه‌ای در آموزش هنر در نظر گرفت که با مؤلفه‌هایی چون: شناخت دانش تخصصی (مانند: شناخت منابع هنر، سبک‌های هنری و...) و داشتن مهارت فنی (سطح کلاس آموزشی، شیوهٔ ارائهٔ کار) شناخته می‌شوند.

علاوه بر توجه به تفاوت آموزش حرفه‌ای و غیرحرفه‌ای، باید تفاوت آموزش تخصصی و تفننی را نیز مدنظر داشت. آموزش تخصصی هنر اغلب در دانشگاه‌ها و مراکز علمی- پژوهشی انجام می‌شود؛ اما آموزش تفننی نوعی آموزش همگانی هنر است. آموزش همگانی هنر شامل شرکت در کلاس‌های فرهنگی و هنری است که در مؤسسه‌های فرهنگی و انجمن‌های محلی هنر برگزار می‌شود؛ مانند دوره‌های آموزشی در فرهنگ‌سراها، خانه‌های فرهنگ، سرای محله‌ها و سالن‌های اجتماعات که افراد برای گذران اوقات فراغت مفید و با هدف پرورش ذوق هنری و توسعهٔ تجربه‌های اجتماعی در مواجهه با دیگر هنرجویان در این کلاس‌ها شرکت می‌کنند.

1 - Arthur C. Brooks

2 - Encarta

شرکت در یک دوره کلاس هنری بیش از آنکه به استعداد‌های هنری فرد مربوط باشد، به انتخاب‌های فرهنگی او برای شیوه گذران زمان فراغت مربوط است. همان‌طور که بورديو توضیح می‌دهد (در بخش‌های بعد بیشتر آن را بررسی می‌کنیم)، انتخاب‌های فرهنگی به‌مثابه مرز و تمایز افراد با دیگران است. مجموعه‌ای از این انتخاب‌های فرهنگی است که سبک زندگی و هویت فرهنگی افراد را شکل می‌دهد.

برخلاف آموزش همگانی باید دانست که آموزش عمومی نوعی الزام رسمی در آموزش است. در حال حاضر ثبت‌نام در مدرسه و شرکت در کلاس‌های درس از جمله درس هنر نه تنها حق شهروندی است؛ بلکه وظیفه شهروندی برای اجتماعی شدن، پرورش یافتن و آمادگی برای فعالیت در جامعه است. هدف اصلی آموزش هنر در مدارس، آشنایی و شناخت عمومی آنها با مبانی هنر، شناخت مواد و ابزار ساخت هنر و در نهایت، آزمون‌ها و تجربه‌هایی در آفرینش هنر است. اگرچه در پس این برنامه اهداف دیگری مانند آشنایی با میراث فرهنگی و هویت ملی نیز نهفته است؛ از این رو، می‌توان گفت آموزش مدرسه‌ای نوعی «آموزش مشترک و عمومی»^۱ در میان دانش‌آموزان است.

جدول شماره ۸. انواع آموزش هنر

نوع آموزش	نهاد آموزش	هدف و مسیر آموزش	زمینه‌های تعیین‌کننده آموزش	رویکرد غالب آموزشی
آموزش همگانی	آموزش غیرحرفه‌ای‌های هنری در مؤسسه‌های فرهنگی و انجمن‌های محلی هنر	پرورش ذوق هنری و توسعه تجربه اجتماعی در رفتار فراغتی	سبک زندگی و هویت فرهنگی	برنامه درسی موضوع‌محور
آموزش عمومی	آموزش دانش‌آموز در مدارس	تعلیم مبانی هنر و شناسایی استعداد	الزام رسمی و عمومی	آموزش پرورشی هنر یا رویکرد کودک‌محور

ادامه جدول شماره ۸. انواع آموزش هنر

نوع آموزش	نهاد آموزش	هدف و مسیر آموزش	زمینه‌های تعیین‌کننده آموزش	رویکرد غالب آموزشی
آموزش تخصصی	آموزش دانشجو در دانشگاه‌ها	آموزش کارشناسان هنر	انتخاب حرفه و شغل فرهنگی	آموزش بر مبنای مؤلفه‌های هنری
آموزش حرفه‌ای	آموزش هنرمندان در مؤسسه‌ها و آموزشگاه‌های حرفه‌ای	پرورش هنرمند	حرفه‌ای شدن در دنیای هنر	آموزش خلاق و خودانگیزگی هنری

«آموزش آکادمیک»^۱ هنر که امروزه در اغلب دانشگاه‌ها دنبال می‌شود، در پی فراهم کردن زمینه‌های پرورش هنرمند است، اگرچه جهت و نتیجه این آموزش به تربیت کارشناسان هنر و متخصصان ارزیابی فرهنگی منتهی می‌شود. شرکت در کلاس‌های دانشگاهی که در ایران با فرایند ثبت‌نام در کنکور و انتخاب رشته تحصیلی همراه است، پیش از آنکه مبتنی بر تصمیم فرد برای هنرمند شدن باشد، نوعی تصمیم برای آینده شغلی و متخصص شدن است. برای مثال اغلب تحصیل‌کردگان هنر به مشاغل اداری در سازمان‌های فرهنگی مشغول می‌شوند؛ مانند کارشناسان تهیه گزارش‌های هنری، برگزارکنندگان جشنواره‌های فرهنگی و گردانندگان مؤسسه‌ها و خانه‌های فرهنگ یا به روزنامه‌نگاری مشغول می‌شوند که باز ارتباط مستقیمی با حرفه هنری و هنرمند بودن ندارد.

اما آموزش حرفه‌ای نوعی آموزش خودانگیزخته است؛ آموزشی که گاه تا مدت‌ها پس از آموزش دانشگاهی دنبال می‌شود. آموزش حرفه‌ای هنر عالی‌ترین سطح تجربه‌های خلاقانه و آفرینشگری هنر است؛ یعنی مرحله‌ای که فرد، هنرمند بودن را به‌مثابه هویت حرفه‌ای و شغلی خود برمی‌گزیند و با حضور در دنیای هنر و بازار

هنر، شبکه ارتباطی حرفه‌ای خود را با نگارخانه‌دارها، مجموعه‌دارها و رسانه‌های هنری تقویت می‌کند. این سطح از آموزش اغلب از سوی آموزشگاه‌های هنری، موزه‌ها، نگارخانه‌ها یا دیگر عوامل تخصصی هنر برگزار می‌شود. جدول ۸ تفاوت‌های چهار آموزش هنر را از بُعد هدف، زمینه و رویکرد آموزشی نشان می‌دهد.

۲. آموزش همگانی هنر و سیاست‌های دموکراتیک فرهنگ

به نظر بسیاری، آموزش همگانی هنر نوعی دموکراسی فرهنگی است که در آن همه فرصت‌های برابری برای یادگیری هنر دارند؛ اما پیش از بررسی این نظر، باید به مناسبات میان هنر و دموکراسی اشاره کنیم؛ مناسباتی که با مناقشه‌هایی در دیدگاه‌ها همراه است و پرسش‌هایی را در خود دارد؛ از جمله: آیا میان سنت برابرخواهانه دموکراسی و سنت نخبه‌گرایانه هنر والا هم‌س، تیزی وجود ندارد؟ به عبارت دیگر، آیا میان روحیه آزادپرست، قاعده‌گریز و بت‌شکن دموکراسی و سرشت منضبط و ساختاریافته هنر باشکوه اشرافی ناسازگاری اصولی در کار نیست؟

در رابطه میان هنر و دموکراسی موضوع‌های بسیار دیگری مطرح است. از یک سو موضوع این است که در دموکراسی چه بر سر هنر والا می‌آید و از سوی دیگر اینکه در نظام دموکراتیک چه هنر ویژه‌ای شکل می‌گیرد که بتوان آن را هنر دموکراتیک نامید.

در سنت دموکراتیک، هنر به سوی ذوق اکثریت و سلیقه عامه حرکت می‌کند؛ تا حدی که به نظر منتقدان به سرگرمی فرومی‌لغزد. موافقان سنت دموکراتیک در هنر محکوم به «عوام‌گرایی» و مخالفان این سنت محکوم به «نخبه‌گرایی» و مخالفت با دموکراسی هستند.

«تئودور آدرنو»^۱ و دیگر متفکران نومارکسیست، دموکراتیک شدن فرهنگ را بخشی از صنعت فرهنگ‌سازی روشنگری و فریب توده مردم می‌دانند. «والتر بنیامین»^۲

1 - Theodor Adorno

2 - Walter Benjamin

در مقاله معروف خود با عنوان «اثر هنری در دوران بازتولید مکانیکی» یادآور می‌شود که پیشرفت فناوری‌های جدید ارتباطی باعث تکثیر فنی و مکانیکی سریع شده است؛ به گونه‌ای که از هر اثر هنری به سرعت و در کیفیتی پایین هزاران نسخه تکثیر می‌شود و در دسترس همگان قرار می‌گیرد. آدرنو نیز پخش گسترده و رسانه‌ای هنر از رادیو و تلویزیون را به مثابه تکثیر اثر هنری می‌داند. آنها معتقدند این امر منجر به از دست رفتن منش اصلی هنر یا اصالت اثر هنری می‌شود. والتر بنیامین می‌نویسد:

«... تکنیک بازتولید، شی بازتولید شده را از قلمرو اصلی جدا می‌کند. نخست با ساختن نسخه‌های بی‌شمار، تعداد زیادی از کپی‌ها جایگزین وجودی منحصر به فرد می‌شود و سپس با ایجاد این امکان که تماشاگر یا شنونده بتواند در هر شرایطی ویژه و دلخواه خویش با اثر هنری روبه‌رو شود. این دو فرایند به از هم پاشیدن سنت منجر می‌شود که روی دیگر بحران معاصر حیات بشر است. هر دو روند با جنبش‌های توده‌ای معاصر پیوند نزدیکی دارد» (بنیامین، ۱۳۷۷: ۵).

آدرنو معتقد است هنر برای توده‌ها موجب نابودی رؤیا گشته است (آدرنو و هورکهایمر، ۱۳۸۰: ۴۰)؛ زیرا تکثیر انبوه اثر هنری آن را به امری معمولی و تقلیدی سرگرم‌کننده تقلیل می‌دهد؛ مکانیزی که با تولید صنعتی فرهنگ و هنر آنها را به اشکال قالبی و تفکرات کلیشه‌ای کاهش می‌دهد و روح تأمل و انتقاد را از هنر و اثر هنری می‌گیرد. توده‌ای شدن هنر منجر به انحطاط هنر جدی و والا می‌شود.

اگرچه انتقادهای متفکران مکتب فرانکفورت درباره بی‌مایه شدن هنر و کالایی شدن آن در سیاست‌های گسترش هنر توده‌ای، منجر به خودآگاهی روشنفکران و منتقدان اجتماعی در برابر نظام فراگیر سرمایه‌داری فرهنگی شد، همان‌طور که موج برابری‌خواهی در قدرت منجر به انقلاب‌های سیاسی شد، موجی از برابری‌خواهی فرهنگی سراسر جامعه مدرن را فراگرفت. مردم بیش از پیش خواهان حذف مالکیت‌های انحصاری در فرهنگ بودند و البته خواهان مشارکت در تجربه‌های فرهنگی و هنری والا و نخبه‌گرایانه. از این رو، دولت‌ها سیاست‌های پیوند دموکراسی و هنر را دنبال

کردند؛ سیاست‌هایی که بیشتر خود را در عرصه آموزش هنر نشان داد. در بررسی آموزش هنر در نظام دموکراتیک فرهنگ می‌توان دو رویکرد عمده را از یکدیگر تفکیک کرد: رویکرد اول مبتنی بر «دموکراتیک کردن فرهنگ»^۱ و رویکرد دوم مبتنی بر «دموکراسی فرهنگی»^۲. دموکراتیک کردن فرهنگ به معنای فراهم آوردن امکان دسترسی همه قشرهای جامعه به آثار باارزش و والای هنری است. این رویکرد که تا پیش از دهه ۱۹۶۰ دنبال می‌شد، با افزایش مراکز آموزش هنر و افزایش مراکز نمایش هنر مانند: موزه‌ها، نگارخانه‌ها و سالن‌ها برای تحقق توسعه فرهنگ در جامعه تلاش می‌کرد.

در این رویکرد موضوع اصلی اقدامات دولت عبارت است از: افزایش سطح حساسیت و دانش مخاطبان نسبت به میراث، آثار هنری و فعالیت‌های غیرحرفه‌ای در همه رشته‌های هنری. سیاست‌های فرهنگی «آندره مالرو»^۳ در فرانسه نمونه برنامه‌ریزی شده این رویکرد است. مالرو با تأسیس خانه‌های فرهنگ در سراسر فرانسه، پایگاه هنر را از محافل خاص هنرمندان به سطح عامه جامعه وارد کرد (ایوبی، ۱۳۸۸: ۶۳).

او با شعار کاهش نابرابری‌های فرهنگی در دسترسی به هنر والا، بر آموزش همگانی هنر با ارزش در نهادهایی چون خانه‌های فرهنگ و مدارس تأکید کرد؛ اما مطالعه‌های بورديو در خصوص ویژگی‌های اجتماعی موزه‌روندگان نشان داد اگرچه دسترسی مردم به هنر والا از نظر جغرافیایی در موقعیت برابری قرار گرفته، انتخاب‌های ذوقی افراد همچنان در تنگنای نابرابری‌های فرهنگی جامعه است.

بورديو سیاست دموکراتیزاسیون فرهنگی را بینش «مشروعیت‌گر» خواند؛ بینشی که با بی‌ارزش پنداشتن سلیقه‌ها و علایق زیباشناختی مردم، به آنها الگوها و نمونه‌های برتری از هنر ارائه می‌داد. پس از نقد و ارزیابی ناتوانی دموکراتیزاسیون فرهنگی،

1 - Cultural democratization
2 - Cultural democracy
3 - André Malraux

الگوی جدیدی با عنوان دموکراسی فرهنگی در دهه ۱۹۷۰ مطرح شد.

«در این الگو از توجه به تنوع فرهنگی و غنای هویت‌های محلی، منطقه‌ای، اقلیت‌ها و سنت‌های مردمی به جای مرجع قرار دادن فرهنگ مشروع نخبگان دفاع شد» (شریعتی، ۱۳۸۶: ۹۵). هدف از دموکراسی فرهنگی دیگر عمومی و تقسیم کردن فرهنگ نخبگان با دیگر اقشار اجتماعی نیست؛ بلکه تأکید بر ضرورت مشارکت همه اقشار اجتماعی به‌مثابه کنشگر و مشارکت‌کننده نقاد برای پی‌ریزی فرهنگی است (همان). این رویکرد با نقد سلطه مشروعیت‌گرایی (سنجش فرهنگ مردم با مرجع قرار دادن فرهنگ مشروع سلطه) با نام «الگوی مردم‌گرا» (تقدس بخشیدن به طبقه‌های مردمی و فراموش کردن سلطه) شناخته می‌شود.

دو رویکرد سیاست‌گذارانه دموکراتیزاسیون فرهنگ و دموکراسی فرهنگی در خود دو مدل و الگوی آموزش هنر را پرورش می‌دهد. دیدگاه دموکراتیک کردن فرهنگ در تاریخ خود با گسترش مدارس، نظام برابری از دانش را در جامعه دنبال می‌کند؛ آموزش هنر در مدارس بخشی از مدل سیاست‌گذارانه فرهنگ است که ارزش‌های معنوی و والای جامعه را منتقل می‌کند. اما صورت دیگری از آموزش، امروزه از سوی نهادهای عمومی چون رسانه‌ها انجام می‌شود. آموزش هنر در مراکز غیر از مدارس، بخشی از مدل دموکراسی فرهنگی است که تلاشی برای برآورده کردن خواسته‌های فرهنگی مردم بر اساس سلیقه‌ها و انتخاب‌های ذوقی آنها محسوب می‌شود. بنابراین آنچه تحت‌عنوان آموزش همگانی هنر در تحقیق حاضر دنبال می‌شود، بیشتر در گستره رویکرد دموکراسی فرهنگی است، نه دموکراتیک کردن فرهنگ.

چنان‌که بورديو تأکید می‌کند، آموزش هنر در مدل دموکراسی فرهنگی برخلاف مدل دموکراتیک کردن فرهنگ، بر سلیقه‌ها و انتخاب‌های ذوقی افراد معمولی تأکید دارد. کانالیزه کردن و ترفیع انتخاب‌های ذوقی افراد به معنای تحمیل نوعی آموزش هنر نخبه‌گرایانه (و در بسیاری موارد غرب‌گرا) نیست؛ بلکه به معنای آموزش انتخاب‌های فرهنگی و هنری افراد در زندگی روزمره‌شان است. از این رو، این

دیدگاه حتی آموزش صورت‌های عمومی‌تری از هنر مانند هنرهای تزئینی و دستی را به‌مثابه بخشی از آموزش هنر در مراکز فرهنگی و مؤسسه‌های هنری مقبول می‌دانند. هدف اصلی آموزش همگانی هنر، آموزش تخصصی هنر نیست؛ بلکه پرورش سلیقه‌ها و انتخاب‌های ذوقی است. بنابراین، با طیفی از آموزش حرفه‌ای هنر و آموزش تقنینی یا غیرحرفه‌ای هنر در مراکز و مؤسسه‌های هنری مواجه‌ایم که نشان‌دهنده درجه شناخت هنری و عمق آموزش هنر در جامعه است.

بر اساس دیدگاه بوردیو (۱۹۶۶) در ارزیابی دموکراسی فرهنگی در جامعه با این پرسش‌های مهم مواجه‌ایم که آیا اقشار گوناگون جامعه دسترسی برابری به آموزش هنر دارند و آیا می‌توان ارزیابی مثبت و مقبولی از آموزش همگانی در جامعه ارائه کرد.

۳. آموزش همگانی هنر و مفهوم اوقات فراغت

هنر با خصلت‌هایی چون: خلاقانه بودن، بدیع بودن و متفکرانه بودن توصیف می‌شود؛ اما هنر خصلت سرگرم‌کنندگی نیز دارد که یا فراموش می‌شود یا منتقدانه کنار گذاشته می‌شود. با این حال، این ویژگی را نمی‌توان در هنر نادیده گرفت؛ از همین رو، هنر و نحوه گذران اوقات فراغت با یکدیگر پیوند دارد. بسیاری از فعالیت‌های هنری معمولاً در ساعت‌های فراغت افراد و اوقاتی صورت می‌گیرد که افراد از فعالیت‌های روزانه و دغدغه‌های مالی و اقتصادی فارغ شده‌اند. جامعه‌شناسان معتقدند این اوقات، زمانی است که افراد جنبه‌های گوناگون شخصیت خود را بروز می‌دهند و فرصت بیشتری دارند تا دست به خلاقیت بزنند.

گذران اوقات فراغت شامل مجموعه‌ای از فعالیت‌ها مانند: ورزش کردن، رستوران رفتن، قدم زدن، شرکت در مراسم مذهبی و رویدادهای هنری و دیگر فعالیت‌های فرهنگی است. نوع گذران اوقات فراغت برآمده از نیازها و تمایلات ماست که سبک زندگی مان را شکل می‌دهد و مواد لازم برای تولید تخیلات و رؤیاهای مردم را فراهم می‌کند.

درخصوص گذران اوقات فراغت سه نظریه مطرح است: دسته اول نظریه‌هایی که مصرف فرهنگی فرد در اوقات فراغت را انفعالی فرض می‌کنند که توسط قدرت جهت داده می‌شود؛ دسته دوم نظریه‌هایی که مصرف فراغتی را نوعی برقراری ارتباط بر اساس مرزبندی‌های اجتماعی می‌داند و نظریه سوم که مصرف فراغتی را نوعی تولید خلاقانه و ثانویه می‌داند (کاظمی، ۱۳۸۷: ۱۴۴).

در رویکرد مارکسیستی اوقات فراغت در سیطره صنعت فرهنگ است؛ صنعتی که در کار برانگیختن مردم چه در خیال و چه در واقعیت، در خدمت افزایش بیگانگی است. در این حالت مصرف رسانه‌ای بیشترین سهم را در گذران اوقات فراغت دارد؛ اما در نگاه «توستین وبلن»^۱ مصرف به نوعی نمایش ثروت است. در گمنامی زندگی شهری افراد برای نمایش ثروت خود به نوع خاصی از فراغت، یعنی فراغت تظاهری می‌پردازند (وبلن، ۱۳۸۳: ۱۰۹)؛ به این معنا که افراد طبقه متوسط را از طریق اشتغال به کارهای غیرمولد به نوعی از طبقه‌های پایین‌تر جدا می‌کردند که ناگزیر بودند به کارهایی برای کسب درآمد بپردازند. اشتغال به کارهای غیردرآمدزا نشانه منزلت و اعتبار فرد است.

الگوی وبلن از مصرف فرهنگی و شیوه گذران اوقات فراغت بر نوعی هم‌چشمی و رقابت مبتنی است. به همین ترتیب، پرداختن به آموزش‌های هنری به‌مثابه نوعی فراغت تظاهری موضوع رقابت افراد است که با شرکت در این کلاس‌های آموزشی به تفاخر و نمایش فراغت خود بپردازند. البته دیدگاه وبلن را به همه طبقه‌های اجتماعی نمی‌توان تعمیم داد؛ اما می‌توان نتیجه گرفت شیوه مصرف و گذران اوقات فراغت به‌مثابه نوعی کالای نمادین یا نشانه‌هایی است که افراد را به یکدیگر نزدیک یا دور می‌کند. همان‌طور که بورديو نشان می‌دهد، مصرف و شیوه گذران فراغت عرصه‌ای معنادار از مرزبندی‌های اجتماعی میان افراد در طبقه‌های اجتماعی گوناگون است. از همین رو، نتیجه می‌گیریم پرداختن به آموزش هنر به‌مثابه نوعی فعالیت فراغتی

درواقع نوعی انتخاب طبقاتی است. افراد با پرداختن به هنر و حتی نوع هنری خاص مانند موسیقی، نقاشی، تئاتر و... یا دیگر فعالیت‌ها فاصله اجتماعی خود را از دیگران نشان می‌دهند و البته به نزدیکی خود با برخی دیگر تأکید می‌کنند. بنابراین ارتباط میان هنر و فراغت نوعی کنش ارتباطی است.

همان‌طور که در رویکرد سوم گفتیم، مصرف فرهنگی و شیوه گذران فراغت ممکن است نوعی فعالیت ابداعی و خلاقانه باشد. «جان فیسک»^۱ و «میشل دوسرتو»^۲ معتقدند افراد موجوداتی منفعل در شیوه زندگی و مصرف نیستند؛ بلکه مصرف یعنی منطبق ساختن امور با علائق خود. اوقات فراغت نوعی هنر دستکاری و لذت بردن است؛ پرداختن به هنر نمونه بارزی از فراغت ابداعی است که در آن فرد خلاقانه بر اساس ذوق و سلیقه خود موقعیت‌های تحمیلی را بازسازی می‌کند؛ چنان‌که زن خانه‌دار با چیدمان ذوقی دکور خانه، فضای خانه را در تملک خود درمی‌آورد و در واکنش به نظام تحمیلی مردانه، نوعی قدرت نبوغ و خلاقیت را برای تصرف فضای خانه به کار می‌بندد.

بنابراین نتیجه می‌گیریم پرداختن به هنر در اوقات فراغت، نتایج و معانی بیشتری از سرگرمی به معنای گذران وقت دارد. شرکت در کلاس‌های آموزش هنر به مثابه فعالیت فراغتی نوعی تلاش برای تعیین مرزهای اجتماعی و تبیین هویت اجتماعی افراد است. درواقع این انتخاب شکل‌دهنده سبک زندگی آنهاست.

روبرت استینیز در کتاب «آماتورها، حرفه‌ای‌ها و اوقات فراغت مطلوب» (۱۹۹۲)، دو فراغت را از یکدیگر تفکیک می‌کند: فراغت جدی و فراغت‌های گذری. فراغت‌های گذری از قبل برنامه‌ریزی نشده و ممکن است متناوب تکرار نشود؛ مانند: گردش در طبیعت، شرکت در بازی گروهی و استراحت در سفر؛ اما فراغت‌های جدی از طرف فرد برنامه‌ریزی و دنبال می‌شود. استینیز فراغت‌های جدی را در سه دسته

1 - John Fiske

2 - Michel de Certeau

تقسیم می‌کند: دسته اول فعالیت‌های غیرحرفه‌ای که اغلب شامل شرکت در کلاس‌های آموزشی هنر است. دسته دوم فعالیت‌های داوطلبانه عمومی است و دسته سوم عادت‌های فراغتی مانند جمع کردن کلکسیون، حتی پختن غذای خاص یا انجام بازی دلخواه. در این دسته‌بندی هنر بخشی از فعالیت‌های فراغتی است. استیبنز به ارتباط و نقش جامعه غیرحرفه‌ای‌های هنر در شکل‌گیری هنر حرفه‌ای می‌پردازد. در حال حاضر یکی از نگرانی‌ها کاهش سهم فعالیت‌های هنری در گذران اوقات فراغت است. رسانه‌های شدن فراغت یا افزایش سهم رسانه‌ها در گذراندن اوقات فراغت و تبدیل شدن آنها به مهم‌ترین فراهم‌کنندگان تجربه‌های فراغتی، به‌ویژه برای جوانان، نگرانی‌های فراوانی را به وجود آورده است. استفاده افراطی از رسانه‌ها خلاقیت و ابتکار را از جوانان می‌گیرد و سهم پرداختن به فعالیت‌ها و آموزش هنر را کاهش می‌دهد.

۴. آموزش همگانی هنر در کشورهای گوناگون

انجمن سیاست‌گذاری فرهنگی اتحادیه اروپا در گزارش ژوئن ۲۰۱۱ به‌طور ویژه به توسعه آموزش همگانی، غیرحرفه‌ای و آماتوری هنر در کشورهای گوناگونی چون: آلبانیا، بلغارستان، جمهوری آذربایجان، ارمنستان، استونی، لیتوانی، مالت، کانادا و کشورهای مرکزی اتحادیه اروپا مانند: فرانسه، ایتالیا، اتریش، اسپانیا، آلمان و دانمارک تأکید کرده است. این گزارش بر انجمن‌ها، مؤسسه‌ها و خانه‌های فرهنگی تأکید دارد که به‌منابه سنگ بنای توسعه خلاقیت و هنر حرفه‌ای در جامعه، آموزش غیرحرفه‌ای هنر را بر عهده دارند. برای مثال در لهستان ۴ هزار و ۲۷ خانه فرهنگ، مراکز فرهنگی و کلوپ‌های محلی وجود دارد که با توجه به سیاست‌های فرهنگی این کشور بیش از ۷۰ درصد این مراکز در روستاها قرار دارد و به آموزش غیرحرفه‌ای هنرهای حوزه میراث فرهنگی می‌پردازد.

مراکز فرهنگی در اتریش نقش مهمی در زندگی روزمره و رشد مخاطبان هنر

دارد. در سال ۲۰۱۱ بیش از ۱۴ هزار و ۵۰۰ انجمن فرهنگی فعال در این کشور کوچک به آموزش غیرحرفه‌ای هنر مشغول بود؛ علاوه بر این، تعداد بسیاری خانه فرهنگ و کلوپ محلی نیز در این حوزه فعالیت دارد. جمهوری آذربایجان با تشکیل حلقه‌های هنر غیرحرفه‌ای در خانه‌های فرهنگ، هنرجویان را به تشکیل گروه‌های غیرحرفه‌ای هنر تشویق می‌کند و در این کار به موفقیت‌های خوبی برای توسعه آموزش همگانی دست یافته است؛ مثلاً ۱۱۴ هزار و ۴۰۰ نفر در ۶ هزار و ۱۴۵ گروه هنر غیرحرفه‌ای عضو هستند. همچنین، هزار و ۱۳۱ کلوپ هنر غیرحرفه‌ای و هزار و ۵۰۰ انجمن مردم‌نهاد (NGO) طیف گسترده‌ای از مردم را به خود جذب کرده؛ به گونه‌ای که جریان جدیدی از هنر را در این کشور پدید آورده است.

در کشور اسلواکی بیش از ۴۷ هزار و ۸۸۸ هنرمند در حوزه‌های گوناگون تئاتر، موسیقی و نقاشی فعالیت دارند؛ علاوه بر این، بنابر گزارشی در سال ۲۰۰۶ بیش از ۵ هزار و ۸۲۲ گروه هنری غیرحرفه‌ای با بیش از ۸۹ هزار و ۵۱۱ عضو به فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی در حوزه‌های گوناگون هنر مشغول‌اند که استقبال فراوان هنر همگانی را در این کشور کوچک نشان می‌دهد.

نتایج تحقیقی در کانادا نشان داد که ۷۸ درصد نوجوانان کانادایی در یکی از فعالیت‌های فرهنگی و هنری مانند: نقاشی، موسیقی، رقص، آواز و... شرکت دارند. همچنین، جمعیت درخور توجهی از بزرگسالان به فعالیت‌های هنری تمایل دارند و علت آن را بهبود مهارت‌های ارتباطی و به اشتراک گذاشتن تجربه‌ها ذکر کرده‌اند؛ از این رو، در کلوپ‌های هنری و انجمن‌های فرهنگی به فعالیت‌ها و آموزش غیرحرفه‌ای هنر می‌پردازند. نتایج تحقیق سال ۲۰۰۸ در انگلستان نشان داد که نزدیک به ۴۹ هزار و ۱۴۰ گروه هنر غیرحرفه‌ای فعالیت دارند و نزدیک به ۹,۴ میلیون نفر در این گروه‌ها شرکت می‌کنند (Simpson, 2010).

در سند راهبردی و استراتژیک توسعه هنر در منطقه «گلاسترشر»^۱ انگلستان بر

توسعه همزمان هنر حرفه‌ای و غیرحرفه‌ای تأکید شده است. در این سند راهبردی که از سوی شورای منطقه تصویب شده، بر اهمیت و ضرورت توسعه گروه‌های هنر غیرحرفه‌ای به‌مثابه زیرساخت توسعه فرهنگی و هنری جامعه تأکید شده است (James, 2001).

در کشور فرانسه بعد از سیاست‌های فرهنگی آندره مارلو دوره‌های آموزش همگانی هنر در خانه‌های فرهنگ ایجاد شد و گسترش یافت. بعد از سال ۱۹۸۳ وزارت فرهنگ با همکاری وزارت آموزش دوباره تلاش کرد تا حوزه آموزش‌های هنری را گسترش دهد. اکنون آموزش‌های هنری یکی از مهم‌ترین بخش‌های توانمندی‌های شهری است. در سال ۱۹۹۶ آموزش‌های هنری ۱۷ درصد از بودجه فرهنگی شهرداری‌ها را با جمعیت بیش از ۱۰ هزار نفر به خود اختصاص داد و از نظر بزرگی، دومین میزان بودجه در هزینه‌های فرهنگی بود.

در همان سال شهرداری‌های فرانسه میانگین سرانه‌ای معادل ۲۳ یورو برای آموزش هنر برای هر نفر صرف کرد. بخش عمده مخارج صرف آموزش موسیقی شد؛ حوزه‌ای که طی چند دهه اخیر مدام رشد کرده است. سایر حوزه‌های آموزش هنر همچون: آموزش هنرهای تجسمی، رسانه‌های صوتی - تصویری و... نسبت به موسیقی رشد کمتری داشته است. حدود ۳ هزار هنرستان موسیقی و مدارس مشابه با حمایت‌های مالی اداره‌های محلی و استانی امکانات آموزش‌های موسیقی و نیز به‌طور فزاینده تسهیلات آموزش حرکات موزون و هنرهای نمایشی را مهیا کرده است. همچنین، ۱۴۴ مدرسه (مدارس حفظ میراث ملی در استان‌ها و مدارس ملی موسیقی) بودجه‌های تکمیلی از دولت می‌گیرد.

سیاست‌های آموزش همگانی هنر در اغلب کشورها، در مسیر آموزش هنرهای بومی و تقویت هویت ملی است؛ این سیاست در کشورهای ارمنستان، رومانی، کرواسی، استونی، لهستان، بلژیک، بلغارستان و بسیاری کشورهای دیگر دنبال می‌شود. «بیداک و هوروات»^۱ (۲۰۰۹) سیاست‌های آموزش هنر را در ۳۰ کشور

مختلف اروپا تحلیل کرده‌اند. آنها با بررسی برنامه‌های آموزش رسمی در این کشورها تقسیم‌بندی جامعی از هدف آموزش ذکر شده در این اسناد ملی را گزارش کرده‌اند. جدول ۹ این فهرست را نشان می‌دهد.

یافته‌های تحقیق آنها نشان می‌دهد همه کشورهای در آموزش هنر بر درک و دانش عمومی از مهارت‌های هنری تأکید دارند؛ اما همه آنها بر سطح درک و تجربه هنری فردی تأکید یکسانی ندارند. برای مثال سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی بلژیک تفاوت‌های مهمی با اسپانیا، ایتالیا و فرانسه دارد؛ البته این تفاوت را می‌توان بین ایتالیا و فرانسه نیز مشاهده کرد. همچنین، نروژ و انگلستان در نمونه‌های بسیاری با یکدیگر تفاوت دارند. به عبارتی، اگرچه در سطح درک عمومی از آموزش هنر تفاوت‌های کمی بین سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی کشورها دیده می‌شود، در سطح درک اجتماعی و درک فردی این برنامه‌ها متفاوت است (Baïdak & Horvath, 2009: 21).

جدول شماره ۹. اهداف و برنامه‌های آموزش هنر در کشورهای گوناگون

سطح فردی آموزش هنر	سطح اجتماعی آموزش هنر	سطح عمومی آموزش هنر	اهداف برنامه آموزش هنر در کشور
شناسایی استعدادهای و ظرفیت‌های هنری	آگاهی زیست‌محیط (محیط زیست و توسعه پایدار)	درک تنوع فرهنگی (هویت اروپایی و دانش جهانی)	بلژیک
آموزش همیشگی هنر و ایجاد علاقه	ارائه و اجرای هنر (تجربه هنری مشترک بین هنرجویان)	توسعه تجربه فردی و تقویت هویت	
افزایش اعتمادبه‌نفس	شناخت دگرگونی و تنوع هنر (درگیری با فرم‌های هنری)	آشنایی با میراث فرهنگی (هویت ملی)	
	ایجاد لذت، رضایت و شادی	ارزیابی انتقادی (داوری زیبایی‌شناختی)	
	افزایش مهارت‌های ارتباطی	درک و دانش مهارت‌های هنری	
	مهارت اجتماعی، کار گروهی و همکاری		
	خلاقیت (تخیل، حل مسئله، خطرپذیری)		

ادامه جدول شماره ۹. اهداف و برنامه‌های آموزش هنر در

کشورهای گوناگون

سطح فردی آموزش هنر	سطح اجتماعی آموزش هنر	سطح عمومی آموزش هنر	اهداف برنامه آموزش هنر در کشور
شناسایی استعدادها و ظرفیت‌های هنری			جمهوری چک
آموزش همیشگی هنر و ایجاد علاقه			دانمارک
افزایش اعتمادبه‌نفس			آلمان
آگاهی زیست‌محیط (محیط زیست و توسعه پایدار)			استونی
ارائه و اجرای هنر (تجربه هنری مشترک بین هنرجویان)			ایرلند
شناخت دگرگونی و تنوع هنر (درگیری با فرم‌های هنری)			یونان
ایجاد لذت، رضایت و شادی			اسپانیا
افزایش مهارت‌های ارتباطی			فرانسه
مهارت اجتماعی، کار گروهی و همکاری			ایتالیا
خلاقیت (تخیل، حل مسئله، خطرپذیری)			قبرس
درک تنوع فرهنگی (هویت اروپایی و دانش جهانی)			لتونی
توسعه تجربه فردی و تقویت هویت			لیتوانی
آشنایی با میراث فرهنگی (هویت ملی)			
ارزیابی انتقادی (داوری زیباشناختی)			
درک و دانش مهارت‌های هنری			

ادامه جدول شماره ۹. اهداف و برنامه‌های آموزش هنر در
کشورهای گوناگون

سطح فردی آموزش هنر	سطح اجتماعی آموزش هنر	سطح عمومی آموزش هنر	اهداف برنامه آموزش هنر در کشور
شناسایی استعدادها و ظرفیت‌های هنری	آگاهی زیست محیط (محیط زیست و توسعه پایدار)	درک تنوع فرهنگی (هویت اروپایی و دانش جهانی)	اسکاتلند
آموزش همیشگی هنر و ایجاد علاقه	ارائه و اجرای هنر (تجربه هنری مشترک بین هنرجویان)	توسعه تجربه فردی و تقویت هویت	ایسلند
افزایش اعتمادبه‌نفس	شناخت دگرگونی و تنوع هنر (درگیری با فرم‌های هنری)	آشنایی با میراث فرهنگی (هویت ملی)	لیختن‌شاین
	ایجاد لذت، رضایت و شادی	ارزیابی انتقادی (داوری زیباشناختی)	نروژ
	افزایش مهارت‌های ارتباطی	درک و دانش مهارت‌های هنری	
	مهارت اجتماعی، کار گروهی و همکاری		
	خلاقیت (تخیل، حل مسئله، خطرپذیری)		

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در مجموع دو گرایش عمده در آموزش هنر وجود دارد: گرایش نخست طرفدار آموزش آزاد، دلخواه، تجربه‌گرا و فردی است که می‌خواهد با ایجاد فضایی آزاد و پرکشش، هنرجو را به تجربه‌اندوزی وادارد و دانش و مهارت هنری را انتقال دهد یا خلاقیت احتمالی هنرجو را برانگیزد. گرایش دوم آموزش هنر را شاخه‌ای از آموزش‌های تخصصی می‌داند؛ فرایندی هدف‌دار و روشمند که دو هدف اصلی دارد: اول گسترش توانایی ذهنی و دانش‌اندوزی در زمینه‌ای خاص و همچنین، پرورش و پیشرفت مهارت‌های فنی در همان زمینه؛ دوم توانایی برقراری ارتباط با

موضوع آموخته شده و کاربرد مؤثر آن پس از پایان دوره.

این دو هدف، کارکرد اصلی و همگانی آموزش تخصصی را تعیین می‌کند. در داوری بین این دو نگاه و روش، باید به این نکته توجه کنیم که روش خلاق در آموزش هنری مفهومی است مبهم، انتزاعی با برداشت‌ها و سلیقه‌های بسیار گوناگون فردی که تاکنون به مثابه روشی نمونه، انتقال‌پذیر یا تعمیم‌پذیر در جایی دیده نشده است. وانگهی، نظام آموزش رسمی و همچنین آموزش آزاد هنر هیچ‌یک نمی‌تواند زمانی نامحدود و برنامه‌ای فردی برای آموزش تدارک ببیند. از این‌رو، آنچه واقعاً عملی و امکان‌پذیر است، انتقال دانش و فن هنری و تا حدودی اخذ مهارت است. توفیق در این برنامه‌ها به معنای پرورش استعدادها و ناآشکار و زمینه‌سازی برای آغاز کار هنری است؛ همان هدفی که آموزش هنر دنبال می‌کند (بقراطی، ۱۳۸۲: ۲۰). علاوه بر تضادهایی که در ابتدای فصل درخصوص آموزش ناپذیری جوهره هنر مطرح کردیم، از دو دهه گذشته آموزش هنر با دشواری‌های جدیدی روبه‌رو شده است؛ زیرا هنر معاصر، خود دچار هویتی بی‌ثبات و چندگانه، خصلتی ناپایدار و تصادفی بر اساس نظریه‌هایی نسبی‌نگر و ناروشن شده است. هنگامی که جهان هنر درباره تعریف ناپذیری هنر، درون‌مایه متغیر، بی‌انسجامی زیبایی‌شناسی و چندگانگی نقد هنری سخن می‌گوید، نشانه‌های این هنر بسیار متنوع‌تر از آن است که در تعریف یا قواعد سبکی معین بگنجد؛ بنابراین، آموزش در این جهان هنر نسبی‌گرا بسیار دشوار است.

آموزش هنر باید هدف و برنامه‌اش را بر کدام پایه و زمینه‌ای بنا نهد؟ اینک کنش هنری بیش از گذشته خود را از چارچوب نظریه و زبان از پیش تعیین شده رها کرده و به گستره فراخ و مدام تغییریابنده تجربه فردی یا همسویی با سفارش و گرایش بازار روی آورده است. بی‌گمان این گوناگونی بی‌قاعده و بی‌سبک، برنامه‌ریزی برای آموزش را با مشکل روبه‌رو می‌کند.

به همه این دشواری‌ها در آموزش هنر باید محدودیت‌ها و کاستی‌های آموزش

دانشگاهی هنر را افزود که شکل غالب آموزش در دوره کنونی است؛ روشی که با کمیت متقاضی مواجه است و کیفیت آموزش را مشکل کرده است. اما آنچه کانون مطالعه تحقیق حاضر است، دشواری‌ها و مسائل آموزش تخصصی و دانشگاهی هنر نیست؛ بلکه حوزه‌ای نادیده گرفته شده در قلمرو آموزش است که آموزش همگانی هنر نامیده شد.

در این فصل ابتدا ضمن پرداختن به سنت‌های آموزش و روش‌ها و شیوه‌های آن، چهار آموزش را از یکدیگر متمایز کردیم که عبارت بود از: آموزش حرفه‌ای، آموزش تخصصی، آموزش عمومی و آموزش همگانی. آموزش حرفه‌ای هنر اغلب در مکان‌های خاص با حضور استادان برجسته برگزار می‌شود؛ مانند آموزش در آموزشگاه‌های معروف یا برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت حرفه‌ای در نگارخانه‌ها و موزه‌ها. دوره‌های تخصصی آموزش هنر در دانشگاه‌ها دنبال می‌شود و آموزش عمومی هنر که در واقع همان آموزش مدرسه‌ای است، برای فراگیری دانش‌آموزان به کار می‌رود؛ اما آموزش همگانی هنر صورتی عام‌تر از آموزش هنر است که در مراکز فرهنگی چون: فرهنگ‌سراها، خانه‌های فرهنگ، سرای محله‌ها و مؤسسه‌های فرهنگی و هنری دنبال می‌شود و برخی دوره‌های تابستانه در برنامه‌ریزی‌های اوقات فراغت نیز به آموزش هنر می‌پردازد.

در این فصل توضیح دادیم که آموزش همگانی هنر چه ابعاد مفهومی دارد، چه نسبتی با اوقات فراغت و سبک زندگی دارد و چه نسبتی با توسعه هنر و زیرساخت‌های آموزش تخصصی و حرفه‌ای هنر. آموزش همگانی هنر نه تنها رویه‌ای برای دموکراتیک شدن فرهنگ، بلکه گامی در مسیر دموکراسی فرهنگی است. در این شیوه آموزش، تنها به ارزش‌های هنر نخبه‌گرا توجه نمی‌شود؛ بلکه سلیقه‌ها و علایق عموم مردم نیز جایگاه و اهمیت می‌یابد. در همین بستر امکان ارتقای آموزش غیرحرفه‌ای هنر و در نهایت توسعه فرهنگ بصری فراهم می‌شود. در فصل بعد تجربه‌های آموزش هنر را در ایران بررسی می‌کنیم و کمیت و کیفیت آموزش همگانی هنر را مطالعه خواهیم کرد.

فصل سوم

آموزش عمومی، تخصصی

و همگانی هنر در ایران

تاریخچه آموزش هنر در ایران

در تقسیم‌بندی کلی، سابقه آموزش هنر در ایران را می‌توان در سه مرحله شناسایی کرد (حلیمی، ۱۳۸۰): مرحله نخست که دوره‌ای تاریخی است و تا زمان قاجار به حیات سنتی خود ادامه داد. در این مرحله، اساس آموزش هنر بر موازین سنتی قرار داشت و روح دینداری بر آن حاکم و استاد، محور همه فعالیت‌ها بود.

مرحله دوم از پایان دوره قاجار شروع و تا عصر پهلوی ادامه یافت. در این هنگام با ورود فرهنگ غربی و تقلید روش‌های آموزشی رایج در آکادمی‌های هنری و مدارس دانشگاهی اروپایی و با وساطت مدرسان تحصیل کرده در غرب و همکاری و حتی رهبری خارجی‌ها، شیوه آکادمی‌های هنری اروپایی یکی پس از دیگری در هنرستان‌ها و دانشکده‌های هنری اجرا شد. در این مرحله، دیگر تقریباً هیچ نام و نشانی از آموزش هنر بر اساس موازین سنتی که در گذشته با دیانت و تزکیه همراه بود، باقی نماند.

مرحله سوم آموزش هنر در اواخر دوران پهلوی بود که با گسترش کمیته‌ی تعداد

مراکز آموزشی و هنرجویان، شکل و شیوه آموزش هنر تغییر کرد و مهم‌تر از آن پس از پیروزی انقلاب اسلامی بود که دگرگونی‌های اساسی در معیارها و ضوابط آموزش هنر و برنامه‌های درسی به وجود آمد. در ادامه آموزش هنر در مراحل سه‌گانه مذکور را شرح خواهیم داد.

دوره نخست: آموزش مکتبی هنر

قرن‌ها آموزش هنر مبتنی بر نظام استاد شاگردی بود. شاگردان در کارگاه‌های هنری به دستگیری می‌پرداختند تا در نهایت تعداد کمی از آنها به درجه استادی دست یابند. «آرنولد هاووز»^۱ می‌گفت: «این امر جریان فعالیت هنری را به صورت دسته‌جمعی نگه می‌داشت و در نتیجه کار هنری مظهر تجلی شخصیت مستقلی نبود که بر فردیت هنرمند تأکید ورزد» (هاووز، ۱۳۷۷: ۴۰۲). «در هنر نگارگری ایران سلسله‌مراتب استاد شاگردی به‌ویژه از سده هشتم به بعد در کارگاه‌های سلطنتی حاکم شد» (آژند، ۱۳۸۵: ۷۸). کار گروهی و جمعی در این کارگاه‌ها با خصلت متعصبانه پیروی از استاد، اجازه نوآوری در شیوه اجرا را به شاگردان نمی‌داد. آنها پیش از هر کار، حافظان سنت بودند. هاووز معتقد است: «اولین گام برای حرکت از نظام‌های کهنه هنر به نظام‌ها و سبک‌های نوآورانه، انتقال آموزش از کارگاه‌ها به مدارس و مراکز آکادمیک است» (هاووز، ۱۳۷۷: ۴۰۲).

از دیگر نتایج نظام استاد شاگردی، انحصار فنون هنر در خانواده‌های هنرمندان بود. در واقع فنون هنر همچون میراثی در خانواده‌های اهل هنر حفظ و منتقل می‌شد. مثلاً در خانواده «بهزاد»، نقاش بزرگ اواخر دوره تیموریان، فنون هنر به برادر، شوهرخواهر و خواهرزاده‌اش «مظفرعلی» انتقال یافت که از نقاشان بنام اوایل صفوی بودند یا «میرمصور» که فرزند «میرسیدعلی» بود یا «رضا عباسی» که فرزند «علی اصغر» از نقاشان کارگاه «ابراهیم میرزا» بود. به همین ترتیب، می‌توان فهرست مفصلی از

این نسبت‌های فامیلی ارائه داد. مثلاً

«در دوره قاجار، خاندان امامی تولید مطلوب قلمدان‌نگاری را در انحصار خود داشتند و بازار مبادله کالاهای هنری اصفهان را برای سیاحان پروتق کرده بودند. خانواده غفاری نیز طی پنج نسل از مهم‌ترین نقاشان دربار نادرشاه تا اواخر دوره قاجار بودند و اغلب مناصب درباری نقاشان را در انحصار خود داشتند» (افشارمهاجر، ۱۳۸۴: ۱۳۰).

اما تحول در نظام آموزش ایران، این نظام انحصارگر و خاندانی را از بین برد. این جریان به‌مثابه خروج هنر از دربار به سوی عموم مردم را می‌توان از «ابوالحسن غفاری» تا «کمال‌الملک» دنبال کرد.

دوره دوم: آموزش جدید هنر مدرن

تأسیس «دارالفنون» (۱۲۶۸ق) به دست امیرکبیر نقطه آغاز تحول در آموزش ایران است. با گسترش روابط با کشورهای اروپایی خصوصاً روسیه، انگلیس و فرانسه، از زمان فتحعلی‌شاه بود که طی آن برخی از شیوه‌های نظامی، اداری و آموزشی وارد ایران شد و مدرسه‌ها نیز در جای‌جای مختلف ایران به شیوه غربی تأسیس شد؛ مانند مدرسه آمریکایی «پرکینز»^۱ در ارومیه (۱۲۵۴ق)، مدرسه فرانسوی «اوژن بوره»^۲ در تبریز (۱۲۵۵ق) و تعداد دیگری در تهران، اصفهان، شیراز، همدان و رشت که آموزش و پرورش ایران را وارد مرحله جدیدی کرد.

کلاس‌های آموزش نقاشی در دارالفنون هشت سال پس از تأسیس آن، در سال ۱۲۷۸ق به سرپرستی «علی‌اکبر مزین‌الدوله نظنزی کاشانی» دایر شد. در این مرکز طول دوره‌ها و شیوه آموزشی کاملاً مشخص نیست و از گفته‌های شاگردان آن می‌توان نمونه‌هایی را برداشت کرد. کمال‌الملک در خاطره‌های خود می‌نویسد: «هشت سال تقریباً در مدرسه بودم... و در آنجا صورتی ساختم از روی عکس... و

1 - Justin Perkins

2 - Ugen Bureh

چون علاوه بر نقاشی تحصیل در یکی از رشته‌های دیگر هم اجباری بود، من پیاده‌نظام را انتخاب کردم» (موسوی، ۱۳۸۶: ۷۰).

در همان سال به دستور ناصرالدین‌شاه، «میرزا ابوالحسن غفاری» ملقب به «صنیع‌الملک» نخستین مدرسه نقاشی به شیوه امروزی را با نام «نقاش‌خانه دولتی» در محلی به نام «مجمع‌الصنایع» تأسیس کرد. این مکان در زمان صدارت امیرکبیر در عمارت بزرگی در بازار تهران (سبزه میدان یا ورودی مسجد امام کنونی) برای تعلیم و تربیت پیشه‌وران تأسیس شده بود. در روزنامه دولت علیه ایران که آن زمان خود صنیع‌الملک اداره می‌کرد، آگهی نقاش‌خانه دولتی اعلام شد.

اعلان و اعلام می‌شود که از این تاریخ هرکس خواسته باشد طفل خود را به مکتب نقاش‌خانه ببرد، نقاش‌خانه دولتی باز است و صنیع‌الملک روزهای شنبه را خود به شاگردان تعلیم می‌دهد و سایر ایام شاگردان در همان نقاش‌خانه از روی پرده‌های کار استاد، صورت‌ها و باسمه‌های فرنگستان و... به مشق نقاشی و تحصیل این صنعت بدیع می‌پردازند و روزهای جمعه که ایام تعطیل ملت و دولت است، به جهت آمدوشد تماشاگران قرار شده است که از نوکران درباری و سایر اصناف امم هرکس طالب تماشای نقاش‌خانه باشد، بیایند و تماشا نمایند (روزنامه شرف به نقل از مجله هنر و مردم، ۱۳۴۲، شماره ۱۱؛ همچنین مجله تندیس، ۱۳۸۳، شماره ۳۲، ص ۱۹).

اما شیوه آموزش این هنرستان برخلاف ادعای مطرح شده در اعلان‌ها، مطابق سیاق فرنگستان نبود و بیشتر بر تقلید و کپی‌برداری از آثار استاد و باسمه‌ها و کپی‌های موجود از آثار هنرمندان رنسانس بود و بیش از آنکه از شیوه‌های آموزش فرنگستان متأثر باشد، از الگوهای متداول ایرانی (تهیه سرمشق به دست استاد و تقلید آن از طرف هنرجو) تأثیر گرفته بود.

نکته مهم دیگر خبر از وجود کتابی مختص آموزش نقاشی است که البته نسخه‌ای از آن به دست نیامده و تنها در اعلان‌ها از آن نام برده شده است. این هنرستان تا

زمان فوت صنایع‌الملک در سال ۱۲۸۳ق، یعنی تنها به مدت چهار سال دایر بود و پس از آن همه آثار باقی‌مانده از او به دستور ناصرالدین‌شاه جمع‌آوری شد و در جنب تالار برلیان، موزه کوچکی از آن ترتیب داده شد (موسوی، ۱۳۸۶: ۷۱).

جدول شماره ۱۰: مهم‌ترین مراکز اولیه آموزش هنر

مدارس	تأسیس	مؤسس
کلاس نقاشی دارالفنون	۱۲۷۸ق	موسوی «کنستان» و علی‌اکبر مزین‌الدوله نظنزی کاشانی
نقاش‌خانه دولتی	۱۲۷۸ق (۱۲۴۰ش)	صنایع‌الملک
مدرسه صنایع مستظرفه تهران	۱۳۲۹ق (۱۲۹۰ش)	کمال‌الملک
مدرسه صنایع مستظرفه تبریز	۱۲۹۷ش	میرمصور از نقاشان معروف آذربایجان
هنرستان هنرهای زیبای اصفهان	۱۳۱۵	«ویلهلم مایر» ^۱ آلمانی تحت نظارت وزارت پیشه و هنر
هنرستان هنرهای زیبای دختران و پسران تهران	۱۳۲۹ش	سرپرستی شمس‌الدین بهبهانی

اما تحول در نظام آموزش هنر چنان‌که مدنظر این تحقیق است، در مدرسه «صنایع مستظرفه» تحقق یافت. این مدرسه را محمد غفاری ملقب به کمال‌الملک در سال ۱۲۹۰ش (۱۹۱۱) تأسیس کرد که در فلورانس، رم و پاریس اسلوب کار هنر طبیعت‌گرای اروپایی را آموخته بود. در این مدرسه مثبت‌کاری، قالی‌بافی، پیکرتراشی، گراورسازی و نقاشی تدریس می‌شد. مدت تحصیل در این مدرسه پنج سال بود؛ شامل سه سال متوسطه و دو سال عالی. البته بنابر برخی یادداشت‌ها چهار سال عادی و شش سال عالی (جباری‌راد، ۱۳۸۶: ۴۳).

شاگردان پس از فراغت از تحصیل موفق به اخذ گواهی نامه به امضای کمال‌الملک می‌شدند. «در این مدرسه هر سال حدود ۴۰ شاگرد به هنرآموزی در رشته نقاشی و مجسمه‌سازی مشغول بودند که هنرمندان ارزنده‌ای از میان آنان برخاستند» (صفایی، ۱۳۵۵: ۱۵).

کشمکش‌هایی که میان وزیر معارف آن وقت و کمال‌الملک برای مدیریت مدرسه درگرفت، موجب شد کمال‌الملک خسته از جدال برای استقلال مدرسه، کار تدریس را رها کند و در روستای زادگاهش عزلت‌گزیند. پس از وی استاد «اسماعیل آشتیانی» به مدت دو سال مدرسه را مدیریت کرد. سپس به مدت شش سال تعطیل شد و در سال ۱۳۱۷ به ریاست مسیو «آندره گدار»^۱ دوباره دایر شد.

پس از آن مدرسه صنایع مستظرفه به مدرسه «صنایع، پیشه و هنر» تغییر نام داد. بیست سال بعد، یعنی در ۱۳۱۹ از ادغام مدرسه نام‌برده با مدرسه عالی معماری، «هنرستان هنرهای زیبا» مشتمل بر سه شعبه معماری، نقاشی و مجسمه‌سازی به وجود آمد. تعدادی از شاگردان کمال‌الملک (صدیقی، حیدریان، عبادی و محسنی مقدم) آموزش نقاشی را بر عهده داشتند. «ده سال بعد، یعنی در سال ۱۳۲۹ این هنرستان به نام دانشکده هنرهای زیبا به دانشگاه تهران پیوست» (افشارمهاجر، ۱۳۸۴: ۱۴۱).

از دیگر مراکز پیشتاز و مهم در آموزش هنر ایران، مدرسه صنایع مستظرفه تبریز بود. تقریباً هفت سال پس از شروع به کار مدرسه صنایع مستظرفه تهران، یعنی در سال ۱۲۹۷ش مدرسه‌ای با همین نام در تبریز دایر شد و به مدت ۱۰ سال به فعالیت خود ادامه داد. این مدرسه از سوی وزارت معارف و به‌منظور تربیت نقاش و تعلیم هنرهای ظریف، در دوره مشروطیت دایر شد.

ریاست این مدرسه به عهده میرمصور، از نقاشان معروف آذربایجان، بود. مکان مدرسه علاوه بر اینکه محل تحصیل دانش‌آموزان بود، نمایشگاه نقاشی و نیز محل

اداره صنایع مستظرفه آذربایجان نیز به حساب می‌آمد. همچنین، در سال ۱۳۱۵ در اصفهان «هنرستان دولتی هنر» به ریاست ویلهم مایر آلمانی تحت نظارت وزارت پیشه و هنر آغاز به کار کرد. این هنرستان در آغاز دارای رشته‌های درودگری و فلزکاری بود. سپس برای احیای هنرهای سنتی، شعبه نقاشی نیز زیر نظر «عیسی بهادری» فارغ‌التحصیل هنرستان کمال‌الملک در آن دایر شد. این شعبه یک سال بعد (۱۳۱۶) از هنرستان دولتی مستقل شد و به نام هنرستان هنرهای زیبا خوانده شد.

در سال ۱۳۱۸ این هنرستان دارای هشت شعبه بود: نقاشی، مینیاتور، تذهیب، نقشه فرش به سرپرستی عیسی بهادری، نقاشی طبیعت (رنگ‌روغن) به سرپرستی «نورمحمد معیری» و رشته‌های منبت‌سازی، خاتم‌سازی، زری‌بافی، قلم‌زنی، کاشی‌سازی و نقاشی کاشی نیز هرکدام به سرپرستی یک استاد دیگر. مجسمه‌سازی نیز در سال ۱۳۱۹ به سرپرستی «مسیب تمدن» به رشته‌های آن اضافه شد. طول دوره این هنرستان شش سال بود که پس از پایان تحصیلات شش ساله ابتدایی آغاز می‌شود و به اخذ مدرک دیپلم کامل متوسطه می‌انجامد (موسوی، ۱۳۸۶: ۷۳-۷۲).

هنرستان هنرهای زیبای دختران و پسران تهران (مختلط) از طرف اداره آموزش هنری وابسته به اداره کل هنرهای زیبا در سال ۱۳۳۲ به سرپرستی شمس‌الدین بهبهانی کار خود را شروع کرد. از فارغ‌التحصیلان سال‌های دور این هنرستان می‌توان از جعفر شعاع، پرویز تناولی، بهرام عالیوندی، حسین زنده‌رودی، محمدحسین شیردل، محمد پولادی، مهدی حسینی، منوچهر صفرزاده، بهمن بروجنی، حمید زرین‌افسر، رحیم نازفر، واحد خاکدان و احمد امین‌نظر نام برد.

دوره سوم: آموزش دانشگاهی هنر

در مهر ۱۳۱۸ بنا به توصیه و حمایت «اسماعیل مرآت»، وزیر فرهنگ وقت، دانشکده هنرهای زیبا به جای مدرسه کمال‌الملک و مدرسه عالی صنایع، پیشه و هنر با نام «هنرکده» تأسیس شد که اغلب شاگردان کمال‌الملک اداره آن و تدریس

در آن را به عهده گرفتند. در همین زمان، با همکاری پروفیسور «رولان دوبرال»^۱ فرانسوی و مهندس «محسن فروغی» مدرسه‌ای با دوره‌ای دوساله به نام مدرسه عالی معماری و به مدیریت استاد «ابوالحسن صدیقی» تأسیس شد. ایجاد هنرکده سبب شد تا این مدرسه نوپا که چند ماهی از تأسیس آن نگذشته بود، با مدرسه صنایع پیشه و هنر در هم ادغام شود.

هنرکده ابتدا با سه شعبه معماری، نقاشی و مجسمه‌سازی در محل «مدرسه خان مروی» واقع در خیابان ناصرخسرو، کوچه مروی کنونی تأسیس شد. با موافقت وزارت پیشه و هنر، درس‌های شعبه معماری هنر‌سرای عالی و شعبه نقاشی و مجسمه‌سازی هنرستان هنرهای زیبا که تابع آن وزارتخانه بود، منحل و دانشجویان آنها به هنرکده واقع در مدرسه مروی منتقل شدند. با پذیرفتن عده‌ای داوطلب جدید در قالب اساسنامه و آیین‌نامه‌های آموزشی، فعالیت هنرکده آغاز شد.

در سال ۱۳۲۱ این هنرکده با نام «هنرهای زیبا» ضمیمه دانشگاه تهران شد. کلاس‌ها ابتدا در زیرزمین دانشکده فنی تشکیل گردید و سپس در سال ۱۳۲۸ به عنوان دانشکده‌ای مستقل با نام «دانشکده هنرهای زیبا» تغییر نام پیدا کرد. در شهریور ۱۳۲۸ یکی از کارگاه‌های دانشکده واقع در جنوب شرقی دانشگاه استفاده شد و یک سال بعد بنای دیگری نظیر آن آماده و به شعبه معماری اختصاص یافت. در بنای قبلی قسمت اداری و کتابخانه و کلاس‌های درس و شعبه نقاشی مستقر گردید. تا سال ۱۳۳۱ آندره گدار ریاست دانشکده را بر عهده داشت که در برنامه‌ریزی، راه‌اندازی و تأسیس آن تلاش کرده بود. پس از انقلاب اسلامی، در سال ۱۳۵۷ دانشکده هنرهای زیبا با پنج گروه آموزشی فعالیت آموزشی خود را ادامه داد. در روند توسعه آموزشی- پژوهشی، برنامه‌های دوره دکتری معماری و شهرسازی و نیز دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری پژوهش هنر تدوین شد. پس از تصویب شورای عالی گسترش دانشگاه‌ها و از نیمسال دوم سال تحصیلی ۷۱-۱۳۷۰ پذیرش

دانشجویان دکتری شهرسازی، دکتری معماری، کارشناسی ارشد ناپیوسته رشته‌های طراحی صنعتی، پژوهش هنر و تصویرسازی آغاز و رشته‌های موسیقی و مجسمه‌سازی نیز نوگشایی شد و شروع به فعالیت کرد.

رشته مجسمه‌سازی پس از انتقال هنرکده به دانشگاه به دلیل کناره‌گیری آقای «صدیقی» تا زمان تصدی مهندس «سیحون» به ریاست دانشکده تعطیل شد. در زمان مهندس سیحون گروه‌های جدید آموزشی شهرسازی، هنرهای نمایشی و موسیقی به دانشکده اضافه شد. در زمان دکتر «مهدی کوثر» گروه هنرهای تجسمی خود به پنج رشته نقاشی، مجسمه‌سازی، گرافیک، عکاسی و طراحی صنعتی تقسیم شد.

در سال ۱۳۸۴ دانشکده به پردیس هنرهای زیبا تبدیل شد. پردیس مرکب از چهار دانشکده، یک گروه مستقل و یک پژوهشکده فرهنگ و هنر است. پردیس اکنون دارای ۱۰۵ عضو هیئت علمی در مرتبه‌های استادی، دانشیاری، استادیاری و مربی به تفکیک دانشکده‌ها و گروه مطالعات عالی هنر است. اکنون با گذشت نزدیک به هفتاد سال از تأسیس این دانشکده، توسعه هنر به بیش از ۳۸ رشته و در همه مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری رسیده است.

دانشکده هنرهای زیبای دانشگاه تهران از آغاز شکل‌گیری، با حضور استادانی که مکتب واقع‌گرایانه کمال‌الملک و استادانی که جریان‌های مدرن‌تر را در هنر دنبال می‌کردند، همواره محل منازعه بین نوگرایی و سنت‌گرایی در هنر ایران بوده است. همچنین، مقابله میان جریان آکادمیک و رسمی دانشگاهی و جریان غیررسمی و آزاد هنر، بخش مهمی از نظام آموزش هنر را در ایران شکل می‌دهد. در این سال‌ها، هنرجویان بسیاری از دانشگاه تهران فارغ‌التحصیل شده‌اند که تعداد بسیاری از آنها به در سیمت مدرس هنر در دانشکده‌های تازه‌تأسیس دیگر و مؤسسه‌های خصوصی به آموزش هنر مشغول شده‌اند. امروزه با وجود دانشگاه هنر، دانشگاه هنر شاهد، دانشکده هنر دانشگاه آزاد اسلامی، دانشکده هنر تربیت‌مدرس، دانشکده هنر سوره

و دانشکده‌های هنر علمی - کاربردی و سایر مراکز آموزش عالی، موج عظیمی از تحصیل‌کردگان هنر در جامعه فعال شده است. تحصیل‌کردگان دانشگاه‌های هنر، کارشناسان هنر شناخته می‌شوند، نه هنرمند. فارغ‌التحصیلان با برپایی نمایشگاه و حضور در جشنواره‌ها و با تداوم کار هنری به‌عنوان هنرمند رسمیت می‌یابند.

آموزش عمومی هنر در مدارس

درس آموزش هنر از سال ۱۳۱۶ تاکنون در برنامه دوره ابتدایی وجود داشته که شامل: نقاشی، رسم، کاردستی، سرود و خوش‌نویسی بوده است. تا سال ۱۳۷۳ کتاب هنر برای کلاس‌های چهارم و پنجم وجود داشت و پس از آن کتابی چاپ نشده است (دفتر تدوین کتب درسی، ۱۳۸۶). آموزش مدرسه‌ای هنر نقش مهم و اساسی در آشنایی عمومی افراد با هنر و پرورش خلاقیت آنها و تشویق و ترغیب آنها به ادامه فعالیت‌های هنری یا حتی بازدارندگی آنها از پرداختن به فعالیت‌های هنری دارد. بنابراین، همواره در کانون مطالعه آموزش هنر قرار می‌گیرد. در ادامه برنامه درسی آموزش هنر را در مدارس ایران، اهداف تعریف شده برای آن و الگوهای تدریس پیشنهاد شده به مدرسان را بررسی می‌کنیم.

۱. اهداف آموزشی هنر در مدرسه

دفتر تألیف و برنامه‌ریزی کتاب‌های درسی در سازمان آموزش و پرورش طرح درس جامع و سراسری را برای آموزش هنر ارائه کرده که الگوی تدریس همه معلم‌هاست. در این الگو روش اصلی تدریس، مبتنی بر رویکرد حل مسئله است که در بخش‌های نظری مفصل آن را توضیح دادیم. در توضیح این روش آمده در جریان تفکر در فرایند تولید هنری، چهار مرحله طی می‌شود:

۱. طرح مسئله: پرورش ایده یا موضوع کلی در ذهن؛ مثلاً: نقاشی انسان.
۲. تفکر: فکر کردن برای انتخاب دقیق‌تر موضوع، ابزار، مواد و روش اجرا؛

مثلاً نقاشی یک زن با ویژگی‌هایی که دانش‌آموز در ذهن دارد با مداد پاستل در وسط صفحه.

۳. کاربرد: اجرای ایده با ابزار، مواد و روش انتخاب شده؛ مثلاً کشیدن این زن با همه ویژگی‌هایی که در ذهن تجسم یافته و البته با همان تخیل کودکان و توانایی نقاشی کودک.

۴. استدلال: توانایی توضیح علت انتخاب‌ها و چگونگی اجرا؛ مثلاً زن شبیه مادر است؛ موها و چهره‌اش شبیه مادر است؛ رنگ و مدل لباس او شبیه مادر است و انتخاب پاستل برای نقاشی چون رنگ‌های شفاف‌تری دارد و با آن سریع‌تر می‌توان نقاشی کرد. به این ترتیب، در فرایند تولید محصول هنری، همه مراحل حل مسئله به‌روشنی مطرح است و فرد بدون آنکه محدودیت یافتن فقط یک پاسخ درست را داشته باشد، با آن مواجه می‌شود. این پاسخ‌های درست را فرد با اندیشیدن و جستجو کشف می‌کند.

در اجرای درس هنر، هرگز روش یکپارچه و کاملی برای همه فعالیت‌ها و برای همه دانش‌آموزان وجود ندارد. معلم همیشه باید توجه داشته باشد که «برای چه منظور، برای کدام دانش‌آموزان و تحت چه شرایطی می‌خواهد فعالیت هنری را طراحی و در کلاس اجرا کند.» اما همه معلم‌ها در درس هنر اهداف مشترکی را دنبال می‌کنند. جدول ۱۱ اهداف آموزش را در حوزه دانش، مهارت و نگرش نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱۱. اهداف کلی درس هنر در برنامه‌ریزی کتاب‌های

درسی مدرسه‌های ایران

حوزه دانش	حوزه مهارت	حوزه نگرش
آشنایی با طبیعت و خلقت به‌مثابه منبع الهام	توسعه مهارت‌های حسی	توجه به زیبایی‌ها و پرورش حس زیباشناسی
آفرینش‌های هنری	توسعه مهارت‌های گفتاری	تمایل به ابراز افکار و احساسات

ادامه جدول شماره ۱۱. اهداف کلی درس هنر در برنامه‌ریزی کتاب‌های
درسی مدرسه‌های ایران

حوزه دانش	حوزه مهارت	حوزه نگرش
آشنایی با رشته‌های هنری	توسعه مهارت‌های حرکتی برای کاربرد مواد، ابزار و فنون ساده هنری	توجه به توانایی‌های خود و کسب اعتمادبه‌نفس
آشنایی مقدماتی با ابزار و مواد رشته‌های هنری	توسعه ظرفیت‌های تفکر	علاقه به کاوشگری و کسب تجربه در رشته‌های گوناگون هنری
آشنایی با میراث فرهنگی هنری	توانایی بیان افکار و احساسات در قالب‌های هنری	توجه به حفظ آثار هنری و میراث فرهنگی
	توسعه مهارت‌های اجتماعی	تمایل به برقراری ارتباط و مشارکت در فعالیت‌های گروهی

منبع: (راهنمای تدریس هنر، ۱۳۸۶)

۲. برنامه‌های آموزشی و ساعت‌های تدریس

تا سال ۱۳۰۹ تقریباً برنامه درسی مدونی برای آموزش هنر وجود نداشت. بنابر تحقیق «همایون موسوی» (۱۳۸۶) اولین برنامه درسی نقاشی که می‌توان به آن اشاره کرد، مطابق اساسنامه‌ای در زمان ریاست اسماعیل آشتیانی بر هنرستان کمال‌الملک تنظیم شده است. این اساسنامه طول دوره تحصیل در هنرستان را پنج سال ذکر کرده که سه سال اول آن متوسطه بود و فارغ‌التحصیلان آن تصدیق‌نامه متوسطه صنایع مستظرفه دریافت می‌کردند و دو سال آخر آن عالی و منجر به اخذ دیپلم عالی صنایع مستظرفه می‌شد. در این برنامه، فقط نام درس‌هایی مشخص شده که هنرجویان موظف به گذراندن آن بودند و از ساعت‌های هفتگی آنها اطلاعی در دست نیست. «طراحی و کارگاه نقاشی» دو درس کاملاً عملی، «آناتومی هنری و

پرسپکتیو» دو درس عملی- نظری و «ریاضیات و هندسه» دو درس نظری در این برنامه بود. نمرهٔ قبولی برای درس‌های عملی ۱۲ و برای درس‌های نظری ۱۰ محاسبه شده بود. ارزشیابی درس‌های عملی از سوی شورایی مرکب از پنج نفر از استادان انجام می‌شد. مدرک تحصیلی این مدرسه نیز دارای دو درجه بود: درجهٔ اول (برای معدل ۲۰-۱۶) و درجهٔ دوم (برای معدل ۱۶-۱۲).

در هنرستان هنرهای زیبای اصفهان (۱۳۱۵)، مطابق اساسنامهٔ مصوب سال ۱۳۲۲ در جلسهٔ شورای عالی فرهنگ (به ابلاغ وزیر بازرگانی، پیشه و هنر) داوطلبان دارای گواهی‌نامهٔ ششم ابتدایی به مدت شش سال در این هنرستان پذیرفته شده و پس از گذراندن دورهٔ شش‌ساله موفق به گرفتن دیپلم کامل متوسطه می‌شدند و می‌توانستند پس از دریافت مدرک دیپلم به هنرستان عالی هنرهای زیبای مرکز وارد شوند. برنامهٔ درسی دورهٔ شش‌ساله این هنرستان بدین قرار بود: ۱. طراحی از سال اول تا ششم به ترتیب ۱۷، ۱۸، ۲۳، ۹، ۱۲ و ۹ ساعت در هفته؛ ۲. نقاشی از سال چهارم تا ششم به ترتیب ۱۹، ۱۸ و ۱۹ ساعت در هفته؛ ۳. درس فنی (ابزار و موادشناسی و به‌کارگیری آنها) از سال اول تا ششم یک ساعت در هفته.

برنامهٔ درسی هنرستان هنرهای زیبای اصفهان در سال ۱۳۴۳ مطابق تغییر نظام آموزشی به دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه به برنامهٔ چهارساله تغییر یافت. البته مطابق اساسنامه، این هنرستان در دورهٔ سه‌سالهٔ راهنمایی نیز هنرجو می‌پذیرفت و در آن درس‌های کاردستی، آشنایی با کارگاه‌ها و ابزار و مواد و نیز مقدمات طراحی را ارائه می‌کرد. ساعت‌های هفتگی درس‌ها در این برنامه از سال اول تا چهارم بدین شرح بود: ۱. کار عملی ۲۰ ساعت در هفته؛ ۲. درس‌های نظری اختصاصی (تاریخ هنر ایران، آناتومی، پرسپکتیو و خط) ۵ ساعت در هفته؛ ۳. درس‌های نظری بنیادی (تربیت دینی و اخلاق، ادبیات فارسی، زبان خارجی و ورزش) ۱۵ ساعت در هفته؛ ۴. درس‌های نظری غیربنیادی (ریاضی، تاریخ، جغرافی، علوم اجتماعی، فیزیک و شیمی) دو سال اول ۸ و دو سال دوم ۵ ساعت در هفته.

این برنامه با تأسیس هنرستان‌های هنرهای زیبای «میرک» تبریز و نیز دختران و پسران تهران برای آنان نیز به کار رفت. پس از آن بین سال‌های ۱۳۴۵ تا ۱۳۵۴ برنامه دوره متوسطه به سه سال و مجدداً در سال ۱۳۵۵ به چهار سال تبدیل شد و این برنامه برای آن تدوین گردید: طراحی ۱۲ ساعت در هفته برای هر چهار سال؛ طراحی هنرهای ملی و طراحی تزئینی و طراحی مستند ملی هر کدام ۴ ساعت در هفته در سال اول؛ در سال دوم نیز هنرهای ملی، تزئینی، مستند ملی و مجسمه‌سازی هر کدام ۲ ساعت در هفته؛ نقاشی ۴ ساعت در هفته و در سال سوم و چهارم نیز ۱۲ ساعت در هفته کارگاه تخصصی نقاشی (جمعاً ۲۴ ساعت در هفته در هر سه سال). ۱۸ ساعت در هفته نیز به درس‌های نظری اختصاص می‌یافت که از میان آنها می‌توان به این درس‌ها اشاره کرد: تاریخ هنر (۲ ساعت)، پرسپکتیو (۱ ساعت)، خوش‌نویسی (۲ ساعت) در هفته در هر چهار سال و هندسه و رسم ۱ ساعت در هفته در دو سال اول و رسم فنی ۱ ساعت در هفته در دو سال دوم.

این برنامه تا سال ۱۳۶۳ در هنرستان‌های تجسمی زیر نظر وزارت ارشاد اجرا می‌شد و فقط تغییراتی در محتوای آموزشی آنها داده شد. از سال ۱۳۶۳ نام درس‌ها کمی تغییر کرد؛ ولی همچنان برنامه عملی ۲۴ ساعت در هفته باقی ماند. در درس‌های نظری نیز ۶ ساعت نظری برنامه هنرستان‌ها از ۴۲ ساعت به ۴۸ ساعت در هفته افزایش یافت. در این برنامه اصول بنیادی طرح و ارتباطات بصری (به ترتیب ۸ و ۴ ساعت در هفته در سال اول و دوم) و نیز شناخت رنگ و کاربرد آن (۴ ساعت در هفته در سال اول و دوم) تغییر نگاه برنامه‌ریزان را نشان می‌دهد که در مسیر آموزش نظام‌مند مبانی هنرهای تجسمی است. طراحی نیز به ۱۲ ساعت در سال اول و ۴ ساعت در سال‌های دوم تا چهارم و درس‌های تخصصی نیز به ۱۲ ساعت در سال دوم و ۲۰ ساعت در سال‌های سوم و چهارم تغییر یافت. اضافه شدن آناتومی هنری به درس‌های نظری به مدت ۲ ساعت در سال‌های اول و دوم و ۱ ساعت در سال سوم و نیز ۱ ساعت به درس رسم فنی در سال‌های سوم و چهارم

و همچنین، درس‌های عربی و بینش دینی (جمعاً به مدت ۵ ساعت در هفته در هر چهار سال) از دیگر تغییرهای عمده این برنامه است.

سپس با ورود به نظام جدید آموزش متوسطه، کل برنامه دستخوش تغییراتی شد و آموزش و پرورش فنی و حرفه‌ای، پس از برنامه‌ریزی و تصویب رشته نقاشی، اقدام به اجرای آن در سطح هنرستان کرد. آمارهای اخذ شده از دفتر برنامه‌ریزی و تألیف فنی و حرفه‌ای و کاردانش حاکی از دایر بودن رشته نقاشی از سال تحصیلی ۱۳۷۵-۷۶ در آموزش و پرورش است. برنامه فعلی نقاشی (سال‌ی واحدی) که از ۱۳۷۹ به اجرا درآمده، در مقایسه با سال ۱۳۶۳ تغییر اساسی کرده است.

مطابق برنامه دوره فنی و حرفه‌ای و نیز کاردانش، از دو سال (سال دوم و سوم) تشکیل می‌شود و هنرجو پس از آن مدرک دیپلم می‌گیرد. فهرست واحدها و برنامه‌های درسی دوره کاردانش (برنامه درس‌های عملی و نظری اصلی و تخصصی نقاشی) بدین شرح بوده است: طراحی و مبانی هنرهای تجسمی (هرکدام ۶ ساعت در هفته)، عکاسی و چاپ دستی (هرکدام ۴ ساعت در هفته)، تاریخ هنر جهان و آشنایی با هنرهای تجسمی (هرکدام ۲ ساعت در هفته) برنامه سال دوم و طراحی و کارگاه رنگ در نقاشی (هرکدام ۶ ساعت در هفته)، کارگاه نقاشی (۸ ساعت در هفته)، آشنایی با مکاتب نقاشی و حجم‌سازی (هرکدام ۳ ساعت در هفته)، تاریخ هنر ایران (۲ ساعت در هفته) و علم مناظر و مرایا (۴ ساعت در هفته). البته ۱۲۰ ساعت نیز به‌عنوان واحد کارآموزی در تابستان آخرین سال برای هنرجویان پیش‌بینی شده است.

در حال حاضر ساعت‌های اختصاص یافته هفتگی به هنر در سه مقطع ابتدایی،

راهنمایی و متوسطه نظری در برنامه‌ریزی درسی کنونی عبارت‌اند از:

۱. پنج سال ابتدایی از حدود ۱۲۰ ساعت حضور هفتگی در کلاس، ۸/۵

ساعت درس هنر (پایه‌های اول و دوم ابتدایی ۲ ساعت و پایه‌های سوم، چهارم و

پنجم ۱/۵ ساعت در هفته)؛

۲. سه سال راهنمایی از حدود ۱۰۲ ساعت حضور هفتگی در کلاس، ۴ ساعت درس هنر (پایه اول راهنمایی ۲ ساعت و پایه‌های دوم و سوم ۱ ساعت در هفته)؛

۳. سه سال متوسطه نظری و پیش‌دانشگاهی در نظام جدید (سالی‌واحدی) از حدود ۱۳۲ ساعت حضور هفتگی در کلاس، ۲ ساعت درس هنر در هفته (آن هم انتخابی از بین چند درس) که معمولاً به دلایل متعدد، هنر انتخاب نمی‌شود.

در مجموع یک دانش‌آموز در دوران تحصیلش و به عبارتی از حدود ۳۵۴ ساعت حضور هفتگی در مدرسه، تنها ۱۲/۵ ساعت در هفته درس هنر دارد که حدود ۳/۵۳ درصد از کل ساعت مذکور را دربرمی‌گیرد. این میزان با توجه اهداف مشخص شده و تأثیرات بی‌بدیل هنر بسیار ناچیز است (پارسا، ۱۳۹۰).

۳. موانع و دشواری‌های هنر در مدرسه

یکی از مسائل درس هنر مدرسه‌ها، نابلدی برخی مدرسان در شیوه تدریس هنر است. بیشتر آموزگاران دوره ابتدایی فکر می‌کنند باید خودشان طراح، نقاش، خوش‌نویس، موسیقی‌دان و خلاصه هنرمند باشند تا بتوانند در ساعت هنر به دانش‌آموزان آموزش دهند؛ درحالی‌که این تصور درستی نیست. اکنون نیز از سوی گروه پژوهش و تألیف، کتاب «راهنمای درس هنر» برای آموزگاران تدوین شده تا کمکی برای برنامه‌ریزی و تدریس هنر باشد؛ اما همچنان بعضی از آنها از وجود این کتاب بی‌اطلاع هستند یا آن را به کار نمی‌گیرند.

نهادینه نشدن درس هنر در مدرسه‌ها و کمبود وقت و ساعت‌های تدریس مهم‌ترین مشکل هنر مدرسه‌ای است؛ اما شاید نظارت نکردن بر درس هنر مهم‌ترین علت باشد؛ چراکه بعضی آموزگاران در ساعت هنر، سایر درس‌ها به‌خصوص ریاضی تدریس می‌کنند. با این کار علاوه بر اینکه دانش‌آموزان از اهداف تربیت هنری بازمی‌مانند، از درس‌های جایگزین نیز گریزان می‌شوند و آثار بد آن در کلاس‌های بالاتر و حتی بعد از تحصیل مشاهده می‌شود.

در دورهٔ راهنمایی، علاوه بر ساعت‌های ناچیز درس هنر، کتاب‌های آموزش هنر نیز نه تنها جامع نبوده و هیچ نشانی از هنرهای آوایی، نوایی و نمایشی در آنها نیست؛ بلکه از سه دهه پیش که تألیف شده تغییری نکرده است. مهم‌تر اینکه بعد از سه دهه تألیف کتاب‌های آموزش هنر در راهنمایی، هنوز در پایه‌های دوم و سوم، کتاب «راهنمای معلم» وجود ندارد.

آموزش هنر در دورهٔ راهنمایی به دو بخش انفرادی و گروهی تقسیم شده است. بخش انفرادی دارای کتاب درسی «آموزش هنر» و شامل دو قسمت طراحی نقاشی و خوش‌نویسی است که دبیران هنر باید آن را تدریس کنند و بخش گروهی که کتاب درسی و منبع ندارد و شامل هنرهای نمایشی، تئاتر، سرود و آهنگ‌های انقلابی، روزنامه‌نگاری و عکاسی است و مربیان پرورشی باید آن را تدریس کنند. نکتهٔ مهم در گروه دوم این است که بسیاری از مربیان پرورشی اطلاعات و توانایی کافی برای ارائهٔ رشته‌های مذکور ندارند؛ چراکه برای تحصیل در رشتهٔ پرورشی در مراکز دانشگاهی و تربیت معلم، آزمون دانش هنر گرفته نمی‌شود و درس‌های هنری هم که در دورهٔ تحصیل برایشان ارائه می‌شود، به گونه‌ای نیست که پاسخگوی نیاز مربیان در محیط اجرایی (مدرسه) باشد. برای رسیدن به اهداف تعیین شدهٔ درس هنر انتظار می‌رود وزارت آموزش و پرورش با برگزاری دوره‌های آموزشی و بازآموزی (ضمن خدمت) اقدامات لازم را انجام دهند.

به محتوا و شکل کتاب‌های درسی سه‌سالهٔ هنر دورهٔ راهنمایی انتقادهای فراوانی شده که در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌کنیم که دو معلم هنر بر مبنای تجربه‌های خود گزارش کرده‌اند (ابراهیمی و بابایی، ۱۳۸۸):

۱. تصاویر کتاب (اعم از: طرح جلد، تصویرگری، عکس، طراحی، نقاشی، گرافیک و...) باید گویا و از ابهام و پیچیدگی دور باشد و در به‌کارگیری رنگ در تصاویر دقت کرد. تصویرگری مناسب برای دانش‌آموزان محرکی قوی است تا ذهن را فعال و حتی سؤال ایجاد کند؛ اما عکس‌های به کار رفته در کتاب‌ها نامناسب است و

موضوع درسی را خوب به مخاطب نمی‌رساند. برای مثال عکس تنه درختان در کتاب سال سوم، درس ۳ طراحی و نقاشی دانش‌آموزان را متوجه موضوع بافت و جنس در طراحی نمی‌کند. پوسته‌های به کار رفته در کتاب سال سوم، درس ۸ طراحی و نقاشی با دانش‌آموزان ارتباط برقرار نمی‌کند و استفاده از پوسته‌های ساده، زیبا و واضح باعث ارتقای سواد بصری دانش‌آموزان می‌شود.

در کتاب‌های سه‌ساله باید از نقاشی‌های آبرنگ زیباتر و ملموس‌تر برای دانش‌آموزان استفاده شود. چاپ رنگی نقاشی‌های موجود در کتاب‌های نام‌برده بی‌کیفیت است؛ مانند کتاب سال اول، درس ۱۶ طراحی و نقاشی، تصویر سیب‌ها و برگ‌ها. در کتاب سال اول، درس ۱۱ طراحی و نقاشی با موضوع کاغذ ابری‌سازی آمده که تصاویر ابری‌سازی شده در این درس نامناسب و نازیباست و دانش‌آموزان حتی در کلاس درس بهتر از تصاویر کتاب، کاغذ ابری‌سازی (ابر و باد) می‌سازند.

۲. تعداد درس‌های کتاب هنر در سال دوم و سوم هماهنگ نیست. در کتاب سال دوم ۱۳ درس طراحی و نقاشی و ۵ درس خوش‌نویسی وجود دارد و در کتاب سال سوم ۱۰ درس طراحی و نقاشی دارد و ۵ درس خوش‌نویسی. در کل تعداد درس‌های خوش‌نویسی سال دوم و سوم در مقایسه با تعداد درس‌های طراحی و نقاشی خیلی کمتر است که باعث بی‌تفاوتی و بی‌توجهی دانش‌آموزان به خوش‌نویسی می‌شود. سرمشق‌های خوش‌نویسی سال دوم و سوم جذاب و در حد فراگیران نیست و کمی هم سخت است و باعث می‌شود دانش‌آموزان با آن ارتباط برقرار نکنند.

در سال اول آموزش حرف «میم» در خوش‌نویسی آمده و در کتاب سال دوم نیز آموزش حرف «میم» آمده؛ در حالی که در کتاب‌های سال اول تا سوم به‌طور کلی اصلاً حروف «ص، ض، ط، ظ، ل، ق» در کتاب نیامده؛ ولی بقیه حروف‌ها و نحوه آموزش آنها آمده است. نمونه‌های دیگری از اشتباه‌های کوچک را نیز می‌توان نام برد؛ مثلاً درس ۶ خوش‌نویسی در کتاب سال اول، سرکش حرف «کاف» نقطه‌گذاری نشده است. در مجموع با توجه به کم بودن ساعت تدریس درس هنر (۴۵ دقیقه در

هفته) فرصتی برای تمرین خوش‌نویسی با قلم نی و خوش‌نویسی تحریری نمی‌ماند و بهتر بود خوش‌نویسی با قلم نی یا خط تحریری باشد تا حداقل دانش‌آموز یکی از آنها را تا حدی یاد بگیرد.

۳. در کتاب سال اول درس ۱۱ خوش‌نویسی متنی از گلستان سعدی آمده که کلمه «بیکبار» از لحاظ نگارشی درست نوشته نشده و وجود غلط نگارشی در کتاب‌های درسی برای دانش‌آموزان، آنها را از اهداف آموزشی دور می‌کند و زبینه نیست که این اشتباه‌ها در کتاب‌های درسی باشد.

۴. مشخص نیست هدف آموزشی در کتاب‌های هنر، یادگیری هنرهایی چون: طراحی، نقاشی و خوش‌نویسی است یا آشنایی با هنرهای سنتی - ایرانی. اگر هدف یادگیری عملی هنرهاست، می‌توان یکی دو هنر را تخصصی با محتوای علمی در کتاب‌های هنر آورد و آموزش داد و اگر هدف آشنایی با هنرهای سنتی و... است، بهتر است کتابی کامل‌تر درباره آشنایی با هنرها چاپ شود.

کتاب‌های هنر سال‌های گذشته که در حال حاضر کم‌حجم شده بهتر از کتاب‌های فعلی بود؛ زیرا حداقل درباره انواع هنرهای سنتی اصیل و ماندگار ایرانی حرفی به میان آورده بود. البته در کتاب‌های نام‌برده نکته‌های مثبت و ارزنده آموزشی فراوانی وجود دارد و هدف از این نوشتار، تلنگری به مسئولان دفتر تألیف کتاب‌های درسی است تا در تألیف‌های جدید توجه ویژه‌ای به هنر کنند.

آموزش تخصصی هنر در نظام آموزش عالی

به نظر بسیاری از هنرمندان و مدرسان هنر، دانشگاه‌های هنری در عالی‌ترین شکل عملکرد موفق خواهند شد «کارشناس هنری» تربیت کنند و تصور تربیت «هنرمند» در نظام‌های آموزشی خیالی باطل است. در قرن‌های گذشته که نظام آموزش در هر زمینه‌ای بر پایه شاگردی در محضر استادان فن و همراهی و نشست و برخاست با ایشان بود، می‌توانست تأثیر روحی و درونی عمیقی در شاگرد ایجاد کند.

روش سنتی تعلیم که هنوز در برخی نهادها مانند حوزه‌های علوم دینی دنبال می‌شود، بر اساس پیوستن به حلقهٔ درس یک استاد و طی طریق طولانی با اوست. در چنین دوره‌هایی، رابطهٔ استاد و شاگرد از حد حضور در کلاس فراتر می‌رود و این دو در جریان زندگی همدیگر اثر می‌گذارند و اثر می‌پذیرند. در این تعامل سرشار حرفه، صنعت و هنر از استاد به شاگرد منتقل می‌شود و شاگرد بر اساس اعتقاد و ایمان به حرفه، عمل و اندیشهٔ استاد به‌طرزی منحصربه‌فرد در موضوع آموزشی شریک می‌شود (عسگری کیا، ۱۳۸۲: ۷۰).

اما نظام کنونی آموزش دانشگاهی هنر برگرفته از نظام‌های آموزشی غربی و وارداتی است که به دلیل هم‌نوایی با جریان جهانی ظاهراً راهی ناگزیر است که البته خود جای بحث دارد. در ادامه، برنامه‌ها و دوره‌های آموزش هنر را در دانشگاه‌های ایران بررسی می‌کنیم و مسائل و موانع پیش روی آن را تحلیل می‌کنیم.

۱. برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی

دوره‌های آموزش دانشگاهی در قالب تشکیل کلاس‌های آموزشی است؛ اما کلاس‌ها ظرفیت محدودی برای آموزش دارد. اتفاقی که در این کلاس‌ها می‌افتد، منحصر به زمان تشکیل کلاس است و بس. بیرون از کلاس، دانشجو و استاد فرصت بسیار اندکی برای حل مسائل، تداوم یادگیری و گفتگو با هم دارند. این وضعیت مکانیستی، محصول مکانیستی بار می‌آورد؛ یعنی اصلاً فرصتی برای دانشجو وجود ندارد تا استادش را بشناسد، با او نشست و برخاست کند و از طریق عشق و علاقه، هنر بیاموزد. به ضرب تشکیل کلاس، حضور و غیاب و دادن تکالیف سخت و دشوار این مهم فراهم نمی‌شود.

در آموزش هنر که مسئلهٔ سلیقه و «خوش‌آمد» و «بدآمد» به میزان درخور توجهی تعیین‌کننده است، دانشجو تلاش می‌کند مطابق سلیقهٔ استاد عمل کند؛ چون می‌خواهد نمرهٔ بیشتری بگیرد و این یعنی مرگ نطفهٔ هنر در وجود دانشجو؛ زیرا بالیدن هنر

اصالتاً در گرو نزدیک شدن به خود و کشف جوهر هنری خویشتن است. در این نظام، همه تلاش دانشجو صرف کسب نمره و درنهایت به دست آوردن مدرک می‌شود (همان: ۷۲).

واحدهای دانشگاهی رشته‌های هنری به دلیل هم‌نوایی با جریان تحولات فناوری و پیدایش دیدگاه‌های جدید در عرصه هنر، نیاز به بازنگری مداوم دارد؛ درحالی‌که ضرب‌آهنگ این بازنگری در مؤسسه‌های دانشگاهی ما بسیار کندتر از تحولات مدنظر است. در بررسی شرح درس بسیاری از درس‌های دانشگاهی متوجه می‌شویم که برخی از آنها مرتبط با وسایل و ابزاری است که از گردونه کاربری خارج شده است.

جدول شماره ۱۲. سرفصل برنامه درسی رشته نقاشی مقطع

کارشناسی مصوب ۱۳۶۳

درس‌های پایه	درس‌های اصلی	درس‌های تخصصی نقاشی عمومی
مبانی هنرهای تجسمی ۱	کارگاه طراحی سطح دو ۱	کارگاه طراحی سطح سه ۱
مبانی هنرهای تجسمی ۲	کارگاه طراحی سطح دو ۲	کارگاه طراحی سطح سه ۲
کارگاه طراحی پایه سطح یک ۱	کارگاه طراحی سطح دو ۳	کارگاه طراحی سطح سه ۳
کارگاه طراحی پایه سطح یک ۲	نقاشی دیواری سطح یک ۱	کارگاه نقاشی سطح دو ۱
کارگاه عکاسی پایه ۱	نقاشی دیواری سطح یک ۲	کارگاه نقاشی سطح دو ۲
کارگاه عکاسی پایه ۲	کارگاه نقاشی سطح یک ۱	کارگاه نقاشی سطح دو ۳

ادامه جدول شماره ۱۲. سرفصل برنامه درسی رشته نقاشی مقطع
کارشناسی مصوب ۱۳۶۳

درس های پایه	درس های اصلی	درس های تخصصی نقاشی عمومی
هندسه مناظر و مریا	کارگاه نقاشی سطح یک ۲	کارگاه نقاشی سطح سه
کارگاه چاپ های دستی ۱	تاریخ عمومی نقاشی ۱	طرح عملی (نقاشی عمومی)
کارگاه حجم سازی	تاریخ عمومی نقاشی ۲	طرح و رساله عمومی
تجزیه و نقد آثار هنری	تاریخ عمومی نقاشی ۳	
هنر و تمدن اسلامی ۱	تاریخ عمومی نقاشی ۴	
هنر و تمدن اسلامی ۲	تجزیه و نقد آثار نقاشی	
آشنایی با هنر در تاریخ ۱		
آشنایی با هنر در تاریخ ۲		

در برنامه درسی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که در سال ۱۳۷۴ بازنگری شد، هدف از تشکیل دوره کارشناسی ارشد نقاشی «تربیت نیروی انسانی متخصص برای مراکز فرهنگی هنر و آموزشی مانند: آموزشگاه ها، هنرستان ها و مراکز آموزش عالی» ذکر شده است. البته دستیابی به سطح فعالیت فردی و حرفه ای نیز هدف دوم آن است. با این حال، مبنای آموزش در سطح کارشناسی ارشد تربیت «نیروی فعال» است. جدول ۱۲ و ۱۳ سرفصل برنامه درسی رشته نقاشی مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد را نشان می دهد. این درس ها بر مبنای برنامه درسی مؤلفه محور بر چهار محور زیبایی شناسی، نقد هنر، تاریخ هنر و تولید هنری طراحی شده است.

جدول شماره ۱۳. سرفصل برنامه درسی رشته نقاشی مقطع

کارشناسی ارشد مصوب ۱۳۷۳

۲	روش نقد و تحلیل آثار هنرهای تجسمی ۱
۲	مبانی نظری هنرهای تجسمی ۱
۲	مبانی نظری هنرهای تجسمی ۲
۲	نقد و بررسی نقاشی ایرانی
۲	کارگاه تخصصی نقاشی تجربی ۱
۴	کارگاه تخصصی نقاشی موضوعی ۲
۴	کارگاه تخصصی نقاشی دیواری ۳
۶	پایان نامه نظری و عملی

۲. امکانات آموزشی و استادان دانشگاهی

کمبود بودجه و امکانات آموزشی از نگرانی‌های آموزش در سطح کشور است. بر اساس برخی ارزیابی‌ها در حال حاضر آزمایشگاه‌ها، کارگاه‌ها، استودیوها، آتلیه‌ها و امکانات داخل آنها برای تدریس درس‌های عملی و کارگاهی رشته‌های هنری یا وجود ندارد یا اگر موجود باشد، بسیار فقیر است. بنابر آمار رسمی در نقشه جامع علمی کشور در سال ۱۳۸۷ تعداد ۸۳۰ مرکز آموزش عالی در کشور به آموزش هنر مشغول است (سند نقشه علمی هنر، ۱۳۸۸) که البته همه آنها امکانات کافی ندارد. در برخی مراکز آموزش عالی، دانشجوی رشته گرافیک ۱۰ واحد درس عکاسی سیاه و سفید و رنگی می‌گذرانند؛ اما هیچ تجربه عملی از داروی ظهور فیلم سیاه و سفید ندارد یا در برخی مراکز دانشجوی رشته صنایع دستی در حوزه شیشه‌گری ممکن است یک بار هم تجربه دمیدن در شیشه و آشنایی با مسائل دیگر شیشه‌گری را نداشته باشد.

از سوی دیگر، استادان و مدرسان گروه‌های آموزشی هنر که پس از طی موانع

متعدد موفق به کسب موقعیت شغلی به نام هیئت علمی می‌شوند، گاهی تلاش برای بهبود کار و همراهی با تحولات هنری و علمی را به کناری می‌گذارند و به اعضای منفعل نظام آموزشی تبدیل می‌شوند (عسگری‌کیا، ۱۳۸۲: ۷۲). مسئله اضمحلال انگیزه‌ها پس از تثبیت در شغلی به‌عنوان کارمند رسمی، ماجرای جامع‌تری است که در همه مشاغل وجود دارد و منحصر به اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها نمی‌شود. متأسفانه نظام ارزیابی آموزشی کاملی برای نظارت فعالیت علمی بیش از ۲ هزار و ۶۰۱ نفر عضو هیئت علمی هنر وجود ندارد تا مشخص شود چه کسانی خود را با نوآوری‌های روز علم و فرهنگ پیش نمی‌برند و چرا تحولات آموزش هنر در عصر ارتباطات خیلی دیر به سرزمین گروه‌های آموزشی هنر می‌رسد.

۳. متقاضیان، دانشجویان و تحصیل‌کردگان هنر

شیوه انتخاب شاگرد در رشته هنر یکی از موضوع‌هایی است که در تغییرات (ارتقا یا افول) گرایش هنر و هنرمند ایفای نقش می‌کند. زمانی، انتخاب شاگرد از سوی استاد و انتخاب استاد از سوی شاگرد در رشته‌های هنری امری دوطرفه بود و پس از تحقیق، آزمایش و احراز اهل بودن و نه الزاماً میزان دانش و حتی علاقه انجام می‌شد. در این شیوه استاد و شاگرد مدت‌های مدیدی را که شاید به عمری می‌رسید، با یکدیگر به سر می‌بردند و نه تنها رازهای هنر، بلکه اخلاق و شیوه زیستن نیز از سوی استاد به شاگرد تعلیم می‌شد و کمترین رفتار شاگرد از دید تیزبین استاد مخفی نمی‌ماند.

این رابطه طولانی و عاطفی سبب می‌شد امکان پذیرش معنویتی که از سوی استاد به شاگرد ارائه می‌شد، با رغبت پذیرفته شود. مروری اجمالی بر تاریخ آموزش هنر بیانگر اهمیت و جایگاه این روش است (نقی‌زاده، ۱۳۸۲: ۱۰۸). اما در حال حاضر شیوه انتخاب شاگرد در کلاس‌های هنر مبنی بر پذیرش و قبولی در کنکور دانشگاهی است. رقابت‌های کنکور با هدف غربالگری نخبگان و علاقه‌مندان در

فصل سوم - آموزش عمومی، تخصصی ... ۱۰۳

رشته‌های گوناگون طراحی شده است. اما درخصوص موفقیت روش کنکور و ارزیابی نتایج آن انتقادهای بسیاری مطرح شده است. البته مسائل و انتقادهای درباره کنکور، مختص داوطلبان رشته هنر نیست و همه رشته‌های دانشگاهی، بلکه همه نظام آموزش را دربرمی‌گیرد.

در سال‌های اخیر درصد چشمگیری از پذیرفته‌شدگان رشته‌های هنر دانش‌آموزانی هستند که این رشته انتخاب دوم آنها در کنکور است. سازمان سنجش کشور درخصوص تعداد داوطلبان به تفکیک گروه‌های آزمایشی پنج‌گانه در سال ۱۳۹۰ اعلام کرد در این آزمون ۲۶۰ هزار و ۸۷۳ داوطلب در گروه آزمایشی علوم ریاضی و فنی، ۴۵۱ هزار و ۲۸ داوطلب در گروه آزمایشی علوم تجربی، ۳۲۵ هزار و ۸۳۲ داوطلب در گروه آزمایشی علوم انسانی، ۱۸ هزار و ۶۴ داوطلب در گروه آزمایشی هنر و ۱۴ هزار و ۴۵۳ داوطلب در گروه آزمایشی زبان‌های خارجی ثبت‌نام کرده‌اند.

بر اساس ضوابط سازمان سنجش هرکدام از داوطلبان گروه‌های آزمایشی مختلف اجازه دارند در صورتی که علاقه‌مند به شرکت در آزمون هنر هستند، در این گروه نیز ثبت‌نام کنند. از چهار گروه آزمایشی دیگر حدود ۲۸ هزار و ۹۱۴ داوطلب در گروه آزمایشی هنر ثبت‌نام کرده‌اند. به عبارتی، در مجموع ۴۶ هزار و ۹۷۸ نفر در گروه هنر آزمون داده‌اند (صابر، ۱۳۹۱)؛ اما آمار متقاضیان تنها نشان‌دهنده اشتیاق جمعیتی گسترده در فراگیری دانشگاهی هنر است.

جدول شماره ۱۴. آمار متقاضیان گروه‌های آموزشی در کنکور سراسری ۱۳۹۰

گروه آزمایشی هنر	گروه آزمایشی علوم تجربی	گروه آزمایشی علوم ریاضی و فنی	گروه آزمایشی علوم انسانی	گروه آزمایشی زبان‌های خارجی	متقاضیان هنر در چهار گروه آزمایشی غیرهنر	مجموع متقاضیان هنر در کنکور
۱۸۰۶۴	۴۵۱۰۲۸	۲۶۰۸۷۳	۳۲۵۸۳۲	۱۴۴۵۳	۲۸۹۱۴	۴۶۹۷۸
نفر	نفر	نفر	نفر	نفر	نفر	نفر

به نظر برخی مدرسان و استادان دانشگاهی، جمعیت بسیاری از دانشجویان پذیرفته شده در رشته هنر نقش سیاهی‌لشکر را بازی می‌کنند که باعث کاهش شدید بازده کلاس‌ها می‌شوند و گاهی با بی‌ذوقی هنری، استادان را به ستوه می‌آورند، حوصله هم‌کلاسی‌هایشان را سر می‌برند و تا پایان دوره، زحمتی جدی برای نظام آموزشی به شمار می‌روند. در واقع یکی از مسائل کلاس‌های درس دانشگاهی غلبه کمیت و جمعیت دانشجویان بر کیفیت حضور آنها در کلاس است. از این رو، در ارزیابی دانشگاه‌های ایران، تعداد دانشجویانی که در گرایش‌های گوناگون هنر در دانشگاه‌های مختلف ایران تحصیل می‌کنند و تعداد دانش‌آموختگان دانشگاه‌های هنر اهمیت تعیین‌کننده دارد.

بر اساس اطلاعات حاصل از اطلس آموزش کشور که دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی با همکاری وزارتخانه علوم، تحقیقات و فناوری و وزارتخانه بهداشت، درمان و آموزش پزشکی تهیه کرده، در سال ۱۳۸۷ وضعیت دانشجویی دانشگاه‌های وزارت علوم (دولتی) بدین ترتیب بوده است: تعداد دانشجویان ۲ هزار و ۸۴ نفر، ۱۹۴ هزار و ۵۸۱ نفر، ۹۳ هزار و ۲۸۶ نفر، ۱۳۹ هزار و ۴۰۸ نفر، ۶۸ هزار و ۲۲۰ نفر و ۲۰ هزار.

جدول ۱۵ پراکندگی دانشجویان رشته‌های گوناگون را در مراکز آموزشی مختلف نشان می‌دهد. بر اساس این گزارش ۳/۸ درصد از کل دانشجویان در رشته هنر تحصیل می‌کنند که شامل رشته‌های معماری، نمایشی و تجسمی است. اما از مجموع همه دانشجویان هنرهای تجسمی ۵۶ درصد آنها در دانشگاه علمی-کاربردی و ۳۳ درصد در دانشگاه آزاد اسلامی تحصیل می‌کنند. متأسفانه سهم رشته نقاشی در دانشجویان هنرهای تجسمی دقیق گزارش نشده است؛ اما همین آمار تخمینی از هنرمندان غیرحرفه‌ای و کسانی را نشان می‌دهد که آشنایی با هنر دارند.

جدول شماره ۱۵. پراکندگی دانشجویان رشته‌های گوناگون در سال ۱۳۸۷

گروه آموزشی	آزاد اسلامی	پیام نور	علمی کاربردی	دولتی	دانشگاه‌های مستقل	علوم پزشکی	دستگاه‌های اجرایی	آموزشکده‌ها	مجموع
علوم انسانی	۵۵۰-۶۵۵	۱۱۱۳۶۶	۱۶۳۶۱	۱۱۳۵۱۱		۶۱۷۱	۳۸۶	۰۰۰۶۱۶۱	
فنی و مهندسی	۵۲۶۷۸	۷۸۶۲۳	۱۰۳۳۱۰	۷۰۶۱۶۴		۷۰۲	۸۵۱۱۱	۱۶۶۶۶۷	
علوم پایه	۱۰۱۶۱۰	۷۱۱۳۸	۶۰۳	۶۷۳۶۳		۱۷۱	۶۰۷	۰۷۶۰۱۳	
کشاورزی	۶۶۳۶۶	۱۱۹۶۱	۱۱۸۹۲	۶۲۶۰		۱۶۳	۱۰۳	۱۶۵۵۱۵	
پزشکی	۵۰۰۱۰		۱۲۷۳	۷۶۷۳		۱۰۱۶۱	۳۶۳	۰۷۸۳۷۰	
هنر	۷۸۷۱	۱۰۳۰۱	۳۷۳۲	۷۸۶۰			۱۵۱۱	۳۶۶۶۳	
نامشخص		۵۱۱		۵۵۷۱	۱۶۶۶۶			۱۳۶۶۶	

منبع: (اطلس استانی آموزش کشور، ۱۳۸۹)

درخصوص کیفیت کلاس‌های دانشگاهی دغدغه‌ها و نگرانی‌های فراوانی وجود دارد؛ از جمله بی‌میلی دانشجویان به کلاس‌ها و غیبت‌های فراوان. یکی از دلایل غیبت دانشجویان از کلاس‌ها در دوره‌های آموزشی و چنگ انداختن به فرصت‌های کاری که در حوزه حرفه‌ای پیش می‌آید، جبران نبود ارتباط نهادینه بین دانشگاه و محیط حرفه‌ای است که در اقدام فردی، دانشجو تلاش می‌کند آینده شغلی‌اش را تضمین کند. بنابراین، دوره دانشجویی فرصتی می‌شود برای اینکه دانشجویان با

انگیزه‌های گوناگون هر کاری بکنند غیر از دانشجوی واقعی هنر بودن؛ گروهی جذب فضای حرفه‌ای می‌شوند؛ افرادی تنها به دنبال نمره می‌روند؛ تعدادی وقت می‌گذرانند؛ گروهی تخریب می‌شوند و تخریب می‌کنند و افراد نادری هم راه به حقیقت هنر می‌کشایند.

وجود این کاستی‌های بسیار سبب می‌شود که در نهایت دانشجو از یک‌سو و استاد از سوی دیگر، روزه‌روز از هم فاصله بیشتری بگیرند و مواضعشان نسبت به هم شدیدتر و گذشت آنها کمتر شود. استاد کم‌سوادی‌اش را پشت تکالیف کم‌رشدکن و رفتار دیکتاتورمآبانه پنهان می‌کند و دانشجو نارضایتی خود از رشته و شرایط موجود را خودآگاه و ناخودآگاه، پشت اعتراض شدیدالحن به یک نکته درسی مخفی می‌کند.

استاد تلاش می‌کند با حضور و غیاب، دانشجو را در کلاس نگه دارد و در مقابل، دانشجو دلایل واهی برای حضور نداشتنش در کلاس‌ها می‌تراشد. استاد نمره‌های بالا می‌دهد تا پوششی بر نواقص کار و جلب رضایت دانشجو باشد و دانشجو در عین بی‌فایده دانستن کلاس‌ها، سؤالی از استاد نمی‌کند تا از او سؤال نشود. به این ترتیب، نقض غرض روی می‌دهد و نظام آموزشی دچار بحران می‌شود (عسگری کیا، ۱۳۸۲: ۷۵).

به‌طور کلی فضای حرفه‌ای مشاغل هنری عموماً سرِ سازگاری با فارغ‌التحصیلان دانشگاهی هنر ندارد و به دلیل فرصت‌های کم، محدودیت میدان دید و ترس از رقابت و حذف، معمولاً گشودن راه به دنیای کار حرفه‌ای برای دانش‌آموخته هنری با دشواری بسیاری همراه است.

آموزش همگانی هنر در مراکز فرهنگی و مؤسسه‌های هنری

مراکز آموزش همگانی هنر در نقاط گوناگون ایران متفاوت است. در شهرستان‌ها و شهرهای کوچک خانه‌های فرهنگ و مؤسسه‌های فرهنگی هنری مهم‌ترین مراکز

فصل سوم - آموزش عمومی، تخصصی ... ۱۰۷

آموزش هنر است. در تهران فرهنگسراها و سرای محله‌ها که زیرمجموعه شهرداری تهران است، بیشترین کلاس‌های آموزش هنر را برگزار می‌کند. علاوه بر این، مراکز آموزش‌های اوقات فراغت متعددی در سراسر ایران فعالیت دارد؛ مانند طرح‌های اوقات فراغت سازمان تبلیغات اسلامی و کلاس‌های آموزش هنرهای سنتی سازمان میراث فرهنگی و گردشگری. در ادامه این بخش، حجم برگزاری این کلاس‌ها و میزان استقبال مردم از کلاس‌های هنری را بررسی می‌کنیم.

آموزشگاه‌های محلی برای آموزش علاقه‌مندانی است که در اوقات فراغت خود به فراگیری هنر می‌پردازند. آموزش غیرحرفه‌ای هنر بخش مهمی از اقتصاد مؤسسه‌های هنری و اشتغال هنرمندان حرفه‌ای است؛ البته گاهی هنرجویان در مراکز آموزشگاهی بیشتر از دانشجویان مراکز دانشگاهی به موفقیت‌های نوآورانه دست می‌یابند. آموزشگاه‌های خصوصی هنر، فارغ از برنامه‌درسی دانشگاهی و با آزادی بیشتر، هنر را آموزش می‌دهند؛ از این رو، برخی از این مؤسسه‌ها و کلاس‌های آموزشی در مقایسه با دانشگاه‌های هنر موقعیتی پیشرو و نوآورانه دارند.

دانشگاه‌های هنر همواره میراث‌دار سبک‌های پیش از خود است. همان‌طور که شاگردان کمال‌الملک تا سال‌ها برنامه‌درسی دانشگاه را به پیروی از استاد خود دنبال می‌کردند، امروزه نیز دانشگاه‌ها محافظه‌کارانه آموزه‌های خاصی از هنر نوگرا را دنبال می‌کنند که ماهیت ملی و ارزشی دارد. بنابراین، بعضی از آموزشگاه‌ها و کلاس‌های خصوصی هنر در مقابل این شیوه رسمی، صورت‌های جدیدی از هنر را دنبال می‌کنند؛ مانند: دیجیتال آرت، مدیا آرت، پرفونمنس آرت که خارج از برنامه‌های درسی است. تعداد هنرجویان غیرحرفه‌ای تصویری از علاقه‌مندان، بازدیدکنندگان نمایشگاه‌ها و علاقه‌مندان به نگارخانه‌ها را نشان می‌دهد.

طبق آمار موجود از سال ۱۳۵۸ تا ۱۳۷۲ نزدیک به ۲ میلیون و ۸۵۰ نفر در کلاس‌های آموزش هنری شرکت کرده‌اند. در مقایسه با کل آمار شرکت‌کنندگان در کلاس‌های فرهنگی، یعنی ۳ میلیون و ۸۸۹ هزار و ۸۱۶ نفر باید گفت ۷۳ درصد به

۱۰۸ آموزش همگانی هنر در ایران

انواع آموزش‌های هنری اختصاص دارد.

جدول شماره ۱۶. آموزش‌های فرهنگی از سال ۱۳۵۸ تا ۱۳۷۲

درصد	فراوانی	آموزش‌های فرهنگی
۷۳	۲۸۴۹۹۲۳	آموزش هنری
۱۷	۶۴۳۲۶۷	آموزش مذهبی
۱/۲	۴۷۵۰۲	آموزش عمومی
۳/۸	۱۴۹۱۲۵	آموزش ورزشی

بیشترین آمار آموزش‌های هنری در حوزه صنایع دستی (۵۴/۲ درصد) و در مرحله دوم در حوزه نقاشی و خط بوده است. در این دوره تعداد کل شرکت‌کنندگان در کلاس‌های نقاشی و خط نزدیک به ۶۰۰ هزار نفر بوده است.

جدول شماره ۱۷. انواع آموزش‌های هنری از سال ۱۳۵۸ تا ۱۳۷۲

درصد	فراوانی	آموزش‌های فرهنگی
۵۴/۲	۹۲۱۵۴۵۱	صنایع دستی
۲۱/۲	۹۳۸۶۰۳	نقاشی و خوش‌نویسی
۱۱/۸	۱۴۳۳۳۵	فیلم و نمایش
۸/۵	۲۴۳۶۲۰	دست‌دوزی
۲/۸	۷۹۰۹۳	آموزش نظری هنر
۱/۴	۴۰۸۴۸	موسیقی
۰/۱	۱۳۸۹	ادبیات و شعر

پس از دوره رکود آموزش‌های هنری در سال‌های انقلاب و جنگ، آموزش‌های هنری پس از سال ۱۳۷۲ رو به فزونی گذاشت. در گروه آموزش‌های هنری در

فصل سوم - آموزش عمومی، تخصصی ... ۱۰۹

سال‌های ۱۳۶۸ تا ۱۳۷۲ در مقایسه با سال‌های قبل (۱۳۵۸ تا ۱۳۶۷) فراوانی آموزش نقاشی و خوش‌نویسی ۱۵ برابر، صنایع دستی ۳ برابر، موسیقی ۲ برابر و فیلم و نمایش ۱۲ برابر شد. پایان یافتن جنگ، افزایش توان اقتصادی، تحولات فرهنگی و اجرای برنامه توسعه اول فرهنگی کشور را می‌توان از عوامل افزایش آمار آموزش‌های هنری دانست (متظری، ۱۳۷۹).

موج دوم آموزش‌های هنری از سال ۱۳۷۶ آغاز شد. پس از اصلاح ضوابط و مقررات تأسیس مراکز، مؤسسه‌ها، کانون‌ها و انجمن‌های فرهنگی از سوی شورای عالی انقلاب فرهنگی^۱ در سال ۱۳۷۵، تعداد مؤسسه‌های آموزشی هنر افزایش یافت. در دهه ۱۳۸۰ با افزایش شمار جمعیت جوان به‌عنوان متقاضی آموزش غیرحرفه‌ای هنر و افزایش تحصیل‌کردگان دانشگاهی هنر به‌عنوان مدرس، بر تعداد کلاس‌های آموزشی افزوده شد.

جدول شماره ۱۸. تعداد آموزشگاه‌های هنری و هنرجویان

از سال ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۹

سال	موسیقی	نمایش	تجسمی	جمع کل آموزشگاه‌ها	تعداد کل هنرجویان
۱۳۸۰	۲۴۵	۲۶	۷۹۷	۱۰۶۸	۱۳۲۰۰
۱۳۸۱	۲۷۲	۲۱	۸۴۳	۱۱۴۲	۱۷۱۳۰۰
۱۳۸۲	۳۱۸	۳۶	۱۰۰۲	۱۳۵۶	۲۰۳۶۰۰
۱۳۸۳	۳۶۹	۳۴	۱۱۰۴	۱۵۰۷	۲۲۵۹۰۰
۱۳۸۴	۴۵۸	۵۶	۱۳۷۱	۱۸۸۹	۲۸۲۶۰۰
۱۳۸۵	۴۷۱	۶۱	۱۴۵۵	۱۹۸۹	۲۹۸۳۵۰

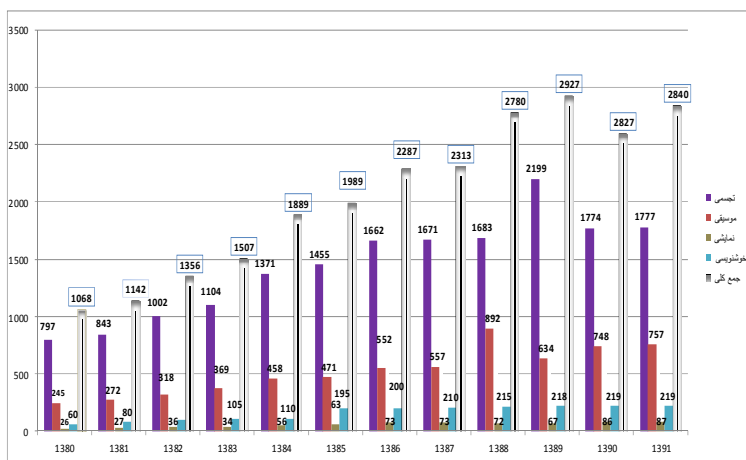
۱. شیوه‌نامه «چگونگی دریافت و بررسی تقاضاها و مدارک و نحوه بررسی صلاحیت متقاضیان و مدیران مسئول و صدور موافقت اصولی تأسیس و پروانه فعالیت مراکز و مؤسسه‌های فرهنگی» در تاریخ ۱۳۷۵/۸/۸ از سوی شورای عالی انقلاب فرهنگی بازنگری شد.

ادامه جدول شماره ۱۸. تعداد آموزشگاه‌های هنری و هنرجویان
از سال ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۹

سال	موسیقی	نمایش	تجسمی	جمع کل آموزشگاه‌ها	تعداد کل هنرجویان
۱۳۸۶	۵۵۲	۷۱	۱۶۶۲	۲۲۸۷	۳۴۳۲۰۰
۱۳۸۷	۵۵۷	۷۱	۱۶۸۳	۲۳۱۳	۳۴۶۹۵۰
۱۳۸۸	۸۹۲	۷۲	۱۸۱۶	۲۷۸۰	۴۱۱۸۴۰
۱۳۸۹	۶۳۴	۶۷	۲۲۲۶	۲۹۲۷	۴۵۳۸۴۰

منبع: (گزارش آماری دفتر آموزش و توسعه فعالیت‌های هنری، ۱۳۸۹)

نمودار زیر نشان‌دهنده روند افزایشی تعداد مراکز آموزش هنر در دهه ۱۳۸۰ است، اگرچه پس از سال ۱۳۸۸ این روند کاهش نسبی یافته است؛ از ۲ هزار و ۹۲۷ مرکز در سال ۱۳۸۸ به ۲ هزار و ۸۴۰ مرکز در سال ۱۳۹۱. برای مثال مقایسه آمار مراکز هنرهای تجسمی در سال ۱۳۹۱ (هزار و ۷۷۷ مرکز) با سال ۱۳۸۰ (۱۳۸۹۷ مرکز) بسیار درخور توجه است.



نمودار ۱. تعداد آموزشگاه‌های آزاد هنری سراسر کشور از سال ۱۳۸۰

تا پایان سه ماهه اول ۱۳۹۱

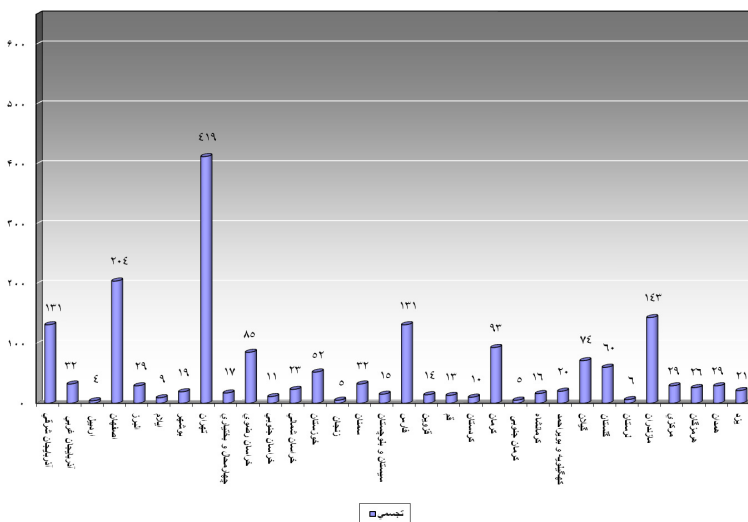
چنان‌که جدول ۱۸ و نمودار ۱ بالا نشان می‌دهد، سهم آموزشگاه‌های تجسمی در میان آموزشگاه‌های هنری بسیار بیشتر است. با این حال، با توجه به وسعت سرزمین ایران و تعداد جمعیت جوانان، این آمار چندان هم درخور توجه نیست. توزیع این آمار در سطح استان‌ها بیانگر این مسئله است. بنا به گزارش دفتر آموزش و توسعه فعالیت‌های هنری در سال ۱۳۹۱ به ترتیب تهران، اصفهان، فارس، آذربایجان شرقی و مازندران بیشتر مرکز آموزش تجسمی و استان‌های اردبیل، زنجان، ایلام و لرستان کمترین مراکز آموزشی را دارد. توزیع این مراکز در شهرستان‌های هر استان نشان می‌دهد که میانگین در هر شهرستان یکی دو مرکز آموزش هنرهای تجسمی تأسیس شده که آمار درخور توجهی نیست.

جدول شماره ۱۹. تعداد آموزشگاه‌های تجسمی در همه استان‌ها تا سه ماهه اول ۱۳۹۱

استان	تعداد	استان	تعداد
آذربایجان شرقی	۱۳۱	فارس	۱۳۱
آذربایجان غربی	۳۲	قزوین	۱۴
اردبیل	۴	قم	۱۳
اصفهان	۲۰۴	کردستان	۱۰
البرز	۲۹	کرمان	۹۳
ایلام	۹	کرمان جنوبی	۵
بوشهر	۱۹	کرمانشاه	۱۶
تهران	۴۱۹	کهگیلویه و بویراحمد	۲۰
چهارمحال و بختیاری	۱۷	گلستان	۶۰
خراسان جنوبی	۱۱	گیلان	۷۴
خراسان رضوی	۸۵	لرستان	۶

ادامه جدول شماره ۱۹. تعداد آموزشگاه‌های تجسمی در همه استان‌ها تا سه ماهه اول ۱۳۹۱

استان	تعداد	استان	تعداد
خراسان شمالی	۲۳	مازندران	۱۴۳
خوزستان	۵۲	مرکزی	۲۹
زنجان	۵	هرمزگان	۲۶
سمنان	۳۲	همدان	۲۹
سیستان و بلوچستان	۱۵	یزد	۲۱



نمودار ۲. تعداد آموزشگاه‌های تجسمی استان‌ها تا پایان سه ماهه اول ۱۳۹۱

آمار آموزش‌های هنری در مراکز زیرمجموعه وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی نشان‌دهنده حجم زیاد متقاضیان آموزش هنر است. جدول ۲۰ آمار مراکز آموزشی هنر را نشان می‌دهد که شامل آموزشگاه‌ها و مؤسسه‌های هنری، هنرستان‌های هنر و دبیرستان‌های کار دانش هنر است که همگی نوعی آموزش و آمادگی پیش از شرکت در رشته‌های دانشگاهی هنر را فراهم می‌کنند. بر اساس گزارش‌های موجود در ۳۸

فصل سوم - آموزش عمومی، تخصصی ... ۱۱۳

هنرستان هنرهای زیبای کشور ۲ هزار و ۵۴۶ هنرجو آموزش می‌بینند. همچنین، در ۲ هزار و ۸۱۷ مؤسسه و آموزشگاه هنری ۴۹۳ هزار و ۸۴۰ هنرجو شرکت دارند.

جدول شماره ۲۰. آمار آموزش هنر در مراکز وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
در سال ۱۳۹۰

ردیف	عناوین اقلام آماری	واحد اندازه‌گیری	
۱	تعداد هنرستان‌های هنرهای زیبا	هنرستان	۳۸
۲	تعداد هنرجویان هنرستان‌های هنرهای زیبا	هنرجو	۲۵۴۶
۳	تعداد هنرآموزان هنرستان‌های هنرهای زیبا	جمع	۴۹۸
		رسمی	۳۳
		غیررسمی	۴۶۵
۴	تعداد دبیران هنرستان‌های هنرهای زیبا	جمع	۳۹۶
		رسمی	۱۴
		غیررسمی	۳۸۲
۵	تعداد هنرستان‌های کاردانش	جمع	۱۵۴۴
		دولتی	۱۰۳۲
		غیر دولتی	۵۱۲
۶	تعداد فراگیران هنرستان‌های کاردانش	دولتی	۳۷۸۰۲
		غیر دولتی	۴۸۹۵
۷	تعداد مراکز مهارت‌آموزی	جمع	۶۸۲
		کاردانش	۴۸۷
		آزاد	۱۹۵
۸	تعداد فراگیران مراکز مهارت‌آموزی	کاردانش	۲۲/۱۸۲
		آزاد	۴/۹۶۷
۹	تعداد آموزشگاه‌های آزاد هنری	باب	۲۸۱۷

ادامه جدول شماره ۲۰. آمار آموزش هنر در مراکز وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
در سال ۱۳۹۰

ردیف	عناوین اقلام آماری	واحد اندازه گیری	تعداد
۱۰	تعداد هنرجویان آموزشگاه‌های آزاد هنری	نفر	۴۹۳۸۴۰
۱۱	تعداد کارت صلاحیت صادر شده	فقره	۲۶۹
۱۲	تعداد مجوز پنج‌ساله صادر شده	فقره	۱۳۰
۱۳	مراکز آموزشی علمی - کاربردی	دولتی	۱۳
		خصوصی	۵۷
۱۴	تعداد گواهی‌نامه‌های صادر شده دولتی	کاردانی	۴۶۵
		کارشناسی	۵۲۱
		پودمانی	۱۲۴۹
۱۵	تعداد گواهی‌نامه‌های صادر شده خصوصی	کاردانی	۴۰۵
		کارشناسی	۴۷۴
		پودمانی	۱۱۴۶۹

سازمان‌ها و مراکز فرهنگی متعددی در تابستان اقدام به برگزاری دوره‌ها و کلاس‌های هنری تحت عنوان اوقات فراغت می‌کنند که یکی از این مراکز، سازمان تبلیغات اسلامی است. همان‌طور که جدول ۲۰ نشان می‌دهد، در مجموع بیش از صد هزار نوجوان (۱۰۰ هزار و ۸۲۰ نفر) در یکی از طرح‌های اوقات فراغت تابستان با عنوان طرح بوستان معرفت در سال ۱۳۸۹ شرکت کرده‌اند. بررسی جدول آمارها نشان می‌دهد که سهم فعالیت‌های هنری در فعالیت‌های فراغتی برابر ۱۲/۹۵ درصد است. عمده این فعالیت‌های هنری شامل برگزاری کلاس‌های تجسمی مانند نقاشی و خوش‌نویسی است. این طرح‌های فراغتی بیشتر در شهرهای کوچک‌تر با استقبال مواجه می‌شود و اقشار گوناگونی از مردم را به خود جذب می‌کند.

جدول شماره ۲۱. آمار فعالیت‌های فراغتی نوجوانان در سازمان تبلیغات اسلامی^۱
در سال ۱۳۸۹

نام شهروستان	آموزش قرآن و تفسیر		آموزش احکام		قصه‌های قرآنی		فعالیت‌های هنری		برنامه‌های ورزشی		اردوی یک‌روزه	
	تعداد	تعداد	تعداد	تعداد	تعداد	تعداد	تعداد	تعداد	تعداد	تعداد	تعداد	تعداد
آذربایجان شرقی	۸۶۸	۷۸۵	۶۵۱	۶۵۸	۱۹۱	۹۰۸	۸۶۸	۸۲	۸۵۰	۶۲	۶۵	۸۸۱
آذربایجان غربی	۵۷۵	۵۶۱	۵۷۵	۱۹۵	۵۷۵	۱۹۵	۶۰۸	۶۰	۱۰۸	۸۰	۲۷	۸۸۱
اصفهان	۴۱۶	۶۱۶	۰۲۰	۵۰۵	۷۲۰	۴۱۶	۱۲۱	۱۵۰	۲۳۰	۸۶	۹۸	۸۸۱
ایلام	۸۵	۱۶	۱۶	۴۶	۴۶	۴۶	۶۶	۴۶	۵۸	۱۲	۶	۸۸۱
بوشهر	۱۷۵	۱۱۶	۷۸۸	۳۳۷	۲۳۱	۴۶۶	۱۹۱	۲۲۵	-	۸۴	۲۵	۸۸۱
تهران	۰۷۵	۳۳۵	۳۶۶	۱۶۶	۷۴۶	۴۶۶	۱۰۶	۳۰۶	۶۶۶	۵۱۰	۵۷۵	۸۸۱
چهارمحال و بختیاری												۸۸۱

۱- آمار استان‌های اردبیل، خراسان جنوبی، فارس، قزوین، قم، کرمان و گلستان در دسترس نبود.

ادامه جدول شماره ۲۱. آمار فعالیت‌های فراغتی نوجوانان در سازمان تبلیغات اسلامی در سال ۱۳۸۹

نام شهرستان	آموزش قرآن و تفسیر		آموزش احکام		قصه‌های قرآنی		فعالیت‌های هنری		برنامه‌های ورزشی		اردوی یکروزه	
	مهرانه	مهرانه	مهرانه	مهرانه	مهرانه	مهرانه	مهرانه	مهرانه	مهرانه	مهرانه	مهرانه	مهرانه
کهگیلویه و بویراحمد	۵۱۱	۷۱۱	۸۵۲	۶۶۶	۷۵۱	۵۲۲	۴۷۶	۰۶۹	۵۱۶	۴۲۳	۷۶	۷۵
گیلان	۱۱۱	۱۱۱	۱۲۵	۱۱۶	۹۲	۳۶	۳۳	۳۹	۶۷	۴۵	۴۶	۴۶
لرستان	۵۲۹	۵۱۳	۵۵۷	۵۵۶	۵۲۹	۵۲۳	۵۷	۵۶	۱۱۱	۱۰۱	۷۰	۷۰
مازندران	۶۱۵	۶۵۵	۷۱۹	۴۶۶	۵۵۶	۱۶۷	۹۶	۷۰۸	۴۶	۴۶	۷۹	۷۹
مرکزی	۰۶	۰۷	۷۰۸	۵۶	۶۷	۷۸	۷۹	۶۷	۱۷	۱۰۱	۴۶	۴۶
هرمزگان	۰۵۶۱	۵۲۱	۱۵۰۱	۱۱۶	۹۱۵	۷۱۷	۱۶۵	۹۴۰	۴۶۶	۶۰۷	۷۸۶	۷۸۶
همدان	۶۱۱	۱۳۱۱	۱۲۲۱	۱۵۵	۱۰۶۹	۷۳۸	۵۱۳	۳۲۳	۱۵۲۷	۴۶	۶۲۱	۶۲۱
یزد	۷۹	۱۵	۹۰	۱۰۰	۷۹	۱۵	۵۰	۵۱	۷۹	۳۳	۵۲	۵۲
جمع	۵۶۱۱۱	۱۲۵۱۱	۱۲۰۱۱	۱۲۳۱۱	۹۵۲۹	۷۸۸۷	۷۸۸۷	۵۵۷۹	۱۰۸۴۰	۱۲۱۲	۱۰۶۶۱	۱۰۶۶۱
جمع کل	۲۴۷۰۵	۲۴۴۶۹	۱۹۳۹۶	۱۳۰۶۶	۵۵۱۲	۱۳۶۷۲	۵۵۱۲	۵۵۱۲	۵۵۱۲	۵۵۱۲	۵۵۱۲	۵۵۱۲

منبع: دفتر طرح اقصاء اجتماعی؛ سازمان تبلیغات اسلامی

از دیگر مراکز مهم برگزاری کلاس‌های هنری، مراکز فرهنگی زیرمجموعه شهرداری‌هاست. این مراکز شامل فرهنگ‌سراها و سرای محله‌هاست که در شهرهای مهمی چون: تهران، اصفهان، شیراز، مشهد و تبریز سهم بسیاری در برگزاری کلاس‌های تابستانه هنری دارد. گزارش تحقیقی از فرهنگ‌سراهای شهرداری تهران در سال ۱۳۹۰ نشان می‌دهد که هنرهای تجسمی بیشترین فراوانی را در میان متقاضیان دارد.

جدول شماره ۲۲. تعداد کلاس‌های هنری در ۲۲ منطقه شهر تهران

هنرهای تجسمی			هنرهای صناعی و سنتی			
فراوانی: ۲۵۳۹			فراوانی: ۹۵۲			
فراوانی	منطقه	رتبه	فراوانی	منطقه	رتبه	مراکز با رتبه بالا
۳۹۱	۵	۱	۱۹۴	۵	۱	
۱۸۰	۱۴	۲	۸۲	۲۰	۲	
۱۷۹	۲۰	۳	۷۰	۲	۳	
۱۷۶	۳	۴	۵۷	۳	۴	
۱۶۲	۴	۵	۵۵	۸	۵	
۳۹	۱۸	۲۱	۱۵	۱۰	۲۱	مراکز با رتبه پایین
۳۲	۶	۲۲	۱۲	۹	۲۲	
۱۸	۱	۲۳	۱۱	۱۶	۲۳	
۱۴	۱۰	۲۴	۵	۱۸	۲۴	
۱۰	۱۱	۲۵	۲	۶	۲۵	

هنرهای نمایشی			هنرهای موسیقایی			
فراوانی: ۷۶			فراوانی: ۱۵۵۴			
فراوانی	منطقه	رتبه	فراوانی	منطقه	رتبه	مراکز با رتبه بالا
۲۹	۳	۱	۲۲۰	۳	۱	

ادامه جدول شماره ۲۲. تعداد کلاس‌های هنری در ۲۲ منطقه شهر تهران

هنرهای نمایشی			هنرهای موسیقایی			
فراوانی: ۷۶			فراوانی: ۱۵۵۴			
فراوانی	منطقه	رتبه	فراوانی	منطقه	رتبه	مراکز با رتبه بالا
۱۱	۲	۲	۲۰۰	۵	۲	
۹	۶	۳	۱۷۱	۴	۳	
۶	۸	۴	۱۳۶	۲	۴	
۶	۱۱	۵	۱۳۱	۱۱	۵	
۳	۲۰	۲۱	۲۵	۱۹	۲۱	مراکز با رتبه پایین
۲	۱	۲۲	۲۲	۹	۲۲	
۲	۱۳	۲۳	۱۰	۱۶	۲۳	
۲	۱۱	۲۴	۱	۱۸	۲۴	
۱	۱۵	۲۵	۱	۲۰	۲۵	

آفرینش‌های خانگی			
فراوانی: ۵۲۱			
فراوانی	منطقه	رتبه	مراکز با رتبه بالا
۱۱۴	۵	۱	
۶۵	۲۰	۲	
۴۸	۴	۳	
۴۲	۳	۴	
۴۰	۸	۵	

ادامه جدول شماره ۲۲. تعداد کلاس‌های هنری در ۲۲ منطقه شهر تهران

آفرینش‌های خانگی			
فراوانی: ۵۲۱			
فراوانی	منطقه	رتبه	مراکز با رتبه پایین
۵	۲۲	۱۸	
۴	۱۱	۱۹	
۲	۲۱	۲۰	
۱	۶	۲۱	
۱	۱۸	۲۲	

منبع: (اداره کل آموزش شهرداری تهران، ۱۳۹۰)

بنابر نتایج این تحقیق، منطقه ۵ شهرداری تهران در محدوده آرایشگر تا جنت‌آباد در غرب تهران، بیشترین کلاس‌های آموزش هنر را دارد که شامل ۳۹۱ کلاس تجسمی، ۱۹۴ کلاس هنرهای صناعی و سنتی، ۲۰۰ کلاس موسیقی و ۱۱۴ کلاس هنرها و آفرینش‌های خانگی است. مناطق ۳، ۴، ۲۰ و ۲ به ترتیب در مرتبه بعد قرار می‌گیرد. همچنین، مناطق ۱۳، ۱۵، ۲۱ و ۲۲ کمترین کلاس‌های آموزشی هنر را دارد. در مجموع تعداد کلاس‌های هنری در فرهنگسراهای ۲۲ منطقه شهر تهران در سال ۱۳۹۰ برابر با ۲ هزار و ۸۷۹ باب بود.

شایان ذکر است این تعداد تنها مربوط به فرهنگسراهاست؛ درحالی‌که تعداد کلاس‌های هنری در سرای محله‌های شهر تهران آماری به مراتب بیش از این است. برای مثال منطقه ۲۲ بیشترین فعالیت را در سرای محله‌ها دارد؛ اما به دلیل نداشتن فرهنگسرا در آمار قبل دارای کمترین تعداد کلاس گزارش شده است.

جدول شماره ۲۳. مناطق فعال شهر تهران در سال ۱۳۹۰

تعداد کلاس	منطقه
۸۹۹	۵

ادامه جدول شماره ۲۳. مناطق فعال شهر تهران در سال ۱۳۹۰

تعداد کلاس	منطقه
۵۲۴	۳
۳۸۱	۴
۳۳۰	۲۰
۲۱۷	۲
۱۵۱	۱۱
۲۸۷۹	جمع کلاس‌ها در منطقه ۲۲

تعداد هنرجویان فرهنگ‌سراهای شهر تهران در تابستان امسال، تنها در دو رشته هنرهای تجسمی و موسیقی برابر با ۱۰۱ هزار و ۳۱۵ نفر بود. برخی فرهنگ‌سراها مانند: «ارسباران» در منطقه ۳ و خانه فرهنگ «صدف» در منطقه ۴ در زمینه موسیقی، فرهنگ‌سرای «خاوران» در منطقه ۱۵ و فرهنگ‌سرای «اشراق» در منطقه ۳ بیشترین فعالیت را در زمینه کلاس‌های هنری داشته است.

تعداد هنرجویان در فرهنگ‌سراهای مناطق شهر تهران در تابستان ۱۳۹۱

مناطق	هنرهای تجسمی	موسیقی	مناطق	هنرهای تجسمی	موسیقی
۱	۸۵	۲۵۶	۱۲	۱۴۶	۱۱۷
۲	۶۴۰	۷۶۵	۱۳	۵۳۸	۴۴۵
۳	۱۰۶۶	۲۴۳۳	۱۴	۱۵۵۷	۸۳۵
۴	۱۱۰۵	۳۱۳۶	۱۵	۷۶۲	۷۱۱
۵	۱۶۸۵	۲۳۷۰	۱۶	۶۷۳	۱۸۱۰
۶	۲۸۱	۹۴۵	۱۷	۲۶۷	۳۱۹
۷	۳۱۳	۳۸۶	۱۸	۱۳۴	-

ادامه تعداد هنرجویان در فرهنگسراهای مناطق شهر تهران در تابستان ۱۳۹۱

مناطق	هنرهای تجسمی	موسیقی	مناطق	هنرهای تجسمی	موسیقی
۸	۷۰۳	۸۷۳	۱۹	۳۳۷	۲۳۳
۹	۷۸۴	-	۲۰	۸۸۴	
۱۰	۱۱۷۴	۵۰۸	۲۱	۱۷۰	۵۲۰
۱۱	۵۶۵	۲۰۹۱	۲۲	۵۸۵	۱۵۱
تعداد فراگیران ترم تابستان			۸۲۱۷۴	۱۹۱۴۱	

منبع: (اداره کل آموزش شهرداری تهران، ۱۳۹۱)

آمار مراکز آموزش همگانی هنر نشان‌دهنده خیل مشتاقان آموزش غیرحرفه‌ای است. اگرچه این کلاس‌ها از نظر کمی گستردگی و فراوانی بسیاری دارد، از نظر کیفیت آموزش با چالش‌ها و نگرانی‌های بسیاری همراه است. در ادامه، کیفیت تدریس و برنامه آموزشی این کلاس‌ها را بررسی خواهیم کرد.

فصل چهارم

مطالعه میدانی وضعیت آموزش

همگانی هنر در ایران

در این فصل از یک سو برای شناخت ظرفیت‌های اجتماعی توسعه آموزش هنر در ایران با هنرجویان در مؤسسه‌ها و مراکز آموزش هنر شهر تهران مصاحبه کردیم و از سوی دیگر، در مصاحبه با مدرسان باسابقه آموزش هنر در مؤسسه‌ها و مراکز آموزشی، برنامه‌ها و سرفصل‌های تدریس آموزش غیرحرفه‌ای و تقنینی هنر را در این مراکز ارزیابی نمودیم. مجموعه مباحث مطرح شده در این دو بخش، چشم‌اندازی آسیب‌شناسانه از آموزش هنر در ایران (خارج از نهاد دانشگاه و مدرسه‌ها) را به دست می‌دهد.

بخش اول: مصاحبه با هنرجویان

طرح مسئله: ویژگی‌های اجتماعی هنرجویان و نگرش آنها به آموزش هنر
ظرفیت‌های اجتماعی توسعه آموزش هنر در میان چه قشرهایی از جامعه بیشتر است؟ گسترش آموزش هنر در میان چه قشرهای اجتماعی نیاز به برنامه‌ریزی بیشتری دارد؟ همچنین، در ارزیابی برنامه‌های درسی و سرفصل‌های آموزش همگانی

هنر در مراکز و مؤسسه‌های هنری با این پرسش مواجه هستیم که آیا سرفصل‌های آموزش فنی و غیرحرفه‌ای هنر با زمینه‌های فرهنگی جامعه و سلیقه‌ها و انتخاب‌های ذوقی مردم در زندگی روزمره‌شان تناسب دارد.

این پرسش‌ها امکان ارزیابی سیاست‌ها و برنامه‌ها در این حوزه را فراهم می‌کند. مدل تحلیلی تحقیق حاضر برای پاسخ به این پرسش‌ها مبتنی بر شناخت ویژگی‌های اجتماعی - فرهنگی هنرجویان شرکت‌کننده در کلاس‌های آموزشی مراکز آموزش هنر است. همان‌طور که «آرتور بروکس»^۱ (۲۰۰۲) در تحقیق خود با ارائه مدل رگرسیونی از داده‌های میدانی، برای شناخت غیرحرفه‌ای‌ها و حرفه‌ای‌های هنری آنها را با سه مؤلفه درآمد، تحصیلات و نگرش هنری از یکدیگر متمایز می‌کند.

بورديو (۱۳۹۰) نیز در تحقیق خود شناخت طبقه‌بندی شده‌ای از انتخاب‌های ذوقی افراد برای شناخت حرفه‌ای و غیرحرفه‌ای بودن آنها ارائه می‌کند. در تحقیق حاضر نیز برای شناخت ویژگی‌های اجتماعی هنرجویان در مراکز آموزشی هنر مجموعه‌ای از متغیرها سنجش و ارزیابی میدانی می‌شود که عبارت‌اند از: متغیرهای فردی چون: جنس، سن، وضعیت تأهل و... و ویژگی‌های اجتماعی چون: درآمد، شغل، تحصیلات و شغل پدر و مادر؛ همچنین، میزان شناخت هنرجویان از گستره هنر مانند انواع سبک‌های هنری و میزان حضور آنها در میدان‌های هنری مانند: نگارخانه‌ها، جشنواره‌ها و موزه‌ها و دسترسی‌شان به محافل هنری و همچنین، ویژگی‌های فرهنگی‌شان مانند: مصرف رسانه‌ای، اوقات فراغت، انتخاب‌های ذوقی و الگوی مصرف هنری است.

هنرجویان برحسب دانش تخصصی از هنری که می‌آموزند و درجه مهارتی که کسب می‌کنند، در طیفی از حرفه‌ای تا غیرحرفه‌ای قرار می‌گیرند. بنابراین، پرسش اصلی این بخش این است که چه عواملی بر نگرش هنرجویان در آموزش هنر غیرحرفه‌ای و حرفه‌ای‌شان تأثیر دارد.

پاسخ به این پرسش از یک سو متقاضیان آموزش غیرحرفه‌ای و حرفه‌ای هنر را بررسی می‌کند و از سوی دیگر، زمینه را برای برنامه‌ریزی اجتماعی به‌منظور ارتقای کلاس‌های آموزشی فراغتی هنر به کلاس‌هایی با سواد بصری رشدیافته و بهتر فراهم می‌نماید.

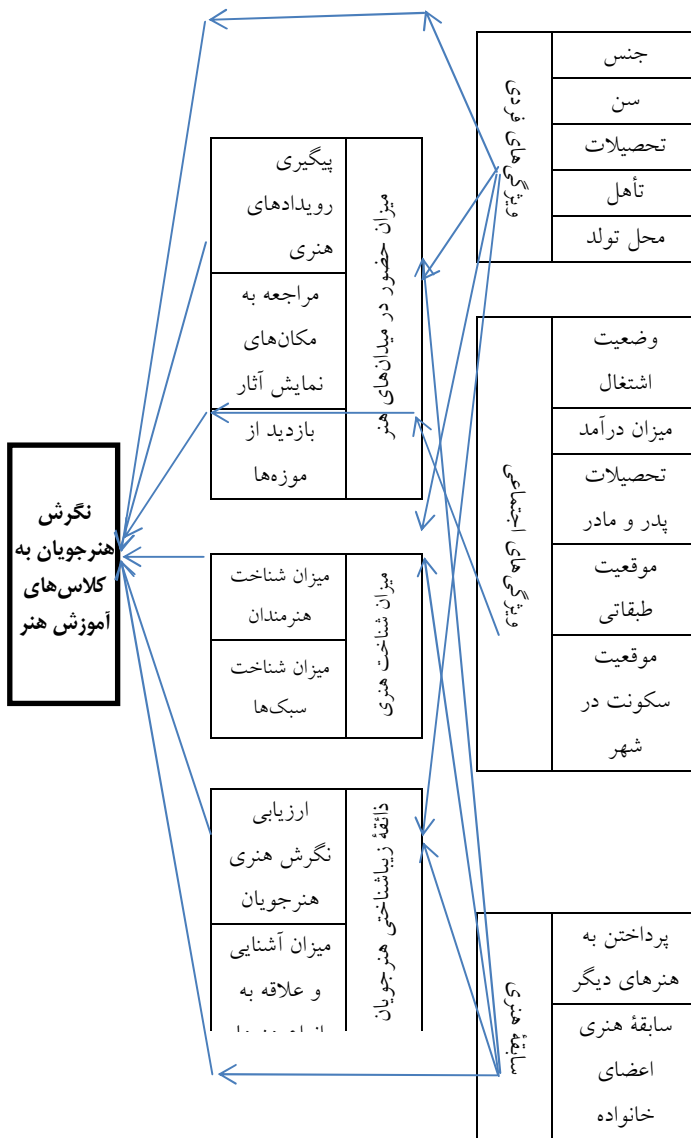
مدل نظری و فرضیه‌های تحقیق

مجموعه متغیرهای مؤثر بر نگرش هنرجویان در آموزش غیرحرفه‌ای و حرفه‌ای را در مدل زیر نشان داده‌ایم. در این بخش رابطه‌های علیتی میان متغیرها را می‌آزماییم و معنادار بودن این رابطه‌ها و شدت این آنها را بررسی تجربی می‌کنیم.

فرضیه‌های تحقیق به‌منابه پاسخ‌های اولیه محقق است. متناظر با پرسش محوری تحقیق در این بخش، فرضیه اصلی عبارت است از اینکه نگرش اقشار گوناگون جامعه به نوع آموزش غیرحرفه‌ای و حرفه‌ای در مراکز آموزش هنر تفاوت معناداری با یکدیگر دارد. در مطالعه پیمایشی تحقیق فرضیه‌های عملیاتی سنجش می‌شود که عبارت‌اند از:

۱. رابطه معناداری بین پیگیری رویدادهای هنری و نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی وجود دارد؛
۲. رابطه معناداری بین حضور در میدان هنری و نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی وجود دارد؛
۳. رابطه معناداری بین ارزیابی نوع نگرش هنری و نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی وجود دارد؛
۴. رابطه معناداری بین میزان شناخت هنری و نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی وجود دارد؛
۵. رابطه معناداری بین میزان آشنایی و علاقه‌مندی به نوع اثر نقاشی و نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی وجود دارد؛

جدول شماره ۲۴. مدل سنجش نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزش هنر



۶. رابطه معناداری بین جنسیت هنرجویان و نگرش آنها به کلاس‌های آموزشی وجود دارد؛

۷. رابطه معناداری بین سن هنرجویان و نگرش آنها به کلاس‌های آموزشی وجود دارد؛

۸. رابطه معناداری بین ترم آموزشی و نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی وجود دارد؛

۹. رابطه معناداری بین داشتن فعالیت‌های هنری دیگر و نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی وجود دارد؛

۱۰. رابطه معناداری بین سابقه فعالیت هنری در خانواده و نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی وجود دارد؛

۱۱. رابطه معناداری بین سن آغاز فراگیری هنر و نگرش هنرجویان به کلاس‌های هنری وجود دارد؛

۱۲. رابطه معناداری بین وضعیت تأهل و نگرش هنرجویان به کلاس‌های هنری وجود دارد؛

۱۳. رابطه معناداری بین میزان تحصیلات و نگرش هنرجویان به کلاس‌های هنری وجود دارد؛

۱۴. رابطه معناداری بین میزان و نوع استفاده از رسانه و نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی وجود دارد؛

۱۵. رابطه معناداری بین وضعیت اشتغال و نگرش هنرجویان به کلاس‌های هنری وجود دارد؛

۱۶. رابطه معناداری بین میزان تحصیلات پدر و مادر و نگرش هنرجویان به کلاس‌های هنری وجود دارد؛

۱۷. رابطه معناداری بین میزان درآمد اقتصادی و نگرش هنرجویان به کلاس‌های هنری وجود دارد؛

۱۸. رابطه معناداری بین ارزیابی از طبقه اجتماعی و نگرش هنرجویان به کلاس‌های

هنری وجود دارد؛

۱۹. رابطه معناداری بین موقعیت اجتماعی سکونت در شهر و نگرش هنرجویان

به کلاس‌های هنری وجود دارد.

در ادامه روش‌شناسی، روش‌های تحقیق برای پاسخ به پرسش‌ها و آزمون فرضیه‌ها

را ارائه خواهیم کرد.

روش مصاحبه با هنرجویان

تحلیل پیمایشی شیوه‌ای برای انجام تحقیق در سطح وسیع است. این شیوه به

ما کمک می‌کند تا در مصاحبه با هنرجویان مؤسسه‌ها و مراکز آموزش هنر، به

ویژگی‌های اجتماعی و فرهنگی آنها بهتر پی ببریم. در واقع با جمع‌آوری ماتریسی

از داده‌های میدانی که دربرگیرنده مشخصاتی از ویژگی‌های فردی و اجتماعی

هنرجویان است، به توصیف مناسبی از وضعیت آموزش هنر در اقشار گوناگون

جامعه دست می‌یابیم. در تحلیل پیمایشی، هدف دستیابی به گزاره‌های تجربی شده

است؛ از این رو، بر اساس روش‌های آماری، فرضیه‌های تحقیق آزموده می‌شود.

در این تحقیق پیمایشی، روش گردآوری داده‌ها مبتنی بر توزیع پرسش‌نامه در

بین هنرجویان مؤسسه‌های هنری و مراکز آموزش هنر در شهر تهران است. در این

پرسش‌نامه پاسخگو برای تعیین نگرش خود در قبال هر کدام از گویه‌ها به صورت

رتبه‌ای یکی از ارزش‌های خیلی زیاد، زیاد، بی نظیر، کم و خیلی کم را انتخاب می‌کند.

تحلیل اطلاعات بر اساس استخراج آماری داده از پرسش‌نامه تحقیق انجام می‌شود.

جمع‌بندی و ارائه گزارش آماری از داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS است.

در ساخت این پرسش‌نامه دو نمونه تحقیق اهمیت داشت: نخست، پرسش‌نامه

طراحی شده بوردیو که در ضمیمه کتاب *تماز* (۱۳۹۰) منتشر شده و دیگری، تحقیق

«خشایار شایگان» (۱۳۹۱) که به عنوان پایان‌نامه کارشناسی ارشد پژوهش هنر در

فصل چهارم - مطالعه میدانی وضعیت ... ۱۳۱

دانشگاه فرهنگ و هنر، به راهنمایی دکتر اعظم راودراد و مشاوره محمد رضا مریدی به انجام رسیده است. البته هدف و برنامه پژوهش تحقیق حاضر شباهتی با تحقیقات نام برده شده ندارد بلکه در تعریف عملیاتی برخی متغیرها از تحقیقات پیشین کمک گرفته شده است.

جدول شماره ۲۵. تعریف عملیاتی متغیرهای تحقیق

متغیر	ابعاد	گویه
ویژگی‌های فردی	جنس	زن و مرد
	سن	سن هنرجو
	تحصیلات	زیر دیپلم، دیپلم، فوق دیپلم، کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکترا
	وضعیت تأهل	مجرد، متأهل، مطلقه
	محل تولد	تهران، شهرستان
ویژگی‌های اجتماعی	وضعیت اشتغال	بیکار، دانشجو، خانه‌دار، شاغل (کارمند سازمان‌های دولتی، کارمند سازمان‌های خصوصی، شغل آزاد در بازار)
	میزان درآمد	کمتر از ۵۰۰ هزار تومان، بین ۵۰۰ هزار تا ۱ میلیون تومان، بین ۱ تا ۱/۵ میلیون تومان، بین ۱/۵ تا ۲/۵ میلیون تومان، بین ۲/۵ تا ۴ میلیون تومان، بیش از ۴ میلیون تومان
	تحصیلات پدر و مادر	زیر دیپلم، دیپلم، فوق دیپلم، کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکترا
	ارزیابی از موقعیت اجتماعی و طبقاتی	طبقه بالای اجتماعی، طبقه بالای رو به پایین، طبقه متوسط رو به بالا، طبقه متوسط شهری، طبقه متوسط رو به پایین، طبقه پایین رو به بالا، طبقه پایین اجتماعی
موقعیت اجتماعی سکونت در شهر	بالای شهر، بالای رو به پایین شهر، متوسط رو به بالای شهر، موقعیت متوسط شهری، متوسط رو به پایین شهری، پایین رو به بالای شهر، پایین شهر	

ادامه جدول شماره ۲۵. تعریف عملیاتی متغیرهای تحقیق

متغیر	ابعاد	گویه
فعالیت هنری	-	ترم یا دوره آموزشی، سن فراگیری آموزش هنر، پرداختن به دیگر هنرها
سابقه فعالیت هنری در خانواده	اعضای خانواده و خویشاوندان	اعضای خانواده (پدر، مادر، خواهر و برادر) و خویشاوندان (دایی، خاله، عمو، عمه و فرزندان آنها)
میزان حضور در میدان‌ها و مکان‌های هنری	پیگیری رویدادهای هنری	رفتن به گالری‌های نقاشی، بازدید از نگارخانه‌ها، مراجعه به نمایشگاه‌ها و جشنواره‌های هنری، مطلع شدن از رویدادهای هنری، مراجعه به سایت‌های هنری ایرانی و خارجی
	مراجعه به مکان‌های نمایش آثار	خانه هنرمندان، موزه هنرهای معاصر تهران، نگارخانه صبا، تالار وحدت، نمایشگاه هفت نگاه
	بازدید از موزه‌ها	موزه ایران باستان، کاخ گلستان، رضا عباسی، جواهرات ملی، هنرهای ملی، سعدآباد، نیاوران، سینما، امام علی ^(ع) ، فرش، موزه هنر فلسطین
میزان شناخت هنرمندان	میزان شناخت هنرمندان	هنرمندان ایرانی (کمال‌الدین بهزاد، رضا عباسی، کمال‌الملک، مرتضی کاتوزیان، فرح اصولی، پرویز تناولی، صادق تبریزی، ایران درودی، آیدین آغداشلو)؛ هنرمندان خارجی (لئوناردو داوینچی، میکل آنژ، روبنس پابلو، پیکاسو، سالوادور دالی، جکسون پولاک، کاندینسکی ونگوگ، فریدا کالو)
	میزان شناخت سبک‌ها	نقاشی کلاسیک، باروک، نگارگری ایرانی، نقاشی ناتورالیستی، کویستی، سوررئالیستی، سمبولیستی، مینیمالیستی، پاپ آرت، پاپ آرت
ذائقه زیباشناختی هنرجویان	ارزیابی نگرش هنری هنرجویان	نگرش هنرجویان در طیف دیدگاه سنتی و مدرن به صنایع دستی خانگی مانند: تزئین پارچه و صنایع دستی سنتی، نقاشی طبیعت‌گرا، آثار نگارگری، نقاشی انتزاعی، نقاشی دکوراتیو و نقاشی مدرن

ادامه جدول شماره ۲۵. تعریف عملیاتی متغیرهای تحقیق

متغیر	ابعاد	گویه
ذائقه زیباشناختی هنرجویان	میزان آشنایی و علاقه به انواع هنرها	مکتب سقاخانه، منظره و طبیعت بی جان، کانسپتچوال آرت، تابلوفرش، شمایل نگاری مذهبی، نقاشی سوررئالیستی، قهوه‌خانه‌ای، هایپر رئال، نگارگری تاریخی ایرانی
	مصرف نوع هنر در فضای خانه	اثر نقاشی، عکاسی، تابلوفرش، تابلوکوبلن، تابلوپازل، نقش برجسته، صنایع دستی، پوستر نقاشی یا عکس
نگرش به کلاس‌های آموزش هنر	نگرش هنرجویان به غیرحرفه‌ای و حرفه‌ای بودن آموزش هنرشان	شرکت در این کلاس‌ها برای پر کردن اوقات فراغت من است.
		فکر نمی‌کنم هنر را به حرفه خود تبدیل کنم.
		تصمیم دارم کلاس‌های آموزشی نقاشی را تا سطح حرفه‌ای دنبال کنم.
		اگرچه در کلاس نقاشی شرکت می‌کنم، فکر نمی‌کنم هنر را حرفه خود کنم.
		تصمیم دارم هنر را به حرفه آینده خود تبدیل کنم.
		کلاس‌ها برایم خیلی مهم است؛ در هر شرایطی در دوره‌ها ثبت‌نام و شرکت خواهم کرد.
		شرکت در کلاس‌های هنر، برنامه خوبی برای پر کردن اوقات فراغت است.
		شرکت در این کلاس‌ها تأثیری بر مهارت‌های هنری من نداشت.
		شرکت در این کلاس‌ها کمکی به سواد هنری و پرورش ذوق هنری آدم نمی‌کند.
فکر می‌کنم هنر ذاتی است و آموزش تأثیر کمی در هنرمند شدن دارد.		

جامعه آماری تحقیق عبارت از همه شرکت‌کنندگان در کلاس‌های آموزشی است. با توجه به ثبت نشدن آمار ثبت‌نام‌کنندگان در کلاس‌های آموزشی، برای محاسبه جامعه نمونه از فرمول «کوکران» با جامعه آماری نامعین (N نامحدود) استفاده کردیم. بنابراین، با توجه به واریانس متغیر وابسته، یعنی نگرش به کلاس‌های آموزشی در آزمون اولیه (pre-tests)، تعداد جامعه نمونه با مشخصات و فرمول زیر محاسبه شود:

$e = 5/100$ (فاصله اطمینان)؛ $s = 8/41$ (واریانس متغیر وابسته، یعنی نگرش به کلاس‌های آموزشی)؛ $t = 1/96$ (ضریب اطمینان) بر اساس فرمول کوکران تعداد جامعه نمونه $197/06$ محاسبه شد که برای اطمینان از پوشش خطا تعداد افراد نمونه ۲۰۰ نفر در نظر گرفته شد. همچنین، برای صحت شیوه نمونه‌گیری تلاش کردیم توزیع مناسبی از نظر جغرافیایی، اجتماعی و فرهنگی میان هنرجویان به دست آید. با این حال، اغلب مراکز آموزشی فعال در مرکز شهر یا مرکز رو به بالای شهر قرار داشت و هنرجویان از نقاط گوناگون تهران برای آموزش به این مراکز مراجعه می‌کردند؛ بنابراین، نمونه‌گیری این تحقیق نیز بر همین موقعیت جغرافیای شهری متمرکز شد. مهم‌ترین مراکز آموزشی که به آنها مراجعه کردیم، عبارت بود از: ایده، آریا، حک، چهل و چهار، شیت، چهارسو، نشان هنر، مرکز آموزش دانشگاه تهران و نارون. در این بین ۴۳ درصد پرسش‌نامه‌ها در مراکز آموزشی با رتبه بالا، ۴۹ درصد در مراکز با رتبه دو و ۸ درصد در مراکز با رتبه پایین تکمیل شد.

برای اطمینان از صحت روش در پیش گرفته باید قابلیت اعتبار^۲ و قابلیت اعتماد^۳ را در روش تحقیق ارزیابی کنیم. قابلیت اعتماد یا روایی نشان‌دهنده میزان خطا و

۱. منظور از مفهوم فاصله اطمینان (confidence interval) این است که میانگین واقعی با یک احتمال مشخص در آن قرار می‌گیرد. به تعبیر دیگر، چنانچه بگوییم X ارزش میانگین جمعیت نمونه است، فاصله اطمینان میانگین جمعیت واقعی بدین صورت است (ساروخانی، ۱۳۸۷):

$$(128 \bar{x} = (\bar{x}_0 + e, \bar{x}_0 - e)$$

2- Validity

3 - Reliability

اختلافی است که وسیله اندازه‌گیری در مشاهده‌های گوناگون از یک نمونه اندازه‌گیری ممکن است داشته باشد و با این سؤال مواجه است که آیا وسیله اندازه‌گیری (معرف‌ها)، متغیر مربوط را با دقت کامل می‌سنجد. روش ارزیابی قابلیت اعتبار روش آلفای کروناخ است^۱. آلفای کرناخ برای مجموع هفت گویه طراحی شده در متغیر وابسته تحقیق، یعنی «نگرش هنرجویان به آموزش حرفه‌ای و غیرحرفه‌ای» برابر با ۰/۷۰۵ به دست آمد. جدول زیر مقدار آلفا را در صورت حذف گویه‌های ناهمخوان نشان می‌دهد. داده‌های این جدول نشان می‌دهد که همه گویه‌ها از اعتبار لازم برخوردار است.

جدول شماره ۲۶. مقدار آلفا برای محاسبه اعتبار متغیر وابسته تحقیق

مقدار آلفا در صورت حذف گویه	ضریب همبستگی گویه‌ها	میزان میانگین در صورت حذف گویه	گویه‌های متغیر وابسته
۰/۶۵۱	۰/۴۴۰	۲۳/۶۳	شرکت در این کلاس‌ها برای پر کردن اوقات فراغت من است.
۰/۶۲۴	۰/۵۴۰	۲۴/۴۰	فکر نمی‌کنم هنر را به حرفه خود تبدیل کنم.

۱. اگر آزمایشی را چند بار تکرار کنیم یا تحلیل را به دفعات مختلف انجام دهیم و در همه نمونه‌ها نتایج یکسان باشد، می‌گوییم نتیجه به دست آمده قابلیت اعتماد را دارد. روش «آلفای کرناخ» با محاسبه هماهنگی درونی ابزار اندازه‌گیری از جمله گویه‌های یک متغیر، روش مناسبی برای سنجش قابلیت اعتماد است. «برای محاسبه ضریب کرناخ ابتدا باید واریانس نمره‌های گویه‌های یک متغیر و واریانس کل آن را محاسبه و سپس با استفاده از فرمول زیر مقدار ضریب آلفا را محاسبه کرد» (سرمد و همکاران، ۱۳۸۳: ۱۷۱).

$$)_{r\alpha} = \frac{j}{i-1} \left(1 - \frac{\sum s_j^2}{s^2} \right)$$

که در آن j = تعداد گویه‌های یک متغیر، s_j^2 = واریانس گویه‌های j ام، s^2 = واریانس کل آزمون است. ضریب آلفای کرناخ هرچه به یک نزدیک‌تر باشد، قابلیت اعتماد مقیاس بیشتر است. مقدار آلفا باید حداقل ۰/۷ (یا ۰/۵) باشد و همبستگی گویه‌های هم‌مقیاس نباید از ۰/۳ کمتر باشد. اگر کمتر از این مقدار باشد، باید گویه مربوط به آن را حذف کنیم (گودرزی، ۱۳۸۶: ۱۱۵).

ادامه جدول شماره ۲۶. مقدار آلفا برای محاسبه اعتبار متغیر وابسته تحقیق

مقدار آلفا در صورت حذف گویه	ضریب همبستگی گویه‌ها	میزان میانگین در صورت حذف گویه	گویه‌های متغیر وابسته
۰/۶۹۰	۰/۲۷۵	۲۳/۱۱	تصمیم دارم کلاس‌های آموزشی نقاشی را تا سطح حرفه‌ای دنبال کنم.
۰/۶۲۱	۰/۵۴۰	۲۳/۴۸	اگرچه در کلاس نقاشی شرکت می‌کنم، فکر نمی‌کنم هنر را حرفه خود کنم.
۰/۶۰۹	۰/۵۷۶	۲۳/۳۳	تصمیم دارم هنر را به حرفه آینده خود تبدیل کنم.
۰/۶۹۴	۰/۲۵۴	۲۳/۲۰	کلاس‌ها برایم خیلی مهم است و در هر شرایطی در دوره‌ها ثبت‌نام و شرکت خواهم کرد.
۰/۷۱۶	۰/۲۲۶	۲۴/۳۳	شرکت در کلاس‌های هنر، برنامه خوبی برای پر کردن اوقات فراغت است.

قابلیت اعتبار تحقیق نیز با توجه به آزمون اولیه پرسش‌نامه در میدان تحقیق و البته ارزیابی‌های پیشین بخش‌هایی از پرسش‌نامه در چارچوب نظری بوردیو در کتاب تمایز (۱۳۹۰) و تحقیق میدانی شایگان (۱۳۹۱) ارزیابی مقبولی را به دست آورد.

۳. پرسش‌ها و یافته‌ها

استخراج پرسش‌نامه بر اساس تحلیل توصیفی و تبیینی انجام خواهد شد. در تحلیل توصیفی با آماره‌هایی چون: جدول فراوانی، میانگین، میانه، مد، واریانس، انحراف معیار و نمودار هیستوگرام، میزان و کمیت متغیرها ارزیابی می‌شود و در

تحلیل تبیینی با آماره‌های استنباطی مانند: ضریب همبستگی پیرسون، آزمون مقایسه میانگین‌ها و آزمون رگرسیون رابطه میان متغیرهای مستقل و وابسته بررسی خواهد شد.

شرط استفاده از آزمون‌های پارامتریک مانند آزمون T-test، آزمون مقایسه میانگین‌ها (F-test) و آزمون ضریب همبستگی پیرسون، طبیعی بودن متغیر وابسته است. آزمون «کولموکروف اسمیرنوف»^۱ آزمونی برای طبیعی بودن متغیرهاست. فرض صفر در این آزمون، طبیعی بودن متغیر است و نتایج ($k-s=1.188, sig=0.119$) نشان داد سطح معناداری در این آزمون مقداری بیشتر از ۰/۰۵ دارد؛ بنابراین فرض صفر مبنی بر طبیعی بودن متغیرها پذیرفته می‌شود.

همچنین، برای آزمون فرضیه‌های تحقیق، بر اساس اصل «پوپر» به جای اثبات رابطه معنادار میان دو متغیر مستقل و وابسته که با H_1 نمایش داده می‌شود، تلاش می‌شود وجود نداشتن رابطه بین دو متغیر (عکس رابطه در فرضیه) تأیید شود که با H_0 نمایش می‌دهند. چنانچه H_0 از آزمون رد عبور کرد؛ یعنی عکس فرضیه رد شد، فرضیه تحقیق (H_1) را به‌طور موقت، تأیید شده قلمداد می‌کنیم.

۱. پیگیری رویدادهای هنری و میزان مراجعه به مکان‌های هنری

میزان مراجعه به مکان‌های ارائه و نمایش آثار هنری و پیگیری رویدادهای هنری نشان‌دهنده میزان علاقه‌مندی و حضور در میدان هنری است. میدان هنری شامل جشنواره‌ها و نمایشگاه‌های هنری مانند: جشنواره فجر، هفت‌نگاه و دامون‌فر؛ نگارخانه‌ها مانند: نگارخانه‌های دولتی و خصوصی؛ حتی سایت‌ها و شبکه‌های مجازی نمایش و فروش آثار هنری است. نتایج تحقیق حاضر نشان داد که اغلب هنرجویان، یعنی ۲۵/۵ درصد برای رفتن به گالری‌های نقاشی و دیدن آثار جدید وقت کمی می‌گذارند. همچنین ۵۲/۵ درصد به میزان کمی برای دیدن آثار نقاشی به نگارخانه‌ها می‌روند

و ۴۸/۵ درصد به میزان کمی برای دیدن آثار نقاشی به نمایشگاه‌ها و جشنواره‌های هنری می‌روند؛ البته ۱۶ درصد به این مکان‌ها می‌روند. برای حضور در میدان هنر باید از برنامه‌ها و اخبار مربوط به برگزاری نمایشگاه‌ها در نگارخانه‌ها و دیگر رویدادهای هنری مطلع شد؛ اما ۴۹/۵ درصد از برنامه‌ها و رویدادهای هنری مطلع نمی‌شوند و ۲۰/۵ درصد پیگیر اخبار و رویدادهای هنری هستند که احتمالاً ممکن است با خرید روزنامه و دوهفته‌نامه‌های تجسمی یا از طریق روابط با دیگر هنرجویان و هنرمندان باشد.

یکی از ساده‌ترین کارها برای آگاهی از برنامه‌های هنری و دیدن آثار نقاشی، مراجعه به سایت‌های اینترنتی هنری است. نتایج تحقیق نشان داد که ۳۶/۵ درصد هنرجویان به سایت‌های ایرانی مراجعه کرده‌اند؛ اما در مقابل ۳۱/۵ درصد به این سایت‌ها مراجعه نکرده‌اند. همچنین ۴۳/۵ درصد به سایت‌های هنری خارجی مراجعه کرده و در مقابل ۲۹ درصد به این سایت‌ها مراجعه نکرده‌اند.

جدول شماره ۲۷. فراوانی گویه‌های پیگیری رویدادهای هنری

خیلی زیاد	زیاد	تا حدی	کم	خیلی کم	گویه‌های پیگیری رویدادهای هنری
۲/۰	۱۳/۵	۳۹/۰	۲۲/۵	۲۳/۰	برای رفتن به گالری‌های نقاشی و دیدن آثار جدید چقدر وقت می‌گذارید؟
۱/۵	۱۴/۵	۳۱/۵	۳۰/۵	۲۲/۰	آیا برای دیدن آثار نقاشی به نگارخانه‌ها می‌روید؟
۲/۵	۱۳/۵	۳۵/۵	۲۹/۰	۱۹/۵	آیا برای دیدن آثار نقاشی به نمایشگاه‌ها و جشنواره‌های هنری رفته‌اید؟
۱/۵	۱۹/۰	۳۰/۰	۲۵/۵	۲۴/۰	آیا از برنامه‌های برگزاری نمایشگاه‌ها در نگارخانه‌ها و دیگر رویدادهای هنری مطلع می‌شوید؟
۱۱/۰	۲۵/۵	۳۲/۰	۱۹/۵	۱۲/۰	آیا به سایت‌های اینترنتی هنر ایرانی برای دیدن آثار نقاشی مراجعه کرده‌اید؟

ادامه جدول شماره ۲۷. فراوانی گویه‌های پیگیری رویدادهای هنری

خیلی زیاد	زیاد	تا حدی	کم	خیلی کم	گویه‌های پیگیری رویدادهای هنری
۱۷/۵	۲۶/۰	۲۷/۵	۱۵/۰	۱۴/۰	آیا به سایت‌های اینترنتی هنر خارجی برای دیدن آثار نقاشی مراجعه کرده‌اید؟
۰	۳/۰	۲۷/۵	۵۱/۰	۱۸/۵	میزان مراجعه به مکان‌های ارائه و نمایش آثار هنری و پیگیری رویدادهای هنری

میانگین میزان مراجعه به مکان‌های ارائه و نمایش آثار هنری و پیگیری رویدادهای هنری برابر با ۱۶/۱۳ است که در مقایسه با میانگین معیار (که با توجه به شش گویه سنجیده شده، میانگین معیار برابر ۲۱ است) میزان خیلی پایینی را نشان می‌دهد. به عبارتی، در دسته‌بندی دیگری از این سازه مفهومی می‌توان گفت ۶۹/۵ درصد هنرجویان مراجعه کمی به جشنواره‌ها، نگارخانه‌ها و سایت‌های هنری دارند و از این برنامه‌ها مطلع نمی‌شوند.

فرضیه اول: پیگیری رویدادهای هنری و نگرش به کلاس‌های آموزشی

فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار بین پیگیری رویدادهای هنری و نگرش به کلاس‌های آموزشی (H1) پس از آزمون تأیید شد ($t=0.243; sig=0.001$)؛ یعنی هرچه میزان پیگیری رویدادهای هنری بیشتر باشد، نگرش آنها به کلاس‌های آموزشی حرفه‌ای‌تر و تخصصی‌تر است؛ اما هرچه پیگیری رویدادهای هنری هنرجویان کمتر باشد، نگرش آنها به کلاس‌ها فراغتی و تقنی‌تر است. همچنین، نتایج آزمون همبستگی نشان داد که میان میزان مراجعه به سایت‌های هنری اینترنتی و نگرش به کلاس‌های هنری رابطه‌ای وجود ندارد.

۱. به عبارت دقیق‌تر فرض H0 از آزمون رد عبور نکرد؛ اما برای روان‌تر شدن نوشته این توضیح در متن تکرار نشد.

۲. حضور در میدان هنری با مراجعه به نگارخانه‌ها، موزه‌ها و فرهنگسراها

حضور در میدان‌های هنری عبارت از میزان مراجعه به مکان‌های نمایش و ارائه آثار هنری (مانند: خانه هنرمندان، موزه هنرهای معاصر تهران، نگارخانه صبا، تالار وحدت و نمایشگاه هفت‌نگاه) و میزان رفتن به موزه‌ها (موزه ایران باستان، کاخ گلستان، رضا عباسی، جواهرات ملی، هنرهای ملی، سعدآباد، نیاوران، سینما، امام علی^(ع)، فرش و موزه هنر فلسطین) است. همچنین، فرهنگسراها بخش مهمی از مکان‌ها و فضاهای فرهنگی و هنری است که امکان برگزاری کلاس‌ها و اجتماعات هنری را فراهم می‌سازد.

۲- ۱. مراجعه به مکان‌های ارائه، نمایش و توزیع آثار هنری

نتایج نشان داد که از میان مکان‌های گوناگون در نمایش، ارائه یا فروش آثار هنری، موزه هنرهای معاصر و خانه هنرمندان بیشترین مراجعه‌کننده را داشته است. جدول ۲۸ میزان مراجعه به این مکان‌ها را نشان می‌دهد. همچنین، یافته‌ها حاکی از آن بود که تنها ۸/۵ درصد به هیچ‌کدام از این مکان‌ها مراجعه نداشته و ۱۹/۵ درصد حداقل با یکی از آنها آشناست. همچنین ۲۲ درصد با سه مکان، ۲۵ درصد با چهار مکان و ۶ درصد با هر پنج مکان آشنایی دارند و به آنها مراجعه کرده‌اند.

جدول شماره ۲۸. فراوانی مراجعه به مکان‌های نمایش آثار هنری

مکان‌های نمایش آثار هنری	مراجعه کرده	مراجعه نکرده
خانه هنرمندان	۵۶۸	۳۱/۵
موزه هنرهای معاصر تهران	۶۹/۵	۳۰/۵
نگارخانه صبا (فرهنگستان هنر)	۲۸/۰	۷۲/۰
تالار وحدت	۵۰/۵	۴۹/۵
نمایشگاه هفت‌نگاه	۲۸/۰	۷۲/۰

۲-۲. مراجعه به موزه‌ها

موزه‌ها مکان‌های حذف گنجینه‌های هنری هستند و مراجعه به آنها بر دانش و انباشت هنری می‌افزاید. موزه کاخ سعدآباد و موزه کاخ گلستان بیشترین مراجعه را داشته و مراتب بعد موزه نیاوران، ایران باستان، رضا عباسی و موزه فرش. کمترین مراجعه نیز به موزه امام علی (ع) و موزه هنر فلسطین بوده است.

جدول شماره ۲۹. فراوانی مراجعه به موزه‌ها

موزه‌ها	مراجعه کرده	مراجعه نکرده
موزه ایران باستان	۳۹/۵	۶۰/۵
موزه کاخ گلستان	۵۹/۵	۴۰/۵
موزه رضا عباسی	۲۹/۵	۷۰/۵
موزه جواهرات ملی	۱۹/۵	۸۰/۵
موزه هنرهای ملی	۱۳/۵	۸۶/۵
موزه سعدآباد	۷۵/۰	۲۵/۰
موزه نیاوران	۴۶/۵	۵۳/۵
موزه سینما	۱۹/۵	۸۰/۵
موزه امام علی	۶/۵	۹۳/۵
موزه فرش	۲۵/۰	۷۵/۰
موزه هنر فلسطین	۳/۵	۹۶/۵

همچنین، یافته‌ها حاکی از آن بود که تنها ۵/۵ درصد به هیچ‌کدام از این مکان‌ها مراجعه نکرده و ۱۱/۵ درصد حداقل با یکی از آنها آشنا هستند. ۵۰ درصد افراد حداقل به چهار موزه مراجعه کرده‌اند که البته در مقایسه با تعداد موزه‌های سؤال شده تعداد کمی است. تنها ۷ درصد از هنرجویان به بیش از هفت موزه (از ۱۱ موزه سؤال شده) دیدن کرده‌اند.

۲-۳. مراجعه به فرهنگسراها

از مجموع افرادی که با آنها مصاحبه شده ۵۶ درصد تاکنون به هیچ فرهنگسرایي مراجعه نکرده‌اند؛ با این حال، ۶۸/۵ درصد از آنها گفته‌اند فرهنگسرایي در نزدیکی محل سکونتشان وجود دارد و البته ۳۱/۵ درصد فرهنگسرا را دور از محل سکونتشان اعلام کرده‌اند. این نکته نشان می‌دهد که با وجود تأسیس و راه‌اندازی فرهنگسراها، تاکنون در ارائه و نمایش آثار هنری یا برگزاری کلاس‌های هنری برای جذب هنرجویان موفق عمل نکرده‌اند.

جدول شماره ۳۰. فراوانی نزدیکی فرهنگسرا به محل سکونت

درصد فراوانی	فراوانی	نزدیکی به محل سکونت
۲۳/۵	۴۷	نزدیک
۴۵/۰	۹۰	تقریباً نزدیک
۲۱/۵	۴۳	دور
۱۰/۰	۲۰	خیلی دور
۱۰۰/۰	۲۰۰	کل

فرضیه دوم: حضور در میدان هنری و نگرش به کلاس‌های آموزشی

فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار میان میزان حضور در میدان هنری و نگرش به کلاس‌های آموزشی ($H1$) پس از آزمون، تأیید شد ($r=-0.154; sig=0.029$)؛ یعنی هرچه میزان حضور در میدان‌های هنری بیشتر باشد، نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی حرفه‌ای‌تر و تخصصی‌تر است و اگر حضور در مکان‌های هنری کمتر باشد، نگرش آنها به کلاس‌ها فراغتی و تفنی‌تر است. به‌طور جزئی‌تر باید بگوییم که میان میزان مراجعه به موزه‌ها و نگرش حرفه‌ای به هنر رابطه معنادار وجود دارد ($r=0.154; sig=0.029$)؛ اما میان میزان مراجعه به نگارخانه‌ها، مکان‌های هنری و نگرش حرفه‌ای رابطه ضعیفی وجود دارد ($r=0.131; sig=0.065$).

ارزیابی نگرش هنری هنرجویان

ارزیابی نگرش هنرجویان به هنر نشان داد که ۷۳ درصد آنها فکر می‌کنند صنایع دستی خانگی مانند: کوبلن‌بافی و تزئین پارچه نیز هنرمندانه است و اثر هنری محسوب می‌شود و تنها ۸ درصد با این نظر مخالف هستند. همچنین ۶۴/۵ درصد با این نظر مخالف هستند که «صنایع دستی بیشتر صنعت است نه هنر» و تنها ۸ درصد صنایع دستی را هنر نمی‌دانند. ۵۲ درصد نقاشی طبیعت‌گرا را نمونه خوبی از اثر هنری می‌دانند و ۱۰ درصد با این نظر مخالف هستند. ۲۶/۵ درصد نظر داده‌اند که از نقاشی انتزاعی سردر نمی‌آورند و البته ۴۰/۵ درصد با این نظر مخالف هستند.

۱۷/۵ درصد معتقدند که نقاشی باید ویژگی‌های دکوراتیو داشته باشد و ۳۸ درصد نظری مخالف این دارند. به نظر ۲۵/۵ درصد نقاشی مدرن فقط خط‌خطی کردن است و هر بچه‌ای می‌تواند آن را انجام دهد، در مقابل ۶۴ درصد با این نظر مخالف هستند. ۶۵/۵ نگارگری‌های «فرشچیان» را نمونه خوبی از اثر هنری می‌دانند و تنها ۱۳/۵ درصد با این نظر مخالف‌اند. همچنین ۳۴ درصد معتقدند که تابلوی نقاشی آن‌قدر باید زیبا باشد که بشود آن را به دیوار خانه آویزان کرد؛ اما در مقابل ۳۹ درصد نظری مخالف دارند.

جدول شماره ۳۱. فراوانی ارزش هنری هنرجویان

کاملاً مخالفم	مخالفم	تاحدی	موافقم	کاملاً موافقم	نظر هنرجویان
۳/۵	۴/۵	۱۹/۰	۳۸/۵	۳۴/۵	فکر می‌کنم صنایع دستی خانگی مانند کوبلن‌بافی و تزئین پارچه نیز هنرمندانه است و اثر هنری محسوب می‌شود.
۱۳/۰	۵۱/۵	۲۷/۵	۵/۰	۳/۰	فکر می‌کنم صنایع دستی بیشتر صنعت است نه هنر.
۲/۰	۸/۰	۳۸/۰	۳۴/۵	۱۷/۵	نقاشی طبیعت‌گرا را نمونه خوبی از اثر هنری می‌دانم.

ادامه جدول شماره ۳۱. فراوانی ارزش هنری هنرجویان

کاملاً مخالفم	مخالفم	تأخدی	موافقم	کاملاً موافقم	نظر هنرجویان
۱۵/۰	۲۵/۵	۳۳/۰	۲۲/۰	۴/۵	از نقاشی انتزاعی سردر نمی آورم.
۱۰/۰	۲۸/۰	۴۴/۵	۱۴/۵	۳/۰	به نظر من نقاشی باید ویژگی‌های دکوراتیو داشته باشد.
۳۸/۵	۲۵/۵	۱۰/۵	۱۲/۰	۱۳/۵	به نظر من نقاشی مدرن فقط خط‌خطی کردن است، هر بچه‌ای می‌تواند آن را انجام دهد.
۶/۰	۷/۵	۲۱/۰	۳۶/۰	۲۹/۵	نگارگری‌های فرشچیان را نمونه خوبی از اثر هنری می‌دانم.
۱۵/۰	۲۴/۰	۲۷/۰	۱۴/۵	۱۹/۵	فکر می‌کنم تابلوی نقاشی آن‌قدر باید زیبا باشد که بشود آن را به دیوار خانه آویزان کرد.

مجموعه پرسش‌های بالا طیفی از نگرش سنتی و مدرن را به هنر نشان می‌دهد. مقایسه میانگین مجموع دیدگاه‌های بالا (۲۲/۲۲) با میانگین معیار ۲۴ نشان می‌دهد که دیدگاه سنتی به هنر نسبت به دیدگاه مدرنیستی در بین هنرجویان غالب است. البته با توجه به انحراف معیار به دست آمده (۳/۹) باید گفت که اختلاف میان دیدگاه سنتی و مدرن چندان هم درخور توجه نیست.

فرضیه سوم: ارزیابی نگرش هنری هنرجویان و نگرش آنها به کلاس‌های آموزشی

در طیف سنتی تا مدرن نگرش هنرجویان به صنایع دستی خانگی مانند: تزئین پارچه و صنایع دستی سنتی، نقاشی طبیعت‌گرا، آثار نگارگری، نقاشی انتزاعی، نقاشی دکوراتیو و نقاشی مدرن سنجیده شد. فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار

میان نگرش هنری و کلاس‌های آموزشی (H1) پس از آزمون، تأیید شد ($r=-0.304; sig=0.000$)؛ یعنی هرچه نگرش هنرجویان به هنر بیشتر مدرن باشد، نگرش آنها به کلاس‌های آموزشی حرفه‌ای‌تر و تخصصی‌تر است؛ اما هرچه نگرش هنرجویان به هنر سنتی‌تر باشد، نگرش آنها به کلاس‌ها فراغتی و تفننی‌تر است.

۱. میزان شناخت هنری

ارزیابی شناخت هنری هنرجویان با توجه به تعداد نقاشان ایرانی و خارجی و سبک‌های آشنایی انجام شد که می‌شناسند. هنرمندان کلاسیک ایرانی همچون: کمال‌الدین بهزاد، و رضا عباسی و کلاسیک غربی مانند: داوینچی و میکل آنژ؛ همچنین، نقاشان نوگرا و معاصر ایرانی مانند: پرویز تناولی و ایران درودی و مدرنیست غربی چون: جکسون پولاک و کاندینسکی.

۲. میزان آشنایی با نقاشان

مقایسه میانگین میزان آشنایی با نقاشان ایرانی (۱۷/۲۷) نقاشان خارجی (۲۰/۵۱) نشان می‌دهد که اغلب هنرجویان آشنایی بیشتری با نقاشان خارجی دارند و در واقع آشنایی آنها با نقاشان ایرانی زیاد نیست به‌ویژه آشنایی آنها با نقاشان مدرنیست و پیشرو ایرانی.

جدول شماره ۳۳. فراوانی آشنایی با نقاشان

می‌شناسم	کمی می‌شناسم	نمی‌شناسم	نقاشان ایرانی
۶۲/۰	۲۴/۰	۱۴/۰	کمال‌الدین بهزاد
۴۲/۰	۱۹/۵	۳۸/۵	رضا عباسی
۷۶/۰	۱۷/۰	۷/۰	کمال‌الملک
۴۶/۰	۲۱/۵	۳۲/۵	مرتضی کاتوزیان
۵/۰	۶/۵	۸۸/۵	فرح اصولی

ادامه جدول شماره ۳۲. فراوانی آشنایی با نقاشان

می شناسم	کمی می شناسم	نمی شناسم	نقاشان ایرانی
۳۰/۵	۱۵/۰	۵۴/۵	پرویز تناولی
۱۰/۵	۱۶/۵	۷۳/۰	صادق تبریزی
۲۰/۰	۸/۵	۷۱/۵	ایران درودی
۴۸/۰	۱۹/۰	۳۳/۰	آیدین آغداشلو
۸۰/۵	۱۶/۰	۳/۵	لئوناردو داوینچی
۷۲/۰	۱۶/۵	۱۱/۵	میکل آنژ
۴۵/۵	۱۲/۰	۴۲/۵	روبنس
۷۷/۵	۱۳/۰	۹/۵	پابلو پیکاسو
۵۷/۵	۱۲/۰	۳۰/۵	سالوادور دالی
۳۹/۰	۷/۰	۵۴/۰	جکسون پولاک
۴۵/۰	۱۰/۰	۴۵/۰	کاندینسکی
۷۴/۵	۱۷/۰	۸/۵	ونگوگ
۲۶/۵	۱۱/۰	۶۲/۵	فریدا کالو

در مجموع می توان گفت مقایسه میانگین میزان آشنایی با نقاشان (۳۷/۷۸) با میانگین معیار ۳۶ حاکی از آن است که میزان آشنایی هنرجویان با نقاشان کمی از سطح متوسط بیشتر است.

۳. میزان آشنایی با سبک‌های هنری

از مجموع افرادی که با آنها مصاحبه شده، ۴ درصد اعلام کرده‌اند که با هیچ‌کدام از این سبک‌ها آشنایی ندارند و ۱۹ درصد اعلام کرده‌اند که همه این سبک‌ها را می‌شناسند. همچنین، به‌طور کلی ۳۲/۸ درصد هنرجویان این سبک‌ها را نمی‌شناسند، ۲۱/۷۲ کمی می‌شناسند و ۴۵/۵ درصد با سبک‌های هنری آشنایی دارند.

جدول شماره ۳۳. فراوانی آشنایی با سبک‌های هنری

سبک‌های هنری	نمی‌شناسم	کمی می‌شناسم	می‌شناسم
نقاشی کلاسیک	۱۳/۵	۲۵/۰	۶۱/۵
نقاشی باروک	۴۶/۵	۱۷/۰	۳۶/۵
نگارگری ایرانی	۱۴/۰	۲۹/۵	۵۶/۵
نقاشی ناتورالیستی	۴۲/۰	۱۶/۰	۴۲/۰
نقاشی کوبیسم	۱۴/۵	۲۳/۵	۶۲/۰
نقاشی سوررئالیستی	۲۴/۰	۲۳/۰	۵۳/۰
نقاشی سمبولیستی	۲۸/۵	۳۱/۰	۴۰/۵
هنر مینیمالیستی	۴۴/۵	۲۵/۰	۳۰/۵
پاپ آرت	۴۴/۵	۱۵/۰	۴۰/۰
آپ آرت	۵۶/۵	۱۲/۵	۳۱/۰
کل (فراوانی)	۶۵۶	۴۳۵	۹۱۰
کل درصد (۲۰۰۰ فراوانی)	۳۲/۸	۲۱/۷۲	۴۵/۵

مقایسه میانگین میزان آشنایی با سبک‌های هنر (۲۱/۲۸) با میانگین معیار ۲۰ حاکی از آن است که میزان آشنایی هنرجویان با سبک‌های هنری کمی از سطح متوسط بیشتر است.

فرضیه چهارم: میزان شناخت هنری و نگرش به کلاس‌های آموزشی

فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار میان میزان شناخت هنری و نگرش به کلاس‌های آموزشی (H1) پس از آزمون، تأیید شد ($r=0.349; sig=0.000$)؛ یعنی هرچه شناخت هنرجویان به نقاشان و سبک‌های هنری بیشتر باشد، نگرش آنها به کلاس‌های آموزشی حرفه‌ای‌تر و تخصصی‌تر است؛ اما هرچه این شناخت کمتر باشد، نگرش آنها به کلاس‌ها فراغتی و تفنی‌تر است.

۴. میزان آشنایی هنرجویان با نوع اثر نقاشی و علاقه‌مندی به آن

در مصاحبه با هنرجویان این نتیجه به دست آمد که ۷۱ درصد آنها به سبک و سوژه نقاشی منظره و طبیعت بی‌جان بیشترین علاقه‌مندی را دارند. البته ۲۰ درصد نیز به این شیوه علاقه‌ای ندارند. همچنین ۵۸/۵ درصد نگارگری ایرانی را می‌پسندند، اگرچه ۲۲ درصد به این شیوه علاقه‌ای ندارند و ۱۴ درصد اصلاً آن را نمی‌شناسند. در مرتبه بعد نقاشی سوررئالیستی با ۵۳/۵ درصد علاقه‌مندان بسیاری دارد، اگرچه ۲۸ درصد این شیوه نقاشی را نمی‌شناسند و ۱۴/۵ درصد به آن علاقه‌ای ندارند. کانسپتچوال آرت با ۳۵ درصد و نقاشی هایپر رئال با ۳۲ درصد کمترین علاقه‌مندی و بیشترین میزان ناشناخته بودن را در بین هنرجویان دارد که البته دور از انتظار نبود؛ زیرا این مصاحبه با هنرجویان غیرحرفه‌ای تهیه شده بود و اغلب آنها هنوز شناختی از این شیوه‌ها نداشتند.

اما نکته درخور توجه درباره نقاشی مکتب سقاخانه است که ۴۱ درصد هنرجویان با آن آشنایی ندارند و در برابر ۲۰ درصد که به این شیوه و جریان هنری علاقه‌مندند، ۳۹ درصد به آن علاقه‌ای ندارند. دیگر شیوه‌ها مانند: شمایل‌نگاری مذهبی، نقاشی قهوه‌خانه و تابلوفرش در وضعیت‌های مشابه قرار دارد؛ یعنی تعداد کسانی که با این شیوه‌ها آشنا هستند و کسانی که با آنها آشنایی ندارند، با یکدیگر برابر است؛ اما بیشترین میزان بی‌علاقگی را در بین هنرجویان دارد. از مجموع داده‌های به دست آمده می‌توان گفت ۲۳/۴۵ درصد از هنرجویان هیچ اطلاعی از انواع شیوه‌ها و گونه‌های هنری سؤال شده ندارند.

جدول شماره ۳۴. فراوانی آشنایی هنرجویان با نوع اثر نقاشی و علاقه‌مندی به آن

نوع اثر نقاشی	شناختی ندارم	غامض و دشوار	علاقه‌ای ندارم	علاقه‌مندم	خیلی علاقه‌مندم
مکتب سقاخانه	۳۷/۰	۴/۰	۳۹/۰	۱۸/۰	۲/۰

ادامه جدول شماره ۳۴. فراوانی آشنایی هنرجویان با نوع اثر نقاشی و علاقه‌مندی به آن

نوع اثر نقاشی	شناختی ندارم	غامض و دشوار	علاقه‌ای ندارم	علاقه‌مندم	خیلی علاقه‌مندم
منظره و طبیعت بی‌جان	۵/۵	۳/۰	۲۰/۰	۵۸/۵	۱۳/۰
کانسپتچوال آرت	۵۱/۰	۶/۰	۸/۰	۲۴/۰	۱۱/۰
تابلوفرش	۱۱/۵	۱۴/۵	۳۸/۰	۲۶/۵	۹/۵
شمایل‌نگاری مذهبی	۲۰/۵	۶/۵	۴۹/۰	۱۹/۵	۴/۵
نقاشی سوررئالیستی	۲۸/۰	۴/۰	۱۴/۵	۳۴/۵	۱۹/۰
نقاشی قهوه‌خانه‌ای	۱۶/۵	۴/۵	۴۱/۰	۳۲/۰	۶/۰
نقاشی هایپررئال	۵۰/۵	۴/۵	۱۳/۰	۲۴/۰	۸/۰
نگارگری تاریخی ایرانی	۱۴/۰	۵/۵	۲۲/۰	۴۱/۰	۱۷/۵

فرضیه پنجم: میزان آشنایی با نوع اثر نقاشی و علاقه‌مندی به آن و نگرش به کلاس‌های آموزشی

در این تحقیق میزان آشنایی هنرجویان با انواع هنرها و علاقه‌مندی به آنها همچون: مکتب سقاخانه، منظره و طبیعت بی‌جان، کانسپتچوال آرت، تابلوفرش، شمایل‌نگاری مذهبی، نقاشی سوررئالیستی، قهوه‌خانه‌ای، هایپررئال و نگارگری تاریخی ایرانی سنجیده شد.

یافته‌ها نشان داد که رابطه معناداری بین آشنایی با گونه‌ها و روش‌های هنری و

علاقه‌مندی به آنها و نگرش به کلاس‌های آموزشی وجود ندارد. جدول ۳۵ سطوح معناداری آزمون‌های گوناگون را نشان می‌دهد.

۳. مصرف فرهنگی اثر هنری

نوع اثر بر دیوار خانه و محل کار نشانگر جایگاه اثر هنری در زندگی فرد است. همچنین، نوع اثر آویخته شده بر دیوار نشانگر نوع مصرف فرهنگی و انتخاب ذوقی افراد است. داده‌ها نشان می‌دهد که صنایع دستی، تابلوی عکاسی و پوستر بیشترین مصرف را بر دیوار خانه و محل کار دارد. در مقابل، اثر نقاشی و کوبلن کمترین استفاده را دارد.

جدول شماره ۳۵. فراوانی نوع اثر آویخته بر دیوار خانه

نوع اثر	پاسخ	درصد فراوانی	نوع اثر	پاسخ	درصد فراوانی
اثر نقاشی	بلی	۱۶/۰	تابلو پازل	بلی	۲۱/۰
	خیر	۸۴/۰		خیر	۷۹/۰
اثر عکاسی	بلی	۴۹/۰	نقش برجسته	بلی	۱۹/۵
	خیر	۵۱/۰		خیر	۸۰/۵
تابلو فرش	بلی	۲۸/۵	صنایع دستی	بلی	۴۰/۰
	خیر	۷۱/۵		خیر	۶۰/۰
تابلو کوبلن	بلی	۱۲/۰	پوستر نقاشی یا عکس	بلی	۳۵/۵
	خیر	۸۸/۰		خیر	۶۴/۵

۴. جنسیت هنرجویان

اغلب شرکت‌کنندگان کلاس‌های هنری خانم‌ها هستند. تحقیق حاضر نیز نشان داد که تنها ۱۰ درصد هنرجویان مرد و ۹۰ درصد آنان را زنان تشکیل می‌دهند.

شواهد عینی و گفتگوهای میدانی حاکی از آن بود که مردان بیشتر در کلاس‌های نظری هنر مانند تاریخ هنر و نقد هنر شرکت می‌کنند و زنان بیشتر در کلاس‌های مهارت‌آموزی هنر.

فرضیه ششم: جنسیت هنرجویان و نگرش آنها به کلاس‌های آموزشی

با توجه به اینکه تعداد زنان در کلاس‌های آموزشی بیشتر از مردان است، جنسیت ویژگی متغیر را ندارد. بنابراین، از نظر تحلیلی از مدل خارج می‌شود و آزموده نمی‌شود.

۵. سن هنرجویان

طیف سنی هنرجویان بسیار متنوع بود؛ به گونه‌ای که یک نفر ۱۲ ساله و دو نفر ۶۰ ساله نیز در کلاس‌ها حاضر بودند. میانگین سن هنرجویان ۲۶ تا ۲۷ سال (۲۶/۴۸) بود. ۵۰ درصد آنها زیر ۲۵ سال داشتند و بیشترین فراوانی مربوط به ۱۹ سال بود. نمودار هیستوگرام نشان‌دهنده پراکندگی سن هنرجویان است؛ همان‌طور که نمودار نشان می‌دهد، بیشترین فراوانی در گروه سنی ۱۹ تا ۲۶ سال است؛ بنابراین با در نظر نگرفتن استثناها، یعنی حضور دو نفر در ۶۰ سال، میانگین سنی هنرجویان بین ۲۵ تا ۲۶ سال به دست می‌آید که مقبول‌تر است.

فرضیه هفتم: رابطه سن هنرجویان و نگرش آنها به کلاس‌های آموزشی

فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار میان متغیر سن و نگرش به کلاس‌های آموزشی (H1) پس از آزمون، تأیید شد ($r=0.144; sig=0.048$)؛ یعنی هرچه سن هنرجویان بیشتر باشد، نگرش آنها به کلاس‌های آموزشی فراغتی و تفننی‌تر است؛ اما هرچه سن هنرجویان کمتر باشد، نگرش آنها به کلاس‌ها حرفه‌ای‌تر و تخصصی‌تر است.

۶. ترم و دوره آموزشی هنرجویان

نتایج تحقیق نشان داد که میانگین دوره آموزشی هنرجویان دو سال و نیم است؛

به بیان دیگر، ۶۸/۴ درصد هنرجویان در ترم اول یا دوم آموزش هستند و به‌طور دقیق‌تر ۴۰/۳ درصد آنها در دوره اول و ۲۸/۱ درصد آنها در دوره دوم آموزش هستند. تنها ۲۰/۱ درصد آنها سطح‌های پایین و غیرحرفه‌ای آموزش را گذرانده و در سطح پنجم به بعد آموزش می‌بینند.

جدول شماره ۳۶: فراوانی ترم آموزشی هنرجویان

ترم	فراوانی	درصد فراوانی
ترم اول	۷۹	۴۰/۳
ترم دوم	۵۵	۲۸/۱
ترم سوم	۲۷	۱۳/۸
ترم چهارم	۸	۴/۱
ترم پنجم	۱۴	۷/۱
ترم ششم	۱	۰/۵
ترم هفتم	۲	۱
ترم هشتم	۳	۱/۵
ترم نهم	۱	۰/۵
ترم دهم	۶	۳/۱
کل	۱۹۶	۱۰۰/۰

فرضیه هشتم: رابطه میان ترم آموزشی و نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی

فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار میان متغیر دوره آموزشی و نگرش به کلاس‌های آموزشی (H_1) پس از آزمون، تأیید شد ($r=0.148; sig=0.038$)؛ یعنی

هرچه دوره آموزشی هنرجویان بالاتر باشد، نگرش آنها به کلاس‌های آموزشی فراغتی و تفریحی تر است؛ اما هرچه سطح آموزشی هنرجویان کمتر باشد، مثلاً در ترم اول و دوم آموزشی باشند، نگرش آنها به کلاس‌ها حرفه‌ای‌تر و تخصصی‌تر است. این نکته شاید به این دلیل باشد که هنرآموزان ترم‌های اول و دوم با اشتیاق آرمانی برای هنرمند شدن در کلاس‌ها ثبت‌نام می‌کنند؛ اما در سطح‌های بالاتر با واقع‌نگری هنرآموزی را به برنامه‌های فراغتی خود تبدیل می‌کنند. نکته دیگر آنکه هنرجویان سطوح بالاتر با توجه به ویژگی سنی بیشتر، تصمیم‌های جدیدی درباره نوع شغل و حرفه خود دارند و هنرمند و آموزش نقاشی برای آنها جنبه تفریحی و فراغتی پیدا می‌کند.

۷. پرداختن به دیگر هنرها

ظاهراً شرکت در کلاس‌های هنری به‌ویژه برای غیرحرفه‌ای‌ها نوعی ذوق‌آزمایی و دنبال کردن علاقه‌مندی ذاتی هنری‌شان است؛ زیرا نتایج تحقیق نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان در کلاس‌های نقاشی به هنرهای دیگر نیز مشغول می‌شوند؛ به عبارتی ۵۶ درصد آنها نه تنها به نقاشی، بلکه به هنرهای دیگری چون: موسیقی، عکاسی، گرافیک و خوش‌نویسی نیز می‌پردازند. می‌توان نتیجه گرفت که غیرحرفه‌ای‌های کلاس‌های نقاشی نه برای نقاش شدن، بلکه برای پرورش ذوق و علاقه‌مندی‌شان به هنر در کلاس‌ها شرکت می‌کنند.

فرضیه نهم: داشتن فعالیت‌های هنری دیگر و نگرش به کلاس‌های آموزشی

فرضیه تحقیق مبنی بر وجود تفاوت در نگرش افراد به کلاس‌های هنری با توجه به داشتن یا نداشتن سابقه هنری و همچنین، مشغول شدن یا نشدن به فعالیت هنری علاوه بر نقاشی (H_1)، پس از آزمون (T-test) تأیید نشد ($F=0.073; df=$)
به عبارت دقیق‌تر، فرض H_0 تأیید نشد. ($192; sig=0.609$)

۸. سابقه فعالیت هنر در خانواده و خویشاوندان

سابقه فعالیت هنر در خانواده و خویشاوندان زمینه را برای علاقه‌مندی به هنر، پرورش و جهت می‌دهد. نتایج تحقیق نشان داد که ۳۵/۵ درصد کسانی که در کلاس‌های هنری شرکت می‌کنند، یکی از اعضای خانواده‌شان مانند: پدر، مادر، برادر و خواهر به فعالیت هنری مشغول‌اند و ۱۸ درصد آنها دیگر خویشاوندانشان مانند دایی و عمو سابقه کار هنری دارند. با این حال ۴۶/۵ درصد آنها هیچ سابقه هنری میان اعضای خانواده و خویشاوندان خود سراغ ندارند. این نکته نشان می‌دهد که علاوه بر نهاد خانواده، دیگر نهادها مانند مدرسه و رسانه‌ها سهم بسیاری در ایجاد علاقه و انگیزه برای آموزش هنر ایفا می‌کنند. علاوه بر این، نتایج نشان داد که مهم‌ترین مشوق‌ها برای دنبال کردن و آموزش هنر به ترتیب عبارت‌اند از: مادر، پدر، خواهر و همسر.

جدول شماره ۳۷. فراوانی پرداختن به هنر میان اعضای خانواده

درصد فراوانی	فراوانی	افراد
۳۵/۵	۷۱	اعضای خانواده
۱۸/۰	۳۶	خویشاوندان
۴۶/۵	۹۳	هیچ‌کدام
۱۰۰/۰	۲۰۰	کل

فرضیه دهم: سابقه فعالیت هنری در خانواده و نگرش هنرجویان به

کلاس‌های آموزشی

فرضیه تحقیق مبنی بر وجود رابطه معنادار میان متغیر سابقه فعالیت هنر در خانواده و خویشاوندان و نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی (H1) پس از آزمون (F-test) تأیید نشد (فرض H0 از آزمون رد عبور کرد). به عبارتی، تفاوتی در نگرش هنرجویان با توجه به سابقه فعالیت هنری در خانواده‌هایشان وجود ندارد (F=1.5;df=2;sig=0.224).

۹. سن آغاز فراگیری هنر

سن فراگیری هنر عمدتاً در مدرسه‌ها یا نهادهای آمادگی برای مدرسه‌هاست؛ اما ۵۰/۵ درصد افراد دوران تحصیل مدرسه، یعنی تا پیش از ۱۶ سالگی را دوران آغاز فراگیری هنر دانسته‌اند. ۳۵/۸ درصد آغاز علاقه‌مندی‌شان به هنر را در ۱۷ تا ۲۳ سالگی دانسته‌اند؛ دورانی که مقارن با تحصیل دانشگاهی است. ۷/۹ درصد در ۲۳ تا ۳۰ سالگی و ۵/۸ درصد پس از ۳۰ سالگی به هنر علاقه‌مند شده‌اند و شروع به یادگیری هنر کرده‌اند. در تحقیق حاضر سه نفر پس از ۴۰ سالگی شروع به فراگیری هنر کرده بودند.

جدول شماره ۳۸. فراوانی سن آغاز آموزش هنر

سن	فراوانی	درصد فراوانی
قبل از ۱۶ سالگی	۹۶	۵۰/۵
از ۱۷ تا ۲۳ سالگی	۶۸	۳۵/۸
از ۲۳ تا ۳۰ سالگی	۱۵	۷/۹
پس از ۳۰ سالگی	۱۱	۵/۸
کل	۱۹۰	۱۰۰/۰

فرضیه یازدهم: سن آغاز فراگیری هنر و نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی

فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار میان متغیر سن آغاز فراگیری هنر و نگرش به کلاس‌های آموزشی (H1) پس از آزمون، تأیید شد ($t=-0.253; sig=0.00$)؛ یعنی هرچه سن شروع فراگیری هنر بالاتر باشد، نگرش آنها به کلاس‌های آموزشی فراغتی و تفننی‌تر است؛ اما هرچه سن شروع فراگیری هنر پایین‌تر باشد، مثلاً در ترم اول و دوم آموزشی باشند، نگرش آنها به کلاس‌ها حرفه‌ای‌تر و تخصصی‌تر است. این نکته شاید به این دلیل باشد که امید به حرفه‌ای شدن در بین کسانی که هنر را از

سنین پایین شروع می‌کنند بیشتر است؛ درحالی‌که افرادی که هنر را از سنین بالاتر شروع می‌کنند، امید و انتظار کمتری برای هنر حرفه‌ای دارند.

۱۰. محل تولد

در مصاحبه با هنرجویان آموزشگاه‌های تهران این نتیجه به دست آمد که ۸۱/۵ درصد آنها متولد تهران و ۱۸/۵ درصد آنها متولد دیگر شهرها هستند.

۱۱. وضعیت تأهل

یافته‌ها نشان می‌دهد که ۷۶/۵ درصد هنرجویان مجرد و ۲۲/۶ درصد آنها متأهل هستند. این نکته نشان می‌دهد که آموزش هنر با زمان آزاد و فراغت بیشتر دوران مجرد رابطه دارد. همچنین، نشان می‌دهد که بسیاری از هنرجویان پس از ازدواج آموزش هنر را دنبال نمی‌کنند.

۱۲. فرضیه دوازدهم: وضعیت تأهل و نگرش به کلاس‌های هنری

فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار میان وضعیت تأهل (مجرد، متأهل، مطلقه) و نگرش به کلاس‌های آموزشی (H_1) پس از آزمون (F-test) تأیید نشد ($F=0.039; df=2; sig=0.962$).

۱۳. میزان تحصیلات و رشته تحصیلی

یافته‌ها نشان می‌دهد که ۳۰ درصد هنرجویان تحصیلات دیپلم و زیر دیپلم دارند، ۱۴ درصد فوق‌دیپلم، ۴۷ درصد کارشناسی و ۹ درصد کارشناسی‌ارشد و دکترا دارند.

۱۴. فرضیه سیزدهم: میزان تحصیلات و نگرش به کلاس‌های هنری

فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار میان میزان تحصیلات و نگرش به کلاس‌های آموزشی (H_1) پس از آزمون (F-test) تأیید نشد ($F=2.017; df=5; sig=0.078$).

رشته تحصیلی هنرجویان نشان می‌دهد که ۴۵/۵ درصد آنها رشته تحصیلی مرتبط با هنر دارند؛ در حالی که ۵۳ درصد در رشته‌های مختلف پزشکی، مهندسی، علوم انسانی مانند جامعه‌شناسی و روان‌شناسی تحصیل می‌کنند و هنر بخشی از علایق غیرشغلی و غیرتخصصی آنهاست.

فرضیه فرعی: رشته تحصیلی و نگرش به کلاس‌های هنری

فرضیه تحقیق مبنی بر وجود تفاوت در نگرش افراد به کلاس‌های هنری با توجه به هنری و غیرهنری بودن رشته تحصیلی‌شان (H_1)، پس از آزمون (T-test) تأیید نشد ($F=1.422; df=193; sig=0.234$)؛ یعنی فرض H_0 از آزمون رد عبور نکرد که نشان می‌دهد نگرش حرفه‌ای یا غیرحرفه‌ای هنرجویان ارتباطی به رشته تحصیلی آنها ندارد.

۱۳. میزان و نوع استفاده از رسانه

رادیو و روزنامه کمترین میزان استفاده را در بین هنرجویان دارد؛ در مقابل، اینترنت بیشترین استفاده را دارد. به عبارتی ۷۸/۵ درصد هنرجویان به میزان زیاد از اینترنت استفاده می‌کنند. در مرتبه بعد ۴۷/۵ درصد از ماهواره، ۴۴ درصد از تلویزیون و ۳۱/۵ درصد از مجله استفاده می‌کنند.

جدول شماره ۳۹. فراوانی میزان و نوع استفاده از رسانه

نوع رسانه	خیلی کم	کم	تا حدی	زیاد	خیلی زیاد
روزنامه	۳۷/۰	۲۵/۰	۲۴/۵	۹/۰	۴/۵
مجله	۲۰/۰	۱۶/۰	۳۲/۵	۲۴/۰	۷/۶
تلویزیون	۱۸/۰	۱۵/۵	۲۲/۵	۲۹/۵	۱۴/۵
رادیو	۴۵/۵	۲۲/۰	۲۲/۰	۷/۰	۳/۵
اینترنت	۳/۰	۳/۵	۱۵/۰	۲۲/۵	۵۶/۰
ماهواره	۲۰/۰	۱۲/۰	۲۰/۵	۲۰/۰	۲۷/۵

مقایسه میانگین به دست آمده استفاده از رسانه (۱۷/۵۸) و میانگین معیار ۱۷/۵ نشان می دهد که استفاده از رسانه در سطح متوسط است.

فرضیه چهاردهم: میزان و نوع استفاده از رسانه و نگرش به کلاس های آموزشی

نتایج تحقیق نشان داد که میان میزان و نوع استفاده از رسانه های گوناگون مانند: روزنامه، مجله، رادیو، تلویزیون، اینترنت و ماهواره و نگرش به کلاس های آموزش هنر رابطه معناداری وجود ندارد. جدول ۴۰ سطوح معناداری آزمون های گوناگون را نشان می دهد.

جدول شماره ۴۰. آزمون مقایسه میانگین میزان استفاده از رسانه و نگرش به کلاس های آموزشی

نوع نقاشی	نوع استفاده	جمع مجذورها	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معناداری
روزنامه	بین گروهی	۱۳۶/۳۴۵	۴	۳۴/۰۸۶	۱/۶۷۸	۰/۱۵۷
	درون گروهی	۳۹۶۰/۰۳۵	۱۹۵	۲۰/۳۰۸		
	کل	۴۰۹۶/۳۸۰	۱۹۹			
مجله	بین گروهی	۲۳۹/۵۳۲	۴	۵۹/۸۸۳	۳/۰۲۸	۰/۰۱۹
	درون گروهی	۳۸۵۶/۸۴۸	۱۹۵	۱۹/۷۷۹		
	کل	۴۰۹۶/۳۸۰	۱۹۹			
تلویزیون	بین گروهی	۱۰۰/۷۹۱	۴	۲۵/۱۹۸	۱/۲۳۰	۰/۳۰۰
	درون گروهی	۳۹۹۵/۵۸۹	۱۹۵	۲۰/۴۹۰		
	کل	۴۰۹۶/۳۸۰	۱۹۹			
رادیو	بین گروهی	۱۷۹/۰۰۱	۴	۴۴/۷۵۰	۲/۲۲۸	۰/۰۶۷
	درون گروهی	۳۹۱۷/۳۷۹	۱۹۵	۲۰/۰۸۹		
	کل	۴۰۹۶/۳۸۰	۱۹۹			

ادامه جدول شماره ۴۰. آزمون مقایسه میانگین میزان استفاده از رسانه و نگرش
به کلاس‌های آموزشی

نوع نقاشی	نوع استفاده	جمع مجزورها	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معناداری
اینترنت	بین گروهی	۴۹/۱۳۸	۴	۱۲/۲۸۴	۰/۵۹۲	۰/۶۶۹
	درون گروهی	۴۰۴۷/۲۴۲	۱۹۵	۲۰/۷۵۵		
	کل	۴۰۹۶/۳۸۰	۱۹۹			
ماهواره	بین گروهی	۷۴/۱۵۷	۴	۱۸/۵۳۹	۰/۱۹۹	۰/۴۶۶
	درون گروهی	۴۰۲۲/۲۲۳	۱۹۵	۲۰/۶۲۷		
	کل	۴۰۹۶/۳۸۰	۱۹۹			

۱۴. وضعیت و نوع اشتغال هنرجویان

با توجه به اینکه اغلب هنرآموزان در گروه سنی ۱۹ تا ۲۶ سال هستند، دور از انتظار نیست که اغلب آنها شاغل نباشند. یافته‌ها نشان داد که ۳۹/۵ درصد آنها دانشجو، ۱۱/۵ درصد خانه‌دار، ۳ درصد محصل، ۱۶/۵ درصد بیکار و ۲۹/۵ درصد شاغل هستند.

فرضیه پانزدهم: وضعیت اشتغال و نگرش به کلاس‌های هنری

فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار میان وضعیت اشتغال (بیکار، شاغل، خانه‌دار، دانشجو و محصل) و نگرش به کلاس‌های آموزشی (HI) پس از آزمون (F-test) تأیید نشد ($F=1.334; df=4; sig=0.259$). از میان هنرجویانی که شاغل هستند ۸/۵ درصد کارمند سازمان‌های دولتی، ۱۸/۵ درصد کارمند سازمان‌های خصوصی، ۸/۵ درصد شاغل در بازار آزاد هستند.

جدول شماره ۴۱. فراوانی نوع اشتغال هنرجو

نوع اشتغال هنرجو	فراوانی	درصد فراوانی
کارمند سازمان‌های دولتی	۱۷	۸/۵

ادامه جدول شماره ۴۱. فراوانی نوع اشتغال هنرجو

درصد فراوانی	فراوانی	نوع اشتغال هنرجو
۱۸/۵	۳۷	کارمند سازمان‌های خصوصی
۸/۵	۱۷	شغل آزاد در بازار
۶۴/۵	۱۲۹	بیکار
۱۰۰/۰	۲۰۰	کل

فرضیه فرعی: نوع اشتغال و نگرش به کلاس‌های هنری

فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار میان نوع اشتغال (دولتی، خصوصی و آزاد) و نگرش به کلاس‌های آموزشی (H_1) پس از آزمون (F-test) تأیید نشد ($F=1.947; df=3; sig=0.123$).

۱۵. تحصیلات پدر و مادر هنرجویان

یافته‌ها نشان می‌دهد که ۵۴ درصد پدر هنرجویان تحصیلات دیپلم و زیر دیپلم دارند، ۱۰ درصد فوق‌دیپلم، ۱۸/۵ درصد کارشناسی، ۱۷/۵ درصد کارشناسی‌ارشد و دکترا دارند. همچنین ۶۵ درصد مادر هنرجویان تحصیلات دیپلم و زیر دیپلم دارند، ۱۴/۵ درصد فوق‌دیپلم، ۱۷ درصد کارشناسی و ۳/۵ درصد کارشناسی‌ارشد و دکترا دارند.

فرضیه شانزدهم: میزان تحصیلات پدر و مادر و نگرش به کلاس‌های هنری

فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار میان میزان تحصیلات پدر و نگرش به کلاس‌های آموزشی (H_1) پس از آزمون (F-test) تأیید نشد ($F=0.653; df=5; sig=0.66$). همچنین، میزان تحصیلات مادر و نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی تأیید نشد ($F=1.484; df=5; sig=0.197$).

۱۶. وضعیت اشتغال پدر

یافته‌ها نشان داد که ۴۹/۲ درصد پدر هنرجویان شاغل در بازار آزاد هستند، ۳۶/۳ درصد کارمند سازمان‌های دولتی و ۱۴ درصد کارمند سازمان‌های خصوصی هستند.

۱۷. میانگین درآمد ماهیانه

از هنرجویان میانگین درآمد ماهیانه‌شان را پرسیدیم تا در صورت شاغل و مستقل بودن، درآمد خودشان یا همسرشان و در غیر این صورت، درآمد خانواده پدرشان را گزارش کنند. یافته‌ها نشان داد که ۱۱/۵ درصد آنها درآمدی کمتر از ۵۰۰ هزار تومان در ماه دارند، ۲۶/۵ درصد بین ۵۰۰ هزار تا یک میلیون تومان، ۲۷ درصد بین ۱ تا ۱/۵ میلیون، ۱۶ درصد بین ۱/۵ تا ۲/۵ میلیون، ۱۰/۵ درصد بین ۲/۵ تا ۴ میلیون و ۸/۵ درصد بیش از ۴ میلیون تومان درآمد دارند. به عبارتی، ۳۸ درصد درآمد پایین، ۴۳ درصد درآمد متوسط و ۱۹ درصد درآمد بالایی دارند.

جدول شماره ۴۲. فراوانی وضعیت درآمد

وضعیت درآمد	فراوانی	درصد فراوانی
کمتر از ۵۰۰ هزار تومان	۲۳	۱۱/۵
بین ۵۰۰ هزار تا ۱ میلیون تومان	۵۳	۲۶/۵
بین ۱ تا ۱/۵ میلیون تومان	۵۴	۲۷/۰
بین ۱/۵ تا ۲/۵ میلیون تومان	۳۲	۱۶/۰
بین ۲/۵ تا ۴ میلیون تومان	۲۱	۱۰/۵
بیش از ۴ میلیون تومان	۱۷	۸/۵
کل	۲۰۰	۱۰۰/۰

فرضیه هفدهم: میزان درآمد اقتصادی و نگرش به کلاس‌های هنری

فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار میان میزان درآمد اقتصادی و نگرش به کلاس‌های آموزشی (H1) پس از آزمون (F-test) تأیید نشد ($F=1.447; df=5; sig=0.209$).

۱۸. ارزیابی موقعیت اجتماعی و طبقاتی

یکی از شیوه‌های ارزیابی موقعیت اجتماعی و طبقاتی، شیوه خوداظهاری است. در واقع سنجش طبقه اجتماعی افراد با فهرست مفصلی از دارایی، سرمایه و درآمد ممکن است؛ اما با توجه به نسبی بودن ارزیابی‌ها و پیچیده بودن سنجش همه مصادیق، از شیوه خوداظهاری برای سنجش طبقه اجتماعی استفاده می‌شود. در این روش از افراد خواسته می‌شود خودشان طبقه اجتماعی‌شان را ارزیابی کنند. البته این روش نیز با خطاهایی همراه است؛ اما تخمین مناسبی را به دست می‌دهد (کوهن، ۱۳۸۴).

یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که ۱۳ درصد افراد طبقه بالا، ۵۲/۵ درصد طبقه متوسط رو به بالا، ۳۰/۵ درصد طبقه متوسط و ۴ درصد خود را طبقه پایین ارزیابی کرده‌اند و البته هیچ‌کس خود را از طبقه پایین اجتماعی ارزیابی نکرده است.

جدول شماره ۴۳. فراوانی موقعیت طبقاتی

درصد فراوانی	فراوانی	موقعیت طبقاتی
۴/۰	۸	طبقه متوسط رو به پایین
۳۰/۵	۶۱	طبقه متوسط شهری
۵۲/۵	۱۰۵	طبقه متوسط رو به بالا
۱/۵	۳	طبقه بالای رو به پایین
۱۱/۵	۲۳	طبقه بالای اجتماعی
۱۰۰/۰	۲۰۰	کل

فرضیه هجدهم: ارزیابی از طبقه اجتماعی و نگرش به کلاس‌های هنری

فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار میان وضعیت اشتغال و نگرش به کلاس‌های آموزشی (H1) پس از آزمون (F-test) تأیید نشد ($F=0.529; df=4; sig=0.715$).

۱۹. ارزیابی موقعیت اجتماعی محل سکونت

یافته‌ها نشان داد که ۸/۳ درصد هنرجویان در موقعیت پایین شهر زندگی می‌کنند، ۳۵/۱ درصد در موقعیت متوسط شهری، ۳۰/۹ درصد در موقعیت متوسط رو به بالای شهر و ۲۵/۶ درصد در موقعیت بالای شهر سکونت دارند.

جدول شماره ۴۴. فراوانی موقعیت اجتماعی سکونت در شهر

موقعیت اجتماعی	فراوانی	درصد فراوانی
پایین شهر	۶	۳/۱
پایین رو به بالای شهر	۴	۲/۱
متوسط رو به پایین شهر	۶	۳/۱
موقعیت متوسط شهری	۶۷	۳۵/۱
متوسط رو به بالای شهر	۵۹	۳۰/۹
بالای رو به پایین شهر	۹	۴/۷
بالای شهر	۴۰	۲۰/۹
کل	۱۹۱	۱۰۰/۰

فرضیه نوزدهم: موقعیت اجتماعی سکونت در شهر و نگرش به کلاس‌های

هنری

فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار میان موقعیت اجتماعی سکونت در شهر و نگرش به کلاس‌های آموزشی (H1) پس از آزمون (F-test) تأیید نشد ($F=1.771; df=6; sig=0.107$).

۲۰. رتبه آموزشگاه‌ها و مراکز آموزشی

در تحقیق حاضر به آموزشگاه‌ها و مراکز آموزشی چون: ایده، آریا، حک، چهل و چهار، شیت، چهارسو، نشان هنر، مرکز آموزش دانشگاه تهران و نارون مراجعه کردیم. در نوعی دسته‌بندی بر مبنای رتبه مرکز آموزشی ۴۳ درصد مراکز رتبه بالا، ۴۹ درصد رتبه متوسط و ۸ درصد رتبه پایین دارند؛ اما فرضیه تحقیق مبنی بر رابطه معنادار بین رتبه مرکز آموزشی و نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی (H1) پس از آزمون (F-test) تأیید نشد ($F=1.74; df=2; sig=0.177$).

۲۱. تحلیل توصیفی و تبیینی نگرش هنرجویان درباره کلاس‌های آموزش هنر

مصاحبه با هنرجویان نشان داد که ۶۸ درصد آنها فقط برای پر کردن اوقات فراغت در کلاس‌های هنری شرکت نمی‌کنند، اگرچه ۳۲ درصد تاحدی با این گفته موفق هستند. همچنین ۷۶/۵ درصد تصمیم دارند هنر را به حرفه خود تبدیل کنند و ۸۱ درصد می‌خواهند آموزش هنر را تا سطح حرفه‌ای دنبال کنند. پرسش‌های دیگر نیز بیانگر جدی بودن آموزش هنر برای هنرجویان است و اشتیاق آنها را برای آموزش تکمیلی هنر نشان می‌دهد.

۷۸/۵ درصد آنها گفته‌اند که کلاس‌ها برایشان خیلی مهم است و در هر شرایطی در دوره‌ها ثبت‌نام و شرکت خواهند کرد و تنها ۷/۵ درصد با این گفته مخالف بودند. جدی بودن کلاس‌ها برای هنرجویان و اشتیاق آنها برای دنبال کردن آموزش تا سطح حرفه‌ای، منافاتی با برنامه‌های فراغتی آنها ندارد؛ بلکه ۳۴ درصد آنها معتقدند

۱. شایان ذکر است که دفتر نظارت و ارزیابی دفتر توسعه آموزش هنر در وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، طی مراحل رتبه آموزشگاه‌ها و مؤسسه‌های هنری را تعیین می‌کند. این رتبه‌بندی بر اساس ویژگی‌های هنری و حرفه‌ای مؤسس، مساحت و امکانات آموزشگاه، تعداد هنرجویان و سابقه تأسیس است؛ اما این رتبه‌بندی محدود به مراکز زیرمجموعه وزارت ارشاد است و شامل مراکز آموزش هنر دیگر نمی‌شود که زیرمجموعه شهرداری یا مثلاً دانشگاه تهران است. بنابراین، در این تحقیق به رتبه‌بندی تخمینی از مراکز آموزشی پرداختیم که در نمونه‌گیری به آنها مراجعه شده بود؛ یعنی بر اساس سابقه تأسیس، تخصص مؤسس، تعداد هنرجویان و موقعیت مکانی مرکز آموزشی در شهر، طیف پنج امتیازی طراحی شد و در مرحله بعد مراکز در سه رتبه بالا، متوسط و پایین طبقه‌بندی گردید.

فصل چهارم - مطالعه میدانی وضعیت ... ۱۶۵

که شرکت در کلاس‌های هنری، برنامه خوبی برای پر کردن اوقات فراغت است. البته ۳۸/۵ درصد نیز با این نظر مخالف‌اند و آموزش هنر را غیرفراغتی می‌دانند. مصاحبه‌های کیفی و گفتگوهای میدانی با هنرجویان حاکی از آن بود که ۲۷/۵ درصد افرادی که در این خصوص بی‌طرف بوده‌اند، بیشتر معتقدند که هنر برنامه خوبی برای فراغت است؛ اما چون نمی‌خواهند هنرشان فقط سرگرمی تلقی شود، نظر میانه ابراز کرده‌اند.

جدول شماره ۴۵. فراوانی نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی

کاملاً مخالفم	مخالفم	تا حدی	موافقم	کاملاً موافقم	نگرش هنرجویان
۲۸/۰	۴۰/۰	۱۹/۵	۷/۵	۵/۰	شرکت در این کلاس‌ها برای پر کردن اوقات فراغت من است.
۳۹/۵	۳۷/۰	۱۲/۰	۸/۰	۳/۵	فکر نمی‌کنم هنر را به حرفه‌ام تبدیل کنم.
۲/۰	۲/۰	۱۵/۰	۲۵/۵	۵۵/۵	تصمیم دارم کلاس‌های آموزشی نقاشی را تا سطح حرفه‌ای دنبال کنم.
۳۹/۰	۳۵/۵	۱۱/۵	۸/۰	۶/۰	اگرچه در کلاس نقاشی شرکت می‌کنم، فکر نمی‌کنم هنر را حرفه خود کنم.
۵/۰	۶/۰	۱۶/۵	۲۱/۰	۵۱/۵	تصمیمی دارم هنر را به حرفه آینده خود تبدیل کنم.
۰/۵	۲/۵	۱۸/۵	۳۲/۵	۴۶/۰	کلاس‌ها برایم خیلی مهم است و در هر شرایطی در دوره‌ها ثبت‌نام و شرکت خواهم کرد.
۱۷/۰	۲۱/۵	۲۷/۵	۲۱/۰	۱۳/۰	شرکت در کلاس‌های هنر، برنامه خوبی برای پر کردن اوقات فراغت است.

ادامه جدول شماره ۴۵. فراوانی نگرش هنرجویان به کلاس‌های آموزشی

کاملاً مخالفم	مخالفم	تا حدی	موافقم	کاملاً موافقم	نگرش هنرجویان
۵۳/۰	۳۶/۰	۹/۰	۱/۵	۰/۵	شرکت در این کلاس‌ها تأثیری بر مهارت‌های هنری من نداشت.
۲۷/۵	۴۱/۰	۲۲/۰	۴/۵	۵/۰	فکر می‌کنم هنر ذاتی است و آموزش تأثیر کمی در هنرمند شدن دارد.
۵۸/۵	۳۴/۵	۴/۰	۱/۵	۱/۵	شرکت در این کلاس‌ها کمکی به سواد هنری و پرورش ذوق هنری آدم نمی‌کند.

در ارزیابی کلاس‌های آموزشی ۸۹ درصد هنرجویان معتقد بودند که شرکت در کلاس‌های هنری بر مهارت‌های هنری‌شان تأثیر خوبی گذاشته است؛ برخلاف این نظر که هنر ویژگی ذاتی افراد است و با آموزش به دست نمی‌آید و البته برخی هنرمندان حرفه‌ای بر آن تأکید دارند. تنها ۵ درصد هنرجویان با این ایده موافق بودند و ۶۸/۵ درصد آنها هنر را نه ذاتی، بلکه آموختنی می‌دانستند. ۹۳/۵ درصد آنها معتقد بودند که شرکت در این کلاس‌ها به سواد هنری و پرورش ذوق هنری افراد کمک بسیاری می‌کند.

مجموعه پرسش‌های بالا (هفت گویه اول) طیفی از نگرش هنرجویان درباره غیرحرفه‌ای و حرفه‌ای بودن آموزش هنر را نشان می‌دهد. از ترکیب این پرسش‌ها و مقایسه میانگین به دست آمده (۲۷/۴۱) با میانگین معیار ۲۱ این نتیجه به دست می‌آید که اغلب هنرجویان نگرشی جدی به آموزش هنر دارند و تلاش می‌کنند هنر را تا سطح حرفه‌ای یا حتی تبدیل آن به حرفه خود دنبال کنند.

در مدل رگرسیونی متغیرها، مجموعه همه متغیرهایی که در تحقیق به‌مثابه عوامل مؤثر بر نگرش هنرجویان به آموزش غیرحرفه‌ای و حرفه‌ای تحلیل شده توانسته ۴۸ درصد از متغیر وابسته تحقیق را تبیین کند. در آزمون رگرسیون (به

فصل چهارم - مطالعه میدانی وضعیت ... ۱۶۷

روش (Backward) پس از اصلاح ضریب‌ها و حذف متغیرهای که اثر کمی داشت (بعد از اصلاح شش مدل)، نتیجه نهایی ضریب تبیین ($R^2 = 0.46$) را نشان داد. جدول ۴۶ معناداری مدل‌های رگرسیون را در مرحله ششم نشان می‌دهد.

جدول ۴۶. آزمون معناداری مدل‌های رگرسیون

سطح معناداری	F	میانگین مجزورها	درجه آزادی	مجموع مجزورها	مدل
۰/۰۰۰ ^f	۱۱/۹۳۵	۱۹۸/۰۰۱	۴	۷۹۲/۰۰۳	رگرسیون
		۱۶/۵۸۹	۱۷۲	۲۸۵۳/۳۸۷	باقی مانده
			۱۷۶	۳۶۴۵/۳۹۰	کل

به علت طولانی بودن جدول‌ها، در ادامه، تنها جدول ضرایب اولین و آخرین مدل را آورده‌ایم. یافته‌های مدل رگرسیون تأییدکننده آزمون فرضیه‌هاست. متغیرهایی که در مدل نهایی باقی ماند عبارت بود از: ترم، سن فراگیری هنر، نگرش هنری، آشنایی با سبک‌ها.

جدول ۴۷. ضرایب متغیرها در مدل رگرسیون

Sig	t	استاندارد	غیراستاندارد		متغیرهای معادله رگرسیون	مدل
		Beta	Std. Error	B		
۰/۰۰۰	۷/۱۶۱	-	۲/۹۸۵	۲۱/۳۷۲	عدد ثابت	اولین مدل
۰/۱۱۵	-۱/۵۸۳	-۱/۱۳	۰/۱۵۸	-۲/۲۵۱	ترم	
۰/۰۸۵	-۱/۷۳۴	-۱/۴۰	۰/۰۵۱	-۰/۰۸۹	سن فراگیری هنر	
۰/۹۳۸	-۰/۷۸	-۰/۰۶	۰/۰۴۵	-۰/۰۰۳	سن هنرجویان	
۰/۰۹۸	۱/۶۶۶	۰/۱۴۱	۰/۰۸۱	۰/۱۳۵	پیگیری رویدادهای هنری	
۰/۱۹۵	-۱/۳۰۱	-۱/۱۸	۰/۳۰۵	۰/۳۹۷	مراجعه به مکان‌های هنری	

ادامه جدول ۴۷. ضرایب متغیرها در مدل رگرسیون

Sig	t	استاندارد	غیراستاندارد		متغیرهای معادله رگرسیون	مدل
		Beta	Std. Error	B		
۰/۶۴۲	۰/۴۶۶	۰/۰۳۸	۰/۱۸۶	۰/۰۸۷	مراجعه به موزه	اولین مدل
۰/۰۳۳	۲/۱۴۷	۰/۱۷۰	۰/۰۹۰	۰/۱۹۲	نگرش هنری	
۰/۷۰۱	۰/۳۸۵	۰/۰۶۰	۰/۰۸۱	۰/۰۳۱	آشنایی با نقاشان	
۰/۲۶۹	۱/۱۰۸	۰/۱۶۹	۰/۱۰۶	۰/۱۱۸	آشنایی با سبک‌ها	
۰/۰۰۰	۱۰/۳۵۱	-	۲/۰۹۶	۲۱/۶۹۵	عدد ثابت	آخرین مدل
۰/۰۷۹	-۱/۷۶۹	-۱/۲۳	۰/۱۵۵	-۲/۷۴	ترم	
۰/۰۲۸	-۲/۲۱۱	-۱/۵۸	۰/۰۴۵	-۱/۰۰	سن فراگیری هنر	
۰/۰۲۰	۲/۳۵۳	۰/۱۸۲	۰/۰۸۷	۰/۲۰۵	نگرش هنری	
۰/۰۰۲	۳/۱۰۲	۰/۲۴۶	۰/۰۵۵	۰/۱۷۱	آشنایی با سبک‌ها	

بخش دوم: مصاحبه با مدرسان هنر

طرح مسئله: ارزیابی شیوه تدریس در آموزش همگانی هنر از نظر مدرسان

هنر

با توجه به جدید بودن مفهوم «آموزش غیرحرفه‌ای هنر» در ادبیات پژوهشی ایران، در این تحقیق تلاش می‌کنیم با بهره‌گیری از نظر هنرمندان، مدرسان و متخصصان هنر اجماع نظری در شناخت مسائل آموزش همگانی هنر، دسته‌بندی تجربه‌ها و در نهایت ساخت مقوله‌های نظری در آموزش غیرحرفه‌ای هنر به دست آید. بنابراین، درباره دیدگاه کارشناسان درباره سرفصل‌های آموزش تقنی و غیرحرفه‌ای هنر در ایران پرسش می‌شود. برای اجرای این پروژه از روش مصاحبه‌های کیفی و عمیق بر مبنای «روش دلفی»^۱ استفاده خواهیم کرد؛ زیرا دلفی شیوه‌ای برای نظریه‌سازی

درخصوص مشاهده واقعاتی‌های موجود است.

پرسش اصلی این بخش این است که مدرسان هنر و هنرمندان از آموزش همگانی هنر در ایران چه ارزیابی دارند. این افراد قوت‌ها و ضعف‌های برنامه‌های درسی و سرفصل‌های آموزش هنر غیرحرفه‌ای را در مؤسسه‌ها و آموزشگاه‌های هنری چه می‌دانند؟ به نظر آنها تا چه حد تفاوت‌های آموزش تخصصی و تفنی هنر در سرفصل‌های آموزش همگانی هنر ایران مدنظر قرار می‌گیرد؟ دیدگاه، ایده و نظر آنها برای گسترش آموزش همگانی هنر چیست؟

اگرچه در ارزیابی و دسته‌بندی نظرها از هر پیش‌داوری اجتناب خواهیم کرد، فرضیه تحقیق به‌مثابه جهت‌گیری علیتی گفتگوها عبارت است از اینکه سرفصل‌های آموزش تفنی و غیرحرفه‌ای هنر با زمینه‌های فرهنگی جامعه و سلیقه‌ها و انتخاب‌های ذوقی مردم در زندگی روزمره‌شان تناسبی ندارد. همچنین، تفاوت‌های آموزش تخصصی و تفنی هنر در سرفصل‌های آموزش همگانی هنر در ایران مدنظر قرار نمی‌گیرد. بررسی و آزمون این فرضیه‌ها با سنجش دیدگاه کارشناسان و مدرسان خبره هنر بر مبنای روش دلفی انجام می‌شود.

روش مصاحبه با هنرمندان و مدرسان هنر

روش دلفی عبارت است از گردآوری داده‌های مبتنی بر مصاحبه و توزیع پرسش‌نامه نیمه استاندارد (نیمه‌باز) بین کسانی که آشنایی و تخصص کافی با آموزش غیرحرفه‌ای هنر در آموزشگاه‌ها و مؤسسه‌های هنری دارند. این شیوه به ما کمک می‌کند تا نگرش‌ها و دیدگاه‌های صاحب‌نظران را شناسایی و دسته‌بندی کنیم.

در این تحقیق برای انجام مصاحبه‌ها، درخصوص روش‌های آموزش غیرحرفه‌ای هنر و تفاوت‌های آن با آموزش تخصصی هنر، ابتدا پرسش‌نامه نیمه‌باز طراحی کردیم و پس از جمع‌آوری دیدگاه‌ها، نظرها کدگذاری و دسته‌بندی شد و دوباره در چرخه‌ای منظم نظرها را ارزیابی کردیم. این چرخه تا دستیابی به مقوله‌بندی،

مفهوم‌سازی و مدل‌سازی ادامه یافت.

تعداد مصاحبه‌ها و شیوه انتخاب افراد در روش دلفی مبتنی بر نمونه‌گیری نظری است. در این شیوه، انتخاب نمونه‌ها تصادفی نیست؛ بلکه بر اساس اشباع و کفایت نظری انتخاب خواهد شد. برخلاف روش‌های تحقیق پیمایشی، اعتبار روش دلفی به تعداد شرکت‌کنندگان در تحقیق نیست؛ بلکه به اعتبار تجربی و علمی متخصصان شرکت‌کننده در پژوهش بستگی دارد.

واحدهای نمونه در این تحقیق عبارت است از مدرسان باتجربه مراکز و مؤسسه‌های هنری؛ از این رو، انتخاب نمونه‌ها تصادفی نیست؛ بلکه گزینشی است. در این بخش سعی کرده‌ایم با مدرسان برجسته و باتجربه آموزش هنر مصاحبه کنیم. بر این اساس، با آرش صداقت‌کیش، واهیک هارتونیان، ایمان افسریان، فرهاد گاوزن، جواد مدرس، مانی غلامی و مریم طباطبایی مصاحبه کردیم که از مدرسان شناخته‌شده در آموزشگاه‌ها و مؤسسه‌های فرهنگی - هنری معتبر در شهر تهران هستند. در روش دلفی، هدف نهایی دستیابی به گزاره‌های تحلیلی و مقوله‌های نظری است؛ از این رو، مصاحبه با مدرسان هنر را کدگذاری و طبقه‌بندی کردیم. تحلیل اطلاعات مبتنی بر ساختارسازی اطلاعات جمع‌آوری شده در مرحله اول، ارائه بازخورد به گروه مصاحبه‌شونده، بازسازی ساختار اطلاعات و تهیه پرسش‌نامه مرحله دوم و در نهایت، ادامه جریان ساختاربندی اطلاعات است. ساختاربندی اطلاعات به معنای خرد کردن، مقایسه کردن، مقوله‌بندی کردن و «مفهوم‌پردازی کردن»^۱ است. این شیوه به ما کمک کرد تا دیدگاه نظری (البته مبتنی بر واقعیت تجربی) را در مقایسه با آموزش غیرحرفه‌ای هنر در ایران به دست آوریم.

گفتگوها و یافته‌ها

در مصاحبه با جواد مدرس، مدرس و کارشناس ارشد نقاشی، از تفاوت آموزش

نقاشی در دانشگاه و مراکز آموزش غیرحرفه‌ای پرسیدیم. به نظر وی وجه مشترک هنرآموز دانشگاهی و فرد غیرحرفه‌ای، نیاز به درک زیبایی‌شناسی است و می‌توان هر دو تدریس را از این وجه مشترک شروع کرد. حتی به نظر می‌رسد در غیرحرفه‌ای‌ها این نیاز خالصانه‌تر باشد؛ کسی که به صورت غیرحرفه‌ای به کلاس هنری وارد می‌شود، هنوز چندان از عرصه زندگی به شکل عام و طبیعی فاصله نگرفته است؛ پس می‌توان به شکلی ملموس از زیبایی‌شناسی در عرصه زندگی روزمره شروع کرد.

مدرسی در توضیح بیشتر این حوزه آموزش معتقد است شیوه دانشگاهی مبتنی بر دیدگاه مدرن (مابعد رنسانس) و اروپایی محور است. در این دیدگاه هنرمند همچنان نابغه فرض شده و هنر امری دست‌نیافتنی است که البته امروزه دیدگاه منسوخ به نظر می‌رسد. گویا شیوه غیرحرفه‌ای بیشتر مبتنی بر دانسته‌ها، سلیقه‌ها و گرایش‌های فردی مدرس است نه یک مسیر خطی و مشخص.

اما ایمان افسریان، مدرس و کارشناس ارشد نقاشی، نظری متفاوت در این خصوص دارد. او نظام آموزش نقاشی در ایران را به شکل متفاوتی دسته‌بندی کرد: ۱. هنر نوگرا یا متجدد که در دانشگاه‌ها و آموزشگاه‌های خصوصی تدریس می‌شود؛ ۲. هنر بازاری که نمونه‌هایی از این آموزش در بازار قائم یا توسط استادانی همچون ایمان ملکی، کاتوزیان و... تدریس می‌شود. شیوه غیرحرفه‌ای یا همان بازاری شکلی از هنر ناتورالیستی است که مهم‌ترین خصلتش شبیه عکس نقاشی کردن است؛ نقاشی با جزئیات بسیار، ظرافت بالا، موضوع عاطفی، ساتی‌مانتال و با روایتی صریح و آشنا.

در شیوه متجدد مهم‌ترین مسئله دانستن هنر مدرن است؛ اینکه هنر مدرن چیست و چگونه می‌توان هنر مدرن تولید کرد، اگرچه ابهام در مفهوم هنر مدرن و متأسفانه ضعف برخی استادان در فهم هنر مدرن، دانشجو را گیج کرده و معضلی تازه می‌آفریند. درنهایت افسریان معتقد است که آموزش در دانشگاه و کلاس‌های آزاد ذات

متفاوتی ندارد و تنها به میزان جدی بودن یا نبودن استاد در تدریس برمی‌گردد. با این حال، آرش صداقت‌کیش، نقاش و مدرس، تفاوت نوع آموزش دانشگاهی و غیرحرفه‌ای را جدی می‌داند. وی معتقد است طرح تدریس باید مبتنی بر نیاز اصیل افراد غیرحرفه‌ای باشد. علاقه‌مندی آنها به هنر ناشی از انتخاب‌های ذوقی در زندگی روزمره است؛ مانند نوع مبلمان خانه یا هماهنگی رنگ اشیای خانه. از این رو، حداقل جلسه‌های ابتدایی آموزش هنر باید متوجه هدف و منظور آنها از شرکت در کلاس‌های غیرحرفه‌ای باشد.

فرهاد گاوزن، نقاش و کارشناس ارشد نقاشی، معتقد است نباید بین آموزش غیرحرفه‌ای و حرفه‌ای تمایز قائل شد؛ چون در حال حاضر آموزش غیرحرفه‌ای به نوعی آموزش غیرتخصصی، ضعیف، تفریحی و غیرجدی اشاره می‌کند که آن را در برابر آموزش دانشگاهی، جدی و حرفه‌ای قرار می‌دهد؛ بنابراین، پرداختن به آموزش غیرحرفه‌ای ناشی از بی‌توجهی به کاستی‌های آموزش حرفه‌ای و جدی است.

مانی غلامی، مدرس و کارشناس ارشد تصویرسازی، نیز معتقد است که نباید تفاوت بین آموزش حرفه‌ای و غیرحرفه‌ای وجود داشته باشد؛ ولی به وجود می‌آید. برای مثال هنرجویی در خانه فرهنگ برای تفریح و غیرحرفه‌ای می‌خواهد آبرنگ یاد بگیرد؛ اما مدرس نباید این کلاس را تفریحی بداند و ساده درس بدهد.

مریم طباطبایی، مدرس و کارشناس ارشد نقاشی، تفاوت اساسی دو آموزش دانشگاهی و غیرحرفه‌ای را در سطح دانش نظری و «تجربه دیدن» هنرجویان می‌داند. به نظر وی دیدن نمونه‌ها و آشنایی با آثار دیگر هنرمندان ضروری و تعیین‌کننده است؛ البته متأسفانه غالباً کسی به منابع خوب دسترسی ندارد. وی می‌گوید: به‌جبران این خلأ سعی می‌کنم کسانی را معرفی کنم یا برنامه‌ای برای کار بگذارم که هنرجو مجبور به گشتن بیشتر شود تا حداقل از طریق اینترنت این آشنایی را به دست آورد.

او تفاوت حرفه‌ای و غیرحرفه‌ای را در نوع کلاس نمی‌داند؛ بلکه در افراد و

انگیزه آنها می‌داند؛ یعنی کسانی ممکن است در کلاس‌های دانشگاهی (مانند خیلی کلاس‌های دانشگاه علمی-کاربردی) باشند؛ اما غیرحرفه‌ای کار کنند و کسانی در کلاس‌های مراکز عمومی هنر، بیشتر هنر را پیگیری کنند. در واقع «در هر آموزشی قابلیت‌های فردی است که اصلی‌ترین عامل است.»

و اهیک هارتونیان، مدرس و نقاش، تفاوت دو شیوه کار غیرحرفه‌ای و دانشگاهی را طبیعی می‌داند و می‌گوید اکثر شاگردها در ابتدای امر برای تفریح یا از روی کنجکاوی به کلاس می‌آیند و من با توجه به این تجربه به شاگردان اجازه می‌دهم کم‌کم از دل بازی‌ها و کنجکاوی‌هایشان مسیر هنری خود را بیابند. با شناختی که از شرایط روحی شاگردانم به دست می‌آورم، سعی می‌کنم شیوه آموزشی متفاوت و مختص به هر شخص را مدنظر قرار دهم. این امکان شاید در آموزش دانشگاهی نباشد؛ زیرا همه باید بر اساس یک روش و برنامه درسی در ترم تحصیلی کار کنند. برای روشن‌تر شدن پاسخ‌ها و رویکردها، برنامه تدریس چهار جلسه نخست آموزش نقاشی در یکی از آموزشگاه‌های تخصصی را با یکی از مراکز فرهنگی با آموزش غیرحرفه‌ای مقایسه کردیم و نظر مدرسان را در این خصوص جویا شدیم. جواد مدرسی معتقد بود در جلسه اول آموزش لازم است هنرجو درک بصری از پیرامون (طبیعت و محیط روزمره اطراف) پیدا کند. به عبارتی، ابتدا باید ذوق، ذائقه، سلیقه و مد (رنگ‌شناسی، اصول و مبانی هنر) یعنی آموزش فرم هنری در اولویت تدریس قرار گیرد. وی معتقد است پرداختن به هنر مدرن برای شروع آموزش هنر مناسب نیست. بهتر است از آموزش هنر کلاسیک شروع کرد؛ زیرا ریاضی‌وار و فرمال است و مبنای مشترکی را برای آموزش می‌دهد.

البته منظور از کلاسیک، سبک هنری نیست؛ بلکه هنر ریاضی‌وار و نقاشی تناسب‌بندی شده است. مشکل هنر کلاسیک این است که خیلی محدودکننده است؛ درحالی‌که هنر مدرن فضای بازتری برای پرورش ذوق دارد. در واقع نوعی پارادوکس است که برای آموزش هنر غیرحرفه‌ای، در دوراهی بین زبان «مشترک فرم در هنر

کلاسیک» و «فضای ذوق‌پرور هنر مدرن» کدام را باید انتخاب کرد؛ مسئله مهم برای مدرس این است که چگونه این دو مسیر را با یکدیگر ترکیب کند.

مدرسی در توضیح این نکته اضافه می‌کند: هنر مدرن چنان فضای باز و ذوقی را برای هنر غیرحرفه‌ای فراهم می‌کند که گاهی ناآموختگان هنر یا مدرسه‌نדיده‌ها را نیز به‌مثابه هنر به رسمیت می‌شناسد. هنر مدرن گاهی به بازی کردن با رنگ شبیه است؛ از این رو، انتخاب خوبی برای آموزش غیرحرفه‌ای هنر است. به تجربه‌ام از آموزش به کودکان کار و خیابان اشاره می‌کنم. در جلسه‌های اول فکر کردم قصه و داستان، آغاز بهتری برای خیال‌پردازی است؛ از آنها خواستم که از امور دوروبرشان موضوع پیدا کنند و در کلاس داستان‌هایی درباره این موضوع‌ها بگویند؛ یعنی آنها را وادار کردم که موضوع‌ها را توصیف کنند. فکر کنم این روش خوبی برای حرکت از خیال‌پردازی به تجسم کردن برای این کودکان هنرجو بود.

برای کودک تجسم کردن بی‌پروا راحت‌تر است؛ اما از نوجوانی به بعد تصویرهای ذهنی کودکان رئالیستی‌تر می‌شود؛ یعنی کودک تلاش می‌کند آنچه تخیل می‌کند با طبیعت پیرامونی منطبق کند. از این رو، کمتر خیال‌پردازی بی‌پروا دارد و تجسم‌های وی به سمت رئالیسم و ناتورالیسم می‌رود.

بنابراین وقتی جوان یا زن خانه‌دار به نام غیرحرفه‌ای در کلاس هنر شرکت می‌کند، اغلب به‌منظور فراگیری هنر رئالیستی و ناتورالیستی در کلاس حاضر می‌شود؛ یعنی می‌خواهد طبیعت یا چهره بکشد. در این حالت به‌سختی می‌توان او را به خیال‌پردازی بی‌پروا وادار کرد. حتی اگر کلاس را به روش بازی و تجسم خیال‌پردازانه (که درباره کودکان به کار گرفتیم) اداره کنیم، ممکن است هنرجوی بزرگ‌سال سرخورده شود و انتظارش از کلاس برآورده نشود.

این هنرجو نتیجه مشخصی از این کلاس می‌خواهد و روش‌های رئالیستی و ناتورالیستی زودتر به نتیجه همه‌پسند می‌رسد. علت استقبال از «باب راس»^۱ نیز

همین است؛ چون محصول محور است. فن و فهم نمی‌خواهد و کلیشه است. بنابراین در کلاس‌های غیرحرفه‌ای بزرگ‌سال لازم است که این بن‌بست شکسته شود؛ یعنی ذهنیت ناتورالیستی و درخواست اکثر هنرجوها بازننگری شود.

برای به چالش کشیدن این ذهنیت ناتورالیستی و رئالیستی می‌توان هنرجوها را در جلسه‌های اول به عکاسی تشویق کرد؛ زیرا انتظارشان را برآورده می‌کند. حتی می‌توان با نرم‌افزارهایی مانند فتوشاپ روی این عکس‌ها کار کرد و آنها را به تصویرهای نقاشانه تبدیل کرد. در این صورت، هنرجو نهایتاً هنر خود را ناتورالیسم نمی‌داند؛ زیرا آن را به راحتی به دست آورده است. راه دیگر، ارتقای سلیقه آنها در زمینه هنر ناتورالیسم و رئالیسم است؛ مثلاً با معرفی آثار «یان ورمیر»^۱ یا آثار روس‌ها مانند «ایوان ششکین»^۲، «ایلیا رپین»^۳ و «سِرُف»^۴.

به نظر ایمان افسریان در فرهنگ‌سراها و مراکز فرهنگی بهتر است مدرس به زبانی ساده و روان و با نشان دادن آثار هنری، هنرجو را به درک و لذت ترغیب کند تا اینکه بخواهد کار ساخت و سازانه نقاشی را به آنها آموزش دهد. این مسئله را باید در نظر داشت که چگونه می‌توان آثار «رامبراند»، «سزان»، ونگوگ یا نگارگری ایرانی را نگاه کرد و از دیدن آثار هنری خوب لذت برد.

به این ترتیب می‌توان سلیقه هنری را در هنرجو بالا برد. حداقل می‌تواند مصرف‌کننده خوب آثار هنری باشند، اگرچه نتوانسته باشند تولیدکننده آثار هنری باشند. به نظرم به جای آموزش ساخت و سازانه نقاشی، از هنرجو بخواهیم به شناخت واقعیت‌های اطراف دست یابد. درواقع کلاس‌های غیرحرفه‌ای باید جایی باشد که هنرجو بیاموزد چگونه با دیدن بتواند شی روبرویش را تعریف کند و از دیدن آن لذت ببرد.

آرش صداقت‌کیش اولین گام در کلاس آموزش نقاشی را حرکت از کلام به

1 - Johannes Vermeer

2 - Ivan Shishkin

3 - Ilya Yefimovich Repin

4 - Valentin Alexandrovich Serov

سوی تصویر می‌داند؛ مثلاً برای ۱۲ جلسه آموزشی باید دو جلسه به دیدن آثار اختصاص یابد. با دیدن و تمرین دیدن می‌توان سلیقه افراد را ارتقا داد. برخی ترجیح می‌دهند کلاس‌ها را با طبقه‌بندی آثار هنری شروع کنند؛ اما من فکر می‌کنم این طبقه‌بندی‌ها برای تاریخ هنر مناسب است و برای کلاس غیرحرفه‌ای ممکن است مخرب باشد و پیش‌فرض‌های آنها را درباره نوع دیدن جهت دهد و درنهایت مانع دیدن و لذت بردن شود. از این رو، در برخی کلاس‌ها از هنرجویان می‌خواهم ۱۰ اثری را بیاورند که دوست دارند تا درباره آنها صحبت کنیم.

بحث درباره انتخاب‌های آنها روش خوبی برای پرورش سلیقه است که از آموزش روش‌های نقاشی روی بوم مهم‌تر است. معمولاً اولین انتخاب‌های هنرجویان غیرحرفه‌ای، نقاشی‌های واقع‌گرا و منظره‌نگاری است؛ اما مشکل اینجاست که اغلب آنها آثار واقع‌گرای خوب یا منظره‌نگاری‌های هنرمندانه را کم دیده‌اند. به نظر من تقاضای آثار واقع‌گرا از سوی غیرحرفه‌ای‌ها را نباید بی‌ارزش یا غیرهنری دانست؛ چون اغلب ذهنی کشیدن بارزش‌تر ارزیابی می‌شود؛ اما این نوعی قضاوت است و حتی علاقه‌مندی غیرحرفه‌ای‌ها به آثار دکوراتیو را نیز نباید سرکوب کرد. ممکن است بخشی از علاقه‌مندی آنها به هنر ناشی از انتخاب تابلوی مناسب برای دیوار خانه یا محل کار باشد، اگرچه این ملاک مناسبی از سوی نقاش ارزیابی نمی‌شود. نکته مهم این است که شناخت غیرحرفه‌ای‌ها را از آثار دکوراتیو باید ارتقا داد.

مانی غلامی معتقد است برای تدریس در کلاس‌های غیرحرفه‌ای می‌توان از کارهای دکوراتیو شروع کرد که هنرجو با هنر به‌ظاهر جذاب آشنا شود و بعد هنرجو را از طریق سیر تاریخ هنر با کارهای استادان بزرگ آشنا کرد که بتوان کار دانشگاهی را به آنها درس داد. به‌طور کلی ایشان روش مرسوم و البته مناسب تدریس در کلاس‌های غیرحرفه‌ای را تمرکز بر «طراحی از طبیعت بی‌جان ساده» می‌داند؛ اما درمقابل تمرکز تدریس در مراکز حرفه‌ای و دانشگاهی را «آشنایی با حالت در طراحی و طراحی سریع برای فهم بهتر» می‌داند.

مریم طباطبایی گام اول در آموزش غیرحرفه‌ای را معرفی و آشنایی بیشتر با گستره هنر تجسمی می‌داند و معتقد است: «محدوده شناختی افراد بسیار کم است و روش‌های تدریس اکثراً محدود به نوع آموزش و دوره‌بندی صرف کار عملی است. افزایش امکانات دیداری برای افراد، معرفی هنرمندان گوناگون و آثارشان حتی به‌طور خیلی خلاصه ضروری است؛ چون به‌طرز دردآوری بی‌اطلاع‌اند. متأسفانه رسانه‌های ما که عملاً کاری نمی‌کنند و در بسیاری فرهنگ‌سراها و کلاس‌های آزاد چندان پیگیر ایجاد رسانه‌های دیداری جدید هم نیستند. پخش فیلم و تصویر و استفاده از آثار درخشان این رشته‌ها روی دیوار ممکن است خوب باشد. بازارچه‌های فرهنگ‌سراها که ممکن است فرصتی برای نمایش و فروش آثار باارزش باشد، متأسفانه افتضاح است و هرچه شرح درس و تلاش مدرس هنر است غالباً بر باد می‌دهد. هرچند معلمان فرهنگ‌سراها هم غالباً از همان افراد بازارچه‌ای انتخاب می‌شوند که روش‌های کارشان دیگر جای توضیح ندارد. کسی باید آنها را سامان دهد، حداقل عرضه محصولات فرهنگی هنری‌شان را بررسی هنری کند؛ چراکه واقعاً در سطح آن منطقه تأثیر خود را می‌گذارد.»

در مجموع به نظر خانم طباطبایی برنامه کلاس را باید با توجه به کوتاه و موقتی بودن دوره‌های آموزش در فرهنگ‌سراها و مراکز فرهنگی طراحی کرد. با این حال، طراحی از اشیا و طبیعت بی‌جان برای ترم اول را راه مناسب می‌داند و در گام دوم طراحی از مدل زنده. همچنین، معتقد است که به‌هیچ‌وجه نباید از روش‌های کپی برای کلاس استفاده کرد؛ اما برای کار پایانی کلاس هنرجویان باید بر اساس مطالعه آثار بزرگان کار عملی انجام دهند.

واهیگ هارتونیان درباره شیوه تدریس غیرحرفه‌ای می‌گوید: تاآنجا که از شیوه آموزش در فرهنگ‌سراها و کلاس‌های آزاد خبر دارم، در آنجا طراحی را با طبیعت بی‌جان و بیشتر کاسه و کوزه آغاز می‌کنند. به لحاظ تکنیکی نیز با سیاه‌قلم شروع می‌کنند و بعد از آن با مدادرنگی و سپس آبرنگ و در آخر رنگ‌روغن. همچنین،

اکثراً از روی عکس نقاشی می‌کنند نه مدل زنده. این شیوه معمول و مرسوم است که باید در کنار آن از روش‌های دیگر نیز استفاده کرد. مثلاً من همیشه سعی می‌کنم در کلاس، شاگردان قدیمی‌تر و حرفه‌ای‌تر را در کنار شاگردان جدیدتر و غیرحرفه‌ای نگه دارم. این امر باعث ایجاد شوق و انگیزه بیشتر در شاگردان جدید می‌شود و بهتر جذب کلاس می‌شوند. با این حال، اعتقادی به آموزش رنگ ندارم و همه انرژی‌ام را صرف آموزش طراحی می‌کنم و البته در کنار آن «کارگاه خلاق» را برای دادن آزادی بیشتر به شاگردان تشکیل می‌دهم.

جدول شماره ۴۸. برنامه تدریس در آموزش غیرحرفه‌ای هنر

<p>در جلسه اول آموزش لازم است هنرجو درک بصری از پیرامون (طبیعت و محیط روزمره اطراف) پیدا کند. به عبارتی، ابتدا باید ذوق، ذائقه، سلیقه و مد (رنگ‌شناسی، اصول و مبانی هنر)، یعنی آموزش فرم هنری در اولویت تدریس قرار گیرد. با این حال، آموزش هنر غیرحرفه‌ای وضعیت پارادوکسیکال است که مدرس در دوره‌ای بین زبان «مشترک فرم در هنر کلاسیک» و «فضای ذوق‌پرور هنر مدرن» کدام را باید انتخاب کند. مسئله مهم برای مدرس این است که چگونه این دو مسیر را با یکدیگر ترکیب کند.</p>	<p>مصاحبه اول</p>
<p>بهتر است مدرس به زبانی ساده و روان و با نشان دادن آثار هنری، هنرجو را به درک و لذت ترغیب کند تا اینکه بخواهد کار ساخت و سازانه نقاشی را به آنها آموزش دهد. به این ترتیب می‌توان سلیقه هنری را در هنرجو بالا برد؛ حداقل می‌توانند مصرف‌کننده خوب آثار هنری باشند، اگرچه نتوانسته باشند تولیدکننده آثار هنری باشند. در واقع کلاس‌های غیرحرفه‌ای باید جایی باشد که هنرجو بیاموزد چگونه با دیدن بتواند شی‌رویه‌رویش را تعریف کند و از دیدن آن لذت ببرد.</p>	<p>مصاحبه دوم</p>
<p>برخی ترجیح می‌دهند کلاس‌ها را با طبقه‌بندی آثار هنری شروع کنند. این طبقه‌بندی‌ها برای تاریخ هنر مناسب است؛ اما برای کلاس غیرحرفه‌ای ممکن است مخرب باشد. اولین و مهم‌ترین گام در کلاس آموزش نقاشی حرکت از کلام به سوی تصویر است. با دیدن و تمرین دیدن می‌توان سلیقه افراد را ارتقا داد. با این حال، تقاضای آثار واقع‌گرا یا طبیعت‌گرا از سوی غیرحرفه‌ای‌ها را</p>	<p>مصاحبه سوم</p>

ادامه جدول شماره ۴۸. برنامه تدریس در آموزش غیرحرفه‌ای هنر

<p>نباید بی‌ارزش یا غیرهنری دانست؛ حتی علاقه آنها به آثار دکوراتیو را نیز نباید سرکوب کرد؛ ممکن است بخشی از علاقه‌مندی آنها به هنر ناشی از انتخاب تابلوی مناسب برای دیوار خانه یا محل کار باشد. نکته مهم این است که شناخت غیرحرفه‌ای‌ها را از آثار دکوراتیو باید ارتقا داد.</p>	<p>مصاحبه سوم</p>
<p>برای تدریس در کلاس‌های غیرحرفه‌ای می‌توان از کارهای دکوراتیو شروع کرد که هنرجو با هنر به‌ظاهر جذاب آشنا شود و بعد هنرجو را از طریق سیر تاریخ هنر با کارهای استادان بزرگ آشنا کرد که بتوان کار دانشگاهی را به آنها درس داد.</p>	<p>مصاحبه چهارم</p>
<p>گام اول در آموزش غیرحرفه‌ای، باید معرفی و آشنایی بیشتر با گستره هنر تجسمی باشد؛ زیرا حقیقتاً محدوده شناختی افراد بسیار کم است و روش‌های تدریس اکثراً محدود به نوع آموزش و دوره‌بندی صرف کار عملی است. در بسیاری از فرهنگ‌سراها و کلاس‌های آزاد، چندان پیگیر ایجاد رسانه‌های دیداری جدید هم نیستند. پخش فیلم و تصویر و استفاده از آثار درخشان این رشته‌ها روی دیوار ممکن است خوب باشد.</p>	<p>مصاحبه پنجم</p>
<p>در شیوه آموزش فرهنگ‌سراها و کلاس‌های آزاد، عمدتاً طراحی را با طبیعت بی‌جان و بیشتر کاسه و کوزه آغاز می‌کنند. به لحاظ تکنیکی نیز با سیاه‌قلم شروع می‌کنند و بعد از آن با مدادرنگی و سپس آبرنگ و در آخر رنگ‌روغن. همچنین، اکثراً از روی عکس نقاشی می‌کنند نه مدل زنده. این روش مطلوب است؛ اما نیاز به بازسازی و نکته‌های ظریف آموزشی دارد.</p>	<p>مصاحبه ششم</p>

فصل پنجم

جمع بندی و نتیجه گیری

جمع‌بندی و خلاصهٔ مباحث

در این تحقیق آسیب‌شناسی آموزش همگانی هنر را در ایران بررسی کردیم. از این رو، به جای بررسی وضعیت آموزش تخصصی هنر در دانشگاه‌ها یا آموزش عمومی هنر در مدرسه‌ها، وضعیت آموزش غیرحرفه‌ای و تفریحی هنر را در مراکز فرهنگی و مؤسسه‌های آموزشی هنر تحلیل کردیم. در مطالعه‌های نظری و میدانی تحقیق تلاش نمودیم تحلیل جامعه‌شناختی از وضعیت آموزش هنر به آماتورها و غیرحرفه‌ای‌ها را دنبال کنیم. در ادامه، خلاصهٔ مباحث فصول، نتایج آزمون‌های تحقیق و نظام پیشنهادهای تحقیق ارائه می‌گردد.

در مطالعه‌های نظری تحقیق ضمن پرداختن به سنت‌های آموزش و روش‌ها و شیوه‌های آن، چهار آموزش هنر را از یکدیگر متمایز کردیم که عبارت بود از: آموزش حرفه‌ای، آموزش تخصصی، آموزش عمومی و آموزش همگانی. آموزش حرفه‌ای هنر اغلب در مکان‌های خاص با حضور استادان برجسته برگزار می‌شود؛ مانند آموزش در آموزشگاه‌های معروف یا برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت حرفه‌ای

در نگارخانه‌ها و موزه‌ها.

دوره‌های تخصصی آموزش هنر در دانشگاه‌ها دنبال می‌شود و آموزش عمومی هنر که در واقع همان آموزش مدرسه‌ای است، برای فراگیری دانش‌آموزان به کار می‌رود؛ اما آموزش همگانی هنر صورتی عام‌تر از آموزش هنر است که در مراکز فرهنگی چون: فرهنگ‌سراها، خانه‌های فرهنگ، سرای محله‌ها و مؤسسه‌های فرهنگی و هنری دنبال می‌شود و برخی دوره‌های تابستانه در برنامه‌ریزی‌های اوقات فراغت نیز به آموزش هنر می‌پردازند.

در ادامه توضیح دادیم که آموزش همگانی هنر چه ابعاد مفهومی دارد؛ چه نسبتی با اوقات فراغت و سبک زندگی دارد و چه نسبتی با توسعه هنر و زیرساخت‌های آموزش تخصصی و حرفه‌ای هنر. آموزش همگانی هنر نه تنها رویه‌ای برای دموکراتیک شدن فرهنگ، بلکه گامی در مسیر دموکراسی فرهنگی است. در این شیوه آموزش، تنها به ارزش‌های هنر نخبه‌گرا توجه نمی‌شود؛ بلکه سلیقه‌ها و علایق عموم مردم نیز اهمیت می‌یابد. در همین بستر امکان بهبود آموزش غیرحرفه‌ای هنر و درنهایت توسعه فرهنگ بصری فراهم می‌شود.

در بخش دیگر به شیوه‌های آموزش هنر پرداختیم. در مجموع دو گرایش عمده در آموزش هنر وجود دارد: گرایش نخست طرفدار آموزش آزاد، دلخواه، تجربه‌گرا و فردی است که می‌خواهد با ایجاد فضایی آزاد و پرکشش، هنرجو را به تجربه اندوزی وادارد و دانش و مهارت هنری را انتقال دهد یا خلاقیت احتمالی هنرجو را برانگیزد.

گرایش دوم، آموزش هنر را شاخه‌ای از آموزش‌های تخصصی می‌داند؛ فرایندی هدف‌دار و روشمند که دو هدف اصلی دارد: اول گسترش توانایی ذهنی و دانش‌اندوزی در زمینه‌ای خاص و همچنین، پرورش و پیشرفت مهارت‌های فنی در همان زمینه؛ دوم توانایی برقراری ارتباط با موضوع آموخته شده و کاربرد مؤثر آن پس از پایان دوره.

این دو هدف، کارکرد اصلی و همگانی آموزش تخصصی را تعیین می‌کند. در دوری بین این دو نگاه و روش باید به این نکته توجه کنیم که روش خلاق در آموزش هنری مفهومی است مبهم، انتزاعی با برداشت‌ها و سلیقه‌های بسیار گوناگون فردی که تاکنون به‌مثابه روشی نمونه، انتقال‌پذیر یا تعمیم‌پذیر در جایی دیده نشده است. وانگهی، نظام آموزش رسمی و همچنین آموزش آزاد هنر هیچ‌کدام نمی‌تواند زمانی نامحدود و برنامه‌ای فردی برای آموزش تدارک ببیند.

برای دستیابی به این اهداف دوگانه در آموزش هنر، شیوه‌ها و روش‌های گوناگونی تاکنون دنبال شده که مهم‌ترین آنها را در سه رویکرد بررسی کردیم. رویکرد اول با عنوان رویکرد فرمالیستی در آموزش هنر، رویکرد دوم با عنوان رویکرد تربیتی و رویکرد سوم با عنوان مؤلفه‌محور. رویکرد فرمالیستی به‌خوبی به مدلی برای آموزش مبانی و اصول تبدیل شد که به ارتقای کیفیت بصری و زیباشناختی خلق اثر می‌انجامید و زبان مشترکی بین مدرس و هنرجو برای انتقال مفاهیم زیباشناختی و هنری پدید می‌آورد.

خط، رنگ، شکل، بافت، فضا و ارزش را تحت عنوان «مبانی هنر» طرح می‌کند و به تعادل یا بالانس، تأکید، تناسب، حرکت، ریتم، تکرار، نمونه، تضاد، تنوع و وحدت تحت عنوان «اصول هنر» توجه می‌کند. به عبارتی، فرمالیسم منجر به نوعی استانداردسازی در آموزش هنر شد. رویکرد تربیت هنری مهم‌ترین رویکرد در برنامه‌ریزی درسی هنر مدرسه‌هاست. این رویکرد به معنای انجام دادن فعالیت‌های هنری در فضای مناسبی است تا دانش‌آموزان 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 تا در نهایت به «تربیت هنری» منجر شود.

رویکرد مؤلفه‌محور یا دیسپلین‌محور (DBAE)، چهار مؤلفه تاریخ هنر، نقد هنری، زیباشناسی و تولید هنری را به‌مثابه مبنای برنامه‌ریزی آموزشی هنرجویان در

دانشگاه‌ها و مراکز هنری مطرح کرد. این مدل آموزشی یکپارچه در راستای شناخت و ادراک چگونگی خلق و مطالعه اشیا و اثر هنری طراحی شده است.

در ادامه فصل دوم به آموزش هنر در نظریه‌های آموزشی پرداختیم و یادگیری خلاق و یادگیری سنتی را مقایسه کردیم. همچنین، سه راهبرد در آموزش هنر را با نام راهبرد پرسش و پاسخ، راهبرد مشارکتی و مباحثه و راهبرد جستجو و حل مسئله مطالعه کردیم.

در فصل سوم ابتدا تاریخچه آموزش هنر را در ایران ذکر کردیم و آموزش مکتبی هنر، آموزش جدید هنر و آموزش دانشگاهی هنر را به‌مثابه پیشینه‌های آموزش هنر مطالعه نمودیم. همچنین در سه بخش، آموزش عمومی هنر در مدارس، آموزش تخصصی هنر در نظام آموزش عالی و آموزش همگانی هنر در مراکز فرهنگی و مؤسسه‌های هنری را مرور و مسائل هرکدام را بررسی کردیم. گزارش آماری از وضعیت آموزش همگانی هنر را در مؤسسه‌های فرهنگی و هنری زیر نظر وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، فرهنگ‌سراها و سرای محله‌ها زیر نظر شهرداری تهران و کلاس‌های اوقات فراغت زیر نظر سازمان تبلیغات اسلامی ارائه نمودیم.

بررسی یافته‌های این فصل نشان می‌دهد در سراسر کشور کلاس‌های متعدد هنری تشکیل می‌شود که افراد بسیاری نیز ثبت‌نام می‌کنند. گستردگی کلاس‌های غیرحرفه‌ای و آمار بالای مشتاقان، ضرورت برنامه‌ریزی در آموزش همگانی هنر و بازنگری در سرفصل‌های آموزشی را آشکار می‌کند. برای ارزیابی دقیق‌تر از وضعیت آموزش همگانی هنر در ایران، در فصل بعد به مطالعه میدانی و مصاحبه با هنرجویان و مدرسان هنر پرداختیم.

در فصل چهارم به مطالعه میدانی پرداختیم تا پرسش‌ها و فرضیه‌های تحقیق را از نظر تجربی مطالعه کنیم. در بخش اول این فصل این پرسش را بررسی کردیم که هنرجویان و علاقه‌مندان به هنر غیرحرفه‌ای چه ویژگی‌های اجتماعی دارند. شناخت ویژگی‌های اجتماعی هنرجویان مؤسسه‌های هنری و مراکز آموزش هنر غیرحرفه‌ای

چگونه زمینه را برای برنامه‌ریزی اجتماعی بهتر در توسعه آموزش همگانی هنر فراهم می‌کند؟ ظرفیت‌های اجتماعی توسعه آموزش هنر در میان چه قشرهایی از جامعه بیشتر است و گسترش آموزش هنر در میان چه قشرهای اجتماعی نیاز به برنامه‌ریزی بیشتر دارد؟

متناظر با این پرسش، این فرضیه مطرح شد که دسترسی اقشار گوناگون جامعه مراکز آموزش هنر تفاوت معناداری با یکدیگر دارد. به عبارتی، توزیع جمعیتی متناسبی از اقشار گوناگون جامعه در مؤسسه‌ها و مراکز هنری شرکت نمی‌کند. همچنین، به صورت جزئی‌تر این فرضیه‌ها مطرح شد که میان علاقه‌مندان به آموزش غیرحرفه‌ای و حرفه‌ای هنر و ویژگی‌های فردی، اجتماعی و اقتصادی مانند: سن، جنسیت، سابقه کار هنری، آشنایی با جریان‌های هنری و همچنین نوع اوقات فراغت و سبک زندگی تفاوت معناداری وجود دارد.

برای آزمون فرضیه‌های مطرح شده به مطالعه پیمایشی بین هنرجویان مراکز آموزش هنر و به‌طور مشخص آموزش نقاشی در شهر تهران پرداختیم و با ۲۰۰ هنرجوی کلاس‌های آموزشی مصاحبه کردیم. نتایج نشان داد که طیف سنی وسیعی از افراد در کلاس‌های آموزشی شرکت می‌کنند که درصد بالایی از آنها زنان هستند. اگرچه این افراد برای گذران بهتر اوقات فراغت خود در این کلاس‌ها شرکت می‌کنند، نگاه این کلاس‌ها برای آنها جدی و غیرتفنی است که نشان‌دهنده ارزش هنر در نزد آنهاست.

البته هرچه سن هنرجویان افزایش می‌یابد، مواجهه آنها با این کلاس‌ها تفنی‌تر و فراغتی‌تر است. اغلب آنها آشنایی کمی با نمونه آثار هنری دارند؛ به‌خصوص اینکه آشنایی آنها با هنرمندان ایرانی کمتر از هنرمندان خارجی است. همچنین، تقریباً نیمی از آنها در مکان‌های هنری مانند: موزه‌ها، جشنواره‌ها، نمایشگاه‌های هنری (مانند: خانه هنرمندان، موزه هنرهای معاصر تهران، نگارخانه صبا، تالار وحدت و نمایشگاه هفت‌نگاه) و نگارخانه‌ها شرکت می‌کنند.

آزمون‌ها نشان داد هنرجویانی که به این مکان‌ها مراجعه می‌کنند، نگرش جدی‌تر و غیرتفنی‌تری به آموزش هنر دارند. همچنین، برای بررسی ویژگی‌های اجتماعی هنرجویان، موقعیت طبقاتی آنها را ارزیابی کردیم. برای مثال از موقعیت سکونت آنها در شهر تهران پرسیدیم. یافته‌ها نشان داد که ۸/۳ درصد هنرجویان در موقعیت پایین شهر زندگی می‌کنند، ۳۵/۱ درصد در موقعیت متوسط شهری، ۳۰/۹ درصد در موقعیت متوسط رو به بالای شهر و ۲۵/۶ درصد در موقعیت بالای شهر سکونت دارند.

نتایج نشان داد که هنرجویان مراکز آموزشی طیف وسیعی از اقصا گوناگون جامعه از گروه‌های سنی مختلف با تحصیلات متفاوت و سطح طبقاتی گوناگون است. این یافته‌ها نشان‌دهنده دسترسی گسترده افراد گوناگون جامعه به کلاس‌های هنری و اشتیاق آنها به فراگیری هنر یا گذران بهتر اوقات فراغت از طریق آموزش هنر است.

در بخش دوم از فصل چهارم تلاش کردیم با بهره‌گیری از نظر هنرمندان، مدرسان و متخصصان هنر، اجماع نظری در شناخت مسائل آموزش همگانی هنر و دسته‌بندی تجربه‌ها و در نهایت ساخت مقوله‌های نظری در آموزش غیرحرفه‌ای هنر به دست آوریم. بنابراین، دیدگاه کارشناسان را درباره سرفصل‌های آموزش تفنی و غیرحرفه‌ای هنر در ایران جویا شدیم.

پرسش اصلی در این بخش از تحقیق عبارت بود از اینکه مدرسان هنر و هنرمندان چه ارزیابی از آموزش همگانی هنر در ایران دارند. به نظر این افراد قوت‌ها و ضعف‌های برنامه‌های درسی و سرفصل‌های آموزش هنر غیرحرفه‌ای در مؤسسه‌ها و آموزشگاه‌های هنری چه بود؟ به نظر آنها تا چه حد تفاوت‌های آموزش تخصصی و تفنی هنر در سرفصل‌های آموزش همگانی هنر ایران مدنظر قرار می‌گیرد؟ دیدگاه، ایده و نظر آنها برای گسترش آموزش همگانی هنر چیست؟

متناسب با این پرسش‌ها، این فرضیه مطرح شد که سرفصل‌های آموزش تفنی

و غیرحرفه‌ای هنر با زمینه‌های فرهنگی جامعه و سلیقه‌ها و انتخاب‌های ذوقی مردم در زندگی روزمره‌شان تناسبی ندارد. تفاوت‌های آموزش تخصصی و تفریحی هنر در سرفصل‌های آموزش همگانی هنر در ایران مدنظر قرار نمی‌گیرد.

نتایج مصاحبه کیفی و عمقی مبتنی بر روش دلفی، با شش نفر از هنرمندان و مدرسان هنر، حاکی از آن بود که آنها معتقد بودند شیوه آموزش هنر به غیرحرفه‌ای‌ها باید با شیوه‌های آموزش دانشگاهی هنر متفاوت باشد؛ اما متأسفانه در حال حاضر مدرسان سرفصل‌های مبهم و مخلدوشی را در فرهنگ‌سراها، خانه‌های فرهنگ، آموزشگاه‌ها و مؤسسه‌های هنری دنبال می‌کنند که نتیجه آن سرخوردگی و بی‌اشتیاقی هنرجویان در ادامه آموزش است؛ درحالی‌که برنامه‌ریزی صحیح در این حوزه منجر به کشف استعدادها و پرورش ذوق هنرجویان می‌شود و با جهت دادن به متقاضیان مستعد، زیرساخت‌های آموزش عالی هنر را در دانشگاه‌ها فراهم می‌کند. در این بخش تلاش کردیم تجربه و پیشنهاد مدرسان برای آموزش غیرحرفه‌ای هنر در مراکز فرهنگی را دسته‌بندی و ارائه کنیم.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

ضرورت پرداختن به آموزش غیرحرفه‌ای هنر از دو بُعد قابل توجه است: اول اینکه با توجه به کاستی‌های آموزش عمومی هنر در مدارس، علاقه‌مندان به مراکز فرهنگی و آموزشگاه‌های هنری مراجعه می‌کنند؛ از این رو، اولین بارقه‌های شکوفایی هنری در این مراکز پدید می‌آید.

به عبارتی، آموزش غیرحرفه‌ای هنر، زیرساخت‌های پرورش استعدادها و هنری در جامعه است و مراکز و مؤسسه‌های هنری به‌مثابه دروازه‌های ورود به عرصه هنر است که علاقه‌مندان را به خود فرامی‌خواند. از این رو، سازوکار و عملکرد آموزش هنر در مراکز فرهنگی و مؤسسه‌های هنری باید در کانون توجه کارشناسان هنر قرار گیرد. دوم اینکه آموزش غیرحرفه‌ای هنر در میان طیف وسیع علاقه‌مندان، هنر

و زندگی روزمره را به یکدیگر پیوند می‌دهد. علاقه‌مندانی که در اوقات فراغت خود به فراگیری هنر می‌پردازند و با اصول پایه‌ای «خلق هنر» و «دیدن هنر» آشنا می‌شوند، به‌مثابه حلقه واسطه میان هنر خاص‌گرا و عام‌گرا عمل می‌کنند و موجب ارتقای فرهنگ بصری جامعه می‌شوند. از این رو، پرداختن به آموزش عمومی هنر به‌مثابه فعالیت اجتماعی و فرهنگی باید در کانون توجه کارشناسان اجتماعی قرار گیرد. در ادامه سه نتیجه اصلی تحقیق و پیشنهادهای مربوط به آن را ارائه می‌کنیم.

اول: آما‌تورها به عنوان مخاطبان هنر

غیرحرفه‌ای‌ها یا هنرجویان تازه‌کار و نوآموز به‌مثابه بدنه جامعه هنری هستند. آنها بخش مهمی از علاقه‌مندان به اخبار جامعه هنری هستند و مخاطبان هنر شناخته می‌شوند؛ یعنی کسانی که به بازدید نگارخانه و موزه‌ها می‌روند و جشنواره‌های هنری را دنبال می‌کنند. در واقع این افراد به‌مثابه واسطه میان هنر نخبه‌گرا و سلیقه عامیانه عمل می‌کنند؛ کسانی که با آشنایی نسبی از تاریخ هنر، سبک‌ها و تکنیک‌های هنری قادر به درک نسبی از آثار هنرمندان هستند. علاوه بر این، آموزش همگانی و غیرحرفه‌ای هنر بخش مهمی از اقتصاد جامعه هنری است. سا به عبارتی، مؤسسه‌های هنری همچون بنگاه‌های اقتصادی سازوکار عرضه و تقاضای آموزش هنر را در جامعه تنظیم می‌کنند.

نتایج تحقیق نشان داد که در تابستان ۱۳۹۱ در ۲ هزار و ۸۱۷ مؤسسه و آموزشگاه هنری، ۴۹۳ هزار و ۸۴۰ هنرجو شرکت کرده‌اند. همچنین، در فرهنگ‌سراهای زیر مجموعه شهرداری‌های تهران ۲ هزار و ۸۷۹ کلاس هنری تشکیل شده که تنها در دو رشته هنرهای تجسمی و موسیقی ۱۰۱ هزار و ۳۱۵ هنرجو شرکت کرده‌اند.

اگر به این تعداد آمار کلاس‌ها و هنرجویان سرای محله‌ها را اضافه کنیم که متأسفانه آمار آنها ثبت نشده و همچنین، آمار کلاس‌های اوقات فراغت را اضافه کنیم که هر سال سازمان تبلیغات اسلامی دوره‌های آزاد میراث فرهنگی را در مدرسه‌های

تابستانی آموزش و پرورش برگزار می‌کند، تقریباً در تابستان هر سال بیش از ۱ میلیون هنرجو در کلاس‌های آموزش غیرحرفه‌ای شرکت می‌کنند.

همان‌طور که در گزارش تحقیق تأکید کردیم، هدف از آموزش تفننی، فراغتی و غیرحرفه‌ای هنر، پرورش هنرمند نیست؛ بلکه بیش از هر چیز، نوعی تربیت یافتگی سلیقه یا انتخاب‌های ذوقی است. با این تربیت‌یافتگی، یعنی افزایش دانش هنری و مقداری مهارت هنری، هنرجویان در خرید تابلوهای هنری یا بازدید از جشنواره‌ها و نمایشگاه‌های هنری انتخاب‌های بهتری می‌کنند.

درواقع کلاس‌های آموزش غیرحرفه‌ای و فراغتی هنر هر سال بیش از ۱ میلیون مخاطب مشتاق را به جامعه هنری ایران می‌افزاید. بنابراین پیشنهاد می‌کنیم مطالعه آموزش غیرحرفه‌ای‌های هنری در ایران از این منظر مدنظر مدیران و مسئولان قرار گیرد. این ظرفیت‌بازرزش و بزرگی است که متأسفانه با توجه نکردن به آن، اثر و نتیجه مؤثری به دنبال ندارد.

دوم: آماورها به عنوان متقاضیان دانشگاهی هنر

در حال حاضر شیوه انتخاب شاگرد در کلاس‌های هنر مبنی بر پذیرش و قبولی در کنکور دانشگاهی است. رقابت‌های کنکور با هدف غربالگری نخبگان و علاقه‌مندان در رشته‌های گوناگون طراحی شده است؛ اما درخصوص موفقیت روش کنکور و ارزیابی نتایج آن انتقادهای بسیاری شده است. در سال‌های اخیر درصد بالایی از پذیرفته‌شدگان رشته‌های هنری دانش‌آموزانی هستند که رشته هنر انتخاب دوم آنها در کنکور است؛ یعنی افرادی که علاوه بر رشته تحصیلی دوره‌های دبیرستان، در کلاس‌های آموزش آزاد هنر شرکت کرده و به‌صورت غیرحرفه‌ای هنر را فرا گرفته‌اند. سازمان سنجش کشور درخصوص تعداد داوطلبان به تفکیک گروه‌های آزمایشی پنج‌گانه اعلام کرده که ۱۸ هزار و ۶۴ داوطلب در گروه آزمایشی هنر و از چهار گروه آزمایشی دیگر حدود ۲۸ هزار و ۹۱۴ داوطلب در گروه آزمایشی هنر ثبت‌نام

کرده‌اند. به عبارتی، در مجموع ۴۶ هزار و ۹۷۸ نفر در گروه هنر آزمون داده‌اند؛ اما این افراد چگونه آمادگی هنری خود را برای شرکت در کنکور هنر به دست آورده‌اند؟ به نظر برخی مدرسان و استادان دانشگاهی، جمعیت بسیاری از دانشجویان پذیرفته شده در رشته هنر نقش سیاهی‌لشکر را بازی می‌کنند که باعث کاهش شدید بازده کلاس‌ها می‌شوند و گاهی با بی‌ذوقی هنری، استادان را به ستوه می‌آورند، حوصله هم‌کلاسی‌هایشان را سر می‌برند و تا پایان دوره، زحمتی جدی برای نظام آموزشی به شمار می‌آیند.

بخش عظیمی از مسئله کیفیت کار دانشجوی هنر به آمادگی او قبل از ورود به دانشگاه برمی‌گردد. بسیاری از دانشجویان رشته‌های هنری در کلاس‌های تقویتی کنکور هنر شرکت می‌کنند و دانش و اطلاعات تاریخی خود را از هنر افزایش می‌دهند؛ اما توانایی و مهارت آنها در آفرینش هنری فراتر از مسئله کنکور و دانش تاریخ هنر است. دانشجویان موفق رشته‌های هنری را اغلب همان غیرحرفه‌ای‌ها و علاقه‌مندان به کلاس‌های آزاد هنری تشکیل می‌دهد که سال‌ها در کلاس‌های گوناگون شرکت کرده‌اند. از همین رو کیفیت کلاس‌های دانشگاهی به پرورش و تربیت هنری در دوره‌های آموزش غیرحرفه‌ای هنر وابسته است.

کلاس‌های غیرحرفه‌ای آمادگی لازم برای کشف و پرورش استعداد هنرجویان را فراهم می‌کند. بنابراین پیشنهاد می‌کنیم از این منظر موقعیت و جایگاه آموزش غیرحرفه‌ای مدنظر نهادهای آموزشی و مدیران برنامه‌ریزی آموزشی قرار گیرد؛ زیرا با توجه به آمادگی قبل از کنکور غیرحرفه‌ای‌ها، امکان قبولی و حضور آنها در دانشگاه‌های هنر بیشتر است. از این رو، پرداختن به برنامه‌درسی آموزش غیرحرفه‌ای هنر به‌مثابه زیرساخت کیفیت آموزش عالی هنر در دانشگاه‌ها باید مدنظر قرار گیرد.

سوم: آماورها به عنوان هنرمندان آینده

پاسخ ۲۰۰ هنرجوی مراکز آموزش هنر به این پرسش که «آیا شرکت در این کلاس‌ها برای پر کردن اوقات فراغت است» حاکی از آن بود که ۶۸ درصد هنرجویان

فصل پنجم - جمع‌بندی و نتیجه‌گیری ۱۹۳

صرفاً برای پر کردن اوقات فراغت در کلاس‌های هنری شرکت نمی‌کنند، اگرچه ۳۲ درصد تا حدی با این گفته موافق بودند. همچنین ۷۶/۵ درصد تصمیم دارند هنر را به حرفه خود تبدیل کنند و ۸۱ درصد می‌خواهند آموزش هنر را تا سطح حرفه‌ای دنبال کنند.

پرسش‌های دیگر نیز بیانگر جدی بودن آموزش هنر برای هنرجویان است و اشتیاق آنها را برای آموزش تکمیلی هنر نشان می‌دهد. ۷۸/۵ درصد آنها گفته‌اند کلاس‌ها برایشان خیلی مهم است و تحت هر شرایطی در دوره‌ها ثبت‌نام و شرکت می‌کنند. تنها ۷/۵ درصد مخالف این نظر هستند.

جدی بودن کلاس‌ها برای هنرجویان و اشتیاق آنها برای دنبال کردن آموزش تا سطح حرفه‌ای، منافاتی با برنامه‌های فراغتی آنها ندارد؛ بلکه ۳۴ درصد آنها معتقدند شرکت در کلاس‌های هنری، برنامه خوبی برای پر کردن اوقات فراغت است. البته ۳۸/۵ درصد نیز با این نظر مخالف‌اند و آموزش هنر را غیرفراغتی می‌دانند. اما چرا این مشتاقان هنرمند شدن به پایان راه نمی‌رسند و در همان جلسه‌های اول یا دوره اول، آموزش کلاس را رها می‌کنند؟ چه موضوعی باعث سرخوردگی و رها کردن هنر برای غیرحرفه‌ای‌ها یا هنرجویان تازه‌کار می‌شود؟

در این تحقیق تأکید کردیم که برنامه‌های تدریس هنر در مراکز آموزش همگانی علت اصلی سرخوردگی و بازگشت از هنر است. به زبان ساده، اغلب مدرسان آموزش غیرحرفه‌ای هنر را شکل ساده شده آموزش دانشگاهی می‌دانند؛ درحالی‌که نیازها و انگیزه‌های دانشجویان رشته‌های هنر با هنرجویان مراکز آموزش آزاد متفاوت است. توجه به سلیقه و انتخاب‌های ذوقی در زندگی روزمره دلیل اصلی شرکت در کلاس‌های هنری است؛ درحالی‌که آموزش دانشگاهی مبتنی بر آموزش تخصصی، حرفه‌ای و شغلی است. با توجه به تفاوت‌های انگیزشی و زمینه‌ای بدیهی است که برنامه درسی این دو نیز باید متفاوت باشد.

یکی از عمومی‌ترین روش‌ها برای تدریس هنر، روش مشاهده یا نمایش نحوه

انجام کار است؛ مثلاً نمایش نحوه استفاده از قلم‌مو یا هر ابزار دیگری از طرف مدرس در کارگاه. در این روش منبع اطلاعات، مدرس است که معیارها و کیفیت‌های استاندارد را برای ارزیابی هنری بودن اثر تعیین می‌کند. این روش که با عنوان رویکرد فرمالیستی شناخته می‌شود، به‌خوبی مدلی برای استانداردسازی آموزش مبانی و اصول هنری ایجاد می‌کند که به ارتقای کیفیت بصری و زیباشناختی خلق اثر می‌انجامد و زبان مشترکی بین مدرس و هنرجو برای انتقال مفاهیم زیباشناختی و هنری پدید می‌آورد.

اگرچه در دهه‌های گذشته انتقادهای بسیاری به رویکرد فرمالیسم وارد شد، با توجه به کارایی آن، هنوز تعداد بسیاری این رویکرد را برای آموزش امور هنری به کار می‌گیرند. روش مهم دیگر در آموزش دانشگاهی، رویکرد مؤلفه‌محور یا دیسپلین محور شناخته می‌شود که چهار مؤلفه تاریخ هنر، نقد هنری، زیباشناسی و تولید هنری به‌مثابه مبنای برنامه‌ریزی آموزشی هنرجویان در دانشگاه‌ها دنبال می‌شود. این مدل آموزشی یکپارچه در راستای شناخت و درک چگونگی خلق و مطالعه اشیا و اثر هنری طراحی شده است.

اما آموزش غیرحرفه‌ای اهمیت پرورشی دارد. مصاحبه با مدرسان هنر نشان داد که همه آنها آموزش غیرحرفه‌ای را نوعی دعوت هنرآموز به بهتر دیدن و لذت بردن از هنر می‌دانند، نه صرفاً آموزش مهارت‌های هنری. در این رویکرد آموزش هنر به‌مثابه زمینه پرورش خلاقیت، نوآوری و ارتقای سلیقه زیباشناختی شناخته می‌شود. کلاس تقنینی و فراغتی هنر برای این است که هنرجو آزادانه تخیل و اندیشه کند، حواسش تقویت شود، ظرفیت‌های نهفته هوش و تفکرش پرورش یابد، عواطف و احساساتش بالنده و استعداد و خلاقیت‌هایش شکوفا شود تا درنهایت به «تربیت هنری» منجر شود.

به عبارتی، اصل مهم در آموزش غیرحرفه‌ای باید تقویت بینش هنر و توانایی دیدن و لذت بردن از آثار هنری باشد، نه افزایش اطلاعات هنری یا تشویق به آفرینش

و تولید مکانیکی آثار هنری. از این رو، روش‌های آموزش هنر در کلاس‌های غیرحرفه‌ای باید مشارکتی باشد. در این روش، منبع اطلاعات مدرس نیست؛ بلکه هنرجوست و مدرس بر دانسته‌های هنرجو تأکید می‌کند. برای مثال اگر یکی از آنها اشعاری می‌داند، مدرس از او می‌خواهد با دیگران تکرار کند. در واقع اصل این کار تخلیه‌ی اطلاعات هنرجو و تکرار و تثبیت آن است.

یکی دیگر از روش‌های مهم مشارکتی در کلاس، استفاده از الگوی تفکر استقرایی است. در این روش مدرس آغازگر است؛ اما برای گردآوری اطلاعات از هنرجویان کمک می‌گیرد. در مرحله‌ی بعد با کمک یکدیگر به سازمان‌دهی و کنترل اطلاعات اضافی منجر می‌شود؛ این روش برای تکوین مفاهیم نظری هنر و تفسیر مطالب کاربرد دارد. توجه به ماهیت متفاوت آموزش غیرحرفه‌ای و آموزش دانشگاهی هنر، مستلزم برنامه‌ریزی دقیق و بازنگری در سرفصل‌های آموزش و شیوه‌های تدریس است. بنابراین پیشنهاد می‌کنیم اهمیت و جایگاه آموزش همگانی هنر در مراکز فرهنگی و هنری از این منظر مدنظر مدیران و مدرسان هنر قرار گیرد؛ زیرا کسب موفقیت در پرورش هنرجویان غیرحرفه‌ای، اما مشتاق و مستعد، آینده‌ی درخشانی را برای پرورش هنرمندان کشور رقم خواهد زد.

در پایان با این پرسش مهم مواجه هستیم که چه نهاد یا سازمانی مسئولیت بازنگری در جایگاه و تبیین اهمیت آموزش همگانی هنر را بر عهده دارد. تشکیل گروه‌های پژوهشی با ترکیبی از هنرمندان، مدرسان هنر و جامعه‌شناسان ابعاد دیگری از آموزش همگانی و اهمیت آموزش غیرحرفه‌ای را روشن می‌کند. این گروه‌ها قادر خواهند بود با برنامه‌های پژوهشی مستمر، به بازنگری در شیوه‌ی تدریس آموزش هنر به غیرحرفه‌ای‌ها دست یابند. مراکز مهم آموزش همگانی هنر مانند دفتر توسعه‌ی آموزش هنر در وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی و سازمان فرهنگی - هنری شهرداری‌ها بیشترین مسئولیت را در این خصوص دارند و می‌توانند زمینه را برای تداوم کار پژوهشی و محقق کردن برنامه‌های آموزش همگانی هنر فراهم کنند.

پیوست: خلاصهٔ مصاحبه با هنرمندان و مدرسان هنر

هنرمند و استاد گرامی، گفتگوی پیش رو جستجویی در آموزش هنر ایران است؛ البته در این تحقیق آموزش هنر تنها به معنای آموزش تخصصی و حرفه‌ای نیست که در دانشگاه‌ها و برخی آموزشگاه‌های آزاد دنبال می‌شود؛ بلکه شامل «آموزش غیرحرفه‌ای هنر» نیز می‌شود که در مراکز فرهنگی و مؤسسه‌های هنری مانند: خانه‌های فرهنگ، سرای محله‌ها، فرهنگ‌سراها و... دنبال می‌شود.

کلاس‌های غیرحرفه‌ای اگرچه از نظر هنری چندان پربار نیست و هنرجویان آن گاه حتی برای گذران اوقات فراغت در آن شرکت می‌کنند، محققان معتقدند که غیرحرفه‌ای‌های هنر، خیل مشتاقانی هستند که ممکن است در سال‌های بعد به حلقهٔ آموزش حرفه‌ای بپیوندند یا حداقل به مثابه مخاطبان هنر به بازدیدکنندگان همیشگی نگارخانه‌ها و موزه‌ها بدل شوند. از این رو، لازم است به ماهیت متفاوت آموزش حرفه‌ای و غیرحرفه‌ای توجه شود تا زمینه برای توسعهٔ هنر، افزایش مشتاقان و فعالان عرصهٔ هنر فراهم شود؛ بنابراین این پرسش مطرح است که تفاوت‌های آموزش غیرحرفه‌ای و حرفه‌ای چیست. آیا سرفصل‌های تدریس آنها باید یکسان باشد؟ آیا لازم است طرح درس متفاوتی ارائه داد؟ از جناب عالی می‌خواهیم با پاسخ به پرسش‌های زیر ما را در این مسیر یاری کنید.

مصاحبه با جواد مدرسی

آیا تفاوتی در آموزش دانشگاهی نقاشی و آموزش آزاد غیرحرفه‌ای آن وجود دارد؟ آیا باید تفاوتی وجود داشته باشد؟

تفاوت وجود دارد. به نظرم وجه مشترک دانشگاهی و غیرحرفه‌ای نیاز به درک زیبایی‌شناسی است و می‌توان هر دو تدریس را از این وجه مشترک شروع کرد. حتی به نظر می‌رسد در غیرحرفه‌ای‌ها این نیاز خالصانه‌تر باشد. کسی که غیرحرفه‌ای در کلاس هنری وارد می‌شود، هنوز چندان از عرصهٔ زندگی به شکل عام و طبیعی

فاصله نگرفته است؛ پس می‌توان به شکلی ملموس از زیبایی‌شناسی در عرصه زندگی شروع کرد.

اگر موافق تفاوت شیوه آموزش غیرحرفه‌ای نقاشی (در مؤسسه‌ها و خانه‌های فرهنگ) و آموزش تخصصی نقاشی (در دانشگاه‌ها و آموزشگاه‌های حرفه‌ای) هستید، چگونه می‌توان تفاوت این دو شیوه را توضیح داد؟

شیوه دانشگاهی مبتنی بر دیدگاه مدرن (بعد رنسانس) و اروپایی محور است. در این دیدگاه هنرمند همچنان نابغه فرض شده و هنر امری دست‌نیافتنی است که البته امروزه دیدگاه منسوخ‌ی به نظر می‌رسد. شیوه غیرحرفه‌ای بیشتر مبتنی بر دانسته‌ها، سلیقه‌ها و گرایش‌های فردی مدرس است، نه مسیر خطی و مشخص.

با توجه به ماهیت تفننی هنر در کلاس‌هایی مانند: فرهنگ‌سراها، خانه‌های فرهنگ و برخی مؤسسه‌های هنری چگونه می‌توان طرح تدریس بهتری ارائه کرد تا هنرآموز با اشتیاق بیشتری کلاس‌ها را دنبال کند؟ به عبارت دیگر، چگونه می‌توان طرح تدریس متفاوتی از آموزش دانشگاهی و تخصصی هنر برای آموزش غیرحرفه‌ای هنر پیشنهاد داد؟

طرح تدریس باید مبتنی بر نیاز اصیل افراد غیرحرفه‌ای باشد. آنها چون یکسره از عرصه زندگی طبیعی به کلاس وارد می‌شوند، اگرچه ممکن است خودشان ندانند، بیشتر نیازمند «زیبایی‌شناسی زندگی» هستند. آنچه آن را «زیبایی‌شناسی زندگی» می‌نامم مبتنی بر شناخت فرهنگ و به‌طور خاص، فرهنگ بصری در زندگی و جامعه است. برای روشن‌تر شدن پاسخ‌های جناب‌عالی، لطفاً برنامه تدریس چهار جلسه نخست آموزش نقاشی در یکی از آموزشگاه‌های تخصصی را با یکی از مراکز فرهنگی با آموزش غیرحرفه‌ای مقایسه کنید. نظرتان را به‌صورت مقایسه‌ای در جدول زیر بنویسید.

نوبت جلسه	آموزش تخصصی در آموزشگاه	آموزش غیر حرفه‌ای در مرکز فرهنگی
جلسه اول	صحبت دربارهٔ کلیت زیبایی‌شناسی و معرفی سرفصل‌های درس	گفتگو دربارهٔ کلیت زندگی بر مبنای زیبایی‌شناسی
جلسه دوم	شروع کار با نیت به چالش کشیدن دانشجوها	استفاده از تخیل هنرجویان بر اساس گزینهٔ داستان‌گویی (برای نزدیک کردن تخیل و تجسم)
جلسه سوم	توضیح و کار در قالب درس و نیاز دانشجویان	عکاسی از محیط زندگی، اجتماع، گفتگو و تحلیل زیبایی‌شناسی آنها برای نزدیک شدن زبان معلم و زبان هنرجو به هم
جلسه چهارم	ادامهٔ کار	نشان دادن آثار بصری از فرهنگ‌ها و دوره‌های گوناگون و گفتگو دربارهٔ آنها

در جلسهٔ اول لازم است هنرجو درک بصری از پیرامون (طبیعت و محیط روزمرهٔ اطراف) پیدا کند. به عبارتی، ابتدا باید ذوق، ذائقه، سلیقه و مد (رنگ‌شناسی، اصول و مبانی هنر)، یعنی آموزش فرم هنری در اولویت تدریس قرار گیرد. به نظر من پرداختن به هنر مدرن برای شروع آموزش هنر مناسب نیست. بهتر است از آموزش هنر کلاسیک شروع کرد؛ زیرا ریاضی‌وار و فرمال است و مبنای مشترکی را برای آموزش می‌دهد.

البته منظورم از کلاسیک، سبک هنری نیست؛ بلکه هنر ریاضی‌وار و نقاشی تناسب‌بندی شده است. مشکل هنر کلاسیک این است که خیلی محدودکننده

است؛ درحالی‌که هنر مدرن فضای بازتری برای پرورش ذوق دارد. درواقع نوعی پارادوکس است که برای آموزش هنر غیرحرفه‌ای در دوره‌ای زبان مشترک فرم در هنر کلاسیک و فضای ذوق‌پرور هنر مدرن کدام را باید انتخاب کرد. مسئله مهم برای مدرس این است که چگونه این دو مسیر را با یکدیگر ترکیب کند.

هنر مدرن چنان فضای باز و ذوقی را برای هنر غیرحرفه‌ای فراهم می‌کند که گاهی ناآموختگان هنر یا مدرسه‌ندیدها را نیز به‌مثابه هنر به رسمیت می‌شناسد. هنر مدرن گاهی به بازی کردن با رنگ شبیه است؛ از این رو، انتخاب خوبی برای آموزش غیرحرفه‌ای هنر است.

به تجربه‌ام از آموزش به کودکان کار و خیابان اشاره می‌کنم. در جلسه‌های اول فکر کردم قصه و داستان آغاز بهتری برای خیال‌پردازی است. از آنها خواستم از امور دوروبرشان موضوع پیدا کنند و در کلاس داستان‌هایی درباره این موضوع‌ها بگویند؛ یعنی آنها را وادار کردم موضوع‌ها را توصیف کنند. فکر کنم این روش خوبی برای حرکت از خیال‌پردازی به تجسم کردن برای این کودکان هنرجو بود.

برای کودک تجسم کردن بی‌پروا راحت‌تر است. اما از ۱۲ سالگی به بعد تصویرهای ذهنی کودکان رئالیستی‌تر می‌شود؛ یعنی کودک تلاش می‌کند آنچه تخیل می‌کند با طبیعت پیرامونی منطبق کند. از این رو، کمتر خیال‌پردازی بی‌پروا دارد و تجسم‌های وی به سمت رئالیسم و ناتورالیسم می‌رود.

بنابراین وقتی جوان یا زن خانه‌دار به‌عنوان غیرحرفه‌ای در کلاس هنر شرکت می‌کند، اغلب به‌منظور فراگیری هنر رئالیستی و ناتورالیستی در کلاس حاضر می‌شود؛ یعنی می‌خواهد طبیعت یا چهره بکشد. در این حالت به‌سختی می‌توان او را به خیال‌پردازی بی‌پروا وادار کرد. حتی اگر کلاس را به روش بازی و تجسم خیال‌پردازانه (که درباره کودکان به کار گرفتیم) اداره کنیم، ممکن است هنرجوی بزرگسال سرخورده شود و انتظارش از کلاس برآورده نشود.

این هنرجو نتیجه مشخصی را از این کلاس می‌خواهد و روش‌های رئالیستی و

ناتورالیستی زودتر به نتیجه همه‌پسند می‌رسد. علت استقبال از بابراس نیز همین است؛ چون محصول محور و کلیشه است، فن و فهم نمی‌خواهد.

بنابراین در کلاس‌های غیرحرفه‌ای بزرگسال لازم است که این بن‌بست شکسته شود؛ یعنی ذهنیت ناتورالیستی و درخواست اکثر هنرجوها بازنگری شود. برای به چالش کشیدن این ذهنیت ناتورالیستی و رئالیستی می‌توان هنرجوها را در جلسه‌های اول به عکاسی تشویق کرد. عکاسی انتظارشان را برآورده می‌کند. حتی می‌توان با نرم‌افزارهایی مانند فتوشاپ روی این عکس‌ها کار کرد و آنها را به تصویرهای نقاشانه تبدیل کرد. در این صورت، هنرجو نهایتاً هنر خود را ناتورالیسم نمی‌داند؛ زیرا آن را به راحتی به دست آورده است. راه دیگر ارتقای سلیقه آنها در زمینه هنر، ناتورالیسم و رئالیسم است؛ مثلاً با معرفی آثار ورمر یا آثار روس‌ها مانند: ششگین، رپین و سروف.

اما این نکته پایانی نیز درخور ذکر است که مدرس هنر باید مسئولیتی برای تدریس هنر احساس کند. آیا مدرس هنر منتقل‌کننده تکنیک و فرم است یا پرورش دهنده ذائقه و سلیقه زیباشناسانه از محیط پیرامون. به نظر من در هنر غیرحرفه‌ای این مسئولیت دوم اهمیت بیشتری دارد.

مصاحبه با ایمان افسریان

۱. مهم‌ترین کتاب‌هایی که اکنون برای آموزش در کارگاه‌های هنری استفاده می‌شود کدام است؟ چه ارزیابی از این منابع درسی دارید و چه انتقادهایی به آنها وارد است؟

صراحتاً بگویم هیچ کتابی آموزش داده نمی‌شود. تنها کتابی که شیوه آموزشی تدوین شده و مشخصی دارد کتاب تکنیک و روش طراحی اثر نیکولائید ترجمه عربعلی شروه است. کتاب‌هایی همچون سه جلدی وزیری مقدم را قبول ندارم؛ چون نوع نگاهشان به نوآوری را قبول ندارم. معتقدم هنرجو باید در کلاس زبان

فصل پنجم - جمع‌بندی و نتیجه‌گیری ۲۰۱

هنری مثلاً نقاشی چینی یا هنر عصر بازنمایی غرب و... را بیاموزد. مهم نیست چه زبانی، مهم این است که آن زبان را کامل بیاموزد که لازمه آن پنج سال مداومت در آموختن است. این نوع نگاه من در تقابل با تفکری است که می‌پندارد همین‌که هنرجو به زبان جدیدی مثلاً مدرنیسم و پست‌مدرنیسم دست یابد، به نوآوری رسیده است.

کتاب دیگری که هنرجویان را با آثار هنری آشنا می‌کند، هنر نوگرایی/ایران نوشته خانم توکا ملکی (نشر نظر) است که آثار هنری را معرفی می‌کند که این سال‌ها در ایران تولید شده و در موزه به نمایش درآمده است. همچنین، کتاب آموزش هنر به کودکان اثر کریم نصر (نشر نظر). پیشنهاد می‌کنم استادان آموزشگاه‌های هنری به‌ویژه فرهنگ‌سراها این کتاب‌ها را مطالعه و تدریس کنند.

۲. آیا تفاوتی در آموزش دانشگاهی نقاشی و آموزش آزاد غیرحرفه‌ای آن وجود

دارد؟ آیا باید تفاوتی وجود داشته باشد؟

به نظر من تفاوتی وجود ندارد و در هر دو احتمالاً نظام آموزش متجدد آموزش داده می‌شود. احتمالاً فارغ‌التحصیلان فرصت‌طلب‌تر جذب دانشگاه‌ها و فارغ‌التحصیلان کم‌هوش‌تر جذب فرهنگ‌سراها می‌شوند. من نظام آموزش نقاشی در ایران را طور دیگری دسته‌بندی می‌کنم:

۱. هنر نوگرا یا متجدد: در دانشگاه‌ها و آموزشگاه‌های خصوصی تدریس می‌شود؛

۲. هنر بازاری: نمونه‌هایی از این آموزش در بازار قائم یا توسط استادانی همچون:

ایمان ملکی، کاتوزیان و... تدریس می‌شود.

در توضیح این دو باید بگویم شیوه غیرحرفه‌ای یا همان بازاری شکلی از هنر ناتورالیستی است که مهم‌ترین خصلتش شبیه عکس نقاشی کردن است؛ نقاشی با جزئیات فراوان، ظرافت بالا، موضوع عاطفی، ساتی‌مانتال و با روایتی صریح و آشنا.

در شیوه متجدد مهم‌ترین مسئله دانستن هنر مدرن است؛ اینکه هنر مدرن چیست و چگونه می‌توان هنر مدرن تولید کرد. از آنجاکه استاد خود نمی‌داند هنر مدرن چیست،

دانشجو را گیج کرده و تنها راهی که باقی می ماند این است که لهجه اش را از یک زبان به شاگردانش منتقل کند.

به نظر من تفاوت بین این دو آموزش، خود استاد است که این شامل تجربه، مهارت و حساسیت مدرس می شود. درباره تفاوت آموزش در دانشگاه و کلاس های آزاد باید بگویم ذات متفاوتی ندارد و تنها به میزان جدی بودن یا نبودن در آنها برمی گردد، نظام آموزشی در هر دو عقیم و منحط شده است.

۳. اگر موافق تفاوت های شیوه آموزش غیرحرفه ای نقاشی (در مؤسسه های فرهنگی و خانه های فرهنگ) و آموزش تخصصی نقاشی (در دانشگاه ها و آموزشگاه های حرفه ای) هستید، چگونه می توان تفاوت این دو شیوه را توضیح داد؟

تفاوت در ماهیت نیست؛ بلکه در کیفیت است. در دانشگاه بر اثر مواجهه با استادان، سلیقه ها و هنرمندان، متنوع تر است و نیز به علت گرفتن مدرک، فارغ التحصیلان مدت بیشتری در فضای هنری باقی می مانند یا به اصطلاح حرفه ای تر می شوند.

۴. با توجه به ماهیت تفنی هنر در کلاس هایی مانند: فرهنگ سراها، خانه های فرهنگ و برخی مؤسسه های هنری چگونه می توان طرح تدریس بهتری ارائه داد تا هنرآموز با اشتیاق بیشتری کلاس ها را دنبال کند؟ به عبارت دیگر، چگونه می توان طرح تدریس متفاوت از آموزش دانشگاهی و تخصصی هنر برای آموزش غیرحرفه ای هنر پیشنهاد داد؟

به نظر من در فرهنگ سراها و امثال آن بهتر است مدرس به زبانی ساده و روان و با نشان دادن آثار هنری، هنرجو را به درک و لذت ترغیب کند تا اینکه بخواهد کار ساخت و سازانه نقاشی را به آنها آموزش دهد. این مسئله را در نظر داشته باشد که چگونه می توان آثار رامبراند، سزان، ونگوگ یا نگارگری ایرانی را نگاه کرد و از دیدن آثار هنری خوب لذت برد. به این ترتیب می تواند سلیقه هنری را در هنرجو بالا ببرد. حداقل می تواند مصرف کننده خوب آثار هنری باشند، اگرچه

نتوانسته باشند تولیدکننده آثار هنری باشند.

برای روشن‌تر شدن پاسخ‌های جناب‌عالی، لطفاً برنامه تدریس چهار جلسه اول آموزش نقاشی در یکی از آموزشگاه‌های تخصصی را با یکی از مراکز فرهنگی با آموزش غیرحرفه‌ای مقایسه کنید. نظرتان را به صورت مقایسه‌ای در جدول زیر بنویسید.

من در کلاس‌هایم سعی می‌کنم راه‌های مطالعه کردن واقعیت عینی را آموزش دهم و مباحث عملی کلاس را همزمان با مباحث نظری پیش ببرم؛ به همین دلیل در چنین کلاسی تفاوت‌چندانی بین هنرجوی غیرحرفه‌ای و هنرجوی تحصیل‌کرده نقاشی نیست. شاید تنها تفاوت این باشد که هنرجوی تحصیل‌کرده مباحث نظری را سریع‌تر می‌گذراند و غیرحرفه‌ای‌ها کمی دیرتر.

روند آموزشی من چنین است که مثلاً در جلسه اول با قرار دادن یک صندلی وسط کلاس از هنرجو می‌خواهم شکل آن را بکشد و درباره مفهوم شی، شکل و تفاوت آنها صحبت می‌کنم. من به جای آموزش ساخت و سازانه نقاشی از هنرجو می‌خواهم به شناخت واقعیت‌های اطراف دست یابد. درباره مفهوم فرم صحبت می‌کنم؛ فرم افلاطونی و ارسطویی و تفاوت‌هایشان درباره مفهوم دانستن و دیدن. در این باره مثال‌هایی از تاریخ هنر را با زبانی روان مطرح می‌کنم. در واقع کلاس‌های من جایی است که هنرجو بیاموزد چگونه با دیدن بتواند شی روبه‌رویش را تعریف کند.

مفاهیمی که در کلاس مطرح می‌شود شامل: حالت، تناسب، نور، حجم، تئالیتیه و فضا، سعی می‌کنم هرچه هنرجو پیش از این بلد بوده از او بگیرم. پیشنهادم این است که با آثار هنری در تاریخ هنر مواجه شوند و از آثار هنری لذت ببرند.

مصاحبه با مانی غلامی

۱. مهم‌ترین کتاب‌هایی که اکنون برای آموزش در کارگاه‌های هنر استفاده می‌شود

کدام است؟ چه ارزیابی از این منابع درسی دارید و چه انتقادهایی به آنها وارد است؟ نمی‌دانم، برای اینکه از کتاب آموزشی استفاده نمی‌کنم و شیوه تجربی خودم را دارم و برای تدریس خودم از نمونه‌های طراحی استفاده می‌کنم که به شیوه، اثبات و توجیه کارم ارتباط دارد.

۲. آیا تفاوتی در آموزش دانشگاهی نقاشی و آموزش آزاد و غیرحرفه‌ای آن

وجود دارد؟ آیا باید تفاوتی وجود داشته باشد؟

تدریس در ایران سلیقه‌ای است. استادان تجربه‌های کاری خود را درس می‌دهند؛ بنابراین تفاوت وجود دارد. در دوره دانشگاهی این مسئله ایراد است و هر دانشگاهی به نظر من باید بر اساس روند از پیش تعیین شده‌ای باشد و دانشجو بداند در نهایت یادگیری‌اش چیست. برای مثال دانشگاه سلطنتی لندن گرایش مدرن آرت و هنرهای جدید است و دانشگاهی در نیویورک گرایش فیگوراتیو با نگرش واقع‌گرایانه دارد؛ بنابراین هنرجو بر اساس سلیقه خود دانشگاه را انتخاب می‌کند.

۳. اگر موافق تفاوت‌های شیوه آموزش غیرحرفه‌ای نقاشی (در مؤسسه‌های

فرهنگی و خانه‌های فرهنگ) و آموزش تخصصی نقاشی (در دانشگاه‌ها و آموزشگاه‌های حرفه‌ای) هستید، چگونه می‌توان تفاوت این دو شیوه را توضیح داد؟

به نظر من تفاوت نباید وجود داشته باشد؛ ولی به وجود می‌آید. برای مثال

هنرجویی در خانه فرهنگ برای تفریح و غیرحرفه‌ای می‌خواهد آبرنگ یاد بگیرد.

۴. با توجه به ماهیت تفننی هنر در کلاس‌هایی مانند: فرهنگ‌سراها، خانه‌های

فرهنگ و برخی مؤسسه‌های هنری چگونه می‌توان طرح تدریس بهتری ارائه داد تا هنرآموزان با اشتیاق بیشتری کلاس‌ها را دنبال کنند؟ به عبارتی، چگونه می‌توان طرح تدریسی متفاوت از آموزش دانشگاهی و تخصصی هنر برای آموزش غیرحرفه‌ای هنر پیشنهاد داد؟

می‌توان از تدریس کارهای دکوراتیو شروع کرد تا هنرجو با هنر به‌ظاهر جذاب

آشنا شود و بعد هنرجو را با آشنایی از طریق سیر تاریخ هنر با کارهای استادان بزرگ

فصل پنجم - جمع‌بندی و نتیجه‌گیری ۲۰۵

آشنا کرد تا بتوان با آنها کار دانشگاهی کرد.

۵. برای روشن‌تر شدن پاسخ‌های جناب‌عالی در پرسش‌های شماره سه و چهار، لطفاً برنامه تدریس چهار جلسه اول آموزش نقاشی در یکی از آموزشگاه‌های تخصصی را با یکی از مراکز فرهنگی با آموزش غیرحرفه‌ای مقایسه کنید. نظرتان را به صورت مقایسه‌ای در جدول زیر بنویسید.

نوبت جلسه	آموزش تخصصی در آموزشگاه هنر	آموزش غیرحرفه‌ای در مرکز فرهنگی
جلسه اول	آشنایی با حالت در طراحی و طراحی سریع برای فهم بهتر	طراحی از طبیعت بی‌جان ساده
جلسه دوم	همان برنامه با طراحی طولانی‌تر	طراحی از طبیعت بی‌جان
جلسه سوم	آشنایی با تناسب عینی روی مدل	طراحی از طبیعت بی‌جان
جلسه چهارم	همان برنامه در طراحی‌های طولانی‌تر حالت و تناسب عینی	طراحی از طبیعت بی‌جان

۶. چنانچه از تجربه سال‌های تدریس هنر نکته‌ای به نظرتان می‌آید، لطفاً بیان

کنید تا ما را در توضیح بهتر مسئله آموزش هنر در ایران یاری کند.

به دلیل نداشتن تدریس مشخص در دانشگاه‌ها گرایش دانشجویان به کلاس‌های

نقاشان صاحب سلیقه و دارای سبک مشخص تدریس زیاد شده است.

مصاحبه با واهیک هارتونیان

من در کلاس‌هایم از شیوه متفاوتی استفاده می‌کنم؛ چون گاه بسیاری از کسانی

که مراجعه می‌کنند اصلاً دستی در طراحی ندارند و گاه بسیار غیرحرفه‌ای هستند.

اما در هر صورت من بیشتر طراحی از روی مدل را به آنها آموزش می‌دهم و از

تکنیک‌ها و ابزار گوناگون بهره می‌برم. مفیدترین کتاب آموزشی که من بیش از بیست سال از آن استفاده می‌کنم کتاب تکنیک و روش طراحی نوشته نیکولائید و ترجمه عربعلی شروه است.

بنا به شرایط کلاس، نوع آموزش من نیز متفاوت است. اگر بخش اعظمی از شاگردان مبتدی و غیرحرفه‌ای باشند، کلاس از سطح پایین‌تر و ساده‌تری شروع می‌شود و کم‌کم رشد می‌کند؛ اما همیشه سعی می‌کنم در کلاس شاگردان قدیمی‌تر و حرفه‌ای‌تر را در کنار شاگردان جدیدتر و غیرحرفه‌ای نگه دارم. این کار باعث ایجاد شوق و انگیزه بیشتر در شاگردان جدید می‌شود و زودتر جذب کلاس می‌شوند.

من اعتقادی به آموزش رنگ ندارم. همه انرژی‌ام را صرف آموزش طراحی می‌کنم و البته در کنار آن «کارگاه خلاق» را برای دادن آزادی بیشتر به شاگردان تشکیل می‌دهم. اکثر شاگردها در ابتدای امر برای تفریح یا از روی کنجکاوی به کلاس می‌آیند و من با توجه به این تجربه، به شاگردان اجازه می‌دهم کم‌کم از دل بازی‌ها و کنجکاوی‌هایشان مسیر هنری خود را بیابند و بنا به شرایط روحی و شناختی که از شاگردانم به دست می‌آورم، سعی می‌کنم شیوه آموزشی متفاوت و مختص به هر شخص را مدنظر قرار دهم.

همچنین، مسئله‌ای که در کنار آموزش طراحی و نقاشی بسیار حیاتی می‌دانم، آموزش تاریخ هنر و مکاتب هنری است که سعی می‌کنم با زبانی ساده و با توجه به سطح کلاس، مطرح و شاگردان را ترغیب به مطالعه هنری کنم. این مسئله نیز تأثیر بسزایی در ایجاد انگیزه و شوق در هنرجویان دارد.

من شاگردانی از ۱۴ تا ۸۸ ساله داشته‌ام و البته از شیوه متناسب با سنشان برای آموزش این افراد بهره برده‌ام و از آنجاکه کلاس‌های من به دو شیوه عادی و فشرده برگزار می‌شود، اغلب به شاگردان جوان‌تر به شکل فشرده‌تری آموزش می‌دهم. تا حدی که از شیوه آموزش در فرهنگ‌سراها و کلاس‌های آزاد خبر دارم، در

آنجا طراحی را با طبیعت بی‌جان (بیشتر کاسه و کوزه) آغاز می‌کنند. به لحاظ تکنیکی نیز با سیاه‌قلم شروع می‌کنند و بعد از آن با مدادرنگی و سپس آبرنگ و در آخر رنگ‌روغن. همچنین، اکثراً از روی عکس نقاشی می‌کنند نه مدل زنده.

مصاحبه با مریم طباطبایی

۱. مهم‌ترین کتاب‌هایی که اکنون برای آموزش در کارگاه‌های هنر استفاده می‌شود کدام است؟ چه ارزیابی از این منابع درسی دارید و چه انتقادهایی به آنها وارد است؟
من به شخصه فقط از کتاب‌هایی استفاده نمی‌کنم که در شرح درس مراکز تدریس ارائه می‌شود؛ چون به جز دو سه کتاب اندک چیزی نیست. روش عملی کار کردن و دیدن نمونه‌ها و آشنایی با آثار دیگر هنرمندان را ضروری‌تر و خیلی زیاد تعیین کننده می‌دانم؛ البته متأسفانه غالباً کسی به منابع خوب دسترسی ندارد. به‌جبران این خلأ سعی می‌کنم کسانی را معرفی کنم یا برنامه‌ای برای کار بگذارم تا مجبور به گشتن بیشتر شوند و حداقل از طریق اینترنت بتوانند این آشنایی را به دست آورند. مشکل منابع تصویری اینترنتی این است که در بیشتر اوقات کیفیت مطلوب ندارد یا گاهی همه راحت دسترسی به اینترنت ندارند یا خودم از منابع تصویری شخصی‌ام در اختیار بچه‌ها قرار می‌دهم که کافی و جامع نیست. منابع کتابخانه‌ای واقعاً باید تقویت شود. اغلب، شاگردان حتی با اسامی هنرمندان آشنایی ندارند. به جز دانشگاه‌های سراسری، اکثر کتابخانه‌های موجود فاقد منابع لازم است و مراکز به‌ویژه علمی - کاربردی هزینه‌ای برای کتاب‌های هنری نمی‌پردازند.

۲. آیا تفاوتی در آموزش دانشگاهی نقاشی و آموزش آزاد و غیرحرفه‌ای آن

وجود دارد؟ آیا باید تفاوتی وجود داشته باشد؟

بله. تقسیم‌بندی دوره‌های آموزشی دانشگاه، تعداد ترم‌های تحصیلی و سیلاب‌های درسی خیلی در این تفاوت مؤثر و تعیین‌کننده است. در سطح کلی، آموزش یکسان است؛ اما عواملی منجر به تغییر در این یکسانی می‌شود به‌فرض نوع دانشگاه؛ زیرا

واقعاً سطح استعداد دانشجویان در دانشگاه‌های سراسری و تا حدودی آزاد، با علمی - کاربردی که هر روز به تعدادشان افزوده می‌شود، متفاوت است. گرچه همیشه استثنا وجود دارد یا سطح ذهنی، عملی و جدی بودن هنرجویان؛ چراکه با همه نمی‌توان یکسان پیش رفت و ادامه داد. کسی که آمادگی و استعداد بیشتری دارد و خواهان پیشرفت بیشتر است، مطالب بیشتری دریافت می‌کند، حتی اگر همه یک مسئله را بشنوند. این مسئله با میزان حساسیت افراد تغییر می‌کند و چندان یک‌جانبه فقط به معلم بر نمی‌گردد؛ بلکه جریانی متقابل است.

مدت دوره‌های آموزشی و مقطع تحصیلی نیز عامل تعیین‌کننده‌ای است. به‌طور کلی تفاوت باید باشد؛ اما برخلاف بینش عمومی، خیلی وقت‌ها کلاس‌های آزاد مؤثرتر از دانشگاه یا مکمل آموزش دانشگاهی است؛ برای برخی قبل و برای برخی بعد از دانشگاه. کسانی هم که صرفاً به کلاس‌های آزاد اکتفا می‌کنند، باز در مسائلی ضعف دارند. انگار هر دو را باید داشت.

۳. اگر موافق تفاوت‌های شیوه آموزش غیرحرفه‌ای نقاشی (در مؤسسه‌های فرهنگی و خانه‌های فرهنگ) و آموزش تخصصی نقاشی (در دانشگاه‌ها و آموزشگاه‌های حرفه‌ای) هستید، چگونه می‌توان تفاوت این دو شیوه را توضیح داد؟

در کل چندان قائل به این تقسیم‌بندی نیستم؛ اما مهم‌ترین عامل تأثیرگذار این است که محدودیت زمانی در دانشگاه منجر به این می‌شود که حتماً طی یک یا چند ترم همه مباحث بیان شود که مطمئناً کامل نخواهد بود و از طرف دیگر چون در کنار درس‌های عملی، درس‌های نظری هم وجود دارد و میزان آگاهی بیشتر است، شاید بهتر بتوان درباره‌ی خیلی از مسائل حرف زد. گاهی بسیاری از دانشجویان خواهان ادامه آموزش از سطح دانشگاه به کارگاه‌های خصوصی هستند که معمولاً با این شاگردان خیلی راحت‌تر و حرفه‌ای‌تر می‌شود کار کرد و در پایان اینکه بیش از هر آموزشی، توانایی‌های فردی اصلی‌ترین عامل است.

۴. با توجه به ماهیت تفنی هنر در کلاس‌هایی مانند: فرهنگ‌سراها، خانه‌های

فرهنگ و برخی مؤسسه‌های هنری چگونه می‌توان طرح تدریس بهتری ارائه داد تا هنرآموزان با اشتیاق بیشتری کلاس‌ها را دنبال کنند؟ به عبارتی، چگونه می‌توان طرح تدریسی متفاوت از آموزش دانشگاهی و تخصصی هنر برای آموزش غیرحرفه‌ای هنر پیشنهاد داد؟

این مسئله واقعاً نیاز به کار دارد؛ چون سلیقه بصری اکثر افراد ضعیف است و گرایش فراوانی به هنر سخیف بازاری وجود دارد و در تعداد انگشت‌شماری این ویژگی دیده نمی‌شود! پیش از هر کار، اگر به هنرجویان بگوییم گستره هنر تجسمی و نقاشی و آن همه سبک و شیوه چقدر فراوان است، ممکن است مؤثر باشد؛ چون حقیقتاً محدوده شناخت افراد بسیار کم است و اکثر روش‌های تدریس محدود به نوع آموزش و دوره‌بندی صرف کار عملی است.

افزایش امکانات دپداری برای افراد، معرفی هنرمندان گوناگون و آثارشان و... ضروری است؛ زیرا به طرز دردآوری بی‌اطلاع‌اند. رسانه‌های ما هم که عملاً کاری نمی‌کنند و در بسیاری از فرهنگ‌سراها و کلاس‌های آزاد سطح فرهنگ کلی این است که چندان پیگیر برنامه‌های هنری نیستند. پخش فیلم و تصویر و استفاده از آثار درخشان این رشته‌ها روی دیوار و... نیز کار خوب و مفیدی است. بازارچه‌های فرهنگ‌سراها افتتاح است و غالباً همه شرح درس و تلاش معلم را بر باد می‌دهد. معلمان فرهنگ‌سراها نیز معمولاً از همان افراد بازارچه‌ای انتخاب می‌شوند که روش کارشان دیگر نیازی به توضیح ندارد. کسی باید آنها را سامان دهد؛ چراکه واقعاً در سطح آن منطقه تأثیر خود را می‌گذارد. حداقل عرضه محصولات فرهنگی هنری‌شان را بررسی کنند.

۵. برای روشن‌تر شدن پاسخ‌های جناب‌عالی در پرسش‌های شماره سه و چهار، لطفاً برنامه تدریس چهار جلسه اول آموزش نقاشی در یکی از آموزشگاه‌های تخصصی را با یکی از مراکز فرهنگی با آموزش غیرحرفه‌ای مقایسه کنید. نظرتان را به صورت مقایسه‌ای در جدول زیر بنویسید.

آموزش آماتوری در یک مرکز فرهنگی	آموزش تخصصی در یک آموزشگاه هنر	نوبت جلسه
<p>آشنایی اولیه و اینکه تاکنون جای دیگری کار کرده‌اند یا خیر، چقدر و چگونه یا با چه کسانی. از آنجاکه غالباً دوره‌های آن کلاس‌ها موقت و کوتاه است و از طرفی، افراد یکسان نیستند، مهم است بدانند دنبال چه چیزی هستند، چرا آمده‌اند و چقدر می‌خواهند بدانند. روش و شیوه آموزشی‌ام را توضیح می‌دهم و درخواست می‌کنم نمونه‌ای از کارهایی را بیاورند که انجام داده‌اند.</p>	<p>با توجه به شرح درس و نوع ترم، معرفی از برنامه مدنظر و شیوه آموزشی‌ام در طول ترم، تهیه ماده و ابزار مورد نیاز، توضیحی دربارهٔ ارائه کار در پایان دوره و اینکه همه باید مجموعه مشخصی را ارائه کنند و این پروژه علاوه بر کار کلاس است. در صورت امکان، شروع طراحی و بازمینی سطح کلی کلاس از لحاظ کیفی. پرسش از میزان اطلاعات و کارهایی که تا به حال کرده‌اند و تجربه‌هایی که داشته‌اند.</p>	

۶. چنانچه از تجربه سال‌های تدریس هنر نکته‌ای به نظرتان می‌آید، لطفاً بیان کنید تا ما را در توضیح بهتر مسئله آموزش هنر در ایران یاری کند.

این تعداد جلسه‌هایی که شما آورده‌اید، ممکن است در مقاطع و رشته‌های گوناگون متفاوت باشد. اگر از ترم اول شروع کنم، از آنجاکه قائل به آموزش دانشگاهی هستم، حتماً با اشیا و طبیعت بی‌جان آغاز می‌کنم یا با مدل زنده و فیگور. به‌هیچ‌وجه از روش‌های کپی برای کلاس استفاده نمی‌کنم؛ اما برای کار پایانی، بر اساس مطالعه‌ای از آثار بزرگان، حتماً کارهایی را می‌خواهم.

این موضوع بستگی به مدت دوره دارد. اگر خیلی آزاد باشد، از صفر شروع می‌کنم؛ فرم، خط، طراحی تا ترکیب‌بندی و تئالیت، سپس رنگ که آن هم ابتدا سیاه و سفید و سپس مکمل‌ها (گرم و سرد) و درنهایت، همه رنگ‌ها.

مسئله مهم اینکه معرفی آثار، افراد، نمایشگاه‌ها و حتی فیلم و... را ضروری می‌دانم. در غیر این صورت، اگر مدت دوره خیلی کوتاه باشد، معمولاً چنین کلاس‌هایی را نمی‌پذیریم یا صرفاً به طراحی اختصاص می‌دهم.

کار عملی و دانش نظری صرف کافی نیست؛ بلکه استعداد افرادی که آمده‌اند، مهم است و شرایط و فضا را تحت تأثیر قرار می‌دهد. گاهی کل دوره و هنرجویانش پیشرو و مثبت است و گاه ضعیف. گاهی کسانی حذف و خودشان کم‌رنگ می‌شوند و گاهی یک‌بار از سطح ضعیف به بالا کشیده می‌شوند و این اتفاق فقط متأثر از معلم نیست؛ بلکه گروه و جمع تعیین‌کننده است.

اگر انرژی جمع و گروه فراوان باشد، روند پیشرفت تسریع می‌شود و حتماً بازدهی بیشتری خواهد داشت. در غیر این صورت، کلیت ضعیف باقی می‌ماند و ممکن است فقط یک یا چند نفر پیشرفت کنند و حتی جدا از بقیه آموزش ببینند که این مسئله امری پیش‌بینی‌نشده است.

کتابنامه

- آدرنو، تئودورو؛ مارکس هورکهایمر، (۱۳۸۰). *صنعت فرهنگ‌سازی روشنگری به‌مثابه قریب توده‌ای*، ترجمه مراد فرهادپور، مجله ارغنون، شماره ۱۸، صص ۸۴-۳۵.
- آژند، یعقوب، (۱۳۸۵). «از کارگاه تا دانشگاه: تحقیقی در تبدیل نظام استاد - شاگردی به نظام آموزشی آکادمیک»، نشریه هنرهای زیبا، شماره ۲۶، صفحه ۹۳ تا ۱۰۰.
- افشارمهاجر، کامران، (۱۳۸۴). *هنرمند ایرانی و مدرنیسم*، تهران: دانشگاه هنر.
- ابراهیمی، محمد و بابایی، محمد، (۱۳۸۸). *تقلید بر کتب هنر دوره راهنمایی، دسترسی در آدرس زیر؛ تاریخ مراجعه نهم تیرماه: <http://honar-masael.persianblog.ir>*
- اسماعیل‌نای امیرهنده، رضا، (۱۳۷۲). «روش آموزش هنر در دوره تربیت معلم»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده هنر دانشگاه تهران.
- افسریان، ایمان، (۱۳۸۴). «زبان مادری در آموزش هنر»، فصلنامه حرفه هنرمند، شماره ۱۲.
- امیراینانلو، معصومه، (۱۳۷۸). «هنر، آموزش هنر و وضعیت آن در ایران»، دو فصلنامه هنر و معماری، شماره ۱۵.
- اورلیچ، دونالدسی و رابرت جی هاردر، (۱۳۷۹). *راهبردهای تدریس*، ترجمه سیامک رضامهجوور و دکتر پروین غیاثی، شیراز: ساسان.

۲۱۴ آموزش همگانی هنر در ایران

- ایوبی، حجت‌الله، (۱۳۸۸). *سیاست‌گذاری فرهنگی در فرانسه*، تهران: سمت.
- بقراطی، فائقه، (۱۳۸۲). «آموزش فن و فناوری ابزار کار هنری»، مجله بیناب، شماره ۳ و ۴، صص ۱۸-۲۳.
- بقراطی، فائقه، (۱۳۸۴). «نظر و پیشنهادی برای برنامه آموزش نقاشی در مقطع دانشگاه»، فصلنامه حرفه هنرمند، شماره ۱۲.
- بلخاری، حسن، (۱۳۸۲). *پارادکس آموزش هنر*، بیناب، شماره ۳ و ۴، صفحه ۲۴ تا ۲۵.
- بوردیو، پی‌یر، (۱۳۹۰). *تمایز: نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی*، ترجمه حسن چاوشیان، تهران: ثالث.
- بنیامین، والتر، (۱۳۷۷). «اثر هنری در عصر بازتولید مکانیکی»، مجله فارابی، شماره ۳۱، صفحه ۲۱۰ تا ۲۲۵.
- پارسا، مهدی‌غنی، (۱۳۹۰). «هنر در آموزش و پرورش ایران»، وبلاگ اینترنتی مهدی غنی پارسا، تاریخ مراجعه هفتم اردیبهشت،
<http://propicnet.com/fa/users/blog/post.php>.
- پاکباز، رویین، (۱۳۷۹). *دائرةالمعارف هنر: نقاشی، پیکره‌سازی، گرافیک* (جلد دوم)، مدخل: آکادمی‌ها، تهران: فرهنگ معاصر.
- پزشکیان، ساغر، (۱۳۸۴). «آکادمی یا دانشگاه»، فصلنامه حرفه هنرمند، شماره ۱۲.
- جعفری‌خواه، علی‌اکبر، (۱۳۷۸). «پراکندگی در مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی هنر»، دوفصلنامه هنر و معماری، شماره ۱۵.
- جوزی، حسین، (۱۳۹۰). *روش‌ها و فنون تدریس هنر مطابق با استانداردهای آموزشی*، تهران: مدرسه، چاپ دوم.
- جباری‌راد، حمید، (۱۳۸۶). «آموزش هنر در مدارس ایران»، مجله رشد، شماره ۱۲، صفحه ۴۰ تا ۴۹.
- حسینی، صغری، (۱۳۸۲). «بررسی و تحلیل روش‌های آموزش هنر در مقطع راهنمایی تحصیلی در ایران»، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده هنر دانشگاه تهران.

- حقیقت‌انصاری، جمشید، (۱۳۷۱). «بررسی آموزش هنر در مدارس (مقاطع پایه) و بدآموزی‌های آن»، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده هنر دانشگاه تهران.
- حلیمی، حسین، (۱۳۸۰). «نگاهی به آموزش هنر در ایران»، مجله هنرهای تجسمی، شماره ۴۶، صص ۲۶-۲۴.
- راودراد، اعظم و خشایار شایگان، (۱۳۹۱). «بررسی مخاطبین نقاشی مدرن و نقاشی مردم‌پسند در ایران»، گزارش طرح پژوهشی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.
- سرمد، زهره؛ عباس بازرگان‌هرندی؛ الهه حجازی، (۱۳۸۳). «روش‌های تحقیق در علوم رفتاری»، تهران: آگاه.
- ساروخانی، باقر، (۱۳۸۷). «روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی».
- شریعتی، سارا، (۱۳۸۶). «جامعه‌شناسی بی‌هنرها: تحلیلی بر جامعه‌شناسی دریافت هنری»، پژوهشنامه فرهنگستان هنر، شماره ۲، صفحه ۹۲ تا ۱۰۲.
- صابر، ارکان، (۱۳۹۱). «آمار شرکت‌کنندگان کنکور سراسری به تفکیک گروه‌های آزمایشی اعلام شد»، تاریخ مراجعه پانزدهم فروردین، <http://universityiran.persianblog.ir>.
- صفایی، ابراهیم، (۱۳۵۵). «تاریخچه هنرستان‌های هنرهای زیبای دختران و پسران»، منتشر شده به تاریخ شاهنشاهی ۲۵۳۵، وزارت فرهنگ و هنر.
- قاسم‌زاده، حسن، (۱۳۷۵). «برنامه‌ریزی آموزشی جهت تفکر و یادگیری خلاق»، فصلنامه پژوهش‌های مهندسی، شماره ۳ و ۴: ۳۴-۸.
- عساکره، مصطفی، (۱۳۸۷). «شیوهای آموزش نقاشی در هنرستان‌ها: بررسی کمبودها و کاستی‌ها»، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده هنر دانشگاه تهران.
- عسگری‌کیا، فرشاد، (۱۳۸۲). «آموزش آکادمیک هنر»، فصلنامه بیناب شماره ۳ و ۴، صص ۷۵-۷۰.
- غفاری، فریدون، (۱۳۸۴). «نقدی به وضعیت کنونی آموزش نقاشی»، فصلنامه حرفه هنرمند، شماره ۱۲.

- کاظم پور، اسماعیل و همکاران، (۱۳۸۷). «ارزیابی برنامه درسی هنر دوره راهنمایی تحصیلی بر اساس رویکرد دیسیپلین محور»، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزش، دانشگاه آزاد اسلامی گرمسار، سال دوم، شماره ۴، صص ۱۵۰-۱۲۵.
- کاظمی، عباس، (۱۳۸۷). *سه پارادایم در مطالعه مصرف فرهنگی، در مطالعات فرهنگی، مصرف فرهنگی و زندگی روزمره در ایران*، جهاد دانشگاهی واحد تهران.
- کدیور، پروین، (۱۳۷۰). «تأثیر روش اکتشافی برونر در یادگیری»، مجله پژوهش‌های تربیتی، مجله تربیت معلم، شماره ۲.
- کوهن، بروس، (۱۳۸۴). *مبانی جامعه‌شناسی*، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: علمی.
- گودرزی، مرتضی، (۱۳۸۶). «ارتباط معنوی و تنزه مادی: نگاهی به پیشینه آموزش هنر در ایران»، مجله سوره، شماره ۳۲، صص ۳۶-۳۵.
- گودالیوس، ایوان و اسپیرز، پگ، (۱۳۹۰). *رویکردهای معاصر در آموزش هنر*، ترجمه فرشته صاحب قلم، تهران: نظر.
- مبارکی، پیمان، (۱۳۸۲). «گرفت و گیرهای آموزش هنر در ایران»، فصلنامه بیناب، شماره ۳ و ۴.
- مظفر، فرهنگ و همکاران، (۱۳۸۹). «الگوی ایرانی و اسلامی آموزش معماری و هنر در ایران»، طرح پژوهشی در دانشگاه علم و صنعت ایران با همکاری دانشگاه هنر اصفهان و دانشگاه هنر کاشان.
- موسوی، همایون، (اسفند ۱۳۸۶). «نگاهی به آموزش متوسطه نقاشی در ایران»، ماهنامه آینه خیال، شماره ۵، صص ۷۷-۷۰.
- مهرمحمدی، محمود، (۱۳۹۰). *چیستی، چرایی و چگونگی آموزش عمومی هنر*، تهران: مدرسه، چاپ دوم.
- میلر، دلبیو. آر. (۱۳۸۰). *راهنمای تدریس در دانشگاه‌ها*، ترجمه ویدا میری، تهران: سمت.
- منتظری، علی، (۱۳۷۹). «تحلیل و تفسیر فعالیت‌های فرهنگی کشور»، فصلنامه شورای فرهنگ عمومی، شماره ۲۲.

- ندیمی، هادی، (۱۳۷۸). «نیم‌نظری به آموزش هنر در ایران»، دوفصلنامه هنر و معماری، شماره ۱۵.
- نقی‌زاده، محمد، (۱۳۸۲). «معنویت‌گرایی در هنر و آموزش هنر»، مجله هنر دینی، شماره ۱۷ و ۱۸، صص ۱۱۴ - ۹۳.
- ویلن، تورستین، (۱۳۸۳). *نظریه طبقه مرفه*، ترجمه فرهنگ ارشاد، تهران: نی.
- هاوزر، آرنولد، (۱۳۷۷). *تاریخ اجتماعی هنر*، ترجمه ابراهیم یونسی، تهران: خوارزمی.
- اسلامی کردن آموزش هنر در مقطع آموزش عالی* (۱۳۸۹). گزارش سومین نشست گروه هنر در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- اطلس استانی آموزش کشور*، (۱۳۸۹). دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- سند نقشه علمی هنر*، (۱۳۸۸). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- مجله سوره مهر، (خرداد ۱۳۸۶). ویژه‌نامه آموزش هنر در ایران، شماره ۳۲.
- راهنمای تدریس هنر، (۱۳۸۶). راهنمای تدریس برای معلمان، دفتر تدوین کتب درسی.

References

Arano, J. C. (1992). **Art education in Spain**: 150 years of cultural ideology. In P. M. Amburgy, D. Soucy, M. A. Stankiewicz, B. Wilson & M. Wilson (Eds.), *the history of art education: Proceedings from the second Penn State conference, 1989*. 46-42. Reston, VA: National Art Education Association.

Baidak, Nathalie, & Horvath, Anna, (2009). **Arts and Cultural Education at School in Europe**, In: EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY, P9 EURYDICE, <http://www.eurydice.org>

Bergonzi, Louis & Smith, Julia (1996). **National Endowment for the Arts**: Research Division Report 36#, Seven Locks Press, Santa Ana, California.

Bourdieu, Pierre (1966). **the love of art**: European art museums and their public

Brooks, Arthur C. (2002). **Artists as Amateurs and Volunteers**. Nonprofit management & Leadership, vol. 13, no. 1, Wiley Periodicals, Inc.

Carline, R. (1968). **Draw they must**: A history of the teaching and examining of art. London: Edward Arnold.

Chalmers, F. G. (1985). **South Kensington and the colonies**: David Blair of New Zealand & Canada. *Studies in Art Education*, 26 (2), 74-69.

Clotfelter, C. T. (1999). **Why Amateurs?** *Law and Contemporary Problems*, 62 (4), 1-16.

Eger, J. M. (2003). **The creative community**: Forging the links between art culture commerce & community. Retrieved June 2, 2006, 2.

Fineberg, J. (1997). **The innocent eye: Children's art and the modern artist**, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Foster, M. S. (1992). **Exchanges between American and Japanese art educators**: What did they learn from each other? In P. M. Amburgy, D. Soucy, M. A. Stankiewicz, B. Wilson & M. Wilson (Eds.), *The history of art education: Proceedings from the second Penn State conference 1989*, 104-108. Reston, VA: National Art Education Association.

Hutchison, R., and Feist, A. (1991). **Amateur Arts in the UK**. London: PolicyStudies Institute.

James. Henry (2001). **ARTS STRATEGY**, South Gloucestershire Council Committee, public consultation.

Kraus, B. A. (1968). **History of German art education and contemporary trends**. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, University Park, PA.

Lemerise, S. & Couture, F. (1990). **A social history of art and public art education in Québec**: The 1960s. *Studies in Art Education*, 31 (4). 233-226.

Okazaki, A. (1991). **European modernist art into Japanese school art**: The free drawing movement in the 1920s. *Journal of Art & Design Education*, 10 (2).189-198.

Regelski, Thomas A. (2004). **Teaching General Music in Grades 4-8: A Musicianship Approach**. New York: Oxford University Press

Regelski, Thomas A. (2006). **Music Education**: What is the 'Value Added' for Self and Society? In, *Music and Human Beings*, ed. B. Stålhammar. Örebro, Sweden: University of Örebro.

Regelski, Thomas A. (2007). **Amateurism in Music and its Rivals**: Action, Criticism, and Theory for Music Education, *Journal of Education Electronic Article*: http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski6_3.pdf

Simpson. Robin (2010). **The role and potential of amateur arts groups in building an empowered, participative**, fulfilled and healthy civil society, onference Paper Voluntary Arts.

Stankiewicz, Mary Ann (1992) **Constructing an International History Constructing an International History of Art of Art Education**: Periods, Patterns, Education: Periods, Patterns & Principles, *International Journal of Arts Education*.

Stebbins. Robert A. (1979). **Amateurs**: on the margin between work and leisure, Sage Publications.

Stebbins. Robert A. (1992). **Amateurs, professionals and serious leisure**, http://books.google.com/books/about/Amateurs_professionals_

and_serious_leisu.html?id=WCRN8Fw22RYCMcGill-Queen's Press.

Stebbins. Robert A.(2007). **Serious leisure**: a perspective for our time, Transaction Publishers.

Šuvaković. Miško (2008). **Epistemology of Art**: Critical design for procedures and platforms of contemporary art education. Publishers: TKH – centre for performing arts theory and practice, Belgrade; www.tkh-generator.net.