

تبیین مدل آموزش هنر از طریق پژوهش در دست‌ساخته‌ها مبتنی بر ادغام رویکردهای آموزشی؛ مطالعه موردی دست‌دوخته‌ها

فاطمه نسرين كاتب*

مرضيه طلايي**

چکیده

از مهم‌ترین چالش‌ها در آموزش هنر معاصر، ابداع و طرح‌ریزی برنامه‌هایی است که بتواند در مسیرهای جذاب، خلاقانه و در عین حال ساختارمند، دانش‌آموزان را در مقاطع آموزشی مختلف، به‌ویژه دوره‌های متوسطه، در کشف معانی آثار، ایده‌های پیچیده و درهم‌تنیده با باورها و عقاید مبدعان آن‌ها یاری رساند و علاوه بر گفتمان‌های مبتنی بر هنرهای زیبا و منحصر به فرهنگ‌های خاص، اشکال هنری از فرهنگ و هنر بومی، قومی و ملی هر کشور را ذیل خود جای دهد. نوشتار حاضر با هدف بهره‌مندی از مؤلفه‌های رویکردهای «آموزش مبتنی بر رشته‌های هنر» (DBAE) و «فعالیت هنری پژوهش‌محور» (APR)، به ارائه طرح درس ترکیبی، با تمرکز بر دست‌دوخته‌های ایرانی پرداخته است. پرسش اصلی که این پژوهش با روش توصیفی - تحلیلی و با رویکردی مقایسه‌ای به آن پاسخ می‌دهد این است که فلسفه ادغام رویکردهای آموزش هنر در راستای پژوهش در دست‌ساخته‌ها چیست و چگونه می‌توان ساختار آموزشی را بر این مبنا تدوین کرد. نتایج

* استاد تمام، مدیر گروه و عضو هیئت علمی دانشکده هنر دانشگاه الزهرا (nfkateb@gmail.com)
(نویسنده مسئول).

** دانشجوی دکتری پژوهش هنر دانشگاه الزهرا (m.talaei@alzahra.ac.ir).

تاریخ پذیرش: ۹۶/۶/۱۹

تاریخ دریافت: ۹۶/۵/۴

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۴۱، پاییز و زمستان ۱۳۹۶، ص ۵۶-۲۶

این پژوهش نشان می‌دهد که رویکردهای ادغامی در آموزش و پژوهش دست‌ساخته‌ها، نه تنها می‌تواند دانش‌آموزان را بر جنبه‌های شکل‌گرایانه آثار متمرکز کند؛ بلکه آنان را به کشف ایده‌ها، باورها و عقاید تنیده با آثار بومی و فولکلور ترغیب نماید. به علاوه، دانش‌آموزان با رمزگشایی و کاوش در این آثار، قادر به خلق دوباره (نه مشابه) و رمزگذاری مفاهیم بر مبنای اندیشه‌های خود خواهند شد.

کلیدواژه‌ها

دست‌ساخته‌ها، دست‌دوزها، رویکرد مبتنی بر رشته‌های هنر، رویکرد پژوهش‌محور، رویکرد تلفیقی.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین چالش‌ها در آموزش هنر، ابداع و طرح‌ریزی درس‌هایی است که مسیرهای جذاب و در عین حال مشخصی را برای کشف ایده‌هایی پیچیده، نگاهی خلاقانه، راهبردهایی هنرمندانه و تفکری انتقادی نسبت به جامعه و جهان پیرامون دانش‌آموزان، به‌خصوص دوره‌های متوسطه، فراهم می‌کند. بسیاری از این ایده‌های آموزشی، نه در فضایی خلاقانه، بلکه در زمینه‌ای از جنبش‌های بزرگ‌تر، چه در داخل فضای آموزشی و چه فراتر از آن شکل می‌گیرند. حرکت جهان معاصر در گذر از نگرش آموزش صنعتی^۱ و رویکردهای محصول‌محور صرف، به سمت جهانی آمیخته با ایده‌ها و معانی متکثر، شرایط را برای تغییر محتوا و نحوه تدریس آن فراهم کرده است. به گفته برخی از منتقدان (Boston, 1996; Britzman, 1991; Wolff, 1990) اگرچه شیوه‌های متغیر تدریس هنر در طول زمان با توجه به موقعیت‌های خاص جغرافیایی و نیز تعامل مداوم با مواضع فلسفی-آموزشی معلمان هنر تعریف خاص به خود می‌گیرد؛ اما در پی تحولات و اصلاحات به‌وجود آمده در آموزش هنر در دوران معاصر، معلمان در پی اجرای شیوه‌های تدریسی هستند تا بتوانند ارتباط هرچه بیشتر نظری و عملی را برقرار کنند و مانع از چندپارگی^۲ و جدایی دانش‌ها شوند، چنان‌که در نگرش سنتی مطرح بود. در واقع، تجدید

۱. نگرش آموزش صنعتی در آموزش هنر محصول خط مشی زیبایی‌شناسی مدرنیستی است.

2. knowledge fragmentation

و بازسازی مفاهیم آموزش هنر از این دیدگاه (پست مدرن) می‌تواند پاسخی برای تغییرات اجتماعی و فرهنگی بسیاری باشد که در حال حاضر بر زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر گذاشته است؛ به ویژه برای فرهنگ‌ها و جوامعی که تفکرات مدرنیستی مبتنی بر پایداری دانش و شیوه‌های تحقیق و برنامه‌دستی کثرت‌گرا را رها کرده‌اند. در این بینش جدید، برنامه‌دستی هنر اقدامی خشی و تجویزی مطلق نیست که بتواند بر همه‌جوامع و فرهنگ‌ها احاطه یابد؛ بلکه با ماهیتی انتخابی، منعکس‌کننده‌ی علائق فردی و اجتماعی است و نیز به‌طور اجتماعی ساخته می‌شود. از دیگر جنبه‌های مؤثر این نگرش در آموزش هنر، توجه به اتصالات متعدد (فرهنگی، اجتماعی و ...) میان صورت و معنا و به چالش کشیدن فعالیت کارگاهی و تولیدمحوری است که هدف اصلی آموزش هنر تلقی می‌شود و کمترین ارتباط را با زندگی دانش‌آموزان برقرار می‌کند. همچنین این نگرش بر بیان خود^۱ و ارزیابی کیفیت‌های زیبایی‌شناسی فرمی و سنجش مهارت‌های تکنیکی و ... تمرکز و برنامه‌آموزش هنر را به فرایند عمل و به دور از فرایند تولید مفهومی و بیان ایده‌های دانش‌آموزان محدود کرده است. از سوی دیگر، با تمرکز بر نمونه‌های تاریخی از هنرهای زیبا و توجه به ویژگی‌های شکلی^۲، دانش‌آموزان را از معانی بزرگ‌تر نهفته در آثار جدا کرده و همچنین ارتباطات مفهومی غنی در میان تصاویر، اشیا، دست‌ساخته‌ها و دیگر مصنوعات فرهنگی را نادیده گرفته است.

فریدمن و استور (Freedman & Stuhr, 2004: 823) مسئله اصلی آموزش هنر از دیدگاه پست مدرن را، برداشتن حجاب‌ها و در نتیجه ایجاد آموزش هنری معنی‌دارتر از تجربه حس‌ی صرف می‌دانند و معتقدند که تجربه فرایندهای تکنیکی و تولیدات کارگاه هنری باید در خدمت بیان و توسعه ایده‌های دانش‌آموزان شکل گیرد و با تفکر انتقادی آنان همراه شود. لذا اغلب پژوهشگران آموزشی در راستای چنین گفتمان‌های معاصر، به جست‌وجوی زبان جدید و ارائه طرح‌هایی برای آموزش هنر هستند که منحصراً بر گفتمان هنرهای زیبا مبتنی و به فرهنگ‌های خاصی محدود نباشد و اشکال هنری از فرهنگ و هنر بومی، قومی و ملی را ذیل خود جای دهد. علاوه بر این، باید شناخت و ادراک موضوعاتی چون فرهنگ و هویت هدف فعالیت‌های هنری را تشکیل دهند تا این فعالیت‌ها بتواند پیوندهای معناداری با زندگی خارج از مدرسه دانش‌آموزان برقرار کند. در

1. self-expression
2. formal

همین راستا پژوهش حاضر با هدف تبیین نمونه‌ای آموزشی برای دانش‌آموزان دوره‌های متوسطه در نظر دارد تا با توجه به ارزش و اهمیت مصنوعات و دست‌ساخته‌های قومی- فولکلور ایرانی، به‌عنوان میراث ملموس فرهنگی، با مطالعه موردی دست‌دوزها به ارائه طرح درسی تلفیقی بر مبنای آن‌ها پردازد (هدف)؛ زیرا چنین مصنوعات فرهنگی، محصول رفتار و کنش افراد یا گروه‌هایی است که نه تنها دارای جنبه‌های زیبایی‌شناسی صوری (ظاهری) و فرایند تکنیکی هستند، بلکه حاوی محتوای غنی آموزشی چون آیین‌ها و مناسک، آداب و رسوم، ارزش‌های فرهنگی و موقعیت‌های اقتصادی سیستم تولید هستند (اهمیت). لذا، بازبینی و تفکر دوباره درباره محتوا و راهکارهای خلاقانه تدریس به منظور بازسازی و بازخوانی این مصنوعات از نیازها و ضروریات آموزش هنر فعلی است (ضرورت). این مطالعه با انتخاب دست‌دوخته‌هایی از گذشته و نیز اشیایی از زندگی پیرامون دانش‌آموزان در برنامه درسی هنر، آنان را به تولیدی خلاقانه و مبتنی بر تحقیق تشویق می‌کند و علاوه بر آن با کشف و شناخت معانی ضمنی و نمادهای شخصی و گروهی نهفته درونشان، دانش‌آموزان را به سمت آگاهی نقاد نسبت به هویت فرهنگی گذشته و حالشان سوق می‌دهد. به همین جهت، مطالعه حاضر در پی آن است تا با ادغام رویکردهای معاصر در آموزش هنر و بهره‌مندی از توانایی‌های هر یک، طرح درس هنر (خلق دروسی پرمعناتر) را برای دانش‌آموزان ارائه دهد تا آنان بتوانند با کشف و درک محتوا و لایه‌های مفاهیم ضمنی دست‌ساخته‌ها، به تولید و آفرینش محصولی آگاهانه پردازند. برای دستیابی به چنین نتیجه‌ای، این مطالعه نخست، مختصات و چارچوب دو رویکرد آموزش هنر مبتنی بر رشته‌های هنر^۱ و فعالیت هنری به‌مثابه پژوهش و تحقیق را بررسی می‌کند و سپس با تحلیل ویژگی‌هایی از هر یک به تنظیم ساختاری برای آموزش دست‌ساخته‌ها (به‌ویژه دست‌دوخته‌ها) می‌پردازد. آنچه پژوهش حاضر را از دیگر مطالعات در ایران متمایز می‌سازد تنظیم طرح درسی است که بر مبنای دست‌ساخته‌هایی با ریشه‌های درون‌فرهنگی و برون‌فرهنگی متفاوت و با مقایسه تطبیقی آن‌ها با اشیای روزمره

۱. برگردان فارسی این اصطلاح در کتاب رویکردهای معاصر در آموزش هنر (گودالیوس و اسپیرز، ۱۳۹۰)، با عنوان آموزش مبتنی بر رشته‌های هنر انتخاب شده است؛ در حالی که برخی از محققان در ایران از آن با عنوان رویکرد دیسیپلین محور - که معرف نظم و انضباط در آموزش هنر است - یاد می‌کنند. در واقع، شامل چهار رشته زیبایی‌شناسی، نقد، تاریخ هنر و محصول هنری است.

دانش‌آموزان شکل گرفته است. در همین ارتباط این نوشتار به جست‌وجوی پرسش‌های پژوهش می‌پردازد.

پرسش‌های پژوهش

۱. اهمیت دست‌دوخته‌ها و نحوه ارتباط آن‌ها با زندگی روزمره، هویت فرهنگی و خاطرات دانش‌آموزان چگونه است؟
۲. تأثیرات کشف و جست‌وجوی ارتباطات این مصنوعات با زندگی دانش‌آموزان در آموزش هنر چیست؟
۳. فلسفه ادغام رویکردهای آموزش هنر در راستای پژوهش در دست‌ساخته‌ها (به‌ویژه دست‌دوخته‌ها) چیست؟
۴. تنظیم ساختار آموزشی بر اساس دو رویکرد آموزش بر مبنای پژوهش و آموزش بر مبنای رشته‌های هنر چگونه است؟

پیشینه پژوهش

در دهه‌های اخیر، هم‌مریان هنر و هم‌محققان بسیاری با آگاهی از تغییرات صورت گرفته در موقعیت آگاهانه‌تری برای تغییر شیوه‌های تدریس خود قرار گرفته و به توصیف و ارائه طرح‌ها و برنامه‌های درسی هنری پرداخته‌اند تا بتوانند در راستای حمایت از فعالیت‌های هنری مختلف و فعالیت‌های کارگاهی، برنامه‌های آموزش هنر را از فضای تفنی به فضای انتقادی و پژوهش‌محور سوق دهند و فعالیت هنری را به سمت و سوی رشته‌هایی غیر از هنر هدایت کنند. اگرچه شرح و بیان تنوع این طرح‌ها در این نوشتار میسر نیست، تنها به پژوهش‌هایی اشاره می‌شود که با موضوع مقاله حاضر قرابت بیشتری دارد و در راستای آموزش و پژوهش صنایع دستی و دست‌ساخته‌های هنری‌ای باشد که مریدان هنر و پژوهشگران این حوزه بررسی می‌کنند.

الیزابت گاربر^۱ (Garber, 2000) در مقاله «آموزش صنایع دستی در فنلاند: تعاریف، مبانی و آینده»^۲ به این موضوع که چگونه صنایع دستی تعریف می‌شود و چه

1. Elizabeth Garber

2. Craft Education in Finland: Definitions, Rationales and the Future

عوامل و روابط اجتماعی و فرهنگی، آموزش صنایع دستی را نیرومند و کدام یک آن را تهدید می‌کند، پرداخته است. مصاحبه‌شوندگان در این مقاله، آموزش صنایع دستی در مدارس را در پنج دسته تقسیم‌بندی کرده‌اند: ۱) صنایع دستی توسعه‌شناختی را در چندین بُعد فراهم می‌کند، ۲) یادگیری درباره زندگی در این دنیا، ۳) سنت‌ها و فرهنگ فنلاندی، ۴) رشد فردی و اجتماعی و ۵) فاصله گرفتن از خواسته‌های افراد دانشگاهی. همه مصاحبه‌شوندگان موافق‌اند که آموزش صنایع دستی در بسیاری از ابعاد در فنلاند در حال تغییر است. سینیکا پولان^۱ (Pöllänen, 2009) در مقاله «متنی کردن صنایع دستی: مدل‌های تربیتی برای آموزش صنایع دستی»^۲ به بررسی تغییرات آموزش صنایع دستی در فنلاند و نحوه آموزش آن در مدارس پرداخته است. در واقع، این مقاله شیوه‌هایی را کاوش می‌کند که معلمان می‌توانند به وسیله آن ارتباطات و معانی آموزش صنایع دستی را در مدارس تقویت کنند. پولان در راستای این هدف، مدل آموزشی را بر مبنای تحقیقات گذشته ارائه می‌دهد. لری شینر^۳ (Shiner, 2012) در پژوهش خود با عنوان «مرزهای محوشده؟ بازبینی مفهوم صنایع دستی و ارتباط آن با هنر و طراحی»^۴ به ضرورت بازبینی فلسفه هنر درباره مفهوم صنایع دستی اشاره و چهار راهبرد را برای این هدف پیشنهاد کرده است: نخست تمایز گذاشتن میان صنایع دستی به عنوان مجموعه‌ای از رشته‌ها^۵ و نیز فرایند و عمل (فعالیت)؛ دوم حفظ تفاوت‌ها در میان شیوه‌های مصنوعات از جمله کارگاهی، تجاری، قومی و آماتور؛ سوم تصدیق اینکه ارتباط صنایع دستی با طراحی به اندازه ارتباطش با هنر اهمیت دارد؛ و چهارم، توجه به نقش طراحی و تولید دیجیتال که در صنایع و هنر امروز نقش مهمی دارند. وی در این مقاله پس از بررسی سه ویژگی مشترک میان بیشتر مصنوعات (دست (بدن)، ابزار (رسانه)، مهارت (تسلط)) نشان می‌دهد که هیچ یک از این ویژگی‌ها برای فعالیت هنری امروز لازم نیست؛ در عین حال هیچ یک از آن‌ها علی‌رغم گرایش‌های پسادیسیپلینی^۶ و پساکارگاهی^۷ از هنر معاصر حذف نمی‌شوند. وی نخست نتیجه می‌گیرد

-
1. Sinikka Pöllänen
 2. "Contextualising Craft: Pedagogical Models for Craft Education"
 3. Larry Shiner
 4. design
 5. discipline
 6. Post-disciplinary
 7. Post-studio

که مرزهای میان هنر و صنایع دستی ناپدید شده است. سپس، از طریق تحلیل برخی از منابع نسبت به «صنایع دستی صرف»، نشان می‌دهد صنایع دستی به‌عنوان مقوله‌ای که هم شامل فرایند و هم فعالیت است، می‌تواند در یک مفهوم غیر تبعیض آمیز، به صورت مجزا از هنر درک شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدفی کاربردی و با روشی توصیفی-تحلیلی صورت گرفته است. جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها در این تحقیق به روش کتابخانه‌ای و با بررسی نظریات محققان حوزه آموزشی و رویکردهای معاصر در آموزش هنر است. در این مطالعه نخست، تحولات آموزش هنر در قرن اخیر توصیف و براساس دو رویکرد آموزش هنر «مبتنی بر رشته‌های هنر»^۱ و «پژوهش محور»^۲، طرح درسی پژوهشی در ارتباط با دست ساخته‌ها و مصنوعات معاصر تبیین و تنظیم می‌شود. این طرح درس برای ارائه در برنامه آموزش هنر دانش‌آموزان گروه سنی ۱۲-۱۷ سال تنظیم شده است. مفهوم و معنای دست‌ساخته‌ها در این نوشتار شامل همه آثار و اشیا همچون سفالینه‌ها، انواع بافته‌ها، دوخت‌ها و جواهرات است که در تاریخ هنر ادوار گذشته تحت عنوان «هنرهای زیبا»^۳ مورد ارزیابی قرار گرفته نشده و خالقان و سازندگان آن یا به‌عنوان «صنعتگر» و یا بی‌نام و نشان مطرح بوده‌اند. در این نوشتار به دلیل گستردگی و تنوع در دست ساخته‌ها و ابزار و رسانه‌های مختلف آن‌ها، صرفاً به پژوهش در «دست‌دوزها» و تمامی آثاری که با رسانه دوخت^۴ آفریده شده است، می‌پردازیم.

رویکرد مبتنی بر رشته‌های هنر (DBAE)

ایده آموزش هنر مبتنی بر دیسیپلین، نتیجه تلاش عمده نویسندگان حوزه آموزش هنر و با حمایت مؤسسه آموزشی گنتی بود که از اواسط قرن بیستم به بازبینی و طراحی دوباره اهداف آموزش هنر در مدارس و مؤسسات پرداخت. نظریه پردازان این رویکرد استدلال

-
1. Discipline based art education(DBAE)
 2. art Practice as research
 3. fine arts
 4. sewing media

کردند که ساخت چنین حسی از هنر، فراگیری ظرفیت ابتدایی برای خلق آثار هنری، شناخت کلی درباره تاریخ هنر، درک برخی از اصول اساسی قضاوت زیبایی‌شناسی و توانایی برای بازتاب متفکرانه درباره ارزش‌های استفاده از هنرها را افزایش می‌دهد. آموزش هر یک از این رشته‌ها، نه به عنوان یک موضوع درسی مجزا، بلکه به عنوان محتوا و مدل‌هایی برای تفکر و پرس‌وجو مطرح است (Smith, 2004: 1). در فضای فرهنگی و آموزشی جدید که با عناوینی چون پست‌مدرنیسم، مطالعات فرهنگی^۱، بازسازی اجتماعی^۲ و ساختارشکنی^۳ نامیده شد، پژوهش‌هایی که مؤسسه گتی انتشار داد، حاوی انتقادات گسترده‌ای از مدرنیسم قرن بیستم و ارزش‌های فکری و فرهنگی تمدن غرب بود. نگرش دیسیپلینی به آموزش هنر در فضایی شکل‌یافت که آموزش غالباً در کارگاه‌های هنر و فعالیت هنری دانش‌آموزان به تنوعی از فنون و ابزار، برای خودبیانی^۴ و خلاقیت محدود می‌شد. با وجود برخی خروجی‌های باارزش، این شیوه (art-making)، محدودیت برخورد و رویارویی دانش‌آموزان تنها با یکی از جنبه‌های هنری (آفرینش هنر، مهارت‌ها)، نبود درک درست از زمینه‌های فرهنگی هنرمندانی که فعالیت می‌کردند و همچنین نبود زمان و توجه کافی به تجزیه و تحلیل و بحث درباره ماهیت هنر، نمی‌توانست تجربه تاریخی و جامعی را برای دانش‌آموزان فراهم کند (Dobbs, 1992: 22). بنابراین، رویکرد دیسیپلین‌محور در رویارویی با چنین چالشی در ساختار اصلی خود حامی این ایده شد که برای آموزش هنر، تمرکز بر محصول هنری به‌تنهایی کافی نیست و هنر باید در ارتباط با سایر دروس در برنامه آموزشی قرار گیرد (گودالیوس و همکاران، ۱۳۹۰: ۲۶). در چنین برنامه‌ای دانش‌آموزان نه تنها در توانایی‌های خود برای پاسخ به اشکال بصری به سرعت خبره می‌شوند، بلکه برای درک هنر در زمینه‌های فرهنگی و تاریخی و درک کیفیات متنوعی از چیزهای هنری مهارت کسب می‌کنند. به عبارتی دیگر، آن‌ها در دوره زمانی آموزشی از دانشی ساده به سمت دانش ادراک و مهارت‌های پیچیده حرکت می‌کنند. به گفته دابز این نکته در چنین رویکردی پذیرفتنی است که تولید هنری به عنوان «بیان خلاق»، تاریخ هنر به عنوان «میراث فرهنگی»، نقد هنری به مثابه «دریافت و پاسخ» و زیبایی‌شناسی به عنوان «گفت‌وگو درباره هنر» باشد؛ به باور او شناخت همه این حوزه‌های یادگیری برای

-
1. cultural studies
 2. social reconstruction
 3. deconstruction
 4. self-expression

تجربه آموزش هنری جامع ضروری هستند (Dobbs, 1992: 22). در واقع، از نگاه آن‌ها هر برنامه آموزشی قادر به توسعه توانایی خلاقانه دانش‌آموزان برای ساخت هنر، ارزیابی کیفیت تصاویر بصری و ساخت قضاوت آگاهانه درباره هنر، درک زمینه‌های فرهنگی و تاریخی هر اثر هنری و تولید و برانگیختن سؤالاتی درباره ماهیت هنر است. علاوه بر آن، هر برنامه می‌تواند حول محور مضامین و موضوعات مختلف، آثار هنری کشورها و فرهنگ‌های متعدد، همچون نقاشی، مجسمه‌ها، صنایع دستی، معماری و بسیاری دیگر از اشکال و رسانه‌ها سازماندهی شود (Getty Center, 1992: 11). اگرچه به این رویکرد از آغاز فعالیتش (۱۹۸۰) تا به امروز انتقادهای بی‌شماری وارد شد (جدول ۱) (Delacruz & Dunn, 1996: 75-76) و منتقدان بسیاری آن را رویکردی بیش از حد علمی، ضد خلاقیت، دارای رشته‌ها و موضوعات مجزا، متمرکز بر هنرهای اروپایی-آمریکایی، بی‌توجه به زنان و اقلیت‌های فرهنگی و متضاد با ماهیت بنیادین خود هنر توصیف کردند؛ اما با تغییراتی که مدافعان آن در موضع خود نسبت به این رویکرد ایجاد کردند، در حال حاضر نسخه‌های بسیاری از این رویکرد وجود دارد. ممکن است با تفاوت‌هایی در تأکید، جزئیات، انواع فعالیت‌ها، مثال‌ها و نمونه آثار هنری از فرهنگ‌های مختلف وجود داشته باشد؛ اما همه آن‌ها ویژگی‌های مشترکی را دنبال می‌کنند: همچون (۱) درس مکتوب، (۲) ساماندهی مداوم، (۳) بهره‌مندی از آثار هنری فرهنگ‌های مختلف، (۴) محتوای متعادل از هر چهار رشته (زیبایی‌شناسی، نقد هنر، تاریخ هنر و محصول هنری) و (۵) فعالیت‌های یادگیری متناسب با سطوح رشد (Dobbs, 1992: 32).

جدول ۱ تحولات در رویکرد دیسپلین محور

رویکرد دیسپلین محور اولیه	رویکرد دیسپلین محور معاصر
رشته‌های هنر	رشته‌های هنر
- از طریق یک ساختار مفهومی تعریف می‌شود: مجموعه‌ای از ایده‌ها، و اصول پایه و اساسی، و فرایندهای تحقیق و پرس‌وجو.	- DBAE باید در مورد اینکه چگونه ما در مورد هنر چیزهایی یاد بگیریم، دیدگاه‌های چندگانه‌ای را فراهم کند. برنامه درسی دیگر نمی‌تواند به مفاهیم سنتی رشته‌ها وابسته باشد.
- چهار رشته هنر دارای مفاهیم، شرایط، و روابطی برای خود هستند.	- DBAE ماهیت پویای خود را حفظ می‌کند؛ زیرا در رشته‌هایی ریشه دارد که خودشان همواره در حال تغییر به منظور کثرت‌گرایی، سیاست، جنس، نژاد و... هستند.

ادامهٔ جدول ۱

رویکرد دیسیپلین محور اولیه	رویکرد دیسیپلین محور معاصر
انتخاب تصویر	- برگرفته از آثار برجسته که از نظر کارشناسان ارزش مطالعه دارد. - این ادعا که DBAE بر هنر غرب تأکید دارد، صحیح است.
محتوای برنامه درسی و تربیت	- برنامهٔ درسی متشکل از فعالیت‌هایی است که مفاهیم و مهارت‌ها را به روش‌ها و حالت‌هایی از تحقیق و پرس‌وجو عرضه می‌کند و بزرگسالان تحصیل کرده آن‌ها را به‌عنوان عملکرد مناسب رشته‌های هنری می‌شناسند. - برنامهٔ درسی ساختارمند است و به هنر و شاغلان بزرگسال در هر یک از این چهار رشته ارجاع می‌دهد و می‌توان آن را به روش‌هایی مورد ارزیابی قرار داد که معلمان را مسئول و پاسخ‌گوی آموزش‌های خود می‌داند.
هنر کودکان	- بیان ساده و ناآموختهٔ دوران کودکی لزوماً خلاقانه در نظر گرفته نمی‌شود. - کودک در همان سنین کودکی یک سیستم نمادین از پیش خود خلق می‌کند. این کودک تشویق می‌شود تا از نمادهای اختراعی خود برای انتقال ارزش‌ها در زندگی خود استفاده کند.

پیش از این، پژوهش‌های اولیهٔ آموزش هنر مبتنی بر دیسیپلین‌ها (DBAE)، جدایی و استقلال محتوای هنر از بقیهٔ رشته‌ها را ترسیم کرده است. چنانچه هامبلن^۱ (Hamblen, 1987: 70) می‌نویسد: با شناسایی هر یک از چهار رشته، یکپارچه‌سازی باعث

میان رشته‌ای شدن DBAE می‌شود. این رویکرد در هنر، فی‌نفسه میان رشته‌ای است. اگرچه چنین رویکردی دامنه آموزش هنر را فراتر از تأکید سنتی بر روی تولید کارگاهی، هم در آماده‌سازی معلم و هم آموزش کلاس درس، به سرعت گسترش می‌دهد؛ اما تمرکز آن بر روی هنر به‌عنوان رشته‌ای خود کفاست.

رویکرد فعالیت هنری به‌مثابه پژوهش (APR)

اینکه چگونه دانش‌آموزان را در ساخت و خلق هنری که برای آنان معنادار باشد، یاری رسانیم و مهارت‌های تفکر و یادگیری مورد نیاز برای ساخت هنر معنی‌دار را در آنان پرورش دهیم، پرسشی است که همواره محققان آموزش هنر در دهه‌های اخیر مطرح کرده‌اند. بسیاری از مدل‌های تحقیقی مبتنی بر هنر در پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها، شیوه‌ها و راه‌حلی را ارائه کرده‌اند که هر یک دارای ویژگی‌های منحصر به فردی برای بنیان‌های نظری آموزش هنر فراهم می‌کند. برخی از آن‌ها همچون رویکرد پسا ساختارگرایی^۱ یا ساختار شکنی در برنامه‌های درسی مدرن، سعی در بازگشایی دریچه‌ای تازه به کلاس هنر و انعکاس واقعیت‌های محیط پسامدرن دارند (Barone, 2008)؛ رویکرد پیش ساختاری^۲ که معتقد است هنر باید به هدف اولیه خود، یعنی ابزاری برای تغییر زندگی، بازگردد (Behar, 2008; Leggo, 2008) و یا رویکرد کثرت‌گرا^۳ که باور آن‌ها به شناخت تعصبات فرهنگی-اجتماعی درگیر در ساخت و یادگیری هنر، و توسعه برنامه درسی چند فرهنگی مبتنی بر دیدگاه انسان‌شناسی اجتماعی (Olomo & Jones, 2008) است و نیز رویکرد پسا پارادایمی^۴ که هنر و مطالعات مرتبط با آن را کلاژی مفهومی و یادگیرنده را خالقی می‌داند که ایده‌های جدید از آرایه‌های متنوع و به‌ظاهر ناسازگار سرهم بندی می‌کند (Carroll, 1997; Pearse, 1992). همه این رویکردها نوید راه‌های آموزشی متنوعی را به فراخور کشف جدید ارائه می‌دهند (Rolling, 2010:111). یکی از تازه‌ترین این پژوهش‌ها را گرایم سالیوان^۵ (Sullivan, 2005) و در راستای این مفهوم مطرح

1. arts-based research is poststructural

2. arts-based research is prestructural and experiential

3. arts-based research is pluralistic

4. arts-based research is postparadigmatic

۵. Graeme Sullivan: هنرمند، نویسنده، تئوریسین هنر و مربی استرالیایی و مدیر فعلی دانشکده هنرهای

تجسمی دانشگاه ایالتی پنسیلوانیاست. زمینه‌های مطالعه وی بر روی شیوه‌های تحقیق بصری در هنر و آموزش است.

کرد که «فعالیت هنری به مثابه پژوهش» است؛ فعالیتی که در رویکردهای گذشته، تنها به عنوان محصولی نهایی با ویژگی‌های فرمی صرف در نظر گرفته می‌شد. این رویکرد آمیزه‌ای از تحقیق (پرس و جو) و مهارت‌های تفکر مربوط به علوم طبیعی و اجتماعی، با روش‌های ابداعی و تفسیری مرتبط با هنر است. به عبارتی دیگر، همبستگی و ارتباطات میان پژوهش مبتنی بر هنر و تحقیقات علمی معمولی را تصدیق می‌کند (Marshall, 2014: 13). سالیوان معتقد است که هنرمندان هم «نظریه پردازند» و هم «عمل کننده»؛ به طوری که آن‌ها به عنوان نظریه پرداز عمیقاً فکر می‌کنند و در مورد موضوعات مختلف نظریه می‌دهند. از سوی دیگر، آنان به عنوان عمل کننده این موضوعات را مورد بررسی قرار می‌دهند و معانی آن‌ها را کشف و با بیانی مفهومی، تجربه می‌کنند و همچنین روش‌ها و مواد مختلف را برای تعیین بهترین شیوه انتقال ایده و ادراکشان از جهان، در معرض آزمایش می‌گذارند. یکی از جنبه‌هایی که رویکرد پژوهش مبتنی بر هنر را متمایز می‌سازد، استفاده مهارت‌شده از راهبردهای خلاق در فرایند تحقیق و نیز آزادی در استفاده از ابزارهای تخیلی برای کشف، توصیف و گسترش واقعیت است. اگرچه هنرمندان برای پیشبرد و توسعه دانش و تولید حقایق جدید وظیفه‌ای ندارند؛ اما شیوه‌های جدیدی را برای دیدن آن حقایق خلق می‌کنند (Sullivan, 2008:17). این رویکرد (ABR) «به عنوان شیوه‌ای پژوهشی است که در آن هنرها نقش اصلی را در همه گام‌های روش تحقیق بازی می‌کنند؛ اشکال هنری [...] برای فرایند تحقیق ضروری و در تنظیم کردن سؤالات پژوهش، جمع‌آوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل داده‌ها و ارائه نتایج پژوهش نقش کانونی دارند» (Austin & Forinash, 2005 به نقل از Coemans & et al., 2015: 34). در واقع، حرکت رفت و برگشت میان خلق و تفکر، هسته اصلی سازماندهی در رویکرد «فعالیت هنری به مثابه پژوهش» است. قالب خلق و تفکر در این رویکرد، به طور کلی در مسیر آزادانه‌ای تعریف شده است که از یک سؤال آغاز می‌شود، با جمع‌آوری اطلاعات و ایده‌ها ادامه می‌یابد و سبب ایجاد یک ایده می‌شود، سپس فرایند خلاقانه بازی، تجربه (آزمایش)، و ساخت و ساز را می‌پیماید و نقطه اوج آن خلق محصولی است که به ورود در مسیر تازه‌ای منجر می‌شود (Sullivan, 2008: 98). در این راستا، شیء هنری یا محصول تولیدشده دیگر مستقل از متن و خود ارجاع¹ نبوده و ارزش زیبایی‌شناختی تنها در خواص فرمال، سبکی و شمایی آن‌ها نهفته نیست (Cary, 1999:45). از طرف دیگر، فعالیت هنری

1. self-referential

از محدوده ساخت شکل‌ها و چیزهای زیبایی‌شناختی و یا توسعه یک شیوه شخصی هنری (توسط هنرمند یا دانش آموز و...) جدا شده و به‌عنوان شیوه‌ای در نظر گرفته می‌شود که هنرمندان فهم و ادراکشان از جهان را تفسیر می‌کنند و آن را دوباره می‌سازند (Marshall, 2014:13). به‌طور متداول، شیوه‌های ABR هم به‌عنوان مجموعه‌ای از اطلاعات و داده‌های تکنیکی و هم به‌عنوان ترویج فنون و مهارت‌ها به‌کار می‌رود. به عبارت دیگر، اشکال هنری به‌عنوان رسانه‌ای برای ترویج یافته‌های تحقیق استفاده می‌شوند. این یافته‌ها خود را به‌عنوان اجرای نمایش، نمایشگاهی از تصاویر و ارائه بصری، و کلاژ یا خلق یک مصنوع ارائه می‌دهند. در واقع، انواع شیوه‌های هنری و روش‌های هنری ارائه و بازنمایی وجود دارد که شامل شیوه‌های بصری (عکاسی، نقاشی، کلاژ، نقاشی دیواری، حکاکی، لحاف‌دوزی و نقاشی)، شیوه‌های روایی (شعر، داستان و رمان) و شیوه‌های اجرایی (فیلم‌سازی، تئاتر، رقص و...) است (Coemans & et al., 2015: 34).

در حالی که مفهوم فعالیت هنری به‌مثابه پژوهش در حال احیای هنر و دنیای تحقیق است، پیامدهای مثبتی برای آموزش هنر دارد و می‌تواند دو هدف اصلی آن، یعنی یادگیری و درک را بازیابی کند. در واقع، آموزش به معنای ساخت دانش و یادگیری به معنای توانایی استفاده از دانش به‌طور انعطاف‌پذیر است. در این رویکرد، نه تنها خلق هنر به سمت تحقیق در همه چیز سوق یافته است، بلکه تمرکز از یادگیری اصول درست هنر برای ساخت زیبایی‌شناسانه چیزها و تصاویر به سمت مجموعه جدیدی از اصول حرکت کرده است که شامل: مهارت‌های مفهومی، راهبردهای خلاقانه و روش‌های پژوهشی است و هنرمندان از آن استفاده می‌کنند. به عبارتی دیگر، هنر و طراحی ابزاری برای پرس‌وجو و تحقیق در نظر گرفته می‌شوند (Marshall, 2014: 15).

نگرش معاصر به فعالیت هنری و آموزش هنر نه تنها سبب توجه دانش‌آموزان به فرایند فعالیت هنری و خلق و ساخت هنر می‌شود، بلکه آنان می‌توانند محتوا (مفاهیم) و زمینه‌های (مفاد) اثر یا مصنوع مورد پژوهش یا خلق شده را بررسی و واکاوی کنند. در واقع، انجام پژوهش و تحقیق به‌عنوان طرح و روشی برای فعالیت هنری موجب توسعه و گسترش محدوده و دامنه مضامین آموزشی و شامل موضوعاتی خارج از تجربه مستقیم هنرمند می‌شود. هنرمندان با به‌کارگیری پژوهش - که در فصل مشترک هنر و یادگیری نهفته است - به این مفهوم مهم می‌رسند که تمام فعالیت‌های هنری الزاماً یک شکل از

تحقیق است که مستلزم جمع‌آوری اطلاعات، تفسیر یافته‌ها، خلق یک محصول یا در نهایت ایجاد واکنش است. آنچه جنبه تحقیق را در فعالیت هنری ارزشمند می‌سازد خلق گونه‌ای از هنر است که مفهوم و فرایند را توأمان در بردارد. آنچه درباره مفهوم هنر به مثابه پژوهش ضروری است این باور است که تمام فعالیت هنری یک تجربه یادگیری است. این مفهوم دارای معانی ضمنی بسیار مثبتی در رابطه با آموزش هنر است. چارچوب فعالیت هنری در جریان آموزش و یادگیری، توجه و دقت را از «کیفیت محصول هنری» دور می‌سازد و به «ماهیت و فرایند روش یادگیری» معطوف می‌دارد. تأکید فعالیت هنری به منزله یادگیری و آموزش بر روی دانش فردی و هر آن چیزی است که شخصاً از طریق حواس، تعقل و تجربه خویش، درک، تجربه و کشف می‌کنیم یا می‌آفرینیم (جولیا مارشال به نقل از گودالیوس و اسپیرز، ۱۳۹۰: ۳۸۴). چنانچه مارشال بر این باور است که:

... اگر فعالیت هنری، پرسش و تحقیق در مورد زندگی و تجربه است، به طور بدیهی درباره طبیعت، زندگی اجتماعی و فرهنگ و راه‌هایی است که بشریت جهان را می‌شناسد، تفسیر می‌کند و درک می‌کند. همه این‌ها چیزهایی هستند که مورد بررسی قرار گرفته، خلاصه شده و در برنامه درسی آکادمیک مدون می‌شوند ... (Marshall, 2014: 16).

درواقع، دانش‌آموزان هنر را به عنوان یکی از راه‌های دانستن، کاوش کردن و درک در جهان مورد توجه قرار می‌دهند. لذا، ساختار طرح درس - که در این مطالعه بر مبنای دست‌ساخته‌های ایرانی به ویژه دست‌دوزها ارائه شده - مبتنی بر این ایده است که دست‌ساخته‌ها به مثابه شکلی از تحقیق فردی، معنایی از تعامل انتقادی و نمونه‌ای از فعالیت فرهنگی و مشارکتی است. به همین منظور به ساختار آموزشی ادغامی برای تبیین برنامه آموزشی متنوع بر مبنای آن‌ها توجه کرده است.

فلسفه ساختار آموزشی بر مبنای ادغام رویکردها

هر یک از تئوری‌ها و سنت‌های آموزشی ویژگی‌های منحصر به فردی دارند، چنانچه مدرنیسم بر روی فرم (شکل)، پست‌مدرنیسم بر روی موضوع (تم) و فرهنگ بصری بر روی زمینه اثر تأکید دارد؛ با وجود این، بهره‌مندی از رویکردی ادغامی برای یک طرح درس هنر و ترکیب جنبه‌های حیاتی هر یک از آن‌ها به متعادل کردن آموزش یاری می‌رساند. در مورد پذیرش استانداردهای آموزش کارگاه هنر در دوران معاصر، کودکان نیازمند درک کامل تصاویر، مصنوعات و وقایع هنری (حال و گذشته) و نیز ایجاد حسی از ارتباط و معنا در زندگی‌شان هستند، به طوری که استفاده از یک رویکرد هماهنگ و

متعادل که به یک اندازه با شکل، محتوا و زمینه‌های یک اثر هنری همراه است، می‌تواند به آنان در خلق و تشخیص لایه‌های معانی در زبان بصری یاری رساند (Sandell, 2009:287). رنه سندل^۱ معتقد است این امر تنها به گونه‌ای محقق می‌شود که هنر به صورت معادله «هنر = شکل + موضوع + زمینه» (FTC) در نظر گرفته شود (جدول ۲) (Sandell, 2009: 287). به عبارتی دیگر، زمانی که شکل اثر یا چگونگی کار آن کشف شود، تصمیمات ساختاری هنرمند - که با فرایند خلاق عجین و به یک محصول نهایی منجر می‌شود - مورد بررسی قرار می‌گیرد. به گفته برخی از محققان (Walker, 2001; Stewart & Walker, 2005) هنگامی که تم یا موضوع (اینکه اثر در مورد چه چیزی است) بررسی شود، آنچه هنرمند از طریق مفهوم فراگیر و منتخب بیان کرده است، شناسایی می‌کند و همچنین دیدگاه معنادار هنرمند را در ارتباط با پیوند هنر با زندگی آشکار می‌سازد. بررسی زمینه‌ها (هنر کی، کجا، توسط چه کسی / برای چه کسی و چرا)، سبب درک ماهیت موثق آثار هنری می‌شود: یکی از طریق کاوش شرایطی که به واسطه آن اثر هنری ایجاد و ارزشمند شده است و دیگری از طریق تفکر در اثر هنری با توجه به دیدگاهی که ما نسبت به فرهنگ معاصر، بیگانه یا قدیمی داریم (Sandell, 2009: 289). در حقیقت فلسفه ادغام رویکردها در این نوشتار، فراهم کردن بستری چندجانبه برای بررسی دست‌ساخته‌هایی است که برخی از آنها در موزه‌ها و جدا از زمینه و اهداف اصلی شان عرضه می‌شوند و برخی تنها در فضای بومی و فولکلور خود مغفول مانده‌اند. از طرف دیگر، این نگرش چندوجهی، رویکرد بیش از حد شکل‌گرایانه^۲ ما را نسبت به آموزش هنر متعادل می‌سازد و علاوه بر آن دانش‌آموزان را به رمزگشایی (تفسیر) و رمزگذاری (خلق) آثار و مصنوعات ترغیب می‌کند. انتخاب رویکرد آموزشی «مبتنی بر رشته‌های هنر» به‌عنوان یکی از رویکردهای منتخب، از آن جهت ماهیتی قدرتمند در ارائه ساختار آموزشی دارد که اهداف^۳، منابع^۴، مواد^۵، ابزار^۶، رسانه^۷، روند^۸،

۱. وی (R. Sandell) مدیر برنامه‌های فارغ‌التحصیلی آموزش هنر در دانشگاه جورج میسون در فیرفکس ویرجینیاست که بر روی موضوعات مختلفی چون سواد و دانش بصری، دلواپسی جنسیتی، مسائل چند فرهنگی و ... پژوهش می‌کند.

2. formalisti
3. objectives
4. resources
5. materials
6. tools
7. medium
8. procedure

تمهیدات^۱، نحوه ارزیابی^۲ و تنوعی از رشته‌های هنر را در درون خود دارد. گزینش رویکرد معاصر «فعالیت هنری به مثابه پژوهش» نیز در راستای تکمیل رویکرد قبلی و برجسته کردن نگرش پژوهش محور در ارائه طرح درس هنر، به ویژه درباره دست ساخته هاست که نه تنها دارای ویژگی‌های زیبایی شناختی ظاهری (صورت اثر) است، بلکه محتوا، مفاهیم ضمنی و زمینه‌های فرهنگی نهفته در آن بسیار اهمیت دارد. از طرف دیگر، چنین رویکرد ادغامی می‌تواند تطبیق و تعمق درباره دست ساخته‌های مشابه دیگر در فرهنگ‌های مختلف و نیز برانگیختن توجه و تفکر درباره مصنوعات امروزی برای زندگی دانش آموزان را در درون خود جای دهد.

جدول ۲ پالت FTC (هنر = شکل + تم + مفهوم) برای رمزگشایی و رمزگذاری هنرهای بصری (تجسمی)
 شکل (اثر چگونه است؟) + تم (اثر در مورد چیست؟) + مفهوم (کسی، کجا،
 توسط / برای چه کسی و
 یا چرا اثر خلق یا ارزشمند
 شد؟)

با تعادل جنبه‌های شکلی و مضمونی^۳ و مفهومی، چگونه لایه‌های معنا آشکار می‌شود؟

ترکیب واقعی، عناصر هنری،	موضوع گسترده / ایده بزرگ،	چه زمانی، کجا، توسط /
اصول طراحی، کیفیت‌های دو	موضوع اصلی، دیدگاه، منابع بصری،	برای چه کسی، چرا
بعدی / سه بعدی، اندازه / مقیاس،	منابع تاریخی هنر، منابع ادبی، ارتباط	(قصد / هدف) (ها)، اهمیت
رسانه‌ها / مواد، پردازش /	با هنرهای دیگر (موسیقی، تئاتر،	ارتباط (فردی،
روش‌ها، مهارت‌ها، سبک و ...	رقص، فیلم و رسانه‌های جدید)،	اجتماعی، فرهنگی،
	دیگر زمینه‌های موضوعی: ریاضی،	تاریخی، هنری، آموزشی،
	هنرهای کلامی، علوم، مطالعات	سیاسی، معنوی، ...)
	اجتماعی، تربیت بدنی، آموزش	
	شغلی	

دست ساخته‌ها به عنوان منبع پژوهش

بازخوانی، تجزیه و تحلیل اشیای تولیدی رایج (صنایع کاربردی و دستی) منبعی سرشار از ایده‌ها برای طرح درس‌های پژوهش محور^۴ مهیا می‌کند. این مصنوعات به عنوان

1. preparation
2. assessment
3. thematic
4. research –based lessons

موضوع و محتوای دروس، تجلی و بازنمودی از مفاهیم، خاطرات، حکایات و آداب و رسوم فرهنگی می گردند. چنانچه سزانی^۱ معتقد است: «اشیای ساخت بشر همواره ترجمان و بیانگر ایده‌ها هستند، بدین معنا که دست‌ساخته‌ها را می‌توان به‌مثابه سیستم‌هایی از رفتار دارای قواعد و سازمان تعبیر کرد» (جولیا مارشال به نقل از گودالیوس و اسپیرز، ۱۳۹۰: ۳۸۴). دست‌ساخته‌ها دروازه‌هایی مستقیم برای پژوهش و نقد فرهنگی پدیدار می‌سازند؛ آن‌ها کلید شناخت عملکرد فرهنگ و ارزش‌های یک ملت هستند که با شکل‌دهی به طرز تفکر مردم، واسطه فرهنگ می‌شوند و ایده‌ها و ارزش‌ها را به یکدیگر متصل و به نسل آینده منتقل می‌سازند. مریان هنر با استفاده از دست‌ساخته‌ها، به‌منزله موضوع آموزشی و تحقیق، کودکان را به کاوش در چیزی آشنا دعوت می‌کنند که گویای تجربه‌ای عادی، اما اغلب ناآزموده است. آن‌ها می‌آموزند که اشیا را به‌عنوان نماد فرهنگی یا سمبل ویژگی‌های فرهنگی بدانند و با سؤال کردن درباره آن‌ها به معنایش پی ببرند. با این کار دانش آموزان فرهنگی را که در آن به سر می‌برند کشف می‌کنند و با آن آشنا می‌شوند و خود را موجودی فرهنگی قلمداد می‌کنند. علاوه بر این، در جست‌وجوی ارتباط منطقی و دیالکتیک میان فرهنگ و دست‌ساخته‌ها، درمی‌یابند که آن‌ها نیز می‌توانند از طریق تصویرسازی در فرهنگشان سهیم باشند. چنین نظریه‌ای با این مفهوم پست مدرن - که فرد را به لحاظ ساختار و مکانی موجودی فرهنگی می‌داند - هماهنگی دارد (جولیا مارشال به نقل از گودالیوس و اسپیرز، ۱۳۹۰: ۳۸۵). در همین راستا محققان بسیاری بر اهمیت تجربه فرهنگی دانش آموزان برای یادگیری در هنر تأکید کرده‌اند و معتقدند که فرهنگی که کودکان به همراه خود به کلاس هنر می‌آورند - هم فرهنگی که کودکان در میان خودشان تولید می‌کنند و هم فرهنگی که در روند زندگی در جوامع مملو از تصاویر، صداها، اشیا، روایات و... جذب می‌شود - در تولید هنری آن‌ها منعکس می‌شود و مجدداً شکل می‌گیرد و همچنین به‌عنوان مناسبتی برای درک محتوای آموزشی به خدمت گرفته می‌شود. مصنوعات فرهنگی و تجاربی که کودکان ایجاد می‌کنند، زمانی که فرصت مشارکت کامل به آن‌ها داده می‌شود تا به اکتشاف معنا - که در هسته فعالیت هنری قرار گرفته‌اند - پردازند، ما را از ظرفیت‌هایی که اغلب در گفتمان و عمل آموزش هنر نادیده گرفته می‌شود، آگاه می‌کند (Thompson, 2007: 862).

دست‌ساخته‌های بسیاری در فرهنگ‌های بومی و فولکلور ایران با ویژگی‌های منحصر به فردی از فنون متفاوت، مواد و ابزار، فرایند تولید و خلق، نمادها و معانی ضمنی و حتی کاربردهای آن‌ها وجود دارد که می‌تواند تنظیم یک طرح درس هنری فراتر از آثار دو بُعدی را دربرگیرد؛ آثاری که با بازنمایی‌ها و بازآفرینی‌های (از نظر صورت و محتوا) بسیاری از آن‌ها در جوامع امروز روبه‌رو هستیم که اغلب به صورت سوغات و یادگاری یا به شکلی تزئینی، بدون آگاهی از معنا و محتوای آن، مورد استفاده قرار می‌گیرند و یا در موزه‌های هنری و مردم‌شناسی، صرفاً به نمایش گذاشته می‌شوند. از میان این دست‌ساخته‌ها پژوهش حاضر تنها به «دست‌دوزها»^۱ یا دست‌دوخته‌های چند منطقه از ایران اشاره می‌کند که جزو دوخت‌های سنتی و با پیشینه‌ای طولانی هستند و به باور ما، نه در زمره آثار دو بُعدی و نه دست‌ساخته‌های سه بُعدی قرار می‌گیرند؛ بلکه دوخت به‌عنوان یکی از رسانه‌هایی است که اثری دو بُعدی را به صورت برجسته و گاهی سه بُعدی تبدیل می‌کند. از این رو، ما این دسته از دست‌ساخته‌ها را در زمره آثار نقش برجسته قرار می‌دهیم. این گونه آفریده‌ها دارای جنبه‌هایی هنری-کاربردی هستند و نقوش، تصاویر و نیز شیوه‌های اجرایی آن‌ها قابل بررسی است.

دست‌دوزها

پوشاک و تزئینات مختلف آن، همچون دیگر عناصر فرهنگ، نمادهای هویتی هر قوم و منطقه شمرده می‌شوند. مطالعات مختلف نشان داده است که یکی از قدیم‌ترین روش‌های دیرینه تزئین جامه و بسیاری از منسوجات، سوزن‌دوزی یا رودوزی است. جی گلاگ و سمی هیراموتو گلاگ قدمت این هنر را در کتاب سیری در صنایع دستی / ایران به حدود ۶ هزار سال قبل از میلاد نسبت می‌دهند (یاوری، ۱۳۸۵: ۴۹).^۲ بی‌شک این هنر نه تنها در ایران، بلکه در بسیاری از مناطق مختلف جهان از جمله قاره آفریقا، اقیانوسیه و کشورهای چین، استرالیا و زلاندنو و کشورهای آسیایی چون هند، پاکستان، چین، ژاپن و اندونزی پیشینه و سنت طولانی دارد (مختاری دهکردی و همکاران،

1. embroidery

۲. قدیم‌ترین نمونه رودوزی که هم‌اکنون در ایران موجود است به دوران سلجوقی بازمی‌گردد که نفوذ طراحی و تکنیک چینی در آن به‌خوبی نمایان است.

۱۳۹۲:۳۵). اصطلاح رودوزی یا روکاری^۱ به هنری گفته می‌شود که طی آن «نگاره‌های مختلف بر روی پارچه‌های بدون نقش از طریق دوختن و یا کشیدن قسمتی از نخ‌های تار و پود به وجود می‌آید» (یاوری، ۱۳۸۹:۱۱۱). در ایران، این هنر در مناطق و اقوام مختلف رواج دارد و هر یک به جهت نقش مایه و کاربرد مواد متفاوت به دست هنرمندان محلی، ویژگی‌های منحصر به فردی دارد (یعقوبی، ۱۳۹۳: ۵۹-۶۰). بسیاری از نقش و نگاره‌های این سوزن‌دوزی‌ها را می‌توان ملهم از طبیعت و عجین یافته با فرهنگ هر منطقه یافت؛ چنانچه برخی محققان نقوش ترکمن را ملهم از جانوران (قوچوق، عنکبوت و ...)، عناصر طبیعت و محیط (باغ، یافرق^۲)، عقاید و باورها (دورت گوز^۳، بورمه چگین^۴)، ابزار کار و ادوات جنگی دسته‌بندی کرده‌اند (ذباح و حاتم، ۱۳۹۲:۷۳) و یا نقوش سوزن‌دوزی در میان اقوام بلوچ را برگرفته از عناصر طبیعت (نگاره‌های گیاهی و حیوانی)، زیورآلات، عناصر مرتبط با اعضای بدن (چشم)، موضوعات ذهنی و خیالی و مذهب و باورهای قومی می‌دانند (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۲:۶۶) (نک: تصاویر ۱ تا ۴). اگرچه هریک از این نقوش دارای نام‌های متعدد و متنوعی است؛ اما به‌طور کلی می‌توان نام بسیاری از آن‌ها را مبتنی بر امری واقعی همچون انواع گل، اشیا، جانوران و اجزاء انسانی، گاهی دارای منشأیی ذهنی که برگرفته از ذهن تخیل پرداز هنرمند است (نقش چم ماهی^۵) و گاه متأثر از نحوه دوخت نقشی دانست که برای آن به کار می‌رود (مانند نقش «روچ بر»^۶) (دکالی، ۱۳۸۵: ۷-۲۰). اساس زیبایی‌شناسی و وجوه مشترک بسیاری از طرح‌ها و نقوش سوزن‌دوزی مناطق ایران شامل زاویه و شکستگی، قرینه‌سازی و تکرار نقش‌های هندسی، کاربرد رنگ‌های تند و

۱. منتخب صبا (۱۳۷۹) در کتاب خود اصطلاح رودوزی را مناسب‌تر از واژه سوزن‌دوزی در برگردان فارسی کلمه embroidery می‌داند. این هنر در برخی مناطق چون بلوچستان به سوچن‌دوزی نیز شهرت دارد.

۲. یافرق به معنای برگ است.

۳. «دورت گوز» به معنای چهار چشم و برای چشم نظر به کار می‌رود.

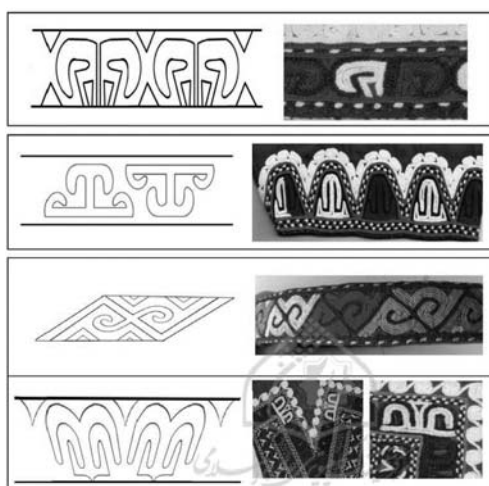
۴. بورمه به معنای بستن و چگین به معنای بازوست. زنان سالخورده ترکمن معتقد بودند زمانی که فردی دچار ضعف می‌شود باید بازوی او را با دستمال محکم بست تا خون به سمت بالای بدن جریان یابد.

۵. «نقش گچم ماهی» به معنای چشم ماهی و چشم‌هایی است که به دنبال یکدیگر قرار دارد.

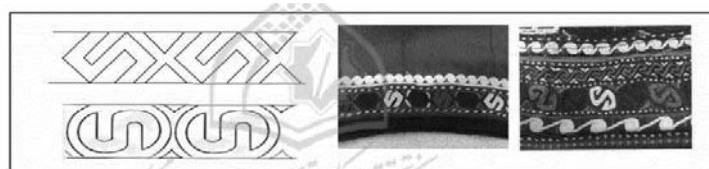
۶. نقش «روچ بر یا روز بر» به دلیل کندی کار دوخت که باعث می‌شود روز را زود به پایان ببرند، نام‌گذاری شده است.



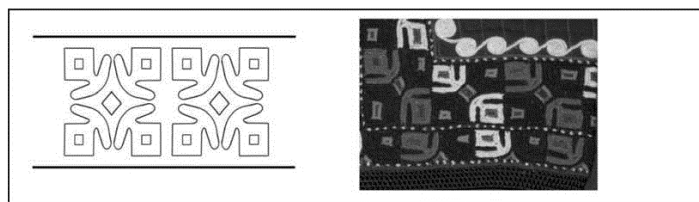
تصویر ۱ نمونه‌هایی از نقوش سوزن‌دوزی بانوان ترکمن (ذباج و حاتم، ۱۳۹۲: ۷۱).



(الف)

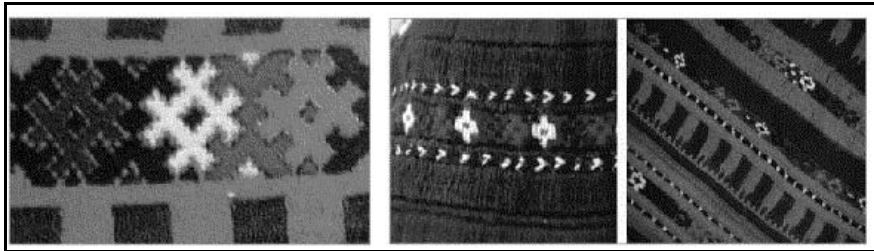


(ب)



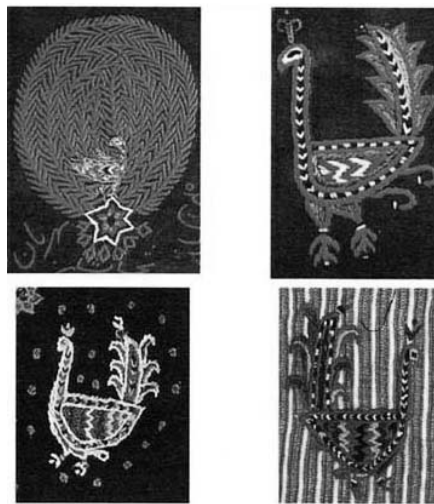
(ج)

تصویر ۲ (الف) نمونه‌ای از نقوش متفاوت قوچوق از زنان ترکمن، (ب) نقش دورت گوز و (ج) نقش بورمه چگین (ذباج و حاتم، ۱۳۹۲: ۷۴).



الف) نقش گورجم ب) نقش جالد ج) نقش گل شیدا

تصاویر ۳ نمونه‌هایی از نقش‌مایه‌های سوزن‌دوزی بلوچ (نظری و همکاران، ۱۳۹۲: ۴۱).



تصویر ۴ دو نمونه از نقش‌مایه‌های زرتشتی‌دوزی
(<http://www.bamemeybod.ir/?p=5224> (acc:20/1/96))

گرم و تأثیر نقوش از طبیعت و ذهن خیال‌انگیز هنرمندان است. صبا منتخب (۱۳۷۹) در کتاب *نگرشی بر سوزن‌دوزی‌های ایران* رودوزی‌های ایرانی را در شش دسته تقسیم‌بندی می‌کند که برخی از آن‌ها در اثر مرور زمان و بی‌توجهی از یاد رفته‌اند و تنها ۱۵ نوع از آن‌ها در مناطق مختلف رایج است که برخی از آن‌ها شامل نقش‌دوزی، ابریشم‌دوزی، آجیده‌دوزی، تکه‌دوزی (خاتمی‌دوزی)، قلاب‌دوزی، گلابتون‌دوزی، نقده‌دوزی، پته‌دوزی (سلسله‌دوزی)، پولک‌دوزی، زرتشتی‌دوزی، سرمه‌دوزی (نقشی و خطی)، منجوق‌دوزی، شمسه‌دوزی، مرصع‌دوزی، گلدوزی اصفهان، سیاه‌دوزی ترکمن، بلوچ‌دوزی و نگاره‌دوزی است (یاوری، ۱۳۸۵: ۴۸). گفتنی است برخی از این رودوزی‌ها اساساً ایرانی نیستند و از هنر دیگر ممالک به کشور راه یافته‌اند؛ اما به مرور با خصوصیات و ویژگی‌های بومی-محلی تطابق یافته‌اند.

تنظیم طرح درس ادغامی بر مبنای دست‌دوزها

جولیا مارشال (به نقل از گودالیوس و اسپیرز، ۱۳۹۰: ۳۸۴) معتقد است: «یک طرح درس مبتنی بر پژوهش و بررسی دست‌ساخته‌ها می‌تواند شامل چهار مرحله باشد:

۱. تعمق و «تجزیه و تحلیل» دست‌ساخته، کشف مفهوم و معانی ضمنی آن.
۲. جست‌وجو و تحقیق درباره دست‌ساخته‌های دیگر با مشابهت ظاهری و معنایی در خانه، مدرسه، مجلات، کتاب‌ها یا در محله.
۳. ساخت اشیا/ اثر هنری جدید ملهم از دست‌ساخته و ایده‌های حاصل از بحث و تحقیق.

۴. بازتاب و تأمل در مورد روش کار و محصول».

وی مرحله اول را مستلزم بحث و گفت‌وگوهای گروهی، مرحله دوم را شامل ثبت طرح‌ها و تصاویر و فهرست اشیا و ... در دفتر یادداشت، مرحله سوم را کسب ایده و تبدیل شدن به بیان شخص و فعالیت هنری و مرحله آخر را مقایسه و قضاوت درباره محصول هنری و ارتباط آن با دست‌ساخته اولیه می‌داند. به همین منظور در تبیین طرح درسی بر مبنای دست‌دوزها، نیاز به ساختاری است که هم ویژگی‌های رویکرد دیسپلین‌محور و هم پژوهش‌محور را در خود جای دهد و به تناسب گروه سنی دانش‌آموزان قابل اجرا باشد. در این مقاله (جدول ۳) مؤلفه‌های این طرح درس ادغامی با تأکید بر دست‌دوزها ارائه می‌شود:

جدول ۳ ساختار طرح درس ادغامی با تأکید بر دست‌دوزها

اهداف	<p>- مطالعه دست‌دوزها از مکان‌های جغرافیایی متفاوت و شناخت و تطبیق اهداف متنوع این دست‌دوزها در فرهنگ‌های متفاوت.</p> <p>- آشنایی با ابزار و مواد در تولید چنین اشیایی.</p> <p>- شناخت فرایند تولید دست‌ساخته‌ها - دست‌دوزها - در طول زمان.</p> <p>- تجزیه و تحلیل نقش دوگانه دست‌دوزها به‌عنوان اشیای زیبایی‌شناختی و کاربردی.</p> <p>- مقایسه و بررسی تأثیرات چنین دست‌ساخته‌هایی در تولیدات هنری قرن بیستم و بازار تولید هنری.</p> <p>- خلق و آفرینش مجموعه‌ای از این دست‌دوزها که بازتاب‌دهنده موضوعات فرهنگی و شخصی در جامعه امروز باشد.</p> <p>- استفاده از فنون مختلف این آثار در راستای خلق آثار خود دانش‌آموزان.</p> <p>- مطالعه پیش‌زمینه‌ای درباره هنرمندان این حوزه و آثار آنان.</p> <p>- آماده‌سازی مجموعه‌ای از آثار انتخابی هنرمندان بومی - محلی برای بحث‌های گروهی دانش‌آموزان.</p> <p>- کپی آثار انتخابی برای دانش‌آموزان.</p> <p>- نوشتن و آماده کردن پرسش‌های بحث و کپی برای دانش‌آموزان.</p> <p>- سازمان‌دهی دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک برای مباحثه و پژوهش درباره آثار.</p>
آماده‌سازی	<p>- روند در یک طرح درس شامل ترتیب فعالیت‌هایی است که مربی هنر تنظیم می‌کند و در واقع دلایلی را که در پس راهبردهای طرح درس پنهان هستند، در بر می‌گیرد. اگرچه متناسب با هر طرح درس، مربی می‌تواند توالی و محتوا را متناسب با علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان و پیش‌زمینه آنان، تغییر و اصلاح کند. این قسمت به تنظیم زمان طرح درس به بهترین شیوه کمک می‌کند.</p> <p>- برای مثال آغاز روند می‌تواند با ارائه یا جمع‌آوری تصاویر یا نمونه‌های ملموس از دست‌دوزهایی باشد که دانش‌آموزان در پیرامون خود مشاهده می‌کنند و سپس طرح روایت‌ها یا داستان‌های مربوط به آن‌ها را برای ارتباط با محتوای درسی مورد بحث قرار گیرد.</p>
روند اجرا	<p>فرایند تفکر - طرح پرسش‌هایی (چه چیزی، چگونه، چه کسی، چه زمانی، چرا و ...) برای ورود به بصری گفت‌وگو و هدایت دانش‌آموزان به تجزیه و تحلیل فرمی^۱ نمونه‌های دست‌دوخته‌ها و آغازی برای کشف معانی پنهان.</p> <p>راهبردهای این مرحله غالباً بعد از آشنایی دانش‌آموزان با نمونه‌ها و تجزیه فرمی آن‌ها صورت می‌گیرد و می‌تواند شامل این موارد باشد:</p> <p>پژوهش / - مشاهده و ضبط بصری ایده‌های مربوط به مجموعه‌ای از دست‌دوزها.</p>

۱. از آن جهت که فرم دربردارنده شکل، رنگ، پرسپکتیو، بافت و بسیاری دیگر از ویژگی‌های ظاهری است، اصطلاح فارسی آن با عنوان «شکل» جایگزین مناسب و کاملی برای آن نیست.

پژوهش بصری	- جمع‌آوری ایده‌ها به صورت‌های مختلفی مانند شبکه یا نقشه ذهن، بارش فکری بصری و نقشهٔ دورانی. - ترسیم خطوط زمانی یا توالی زمان به‌طور بصری برای تاریخ دست‌دوزها. - جمع‌آوری اطلاعات کلامی و بصری در چارچوب‌ها، جدول، دیاگرام، گراف، نقشه، اسکیس و ...
فرهنگ لغت و واژگان	- در انتهای هر طرح درس نیاز است تا دانش‌آموزان با اصطلاحات و کلمات مرتبط با دست‌دوزها در فرهنگ‌های مختلف و همچنین با اصطلاحات مربوط به فعالیت هنری که در حال انجام آن هستند، آشنا شوند. برای مثال، اصطلاح «رودوزی» یا روکاری به هنری گفته می‌شود که طی آن نقوش مختلف روی پارچه‌های بدون نقش از طریق دوختن یا کشیدن قسمتی از نخ‌های تار و پود پارچه به وجود می‌آید که دارای انواع مختلفی است: زرتشتی‌دوزی، گلابتون‌دوزی، کمه‌دوزی، پته‌دوزی، سوزن‌دوزی بلوچ و ...
وسایل و امکانات	- شناخت و آشنایی با هر یک از این اصطلاحات به‌عنوان بخشی از پژوهش دست‌دوزها مطرح است. - شناخت انواع نقش‌مایه‌ها و دلایل نام‌گذاری آن‌ها. آنچه به عنوان وسایل و امکانات در این طرح درس مطرح است متناسب با فضا، منطقه و ظرفیت‌های موجود در آن می‌تواند متغیر باشد؛ از جمله این موارد: - نمایشگر اسلاید، مانیتور. - ویدئوهای دربارهٔ سوزن‌دوزی‌ها. - مقالات مجلات و کتاب‌هایی دربارهٔ سوزن‌دوزی‌ها. - بازدید از آثار خلق‌شدهٔ هنرمندان در موزه‌های محلی. - پرینت و تصویر چاپی از نمونه‌های سوزن‌دوزی‌ها. - دعوت از یک هنرمند بومی - محلی برای گفت‌وگو با دانش‌آموزان.
مواد و ابزار	- مواد شامل: انواع نخ‌ها، نوارها و کامواها به جهت رنگ و ضخامت (نخ‌های ابریشمی، پشمی، الیاف مصنوعی، نخ گلابتون، نخ نقده، نخ ملیله و نخ سرمه). - انواع پارچه‌ها به جهت رنگ و بافت (زربافت، ابریشمی، کتان، پنبه‌ای، پشمی). - ابزار کاربردی (قیچی، انواع سوزن، کارگاه گلدوزی ^۱ و ...).
خلق / تولید / بازآفرینی /	- ساخت و خلق نمادهای شخصی به وسیلهٔ هر دانش‌آموز با بهره‌مندی از یکی از روش‌های سوزن‌دوزی.
محصول هنری	- ساخت و خلق نمادهای فرهنگی و ارائه با یکی از شیوه‌های سوزن‌دوزی به صورت گروهی.

۱. قابی به شکل مستطیل یا دایره برای صاف نگه داشتن پارچه.

ادامهٔ جدول ۳

ارزیابی	ارزیابی در این طرح درسی علاوه بر خلق محصول هنری بر موارد زیر مبتنی است: - جست‌وجو و کاوش در دست‌دوزها یا دست‌ساخته‌های مشابه دیگر به جهت ظاهری یا معنایی در مجلات، محیط خانه، محله و ... - مقایسه و تطبیق کلامی یا نوشتاری آن‌ها از دست‌دوزهای مناطق مختلف، سبک‌ها، رسانه‌ها، نام‌ها و ... - ارائهٔ پژوهش‌ها و یافته‌ها در قالب نقشه‌های ذهنی ^۱ ، ماتریس‌ها ^۲ ، جدول‌ها ^۳ ، دیاگرام‌ها ^۴ و ...
منابع انتخابی	- منابع شامل کتاب‌ها، مجلات، مقالات، ویدئوها و کلیهٔ مواردی است که بتواند در راستای طرح درس به مربی می‌تواند هنر کمک کند. این منابع را هم دانش‌آموزان و هم مربی می‌توانند به صورت مشارکتی تهیه کنند. - کتاب روند سوزن‌دوزی‌های ایران (منتخب، ۱۳۷۹). - کتاب شناخت صنایع دستی ایران (یاوری، ۱۳۸۹). - و ...

لازمهٔ ارائه و تبیین هر طرح درس، ترکیبی مبتنی بر ساختاری منظم و محتوایی ارزشمند و برآمده از فرهنگ و هنر هر منطقه است. هدف‌گذاری در ساختار مورد نظر این نوشتار شامل این ایدهٔ اصلی است که چنین طرح درسی برای چه منظور یا مقاصدی برای دانش‌آموزان تبیین شده است و قرار است آنان را در چه فرایندی درگیر سازد. یکی از مهم‌ترین اهدافی که در طرح درسی مبتنی بر دست‌دوخته‌ها تنظیم شده، آشنایی‌زدایی از اشیای آشنای پیرامون و نگاهی عمیق به آن‌هاست؛ مصنوعات که ممکن است در گوشه و کنار محل زندگی دانش‌آموزان (خانه و محل زندگی خود و دوستان و آشنایان و ...) وجود داشته باشند که به دلایل متعددی - همچون قرار گرفتن خارج از حوزهٔ هنرهای زیبا یا این امر از سوی مردم بومی (حتی مادرانمان) و نیز نگاه ویرینی به آن‌ها (تزیینی و غیرکاربردی) - دور از نگاه موشکافانه قرار گرفته‌اند. نتیجهٔ چنین ساختار شکنی از مصنوعات به توجه و شناخت عمیق دانش‌آموزان نسبت به معانی و مفاهیم نهفته در آن‌ها و نیز آشنایی با ریشه‌های تاریخی و فرهنگی‌شان منجر می‌شود. برای رسیدن به چنین اهدافی و بر اساس محتوای دست‌ساخته‌ها (دست‌دوخته‌ها)، طرح درس پیشنهادی در بطن خود

1. mind mapping
2. matrix
3. charts
4. diagrams

علاوه بر مؤلفه‌های مطرح در رویکرد دیسیپلین‌محور (زیبایی‌شناسی، تاریخ هنر، نقد و محصول)، دانش‌آموزان را به پژوهش و تحقیق خلاقانه هدایت می‌کند. در ارائه نمونه‌های دست‌دوزها از طریق امکانات و وسایل آموزشی - که در جدولی ارائه شد - به طرح پرسش‌هایی پرداخته می‌شود که دانش‌آموزان را در فرایند تفکر بصری^۱ و به همراه آن تفکر انتقادی^۲ درگیر می‌سازد. این پرسش‌ها (چه چیزی، چگونه، چه کسی، چه زمانی، چرا و ...) مسیر گفت‌وگوها را به تجزیه و تحلیل فرمال مصنوعات سوق می‌دهد (زیبایی‌شناسی، نقد هنر). ورود به مرحله «راهبردهای خلاقانه پژوهش / پژوهش بصری» که در جدول مقاله حاضر اشاره شد، مهم‌ترین بخش این طرح درس و مبتنی بر یک رویکرد پژوهش‌محور است. استفاده از راهبردهای خلاقانه بصری همچون شبکه و نقشه ذهنی، بارش فکری بصری و نقشه دورانی و همچنین جمع‌آوری ایده‌های کلامی و بصری در چارچوب‌های مختلفی چون جدول، دیاگرام، گراف، نقشه و پیش طرح (اسکیس) مسیر پژوهش و فرایند تحقیق را برای دانش‌آموزان جذاب‌تر، همه‌جانبه‌تر و مؤثرتر می‌کند. در واقع، این فرایند نوعی پژوهش است که نه تنها مؤلفه تاریخ هنر را در خود جای می‌دهد، بلکه دانش‌آموزان را به صورت خلاقانه به ریشه‌های فرهنگی و هنری مصنوعات نزدیک می‌کند و تطبیق و مقایسه با نمونه‌ای مشابه در فرهنگ‌های دیگر را آسان می‌سازد. در این مسیر آنان با مجموعه‌ای از واژگان، اصطلاحات و نام فعالیت‌هایی آشنا می‌شوند که در مسیر جست‌وجو مفیدند. در این طرح درس، بر مبنای آنچه دانش‌آموزان در فرایند پژوهش‌های خود (بصری، کلامی، نوشتاری و ...) به دست آورده‌اند به خلق، بازآفرینی و تولید نمونه‌هایی از نمادها و روایت‌های خود با رسانه دوخت می‌پردازند. بسیاری از این نمونه‌ها در آثار هنرمندان معاصر چون فیت رینگولد^۳ قابل بررسی و مطالعه است. لذا ارزیابی و سنجش در این طرح درس، نه تنها بر مبنای تولید و بازآفرینی دانش‌آموزان خواهد بود، بلکه فرایندهایی مانند پژوهش بصری و مدل‌های ارائه ایده‌ها و اطلاعات آنان

1. visual thinking

2. critical thinking

۳. Faith Ringgold: هنرمند آفریقایی - آمریکایی و متولد ۱۹۳۰ میلادی است. او برای توصیف و بیان میراث خویش، از مواد نرم و انعطاف‌پذیر برای خلق مجسمه، هنر اجرا (performance art)، نقاشی و دوخت بر لحاف استفاده کرد. رینگولد در سال ۱۹۸۸ بر اساس موضوعاتی چون نژاد، طبقه و جنسیت به خلق مجموعه‌ای معروف به مجموعه زنان بر روی پل پرداخت؛ همچنین، ساحل تار یکی از معروف‌ترین آثار اوست (گودالیوس و اسپیرز، ۱۳۹۰: ۲۸۳). آثار وی می‌تواند به‌عنوان نمونه‌هایی از رسانه دوخت برای دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد.

در راستای رسیدن به شناخت عمیق و تفکر نقادانه نیز بررسی می‌شود. در واقع، «محصول هنری» در این شیوه همان «شکل هنری» در رویکرد پژوهش محور است که از آن به‌عنوان رسانه‌ای برای ترویج یافته‌های پژوهش دانش‌آموزان استفاده می‌شود. در نتیجه، خلق و تولید در این روش بر پایه شناخت و آگاهی شکل‌یافته از تحقیق و پژوهش استوار است.

بحث و نتیجه‌گیری

دستیابی به این هدف که چگونه دانش‌آموزانمان را در ساخت هنری معنی‌دار یاری دهیم و مهارت‌های یادگیری و تفکر مورد نیاز را در آنان پرورش دهیم، مستلزم تنظیم و بازاندیشی مجدد برنامه‌های آموزش هنر است که بتواند علاوه بر شیوه‌های خلاقانه در ارائه طرح درس‌ها، از نقاط قوت مبانی نظری و رویکردهای معاصر در این حوزه بهره‌گیرد. چنین رویکردهایی، نه تنها از توجه صرف به فعالیت هنری و کارگاهی رها شده‌اند، بلکه فعالیت هنری را به‌مثابه شیوه‌ای از تحقیق و پژوهش می‌دانند و همچنین مدل‌های یکپارچه‌ای برای فعالیت هنری در رشته‌هایی غیر از هنر را فراهم می‌آورند. ارائه دروس هنری بر مبنای ادغام چنین رویکردهایی، تولیدی آگاهانه و پژوهش محور را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند و آثار هنری و دست‌ساخته‌های گذشته و معاصر را به‌عنوان منبعی پژوهشی در اختیارشان قرار می‌دهد. در واقع، فرایند فعالیت هنری به‌مثابه نوعی پژوهش صورت می‌پذیرد و آثار فرهنگی-هنری (گذشته و معاصر) به‌عنوان منابع یا رسانه به منظور پژوهشی نقادانه به کار می‌رود. بنابراین، هدف این فعالیت، علاوه بر خلق و تولید اثر، آگاهی، شناخت و ادراک فرهنگ و هویت فردی و اجتماعی خواهد بود. این نوشتار، با توجه به ظرفیت‌های معنایی و اشکال زیبایی‌شناختی موجود در دست‌ساخته‌ها، و نیز ارزش و اهمیت فرهنگی نهفته در آن، به ارائه طرح درس ادغامی بر مبنای پژوهش در دست‌دوزهای مختلف اقوام و مناطق پرداخته است. پرسش‌های مطرح در این مطالعه در راستای تنظیم ساختار طرح درس هنر بر مبنای دست‌دوزها، از رویکردهای معاصر چون دیسپلین محور و رویکرد «فعالیت هنری به‌مثابه پژوهش» بهره برده است. هر یک از رویکردهای مورد اشاره با توجه به ظرفیت‌های خود در ارائه برنامه درسی و تمرکز بر برخی از جنبه‌های آموزش هنر، قابلیت ادغام و توسعه طرح درس هنر را دارد و علاوه بر این، با فراهم کردن ساختاری باز و انعطاف‌پذیر و راهبردهای خلاق و مشخص، دانش‌آموزان را به درک و تفکر درباره آنچه آنان خلق می‌کنند، هدایت می‌کند. از سوی دیگر، چنین رویکردهای ادغامی، با تمرکز بر هر یک از جنبه فرمی، محتوایی و زمینه‌ای در دست‌ساخته‌های بومی و هنرهای فولکلور،

مسیر جذابی را به سمت بازآفرینی، احیا و تفسیر مجدد این گونه آثار و نیز ارتباط و تطبیق آن‌ها با مصنوعات پیرامون معاصر برای دانش آموزان را فراهم می‌کنند. به نظر می‌رسد بازیابی در برنامه‌های آموزش هنر مبتنی بر دست‌ساخته‌ها می‌تواند به شناخت فرهنگی و هویت فردی و اجتماعی دانش آموزان در جریان فعالیت هنری پژوهش محور یاری رساند و نیز با مصنوعات فرهنگی و هویت‌های قومی دیگر آشنا کند. در نتیجه، می‌توان یافته‌های مطالعه حاضر را در جست‌وجوی پرسش‌های تحقیق چنین بیان کرد:

۱. از آنجا که دست‌ساخته‌ها به‌ویژه دست‌دوخته‌ها نمادهای فرهنگی و باز نمودهایی از ایده‌ها، آداب و رسوم، روایت‌ها و خاطرات جمعی و مشترک هر جامعه هستند، بهره‌مندی از آن‌ها در یک طرح درس آموزش هنر به‌عنوان واسطه فرهنگی عمل می‌کند و ایده‌ها و ارزش‌های فرهنگی را از یک نسل به نسل بعدی منتقل می‌سازد؛ به‌خصوص که حضور چنین مصنوعاتی در زندگی معاصر بیشتر دانش آموزان به شکل‌های غیرمتعارف، غیر کاربردی و به‌عنوان فرمی جدا مانده از محتوای اصلی خود، نمود یافته و به سمت نمادهایی تزیینی و بی‌ریشه سوق یافته است.

۲. نتایج واکاوی و کشف معانی، مفاهیم و روایت‌های نهفته در بسیاری از این آثار و ارتباط آن‌ها با زندگی روزمره دانش آموزان، به ارتباط هر چه بیشتر و بهتر هنر با زندگی‌شان منجر شده و هنر را از انزوای برآمده از توجه به هنرهای زیبا و عالی و دورشدگی از بطن کاربردی زندگی رها می‌کند. همچنین، دانش آموزان را به توجه و نگاه عمیق‌تر به تصاویر، نمادها، مفاهیم و ... پیرامونشان متمایل می‌سازد. در نتیجه این نگرش موشکافانه، آنان شیوه‌های تفکر انتقادی و خلق و تولید با تفکر را فرا می‌گیرند.

۳. فلسفه ادغام رویکردها در این نوشتار، فراهم کردن بستری چند جانبه برای بررسی دست‌ساخته‌هایی است که برخی از آن‌ها در موزه‌ها و جدا مانده از زمینه و اهداف اصلی‌شان عرضه می‌شوند و برخی تنها در فضای بومی و فولکلور خود مغفول مانده‌اند. از طرف دیگر، این نگرش چند وجهی، رویکرد بیش از حد شکل‌گرایانه ما را نسبت به آموزش هنر متعادل می‌سازد و علاوه بر آن دانش آموزان را به رمزگشایی (تفسیر) و رمزگذاری (خلق) آثار و مصنوعات ترغیب می‌کند.

۴. در پی پاسخ به پرسش چهارم (ر.ک: قسمت پرسش‌های پژوهش)، جدولی برای ارائه طرح درس بر مبنای هر دو رویکرد «آموزش بر مبنای پژوهش» و «آموزش بر مبنای رشته‌های هنر» تنظیم شد.

منابع

- دکالی، زیور (۱۳۸۵)، «سوزن‌دوزی زنان بلوچ»، فرهنگ مردم، ش ۱۷، ص ۹۷-۱۲۴.
- ذباح، الهام و غلامعلی حاتم (۱۳۹۲)، «جستاری در مفاهیم نقوش سوزن‌دوزی ترکمنان گنبد کاووس»، نگره، ش ۲۸، ص ۶۹-۷۷.
- قاسمی، مرضیه و همکاران (۱۳۹۲)، «ساختار صوری نقوش طبیعی در سوزن‌دوزی زنان بلوچ (با تأکید بر نمونه‌های شهرستان سراوان)»، نگره، ش ۲۷، ص ۶۱-۷۴.
- گودالیوس، ایوان و پنگ اسپیرز (۱۳۹۰)، *رویکردهای معاصر در آموزش هنر*، ترجمه فرشته صاحب‌قلم، تهران: نظر.
- مارشال، جولیا (۲۰۰۲)، «پژوهش در فرهنگ و هویت از طریق دست‌ساخته‌ها: سه درس هنری برگرفته از شیوه‌های اجرایی هنر معاصر»، *رویکردهای معاصر در آموزش هنر*، ترجمه فرشته صاحب‌قلم، تهران: نظر، ص ۳۸۱-۳۹۵.
- مختاری دهکردی، مرضیه و مجید اسدی فارسانی (۱۳۹۳)، «بررسی سوزن‌دوزی‌های پوشاک سنتی زنان شهرستان میناب با تأکید بر هنر شک‌بافی»، *پژوهش هنر*، س ۴، ش ۷، ص ۲۳-۴۶.
- منتخب، صبا (۱۳۷۹)، *روند سوزن‌دوزی‌های سنتی ایران: از هشت هزار سال قبل از میلاد تا امروز*، تهران: منتخب صبا.
- نظری، امیر و همکاران (۱۳۹۲)، «مطالعه تطبیقی سفالینه‌های کلپورگان با نقوش سوزن‌دوزی بلوچ»، *مطالعات تطبیقی هنر*، س ۴، ش ۸، ص ۳۱-۴۸.
- یاوری، حسین (۱۳۸۵)، «مختصری دربارهٔ رودوزی‌ها در ایران و جهان»، *نشریه رشد آموزش هنر*، ش ۶، ص ۴۶-۵۳.
- یاوری، حسین (۱۳۸۹)، *شناخت صنایع دستی ایران*، تهران: مه‌کامه.
- یعقوبی، حمیده (۱۳۹۳)، «سوزن‌دوزی‌های پوشاک زنان بلوچ؛ نقش و رنگ»، *فرهنگ مردم ایران*، ش ۳۸-۳۹، ص ۵۱-۷۸.
- Barone, T. & E. W. Eisner (2012), *Arts-based research*, Washington: DC: Sage Publications.
- Barone, T. (2008), "How arts-based research can change minds", eds.M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund, *Arts-based research in education: Foundations for practice*, pp. 28-49, New York: Routledge.
- Britzman, D. P. (1991), "Decentering discourses in teacher education: Or, the unleashing of unpopular things", *Journal of Education*. 173(3), pp. 60-80.
- Behar, R. (2008). "Between poetry and anthropology: Searching for languages of home", Eds.M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund, *Arts-based research in education: Foundations for practice*, pp. 55-71, New York:Routledge.
- Boston, B. O. (1996), *Connections: The arts and the integration of the high school curriculum*, New York: College Entrance Examination Board & Getty Center for Education in the Arts.
- Coemans Sara & et al. (2015), "The use of arts-based methods in community-based research

- with vulnerable populations: Protocol for a scoping review", *International Journal of Educational Research*, Vol. 71, pp. 33-39.
- Dobbs, S. M. (1992), *The DBAE handbook: An overview of discipline-based art education*, Getty Center for Education in the Arts, p.101.
- Cary, R. (1999), Postmodernism: An Overview of Theory, Paper presented at the Annual Meeting of the Georgia Art Education Association.
- Carroll, K. L. (1997), "Researching paradigms in art education", eds.: S. D. La Pierre & E. Zimmerman, *Research methods and methodologies for art education*, pp. 171-192, Reston, VA: National Art Education Association.
- Delacruz, E. M., & P. C. Dunn (1996), "The evolution of discipline-based art education", *Journal of Aesthetic Education*, No. 30(3), pp. 67-82.
- Freedman, K. & P. Stuhr (2004), "Curriculum Chang for the 21st Century: visual culture in art education", *Handbook of reearch and policy in art education*, 815-828.
- Garber, E. (2000), "Craft Education in Finland: Definitions, Rationales and the Future", *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 21, Issue 2, pp.132-145.
- Getty Center (1992), *Discipline-Based Art Education and Cultural Diversity*, Seminar Proceedings of a National Invitational Seminar, Los Angeles.
- Hamblen, K. A. (1987), "An examination of discipline based art education issues", *Studies in Art Education*, 28(2), 68-78.
- Marshall, J. (2010), "Five Ways to Integrate: Using Strategies from Contemporary Art", *Art Education*, Vol. 63, pp. 13-19.
- Leggo, C. (2008), "The ecology of personal and professional experience: A poet' sview", eds. M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund, *Arts-based research in education: Foundations for practice*, pp. 89-97, New York: Routledge.
- Marshall, J. (2014), "Art Practice as Research in the Classroom: Creative Inquiry for Understanding Oneself and the World", *The International Journal of Arts Education*, Vol. 8, Issue1, pp. 13-24.
- Olomo, O. O. & J. L. Jones (2008), "sista docta, REDUX", Eds. M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund, *Arts-based research in education: Foundations for practice*, pp. 194-207, New York: Routledge.
- Pearse, H. (1992), "Beyond paradigms: Art education theory and practice in a postparadigmatic world", *Studies in Art Education*, No. 33(4), pp. 244-252.
- Pöllänen, S. (2009), "Contextualising Craft: Pedagogical Models for Craft Education", *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 28, Issue 3, pp. 249-260.
- Rolling Jr, J. H. (2010), "A paradigm analysis of arts-based research and implications for education", *Studies in Art Education*, 51(2). pp. 102-114.
- Sandell, R. (2009), "Using Form+Theme+Context (FTC) for Rebalancing 21st-Century Art Education", *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*, Vol. 50, Issue 3, pp. 287-299.
- Smith, R. A. (2004), The DBAE literature project, Retrieved December, 24, 2008.
- Sullivan, Graeme (2005), *Art Practice as Research : Inquiry in Visual Arts*, Thousand Oaks, CA.

- Sullivan, Graeme (2010), *Art Practice as Research : Inquiry in Visual Arts*, Thousand Oaks, CA.
- Stewart, M. & S. Walker (2005), *Rethinking curriculum in art*, Worcester, MA: Davis Publications, Inc.
- Sullivan, Graeme (2008), "Painting as Research: Create and Critique", *Handbook of the Arts in Qualitative Research*, Eds.: J.G. Knowles & Audra Cole, pp. 239-250, Los Angeles.
- Shiner, L. (2012), "Blurred Boundaries"? Rethinking the Concept of Craft and its Relation to Art and Design", *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 7, Issue 4, pp. 230-244.
- Stewart, M. & S. Walker, (2005), *Rethinking curriculum in art*, Worcester, MA: Davis Publications, Inc.
- Thompson, C. M. (2007), "The Arts and Children's Culture", *International Handbook of Research in Arts Education*, Liora Bresler, Springer, pp. 855-863.
- Walker, S. (2001), *Teaching meaning in artmaking*, Worcester, MA: Davis Publications, Inc.
- Wolff, J. (1990), "Questioning the curriculum: Arts, education and ideology", *Studies in Art Education*, No. 31(4), pp.198-206.