

مطالعه قابلیت‌های هنرهای جوامع محلی بر مبنای رویکرد آموزش هنر جامعه‌محور

(مطالعه موردی: عروسک‌های بازیچه، آیینی و نمایشی)

مرضیه طلایی^۱، فاطمه کاتب^۲، سعید شریفی^۳
(دریافت: ۹۸/۷/۱۹ - پذیرش: ۹۸/۸/۱۴، نوع مقاله: پژوهشی)

چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی ابعاد مختلف قابلیت‌های هنرهای جوامع محلی، به‌ویژه عروسک‌های بازیچه، و آیینی و نمایشی، برای طراحی و اجرای برنامه‌های «آموزش هنر مبتنی بر جامعه» است. روش آن، کیفی از نوع اکتشافی و با رویکرد پدیدارشناسانه و جامعه‌پژوهش آن، مربیان، هنرمندان و پژوهشگران فعال حوزه هنرهای بومی، به‌ویژه عروسک‌ها، و مشغول به آموزش در جوامع محلی است. روش نمونه‌گیری، هدفمند متجانس بود که با ۹ نفر به حد اشباع نظری داده‌ها رسید. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. اعتبار اطلاعات گردآوری شده با معیار ارزیابی لینکن و گوبا (۱۹۸۵) و روش دنزین (۱۹۷۸) و پاتون (۱۹۹۹) تأیید شد. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کولایزی (۱۹۷۸) صورت گرفت. براساس یافته‌های پژوهش قابلیت‌های عروسک‌ها در دو سطح اصلی: «درون‌ساختی» و «برون‌ساختی»؛ چهار سطح میانی: «فرمی»، «محتوایی»، «کاربردی» و «کارکردی»؛ و سیزده مضمون خرد: «مکان‌مندی»، «زمان‌مندی»، «نمایشگری»، «زیبایی‌شناسی چندبعدی»، «آیین‌مندی»، «بازشناسی هویتی»، «روایت‌مندی / روایتگری»، «اقتضای مکانی»، «خیر عام اجتماعی»، «وجه مشارکتی»، «تفسیری»، «بازشناسی هویتی» و «روابط متقابل یادگیری و جامعه» انتزاع یافته است.

کلیدواژه‌ها

پدیدارشناسی، آموزش هنر جامعه‌محور، هنرهای کامیونیتی، عروسک‌های آیینی - نمایشی، جوامع محلی.

۱. دانشجوی دکتری پژوهش هنر، دانشگاه الزهراء، دانشکده هنر، گروه هنر، تهران، ایران (talaei1362@gmail.com) (نویسنده مسئول).

۲. استاد، دانشگاه الزهراء، دانشکده هنر، گروه هنر، تهران، ایران (nfkateb@gmail.com)

۳. استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان)، دانشکده مدیریت، اصفهان، ایران (saeed.sharifi2003@gmail.com)

The potentials of the arts of local communities based on the community-oriented approach in teaching art

Marzieh Talaei¹

Fatemeh Kateb²

Saeed Sharifi³

Abstract

This research aimed to identify different dimensions of the potentials of the arts of local communities, in particular, toy dolls, and ritual and theatrical puppets to plan and run Community-Oriented Art Teaching programs. This is a qualitative, exploratory, and phenomenological research. The research community included educators, artists, and researchers who are active in the field of indigenous arts, especially puppets, and are teaching in local communities. Sampling was carried out through purposive homogeneity method which reached data saturation level with 9 persons. Data collection tool was semi-structured interview. Data validity was confirmed by the evaluation criteria of Lincoln and Guba (1985) and the methods of Denzin (1978) and Patton (1999). The seven-step method of Colaizzi (1978) was used for data analysis. The findings showed that the potentials of puppets are classified into: 2 main levels (internal-structure and external-structure); 4 intermediate levels: “formal”, “substantial”, “pragmatic” and “functional”; and 13 micro-themes: “spatiality”, “temporality”, “representativeness”, “multidimensional aesthetics”, “ritualism”, “identity recognition”, “narrativeness/narration”, “spatial appropriateness”, “general social good”, “participatory aspect”, “interpretative”, “identity recognition” and “interrelationships between learning and society”.

Keywords: phenomenology, community-oriented art teaching, community arts, ritual-theatrical puppets, local communities.

-
1. PhD Student, Art Department, Art College, Al-Zahra University, Tehran, Iran (Corresponding Author) (talaei1362@gmail.com)
 2. Professor, Art Department, Art College, Al-Zahra University, Tehran, Iran (nfkateb@gmail.com)
 3. Assistant Professor, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan), Mangement Faculty, Isfahan, Iran (saeed.sharifi2003@gmail.com)

مقدمه

مبانی نظری

گرایش‌ها و رویکردهای آموزش هنر معاصر در مسیر پیچیده و در حال تغییر خود، جهت‌گیری‌های تازه‌ای به سوی روابط هرچه گسترده‌تر میان هنرها و جوامع و نیز برقراری ارتباط انتقادی میان کلاس هنر و دنیای بیرون یافته است (Lawton, 2010; Bolin et al., 2007; Gude, 2007). یکی از شیوه‌های مؤثر برای برقراری چنین روابطی، فراهم کردن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان/دانشجویان در راستای آگاهی از فرهنگ و هنر جوامع محلی، شناخت و ارج نهادن به میراث و معانی دیرینه و ریشه‌دار مرتبط با آن‌هاست (Bastos, 2002; Nyman, 2002; Gude, 2004 & 2007). تحقق فرصت‌های آموزشی برای ارزش‌گذاری به ارتباطات درون‌ذاتی میان هنر، فرهنگ و زندگی روزمره گروه‌های مردم در جوامع مختلف، به دور از تعصبات تبعیض‌آمیز و طبقه‌بندی‌های دوگانه میان هنرهای زیبا و عامه‌پسند، چارچوبی مساوات‌نگر در آموزش هنر می‌طلبد (Bastos, 2002: 71). دیدگاه «آموزش هنر مبتنی بر جامعه»^۱، نگرشی چندوجهی است که چشم‌اندازهای تازه‌ای به مفهوم هنر و روابط متقابل آن با ارزش‌ها و نیازهای جوامع ترسیم می‌کند. این دیدگاه با ارائه مفهومی گسترده و «باز»^۲ از هنر، از هرگونه فعالیت و بازنمود هنری همچون: هنرهای فولکلور، صنایع دستی بومی - منطقه‌ای، هنر زنان و هنرمندان تحصیل‌نکرده در گستره وسیع خود حمایت می‌کند (McFee & Degge, 1977; Marshall, 2002; Bastos, 2002 & Kader, 2000). و آن‌ها را به مثابه بازتابی از قابلیت‌ها، عملکردها و اشتراکات فرهنگی افراد و گروه‌های مختلف جوامع مورد احترام، تفسیر و شناسایی می‌نماید (Efland, & Neperud, 1995; Kincheloe et al., 2000). نیز، با تأکید بر «تمایززدایی» میان هنر و اجتماع (لش، ۱۳۹۱: ۲۲۶) به توسعه پست‌مدرنیستی مفهوم هنر و شکستن سلسله‌مراتب در اشکال هنری پرداخته و تمایل مربیان را به آموزش هنر در بستر زندگی واقعی، شنیدن صداهای پنهان و فعالیت مردم عادی در جوامع محلی (Ulbricht, 2005: 33) بیشتر کرده است. این دیدگاه با ارائه امکانات نامحدود برای مشارکت هنری و جمعی در جوامع (Gaudelius & Speirs, 2002) و هم‌راستایی هنر با نیازهای جامعه (Blandy, 1994)، شیوه‌های آموزش هنر گذشته را که ساختار و فعالیت آن‌ها با واقعیت زندگی یادگیرندگان، مربیان و اعضای

1. community based art education
2. open-ended

جامعه بی ارتباط است (London, 1994; Clark & Zimmerman, 2000) به چالش می کشاند. به عبارتی دیگر، مربیان به پذیرش این واقعیت سوق می یابند که می توانند از طریق هر کامیونیتی/جامعه دارای فرهنگ، سنت، استعدادهای غنی (Elizabeth & Young, 2006: 15) و مجموعه ای از دارایی های اجتماعی، فرهنگی، فیزیکی، محیطی و انسانی (Hutzel & Anderson, 2005: 306) در مسیر توانمندی اعضا - در ایجاد تغییرات فردی و جمعی، تقویت هویت فردی و جمعی و در عمیق ترین سطح، حفاظت، اصلاح و تغییر جامعه - حرکت کنند (Jones, 1988; Krensky & Steffen, 2008; Newman et al., 2003). ریشه های عمیق فلسفه اصلاح و تغییر شرایط جوامع در آموزش هنر به نظریات بازسازی اجتماعی^۱ و تفکر رهایی بخش^۲ پائولو فریره^۳ بازمی گردد؛ کسی که بر نقش تأثیرگذار و دگرگون کننده انسان در ساخت دنیای خود تأکید کرده، اقدام آگاهانه او برای بودن واقعی را «کنش فرهنگی» مؤثر بر تحول او می داند (Gaudelius & Speirs, 2002: 73). به عقیده وی «شناخت» حاصل همین اقدام آگاهانه انسان و فرایندی دائمی است. فرض بنیادین فریره در تحقق یک رویکرد آموزشی، بر مبنای یکی شدن نظریه با عمل روزمره و نیز درگیری دانش آموزان و مربیان در روند یادگیری متقابل و تدوین محتوا و موضوع آموزشی براساس نیازها و واقعیت های زندگی جوامعشان استوار است.

در نگاه موشکافانه آموزش هنر مبتنی بر جامعه، هنرها یکی از مهم ترین دارایی های جوامع محلی اند (Lowe, 2000: 358) که علاوه بر غنای جنبه های زیبایی شناختی صوری/فرمی، بازنمود معناداری از اندیشه های برآمده از تجارب گروه های مختلف مردم و بازتاب دهنده معناساز آیین ها، باورها، سنت ها، هویت فردی هنرمند و هویت جوامع محلی هستند (Crown & Russell, 2007; Bastos, 2002; Nyman, 2002). این موضوع نشان می دهد که اصطلاح «جامعه» به منزله حلقه اتصال هنرهای برآمده از درون جوامع محلی و تحت چارچوب های مفهومی هریک از هنرهای فولکلور^۴، هنرهای کامیونیتی^۵، صنایع دستی^۶، مصنوعات^۷، و فرهنگ مادی و غیر مادی^۸ مطالعه و بررسی می شود. از نگاه جامعه شناسان،

1. social reconstruction
2. liberatory education
3. Paulo Freire
4. folklore arts
5. community art
6. handicrafts
7. artifacts
8. material culture

مردم به شیوه‌های مختلف یک جامعه/کامیونیتی را شکل می‌دهند که گاه براساس مکان یا محلی خاص، گاه براساس هویت فردی و گروهی مشترک و گاه بر مبنای اهداف و باورهای مشترک است و در هریک از این شیوه‌ها، مردم از توصیفات و نمودهای هنری برخوردارند که از باورها و ارزش‌های جوامعشان برخاسته است (2: Congdon, 2004). به عبارتی دیگر، آنان ایده‌ها، برنامه‌های ارزشی، باورها و ایدئولوژی‌هایشان را در هنر خود منعکس می‌کنند (Kader, 2000: 28). بنابراین، می‌توان هنرهای مبتنی بر جامعه را توصیفی از کارهای هنری تولیدشده مردم ساکن در یک محل/جامعه و با علایق مشترک برآمده از روابط، میراث فرهنگی - سنتی مشترک و نیز الگوی زبانی مشترک دانست (Adejumo, 2000: 14).

بیان مسئله

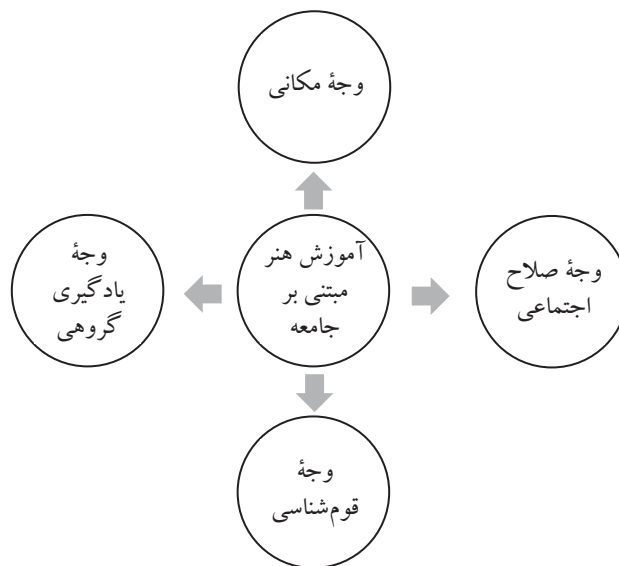
اما نکته قابل تأمل این که بسیاری از جوامع، همچون ایران که به لحاظ تاریخی دارای بافتی چند قومی - فرهنگی و جلوه‌های فرهنگ محلی متنوع و متمایزی در جوامع محلی خود است (کروبی، ۱۳۸۴)، با نگاه ناسازگارانه به هنرهای جاری در بطن زندگی عادی مردم و نیز مخالفت با مشارکت هنرهای زیبا با فرایندهای معمول زندگی (Dewey, 1980: 27)، سبب نادیده گرفتن هنرهایی می‌شوند که همچنان منشأ حیات و باورهای مردم هستند. این هنرها با گرایش به روح جمعی، همسو با هویت و موجودیت زندگی روزمره گروهی از مردم شکل گرفته، به دنبال نمایش و بازتاب شاخص‌های مشترک فرهنگی آنها هستند (آریان‌پور، ۱۳۸۸: ۲۰۰). عروسک‌های بومی، آیینی و نمایشی یکی از مهم‌ترین جلوه‌های هنری جوامع محلی ایران است که با نمودهای دیگر فرهنگ آن جوامع، از قبیل: آیین‌ها، رقص‌ها، داستان‌ها و افسانه‌ها، آوازها و نمایش‌ها پیوندهای ناگسستنی دارند (حبیبی و حبیبی، ۱۳۹۲) و در ساختار درونی خود، معانی پنهان و آشکاری از اصول زیبایی‌شناختی قومی و بازنمودی از هویت‌های فرهنگی جوامع محلی دارند (عظیم‌پور، ۱۳۸۹؛ نیکوئی، ۱۳۹۰؛ نصری اشرفی و همکاران، ۱۳۹۱). با وجود این، بسیاری از آنها به دلیل ادغام شدن از نظر فرم، زبان و بیان در ذیل هنرهای سنتی، از حیث جنبه‌های بوم‌شناسی، جغرافیایی، زیبایی‌شناسی، نشانه‌شناسی (ابراهیمی ناغانی، ۱۳۹۴) مغفول مانده‌اند و به رسالت آنها به منزله میراث فرهنگی ملموس و ناملموس جوامع محلی در برنامه‌های آموزش هنر (برای گروه‌های مختلف یادگیرندگان) چندان توجه نمی‌شود. از سوی دیگر، ارزش ویژه و قابلیت‌های آنها برای طراحی پروژه‌های هنر مبتنی بر جامعه مطالعه نشده است.

ضرورت و اهمیت پژوهش

در حالی که با توسعه و پایداری این دسته از هنرها، از طریق برنامه‌های آموزشی و خدمات یادگیری هنرمحور^۱، یادگیرندگان/دانش‌آموزان می‌توانند از طریق خلق، دیدن و تجربه انواع اشکال هنری موجود در هر منطقه (O'Connor, 2014: 216) به آموزش معنادار دست یابند. به عبارت دیگر، توجه به دارایی‌ها و سرمایه‌های موجود فرهنگی - هنری یک جامعه/کامیونیتی به قدرتمند شدن اعضای آن (Hutzel & Anderson, 2005: 306) و شناسایی و بازتعریف هویت فرهنگی‌شان (Congdon, 2004: 17) می‌انجامد؛ چنان‌که به باور بسیاری از محققان، مطالعه هنر جوامع محلی از دریچه برنامه‌های آموزش هنر مبتنی بر جامعه، موجب ارتقای مهارت‌های بررسی نقادانه یادگیرندگان از فرهنگ خویش می‌گردد (Congdon, 2004; Gaudelius & Speirs, 2002; Ulbricht, 2005). توجه و تأکید «مدل‌های مرتبط با آموزش هنر مبتنی بر جامعه» به مکان، شیوه، محتوا و هدف یادگیری، نگاه چندوجهی این رویکرد به آموزش هنر را نشان می‌دهد (Villeneuve & Sheppard, 2009: 7). در وجه مکانی^۲، به ارتباط زندگی یادگیرندگان با جامعه و فضاهایی خارج از مدرسه توجه می‌شود و مراکز هنری محلی، موزه‌ها، تسهیلات مذهبی، باشگاه‌های اجتماعی، امکانات تفریحی و عمومی فرصت‌هایی برای تجربه‌های هنری معنادار یادگیرندگان هستند (Congdon et al., 2001). به عبارتی دیگر، این جنبه به آموزش مبتنی بر مکان^۳ (Jennings et al., 2005; Gray & 1994; Blandy, 2016; Whiteland, 2007; Graham, 2007) توجه دارد. جنبه یادگیری گروهی^۴، بر پویایی روابط و مشارکت‌های جمعی میان مربیان هنر، هنرمندان آکادمیک و هنرمندان محلی (Congdon et al., 2001) حتی در مدارس (Marché, 1998) تمرکز دارد. هریک از یادگیرندگان دارای مهارت‌ها، دانش و تجربه‌ای منحصر به فردی هستند که هنری را جمعی به ارمغان می‌آورند و عامل موفقیت فرایند یادگیری گروهی‌اند (Krenshy & Steffen, 2008: 20). درواقع، با فراهم شدن محیط یادگیری جمعی و مشارکتی که در آن تفاوت‌های فردی و شباهت‌ها و احترام فرهنگی حفظ شود، شرایط یادگیری متعددی برای یادگیرندگان (Krenesky & Steffen, 2008) فراهم می‌شود. طبق وجه صلاح اجتماعی، برنامه‌های هنری مبتنی بر جامعه علاوه بر دانش‌آموزان/دانشجویان با هدف قرار دادن گروه‌های خاص یادگیرندگان - مانند اعضای جوامع محلی، زنان، جوانان در معرض خطر، معلولان،

1. art-based service-learning
2. place face
3. place-based education
4. learning group (group face)

سالخوردگان و بی‌خانمان - به پرکردن شکاف میان فرهنگ‌های مختلف، پرورش همزیستی (Ulbricht, 2005) و ایجاد تغییرات فردی و اجتماعی در ابعاد مختلف کمک می‌کند (Slingerland, 2015; Lowe, 2000; Krensky & Steffen, 2008). درواقع، صلاح اجتماعی رفاه و سلامت اجتماعی^۱، بر مسائل زیست‌محیطی و کاهش تنش میان فرهنگی تمرکز دارد و برای توسعه جامعه و موضوعات مربوط به آن می‌کوشد (Villeneuve & Sheppard, 2009: 7). این در حالی است که برای دستیابی به بیشترین حد موفقیت در برنامه‌های هنر مبتنی بر جامعه، یادگیرندگان/مربیان باید سنت‌های هر جامعه محلی را به طور دقیق بشناسند تا بتوانند در راستای حفظ، توسعه و تغییر آن قدم بردارند (Congdon, 2004: 10). بسیاری از محققان وجه قوم‌شناسی^۲ این رویکرد دارای ریشه آموزش چندفرهنگی^۳ را برای آموزش جوامع روستایی که به میراث خانوادگی، فرهنگ و سنت‌هایشان توجه دارند، سودمند می‌دانند و استفاده از صنعتگران محلی را به‌منزله کارشناسان و تسهیلگران آموزش صنایع و هنرهای محلی جوامع پیشنهاد می‌دهند (London, 1994; Clark & Zimmerman, 2000; Bastos, 2002) (نمودار ۱) (برگرفته از Villeneuve & Sheppard, 2009).



نمودار ۱ وجوه مختلف مدل‌های آموزش هنر مبتنی بر جامعه

1. social good of the community (social good face)
2. community traditions and heritage (ethnographic face)
3. multicultural education

از آنجا که آموزش هنر مبتنی بر جامعه، رویکردی به هنر، آموزش و یادگیری هنر است و پژوهش‌های بسیاری در این زمینه شده است (Ulbricht, 2005 & 2002; Koo, 2014; Newman et al., 2003; Forrestel, 2004; Clark & Zimmerman, 2000)، اما نظریه‌های آموزش هنر در ایران هنوز جایگاه شایسته و واقعی هنرهای مبتنی بر جوامع/کامیونیتی‌های محلی و شیوه‌های آموزشی متناسب با آن را نیافته است؛ در حالی که قابلیت این هنرها، و نیز پیوندشان با باورها، آیین‌ها و تفکرات جوامعشان (گروه‌ها، اقوام و غیره) می‌تواند حیاتی نو در برنامه‌های آموزش هنر ایجاد کند و یادگیرندگان را در مقاطع مختلف تحصیلی و سنی به یادگیری هنر و فرهنگ جوامع محلی تشویق نماید. به همین منظور، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال‌هاست: عروسک‌های بازیچه، آیینی و نمایشی برای اجرای یک برنامه آموزش هنر مبتنی بر جامعه چه ویژگی‌ها و قابلیت‌هایی دارند؟ و بهره‌مندی از یافته‌ها و برآوردهای حاصل از آن برای توسعه زمینه‌های آموزش هنر چیست؟ شناسایی مجموعه این قابلیت‌ها و بررسی آن‌ها از دیدگاه آموزش هنر جامعه‌محور می‌تواند بستری برای تلفیق و تدوین هنرهای فولکلور برای طراحی برنامه‌های هنری در مقاطع تحصیلی و سنی مختلف و در مکان‌های آموزشی متنوع (مدرسه، دانشگاه، مؤسسات و...) فراهم کند و نیز ضرورت برقراری ارتباط میان آموزش هنر با فرهنگ، جامعه و زندگی روزمره یادگیرندگان (دانش‌آموزان و حتی تقویت گروه‌های خاص جامعه) را در طراحی برنامه‌های درسی هنر برجسته سازد تا شرایط برای آموزش هنر معنادار محقق شود. از آنجا که پائولو فریره ارزش آموزش هنر را به دلیل توانایی در انتقال تجربیات پدیدارشناسانه از طریق هنر می‌داند (Morris, 1998)، سؤال‌های این پژوهش از طریق واکاوی پدیدارشناسانه تجربیات افراد متخصص صورت گرفته است.

روش پژوهش

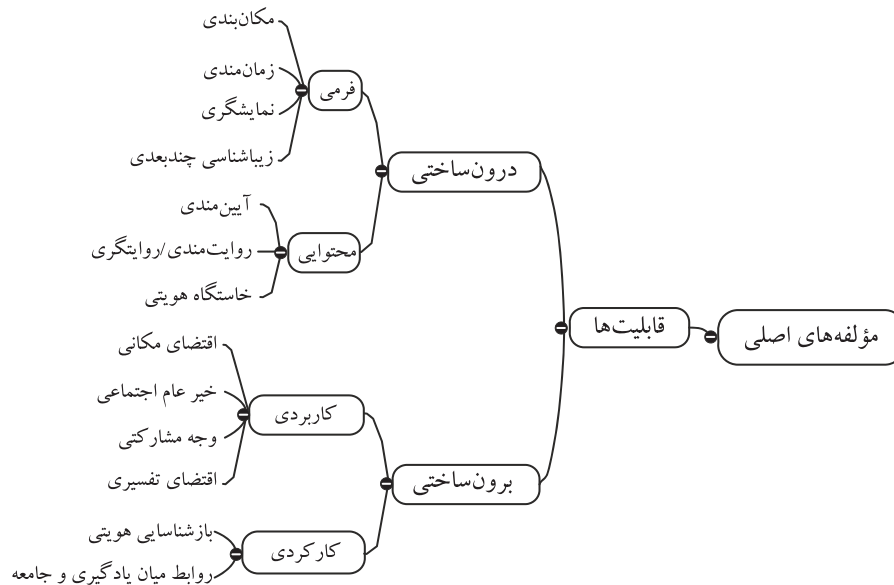
روش پژوهش حاضر از منظر هدف، کاربردی و توسعه‌ای، و از نظر ماهیت، کیفی با رویکرد پدیدارشناسی است. پدیدارشناسی یکی از روش‌های پژوهش کیفی است و در مطالعات آن تجارب روزمره افراد بررسی می‌شود تا پدیده‌هایی که به‌طور طبیعی در حالت‌های معمول رخ می‌دهند، درک شوند. از آنجا که جنبه‌های مختلف هنر محلی به دلیل منحصر به فرد بودن هنوز برای همه کشف نشده است، استفاده از روش پدیدارشناسی بسیار مؤثرتر از سایر روش‌هاست (Davidson, 2004).

در این پژوهش برای تأیید اعتبار داده‌ها و پایایی داده‌ها از معیار ارزیابی لینکن و گوبا (Lincoln & Guba, 1985) استفاده شد. لینکلن و گوبا معتقدند که قابلیت وابستگی در تحقیقات کیفی با پایایی در تحقیقات کمی مطابقت دارد. پژوهشگر برای دریافت پایایی مصاحبه‌ها را به صورت موازی و جداگانه انجام داد و نتایج آن را با یکدیگر مقایسه کرد؛ نتیجه آن که در چند مصاحبه، به صورت تصادفی، همسانی بالایی مشاهده شد (Lincoln & Guba, 1985). شاخص‌های لینکن و گوبا شامل معیارهای موثق بودن^۱، انتقال‌پذیری^۲، قابلیت وابستگی^۳ و تأییدپذیری^۴ هستند. محقق برای نشان دادن معیار موثق بودن، از دو کدگذار برای کدگذاری داده‌ها استفاده کرد و درجه توافق آن‌ها، اعتبار داده‌ها را نشان داد. برای افزایش انتقال‌پذیری، از شیوه توصیف عمیق که عمده‌تاً برای مطالعات کیفی و مردم‌نگارانه به کار می‌رود (Holloway, 1997) بهره برده شد. در این بخش محقق ویژگی‌های متعدد برخاسته از موضوع یا متعلق به مصاحبه‌شونده، (مثل خنده، اخم، مکث و حالات هیجانی قابل مشاهده) را گزارش کرده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کولایزی (Colaizzi, 1978)، معروف به روش هفت مرحله‌ای، استفاده شد. جامعه پژوهش متشکل از کلیه متخصصان، شامل مربیان آموزش هنر، هنرمندان و پژوهشگران بود که با هنرهای جوامع محلی، به ویژه عروسک‌ها، در محیط آموزشی آکادمیک و جوامع محلی تجربه عملی و نیز از قابلیت‌های عروسک‌ها در آموزش هنر آگاهی زیسته داشتند. در این پژوهش نمونه‌گیری به روش هدفمند تا دستیابی به اشباع اطلاعاتی داده‌ها ادامه یافت؛ شیوه ایدئالی که تا رسیدن به مورد اشباع (موردی که پس از آن اطلاعات جدیدی به دست نمی‌آید) انتخاب صورت گرفت. در این پژوهش تا ۹ نفر مصاحبه ادامه یافت.

یافته‌های پژوهش

طبق نتایج تحلیل مصاحبه‌ها، ویژگی‌ها و قابلیت‌های عروسک‌ها، به منزله یکی از فرم‌های هنر فولکلور جوامع محلی، در دو سطح اصلی «درون‌ساختی» و «برون‌ساختی»، چهار سطح میانی و سیزده مضمون خرد طبقه‌بندی شد. در سطح درون‌ساختی دو مضمون «فرمی» و «محتوایی» و در سطح برون‌ساختی، دو مضمون «کاربردی» و «کارکردی» بررسی می‌شود (نمودار ۲):

1. credibility
2. transferability
3. dependability
4. confirmability



نمودار ۲ سه سطح اصلی، میانی و خرد از قابلیت‌های عروسک‌ها

۱. قابلیت‌های درون ساختی

الف) قابلیت‌های فرمی. عروسک‌ها با مفهومی گسترده، دارای ابعاد و وجوه چندگانه‌ای در سطح قابلیت‌ها هستند و از آن رو که به دست انسان و به‌منظور فعالیت‌های خاص ساخته و خلق می‌شوند، مختصاتی مفهومی مبتنی بر جنبه‌های درونی و برونی دارند. قابلیت‌های «فرمی» در یافته‌های این پژوهش به‌مثابه مجموعه‌ای از عناصر ساختاری موجود در عروسک‌ها هستند که در ترکیبی گردآوری شده‌اند و به مدد آن‌ها می‌توان محتوا را به مخاطب منتقل کرد. مجموع قابلیت‌های فرمی بدین شرح‌اند:

- مکان‌بندی: یکی از قابلیت‌های درون ساختی عروسک‌ها که همه مشارکت‌کنندگان به آن اشاره داشتند، تعلق مکانی آن‌هاست. براساس یافته‌ها، مفهوم «مکان‌بندی» از دو جنبه به عروسک‌ها توجه دارد: (۱) تنوع هویت مکانی و مختصات جغرافیایی فرم‌های مختلف عروسک‌ها که بر مبنای مجموعه‌ای از دارایی‌ها و محدودیت‌ها در منابع، مواد و متریال و دیگر ویژگی‌های اقلیمی، جغرافیایی، اجتماعی و فرهنگی شکل یافته‌اند و اطلاعاتی دقیق درباره خاستگاه خلق، ساخته شدن و استمرار حیات عروسک‌ها می‌دهند؛ لذا مکان به‌منزله جامعه‌ای محلی است. (۲) مکان اجرای نمایش‌های آیینی و

عروسکی، مانند خیمه، صحنه و مکان عروسک. به عبارت دیگر، ویژگی‌های جغرافیایی هر مکان یا جامعه محلی و نیز دارایی‌ها و محدودیت‌ها در منابع و مواد موجود در آن، بر فرم و محتوای عروسک‌ها تأثیر گذاشته‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند مکان‌ها در تعامل با دیگر ابعاد هویت فرهنگی قرار دارند؛ مانند عقیده شرکت‌کننده «۱»:

... ما می‌بینیم که عروسک‌ها گاهی تزیینات خاص یک منطقه یا جامعه را نشان می‌دهند... مثلاً محصول غالب کشور مکزیک ذرت و بلال است، محصولی که با آن امرار معاش می‌کنند... عروسک بومی آن‌ها عروسک بلالی است که با پوست بلال درست می‌شود...
 • زمان‌مندی: این مقوله بر دو مفهوم از نشانه‌های زمانی در عروسک‌ها تکیه دارد: نخست، «نشانه‌های زمانی صریح» که بر محدوده زمانی مشخصی از شبانه‌روز، ماه و یا فصل مبتنی است؛ مانند اجرای عروسک‌های خیمه‌شب‌بازی در شب یا روزبازی در روز. دوم، «نشانه‌های زمانی نشان‌دار» که به موسم اجرای یک مراسم آیینی اشاره کرده، بنا به موقعیت و شرایط اقلیمی - مکانی این زمان متغیر و متفاوت است؛ مانند عروسک‌های آیینی مورد استفاده در زمان‌های خشکسالی، پیش بهاری و بارندگی شدید. در این باره، شرکت‌کننده «۴» بیان کرد: «... معمولاً اوایل یا اواسط اسفند ماه تکه‌چی‌ها به روستاهای اطراف می‌روند و با لباس محلی نمایش آیینی نو شدن سال و ماه را اجرا می‌کنند.»

• نمایشگری: مضمون نمایشگری بر قابلیت‌های اجرایی متعدد عروسک‌ها اشاره و نیز بر سه معنای متمایز و در عین حال مرتبط با یکدیگر تکیه دارد: در معنای نخست به دامنه وسیع امکانات، ویژگی‌ها و فنون نمایشی کردن عروسک‌ها، به‌ویژه در ساختار عروسک‌های خیمه‌شب‌بازی، روزبازی و غیره اشاره می‌کند. در معنای دوم، جنبه اجرایی آیین‌ها^۱ (در همراهی عروسک و انسان) مورد نظر است؛ یعنی عروسک‌های نمایشی برآمده از اجراهای آیینی‌اند و در ارتباط متقابل با آیین، رسوم و باورهای هر منطقه یا مکان، صورت اجرایی و نمایشگری متفاوتی در همراهی با مردم به خود می‌گیرند و مردم در بستر این آیین‌ها، نمایشی برای خواست‌ها و نیازهای خود اجرا می‌کنند. سومین معنا از نمایشگری بر شیوه‌های مشارکتی و همیارانه مردم (در مقام تماشاگر) در فرایند اجرا و نمایش آیینی اشاره می‌کند. مشارکت‌کننده «۱» در ارتباط با جنبه نمایشی - اجرایی بیان می‌کند:

.....توی بیشتر آیین‌های ما مثل باران خواهی، زنان‌ها و دخترهای جوان عروسکی را با دو

تکه چوب صلیبی به اندازه های بزرگی با کلی تزیینات درست می کردند... وقتی عروسک آماده می شد یکی از دختری آن را برمی داشت و بقیه دنبالش توی کوچه ها خانه به خانه می رفتند و هدایا و نذوراتی را برای او مدن باران می گرفتند... وقتی این دارودسته عروس باران به همه جا رفتند دور هم توی یک زیارتگاه جمع می شدند و دعا می کردند و چیزهایی را که جمع کرده بودند بین بچه های روستا تقسیم می کردند...

• زیبایی شناسی چند بعدی: بنا بر یافته های به دست آمده، زیبایی شناسی چند بعدی، به منزله قابلیت فرمی، بر کاربست مجموعه ای از فرم های هنری مختلف (بازی، رقص، قصه / روایت و موسیقی) و نیز بر استفاده از عروسک در اجرا و نمایش اشاره دارد. هریک از این فرم ها علاوه بر ارائه امکانات متعدد، جنبه زیبایی شناسی چند بعدی کاربست رسانه های مختلف هنری در عروسک ها را مد نظر قرار می دهد. مشارکت کننده «۵» می گوید:

...قصه، بازی، عروسک، نمایش و موسیقی همه به یکدیگر وصل می شوند و من همه آن ها را به عنوان یک دسته کلی پیش می برم؛ مثل متریال اجرایی آیین یا شاید هم عناصر اجرایی فرهنگ های قدیمی... به نظر من نمی شود آیینی را اجرا کرد و این مواردی که گفتم درونش نباشد...

ب) قابلیت های محتوایی. تفکیک ابعاد محتوایی در این بخش به منزله تأکید بر لایه های درونی تر از سطح از قابلیت های درون ساختی عروسک هاست و نه به معنای جدایی فرم از محتوای آن ها. این قابلیت ها به شرح زیر است:

• آیین مندی: یکی از قابلیت های درون ساختی عروسک ها قابل طرح آیین مندی و در سطح محتوایی است. این قابلیت در وجه آیینی، تنیده در معانی ژرف و پیوسته با مجموعه ای از رفتارها، گفتارها، باورها و اعمالی است که مردم اجرا می کنند و به صورت موروثی و سینه به سینه حفظ می شوند. مقوله آیین مندی از زوایای مختلف قابل تأمل است: نخست آن که بخشی از میراث ناملموس فرهنگی و رکن اساسی هویت فرهنگی یک جامعه به شمار می آید؛ دوم آن که چندپهلوی و دارای اجزاء و ویژگی های جدانشدنی در اجراست و درواقع هر حیات آیینی ویژگی های مشخصی چون مشارکت و گفت و گو و دارد؛ و درنهایت آیین ها، به ویژه آن هایی که با همراهی عروسک اجرا می شوند، بنا به مضامین و درون مایه ها و قصد مندی شان به گونه های متعدد تقسیم می شوند و در میان جوامع محلی مختلف پراکنده اند. در این معنا، نوع ساخت و پوشش ظاهری عروسک ها متناسب با جامعه محلی خاصی در خدمت بیان معنایی و محتوایی قرار دارند. طبق نگرش نهایی، استفاده از عروسک یعنی فرایند اجرای آیین و عروسک نیز حامل و میانجی فرهنگی است که نقشی

ابزاری و نمادین در اجرای آیین دارد. مشارکت‌کننده «۵» براساس یکی از تجارب خود بیان کرد:

آیین‌ها چند پهلوهستند... چون مردم در آن‌ها هم شعر و آواز می‌خواندند، می‌رقصیدند، از ابزار و آلاتی مخصوص خودشان برای نواختن موسیقی خاصشان استفاده می‌کردند... شاید از نظر من آن‌ها عناصر اجرایی فرهنگ‌های گذشته هستند؛ من همه این‌ها را با هم و به صورت تفکیک نشده می‌بینم....

• روایت‌مندی/روایت‌گری: مؤلفه یکی از مفاهیم سطح درون‌ساختی محتوایی روایت‌مندی است و در پیوندی گسست‌ناپذیر با وجه‌نمایشی و آیینی عروسک‌ها قرار گرفته است. در حالی که برخی مشارکت‌کنندگان بر وجود داستان و قصه‌ها در عروسک‌ها اشاره دارند، برخی دیگر تولید عمل‌روایی و بازگویی رویدادهای داستان در فرایند نمایش و آیین را مطرح می‌کنند. بر این مبنا، غالب روایت‌های مرتبط با عروسک‌ها (نمایشی، آیینی) در ارتباط با مضامین اقلیمی (شرایط آب و هوایی، محیط زیستی)، مذهبی، اجتماعی و داستان‌های برآمده از زندگی شخصی خالق عروسک‌ها تجلی یافته‌اند. این مضامین در قالب روایت‌های «کلامی» (شفاهی) مانند اشعار، به‌ویژه در روایت‌های آیینی؛ لالایی‌ها، داستان‌های خودساخته و بداهه، به‌ویژه در عروسک‌های بازیچه، متن‌های نقل شده و شنیده شده از استادان، به‌ویژه در عروسک‌های نمایشی، انتقال یافته‌اند. در این راستا مشارکت‌کننده «۳» و «۵» بیان کرد:

...عروسک‌ها همیشه من را یاد لالایی‌ها می‌اندازند و عین دو خط موازی حرکت می‌کنند. انگار وقتی از دوری فرزند، غم هجران یارو... می‌گویند عروسک آن را با خود حمل می‌کند... یک‌جایی عروسک‌ها، مثل لالایی‌ها و قصه‌ها، سرنوشت خود ما هستند، داستان زندگی ما هستند... آن‌ها بخشی از هویت ما و فرهنگ ما را روایت می‌کنند... خیلی از نقش‌هایی که عروسک‌های نمایشی داشتند مثل عروسک‌های خیمه شب بازی، از آدم‌های شناخته شده کوچ و بازار بودند، مثل نوکر، مادرزن، ملا و... یا بالاخره مدل‌های مختلف اجتماعی و شغلی که دور و برشون بود... بیشتر داستان‌ها بر حسب شرایطی که پیش می‌آمد خیلی بداهه و در لحظه خلق می‌شدند... درواقع متن مکتوبی نداشتند و شفاهی نقل می‌شدند...

• خاستگاه هویتی: در نظر گرفتن عروسک به‌منزله شیئی/مصنوعی فرهنگی در ارتباط دوسویه با مؤلفه «خاستگاه هویتی» است. در این مفهوم، عروسک‌ها زیرمجموعه مهمی از مؤلفه‌های هویت فرهنگی (هنر) هستند و نقش «میانجی فرهنگی» را دارند؛ نیز به

نمایان ساختن و عینیت بخشیدن به هویت فرهنگی یک قوم یا جامعه‌ای محلی و تمایز آن‌ها با دیگران می‌پردازند. بدین ترتیب می‌توان گفت عروسک‌ها در کارکردهای متعدد خود (آیینی، نمایشی، بازیچه) حامل عناصر و وجوه دیگر هویتی همچون آداب و رسوم، شیوه‌های پوشش و آرایش، زبان (لحن، گویش، گفتار)، اقلیم و جغرافیا، مذهب، و زیبایی‌شناسی هستند. به بیان مشارکت‌کننده «۲»:

...این عروسک بلوچی «دوتوک» که شکل انتزاعی هم دارد با کامواها و رنگ‌هایی که در لباس‌های بلوچی دیده می‌شود تداعی‌کننده لباس آن منطقه است؛ چون یک مادر بلوچ در عروسک بازیچه کودکش از همان پالت رنگی و متریال استفاده می‌کند چون با زندگی روزمره او عجین شده است...

۲. قابلیت‌های برون ساختی

قابلیت‌های برون‌ساختی هنرهای جوامع محلی، به‌ویژه عروسک‌ها، در دو سطح «کاربردی» و «کارکردی» بررسی می‌شوند:

الف) سطح کاربردی. عروسک‌ها همچون بسیاری از هنرهای برآمده از جوامع محلی، علاوه بر قابلیت‌های فرمی و محتوایی، که حاکی از مختصات درونی آن‌هاست، دارای مؤلفه‌هایی کاربردی نیز هستند. در این معنا قابلیت‌های کاربردی بر ویژگی‌هایی متمرکز است که در کوتاه‌مدت و به شکل عملیاتی نتایج آن محسوس و بیشتر با رویکردهای حل مسئله همسوست. این دسته از قابلیت‌ها که بر نیازها، ضرورت‌ها و نیز سازگاری با امکانات، دارایی‌ها و توانمندی‌های هر کامیونیتی/جامعه، و نیز ویژگی‌های جوامع یادگیرنده مبتنی‌اند، شرایط متغیر و متنوعی فراهم می‌کنند. در این سطح مفاهیم «اقتضای مکانی»، «خیر عام اجتماعی»، «وجه مشارکتی» و «تفسیری» استخراج شد:

• اقتضای مکانی: این مفهوم در این سطح، از «خاستگاه مکانی» عروسک‌ها فراتر است؛ یعنی گستردگی عروسک‌ها علاوه بر جوامع محلی‌ای که در آن تولید و خلق شده‌اند، در مکان‌های دیگر (مراکز هنری محلی، موزه‌ها، اماکن مذهبی، مؤسسات اجتماعی و مراکز تفریحی و درمانی و غیره)، به‌صورت بخشی از خدمات یادگیری تجربیات هنری معناداری ایجاد می‌کنند. در این باره، مشارکت‌کننده «۳» چنین بیان می‌کند: ...در پروژه‌ای تحت عنوان «دیگری» با مرکز درمانی... برای هماهنگی برنامه‌های هنری ارتباط برقرار کردیم... و قرار شد با این گروه از افرادی که توانبخشی می‌شدند کار هنری (نقاشی، سفال، عروسک و...) انجام دهیم... آن‌ها از من خواستند که به آن‌ها عروسک

بدهم....و من با کلی پارچه و وسیله برای کمک به ساختن عروسک آنجا رفتم...در مسیر این پروژه خیلی با آن‌ها گفت‌وگو کردیم....داستانی که هر کدام برای عروسکشان می‌گفتند ثبت کردیم....جالب بود که هر کس شروع کرد به بازگو کردن زندگی خودش....۲۱ عروسک حاصل این پروژه بود و بعد نمایشگاه گروهی برپا کردیم...به نظرم این پروژه توانست بخشی از مسیری باشد که به درمان آن‌ها کمک کند....

• **خیر عام اجتماعی:** مفهوم «خیر عام اجتماعی» در این یافته‌ها، به نقش کاربردی عروسک‌های نمایشی و آیینی در طراحی برنامه‌های آموزش هنر و ارائه خدمات یادگیری به جوامع یادگیرنده مختلف و گروه‌های آسیب‌پذیر جامعه (محلی) توجه می‌کند. از آنجا که عروسک‌ها بنا به اقتضائات زیست‌محیطی، اقلیمی و یا موضوعات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی موجود در جوامع مبدأ شکل گرفته‌اند، در برنامه‌های هنری مبتنی بر جامعه، ابزار مواجهه (یعنی توسعه جامعه، حل مسئله و ظرفیت‌سازی) با این موضوعات مطرح هستند. چنان‌که یافته‌ها نشان داد بسیاری از برنامه‌های آموزش هنر طراحی‌شده بر مبنای دارایی‌های جوامع محلی خاص، در مواردی موجب کاهش تهدیدهای محیط زیستی آن جامعه خاص و افزایش همزیستی گروه‌های مختلف مردم، شکل‌گیری احساس هویت جمعی و احساس تعلق به جامعه محلی و توانمندسازی قشرهای خاصی چون جوانان، زنان و افراد در معرض خطر شده‌اند. در برخی موارد دیگر، مربی - هنرمندان با بهره‌مندی از قابلیت‌های عروسک‌ها، شرایط بهبود سلامت روانی بیماران را فراهم کرده و به توسعه متوازن و گاه توسعه پایدار فرهنگی و اقتصادی جوامع محلی آن‌ها یاری رسانده‌اند. مشارکت‌کننده «۸» در بیان این تجربه خود بیان کرد:

...در سال‌های اولی که در جزیره...زندگی می‌کردم، شکاف عمیقی بین زیبایی طبیعتش و کیفیت زیست‌بومی‌ها دیده می‌شد....من فکر کردم می‌توانم سرنوشت این مکان را تغییر بدهم....با ابداع روشی نو به زنان تحت پوشش بهزیستی آموزش دادم که با خاک‌های رنگی جزیره نقاشی کنند....رنگ مشک‌مونی از کیسه‌های ماهی مرکب بود و صدف‌ها به عنوان ظرف رنگ {لبخند} خب من با این به آن‌ها کمک کردم تا از ظرفیت‌های منطقه‌شان استفاده کنند تا بهتر زندگی کنند {مکث} گاهی شده بود که با آموزش طراحی به افرادی که سابقه اعتیاد داشتند، به ایشان کمک کردم خودشان را ابراز کنند.برایشان خیلی جنبه هنری درمانی داشت...آن‌ها اینجوری به دردی که به آن مبتلا بودند آگاه می‌شدند...و این احساس خوبی را در من ایجاد می‌کرد {لبخند}.

• **وجه مشارکتی:** این قابلیت کاربردی، مفهومی چندوجهی و متناظر با معانی یاریگری، خودیاری، دگریاری و هم‌یاری انتزاع یافته است. در وجه نخست، بر قابلیت

جمعی و مشارکتی در اجراهای آیینی و نمایشی مبتنی بر عروسک‌ها تکیه دارد؛ یعنی فعالیت‌های جمعی و همیارانه‌ای که به‌ویژه در اجراهای آیینی رخ می‌دهد، فرایندهایی را برای تعامل اعضای جامعه و مشارکت کنندگان با یکدیگر برای رسیدن به محتوایی مشخص و خاص (مثلاً طلب باران و نظایر آن) فراهم می‌کند. وجه دیگر، فرایندهای جمعی و مشارکتی است که میان مربی - هنرمندان و جوامع یادگیرنده در برنامه‌های آموزش هنر در جوامع محلی رخ می‌دهد. بسیاری از مشارکت کنندگان بر این جنبه در حوزه‌های آموزشی و پروژه‌های هنری خود در جوامع محلی اشتراک نظر داشتند؛ مانند مشارکت‌کننده «۵» که برای میراث ناملموس یک منطقه چنین بیان کرد:

.... برای پروژه میراث ناملموس میمند (در ارتباط با نان گُرنو)، اول بچه‌ها را دور هم جمع کردم، شروع به انجام یک بازی از آنجا کردم به همراه مهمان‌های خارجی (الک دولک).... چوپا برده بودم و به آن‌ها یاد دادم... صمیمیت بین ما شکل گرفت، بعد به بچه‌ها گفتم می‌خواهیم نان بپزیم. از پشت کوه با آن‌ها سنگ جمع کردیم، آواز خواندیم و سنگ‌ها را به هم زدیم، سنگ‌ها را شستیم.... خمیر درست کردیم و تا خمیر آماده شود برای بچه‌ها قصه‌های بومی‌شان را گفتم. بعد به آن‌ها فرصت دادم تا هر نانی که دوست دارند با موادی که در اختیارشان گذاشتم درست کنند....

• اقتضای تفسیری: بنا به یافته‌ها، این ویژگی بر فرایند تجزیه و تحلیل و تفسیر هنرهای جوامع محلی - عروسک‌ها - تکیه دارد؛ فرایندی که به ارزش آن دسته از هنرها و فعالیت‌های هنری توجه می‌شود و در زندگی عادی اعضای یک جامعه جریان دارد؛ اما به طور معمول در مرز بین طبقه‌بندی‌های هنرها نادیده گرفته می‌شود. درواقع، بازنگری و تفسیر دوباره هنرهای جوامع محلی - عروسک‌ها - و سنت‌ها و میراث ناملموس پیوسته به آن‌ها (مرتبط با آن جوامع، زمینه‌ساز گفت‌وگو و مطالعه نقدانه هنرهای جوامع محلی می‌شود. در این باره، مشارکت‌کننده «۲» بیان می‌کند:

...یادمه که در کارگاهی که داشتیم درباره داستان عروسک دهنلولوک و انتخاب دختر توسط پسر پادشاه صحبت می‌کردیم سؤال‌ها و چالش‌هایی زیادی برای بچه‌ها درباره معیارهای زیبایی پیش آمد؛ مثلاً می‌پرسیدند که پسر پادشاه چه چیزهایی را دوست دارد؟ دختران امروز چه معیارهایی برای زیبایی دارند؟ تجربه ما از زیبایی به چه مواردی بستگی دارد؟ چاق بودن، باربی بودن و... خیلی وقت‌ها خود این موضوع سوژه‌ای برای بحث و گفت‌وگو با آن‌ها شده....

ب) سطح کارکردی. بخش دوم از قابلیت‌های محتوایی در این یافته‌ها به سطح کارکردی مرتبط است؛ سطوح کارکردی به چشم‌انداز بلندمدت به یک پدیده اشاره دارد

که پیامدهای نامحسوس و تأثیرگذاری را در طی زمان ایجاد می‌کند. در این معنا کارکردهای عروسک‌ها زمینه‌ساز و فراهم‌کننده بسترهای اجتماعی در سطح گسترده‌تری هستند. در سطح قابلیت‌های کارکردی، مفاهیم «بازشناسی هویتی» و «روابط متقابل یادگیری و جامعه» انتزاع یافته و به شرح زیر است:

• بازشناسی هویتی: بنا به یافته‌های به‌دست آمده، مضمون بازشناسی هویتی بر وجه کارکردی از عروسک‌ها اشاره دارد که موجبات شکل‌گیری، شناخت، و بازبینی بخش‌های مختلف هویتی، به‌ویژه هویت فرهنگی و جغرافیایی را فراهم می‌کند؛ یعنی عروسک‌ها به‌منزله مینیمالیستی از یک فرهنگ، بسیاری از آیت‌های فرهنگی را درون خود جای می‌دهند و جنبه‌های مختلف هویتی یک جامعه محلی را بازنمایی می‌کنند؛ علاوه بر آن به حفظ و توسعه شاخص‌های مختلف فرهنگی، از جمله هنرهای این جوامع، کمک کنند. مشارکت‌کننده «۴» درباره تجربه‌اش چنین ابراز کرد:

...قوم لر عروسکی به نام «للی» دارند که جزو کهن‌ترین عروسک‌هایی است که مفصل‌بندی شده... یعنی شما نخ عروسک را بکشید شروع به رقصیدن می‌کند... وقتی شما قوم لر یا بختیاری را مطالعه می‌کنید، می‌بینید که خصیصه‌های فرهنگی‌شان در لباس، غذا، نوع معیشت، و حتی رقص در این عروسک نشان داده می‌شود....

• روابط میان یادگیری و جامعه: این مؤلفه کارکردی، به انواع روابط میان جامعه و یادگیری توجه دارد: نخست، فرایند «یادگیری با دیگران» (اعضای جامعه) که در آن با اشاره به گردهمایی جوامع مختلفی از یادگیرندگان به ایجاد روابط پویا و مشارکت جمعی میان اعضای جامعه، تسهیلگران، هنرمندان بومی و آکادمیک در برنامه‌های آموزش و یادگیری هنر در جوامع محلی تأکید می‌شود. دوم، فرایند «یادگیری درباره دیگران» (افراد، گروه‌ها و جوامع دیگر) که بنا بر یافته‌ها، بسیاری از برنامه‌های آموزش هنر مرتبط با عروسک‌ها، شرایط را برای یادگیری مواردی چون ریشه‌های تاریخی، آداب و رسوم، و مشاغل اقوام مختلف فراهم می‌کنند. و سوم، جوامعی که به گروه‌های سنی مختلف فرصت‌های یادگیری و توسعه مهارت‌ها را می‌دهند. مشارکت‌کننده «۸» در ارتباط با تجربه یادگیری با دیگران اشاره کرد:

...دوست داشتم هنرم را با مردم جزیره تقسیم کنم... برای همین با ابداع روشی نو به زنان تحت پوشش کمیته امداد و بهزیستی آموزش دادم که با خاک‌های رنگی جزیره نقاشی کنند. در روش ابداعی من، زنان می‌توانستند در مدت کوتاهی طرح‌ها را بکشند و بدون قلمو رنگ آمیزی کنند... به ایشان یاد دادم که با پرنده‌های دریایی و موی بز قلمو درست

کنند... آن‌ها از طرح‌هایی که من آماده می‌کنم، استفاده می‌کنند... کنیز یکی از زن‌های جزیره است که من به او نقاشی یاد دادم، از او خواستم که داستان زندگی عجیبش را طراحی کند... به او کمک کردم که زندگی‌اش را روی دیوار خانه‌اش نقاشی کند....

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با مطالعه پدیدارشناختی تجارب زیسته^۱ مربیان و تسهیلگران هنرهای جوامع محلی، به‌ویژه عروسک‌ها، و با هدف شناسایی ابعاد مختلف قابلیت‌های این هنرها برای طراحی برنامه‌های «آموزش هنر مبتنی بر جامعه» صورت گرفته است. طبق یافته‌ها، قابلیت‌های عروسک‌ها در دو سطح اصلی: «درون‌ساختی» و «برون‌ساختی»؛ چهار سطح میانی: «فرمی»، «محتوایی»، «کاربردی»، «کارکردی» و سیزده مضمون خرد طبقه‌بندی شد. نتایج در سطح درون‌ساختی «فرمی» در یافته‌های این پژوهش به مثابه مجموعه‌ای از عناصر ساختاری موجود در عروسک‌هاست که در ترکیبی گردآوری شده‌اند و به مدد آن‌ها محتوا به مخاطب منتقل می‌شود. در حالی که نتایج تحلیل‌ها نشان می‌دهد، سطح محتوایی قابلیت‌ها با تکیه بر درون‌مایه و معانی ضمنی عروسک‌ها، رابطه‌ای دیالکتیک با سطح فرمی برقرار ساخته، بخش جدایی‌ناپذیر از آن در نظر گرفته می‌شود. از این منظر محتوا در دو معنا قابل حصول است: نخست، در معنای موضوع/عروسک یا طرح رویدادهای مطرح در آن و دوم، در لایه درونی‌تر، که بر مضامین جهان شمول‌تر و برآمده از باورها، اعتقادات، سنت‌های قومی، اعتقادی، متافیزیکی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی دلالت و بسترهای متعددی برای خلق فرم‌های متنوع عروسک‌ها فراهم می‌کند. نتایج در سطح برون‌ساختی نیز نشان داد این سطح از قابلیت‌ها، در ابعاد کاربردی و کارکردی، سوگیری فراتر از سطح درونی عروسک‌ها داشته، ویژگی‌های چندبعدی آن با چارچوب‌های آموزش هنر مبتنی بر جامعه مربوط است. بنا بر نتایج، قابلیت اقتضای مکانی، به‌عنوان بخشی از خدمات یادگیری در مکان‌های دیگر (مراکز هنری محلی، موزه‌ها، مؤسسات اجتماعی و مراکز تفریحی و درمانی)، علاوه بر فراهم کردن تجربیات هنری معنادار می‌تواند موجب گردهمایی افراد و گروه‌ها با اهداف و باورهای مشترک شده، مکان مناسبی برای برنامه‌های آموزش هنر جامعه‌محور مهیا نماید. این تعبیر از مکان تشابه بسیاری با دیدگاه آموزش هنر مبتنی بر مکان (Theobald, 1997; Leslie et al., 1999; Brooke, 2003; Sobel, 2004; Dobrin, 2005; Robbins & Dyer, 2005; Ball & Lai, 2006: 265) و آموزش

1. lived experiences

هنر مبتنی بر جامعه (Villeneuve & Sheppard, 2009; Ulbricht, 2005; Congdon et al., 2001) دارد. برآیند نتایج به دست آمده در این پژوهش نشان داد قابلیت‌ها در هنرهای فولکلور در حوزه عروسک‌ها در برخی از ابعاد با چارچوب‌ها، اهداف و اصول رویکرد آموزش هنر مبتنی بر جامعه قابل تبیین و در برخی دیگر از جنبه‌ها، به خصوص در طراحی و تدوین شیوه‌ها و استراتژی‌های آموزشی نیازمند تغییر و توسعه، برای عملکرد بهتر در اجرای برنامه‌های آموزش هنر مبتنی بر جامعه در ایران است. در این معنا محتوای غنی فرهنگ و هنرهای فولکلور ایران برای حفظ، تداوم و پیوستگی به جهان معاصر، به شیوه‌های مناسبی برای ادغام آن‌ها در برنامه‌های آموزش هنر عمومی و ورود آن‌ها به برنامه درسی هنر نیاز دارد.

جمع‌بندی یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مربیان/هنرمندان با شناسایی ظرفیت‌های هنر، فرهنگ و میراث جوامع محلی، به عنوان منابع قابل دسترس و بهره‌مندی از آن‌ها در برنامه‌های آموزش هنر می‌توانند موجب اقتدار بخشیدن و توانمندسازی هویت اجتماعی و فرهنگی جوامع یادگیرنده شده، به سمت تغییر آگاهانه میراث و سنت‌ها حرکت کنند. به زعم محقق، یافته‌های این پژوهش می‌تواند در سطحی وسیع‌تر، منبعی برای آموزش ضمن خدمت مربیان جهت آگاهی آنان از شیوه طراحی برنامه‌های آموزش هنر جامعه‌محور و راهبردهای تلفیق فرهنگ و هنر فولکلور در برنامه‌های هنری مورد استفاده قرار گیرد و زمینه‌های آموزش‌های پژوهش‌محور در این حوزه را برای آنان فراهم کند.^۱

منابع

- آریان‌پور، امیرحسین (۱۳۸۸). *جامعه‌شناسی هنر*، تهران: انتشارات گستره.
- ابراهیمی ناغانی، حسین (۱۳۹۴). «زیبایی‌شناسی هنرهای قومی ایران؛ مبتنی بر قانون آمیختگی؛ نمونه سروده‌های قومی (با تأکید بر بختیاری)»، *ادبیات و زبان‌های محلی ایران زمین*، شماره ۴، ص ۲۰-۱.
- حبیبی، سعید و بهنام حبیبی (۱۳۹۲). «پاسداشت بومیان، درآمدی بر حقوق سنتی مردم بومی»، *پژوهش حقوق خصوصی*، شماره ۵، ص ۳۴-۹.
- عظیم‌پور، پوپک (۱۳۸۹). *فرهنگ عروسک‌ها و نمایش‌های عروسکی آیینی و سنتی ایران*، تهران: انتشارات نمایش.
- لش، اسکات (۱۳۹۱). *جامعه‌شناسی پست‌مدرنیسم*، تهران: انتشارات مرکز.
- نصری اشرفی، جهانگیر، سهرابی، امیر و عباس شیرزادی آهودشتی (۱۳۹۱). *از آیین تا نمایش*، جلد اول، تهران: نشر آرون.

۱. این مقاله برگرفته از بخشی از یافته‌های رساله دکتری با عنوان *آموزش هنر، جامعه‌محور با گرایش هنرهای بومی؛ مورد مطالعه: عروسک‌های آیینی - نمایشی* است.

نیکونی، آزاده (۱۳۹۰). *مطالعه قابلیت‌های عروسک به‌عنوان رسانه هنرهای سنتی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه الزهرا.

- Adejumo, C. O. (2000). "Community-based art", *School Arts*, 99(6): 12-18.
- Bastos, F. M. C. (1999). "Making the familiar strange: teachers' interpretations of community art: A case study", *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*, 9(1): 1.
- Bastos, F. M. C. (2002). "Making the familiar strange: A community-based art education framework", In: Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), *Contemporary Issues in Art Education*, pp. 70-83, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Blandy, D. (1994). Assuming responsibility: Disability rights and the preparation of art educators. *Studies in Art Education*, 35(3): 179-187.
- Bolin, P. E., Blandy, D. E. & K. G. Congdon (Eds.). (2000). *Remembering others: Making invisible histories of art education visible*, National Art Education Association.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (2000). "Greater understanding of the local community a community-based art education program for rural schools", *Art Education*, 53(2): 33-39.
- Colaizzi, P. F. (1978). "Psychological research as the phenomenologist views it", In R. Vaile & M. King (Eds.), *Existential Phenomenological Alternatives for Psychology*, pp. 48-71, New York: Oxford University Press.
- Congdon, K. G. (2004). *Community Art in Action*, Davis Publications.
- Congdon, K., Blandy, D., & P. Bolin (Eds.). (2001). *Histories of Community-Based Art Education*, Reston, VA: National Art Education Association.
- Crown, C., & C. Russell (Eds.) (2007). *Sacred and Profane: Voice and Vision in Southern Self-Taught Art*, University. Press of Mississippi.
- Davidson, L. (2004). "Phenomenology and contemporary clinical practice: Introduction to special issue", *Journal of Phenomenological Psychology*, 35(2): 149-162.
- Dewey, J. (1980). *Art As Experience*, New York: GP Putnam's Sons.
- Efland, A. D., & R. W. Neperud (1995). *Context, Content and Community in Art Education: Beyond Post Modernism*, New York: London; Teachers College Press, Columbia University.
- Elizabeth, L., & S. Young (2006). *Works of Heart: Building Village Through the Arts*, Oakland, Calif: New Village Press.
- Forrestel, P. (2004). *Empowering Youth: A Framework for Evaluating Community-Based Art Education*, Doctoral dissertation, University of Florida.
- Gaudelius, Y., & P. Speirs (Eds.). (2002). *Contemporary Issues in Art Education*, Pearson College Division.
- Gray, S. R., & M. A. Graham (2007). "This is the right place: Community-based art education at Utah's Springville Museum of Art", *Journal of Museum Education*, 32(3): 301-310.
- Gude, O. (2004). "Postmodern principles: In search for a 21st century art education", *Art Education*, 53(1): 6-14.
- Gude, O. (2007). "Principles of possibility: Considerations for a 21st-century art & culture curriculum", *Art Education*, 60(1): 6-17.
- Holloway, D. L., & B. Krensky (2001). Introduction: The arts, urban education, and social change.
- Holloway, I. (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*, London: Blackwell Science.
- Hutzel, K., & T. Anderson (2005). *Learning From Community: A Participatory Action Research Study of Community Art for Social Reconstruction*.
- Jennings, N., Swidler S. & C. Koliba (2005). "Place-based education in the standards-based

- reform era – conflict or complement?”, *American Journal of Education*, 112, pp. 44-65.
- Jones, B. (1988). “The community artist as community development catalyst: An evaluation of a pilot project”, *Journal of the Community Development Society*, 19(1): 37-50.
- Kader, T. (2000). Material culture studies and art education: Examining the cultural artifacts of the Bohra from makaan to masjid, *Thesies in Art Education*.
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., & R. E. Chennault (Eds.). (2000). *White Reign: Deploying Whiteness in America*. Palgrave Macmillan.
- Krensky, B., & S. L. Steffen (2009). *Engaging Classrooms and Communities Through Art: A Guide to Designing and Implementing Community-Based Art Education*, Lanham, MD: Altamina Press.
- Lawton, P. (2010). “Hand-in hand, building community on common ground”, *Art Education*, 63(6): 6-12.
- Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Newbury Park, CA: Sage Publications.
- London, P. (1994). “Step outside: Community-based art education”, *Portsmouth, NH*: Heinemann.
- Lowe, S. S. (2000). “Creating community: Art for community development”, *Journal of Contemporary Ethnography*, 29(3): 357-386.
- Marché, T. (1998). “Looking outward, looking in: Community in art education”, *Art Education*, 51(3): 6-13.
- Marshall, J. (2002). “Exploring culture and identity through artifacts: Three art lessons derived from contemporary art practice”, *Contemporary Issues in Art Education*, pp. 279-290.
- Matarasso, F. (1998). *Poverty & Oysters: The Social Impact of Local Arts Development in Portsmouth*, Comedia.
- McFee, J. K., & R. M. Degge (1977). *Art, culture, and the environment: A catalyst for teaching*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company Inc.
- Morris, C. B. (1998). “Paulo Freire: Community based arts education”, *Journal of Social Theory in Art Education*, 18(1): 44-58.
- Newman, T., Curtis, K., & J. Stephens (2003). “Do community-based arts projects result in social gains? A review of the literature”, *Community Development Journal*, 38(4): 310-322.
- Nyman, A. L. (2002). “Cultural content, identity, and program development: Approaches to art education for elementary educators”, *Contemporary Issues in Art Education*, pp. 61-69.
- O'Connor, J. (2014). *A Look at Community-Based Art Education Through Multiple Lenses: the Potentials of Empowerment and Advocacy Through the Arts*, Doctoral Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Patton, MQ. (1999). “Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis”, *HSR: Health Services Research*, 34(5): Part II, pp. 1189-1208.
- Slingerland, D. (2015). *Enriching Communities with Community-Based Arts Education* (Doctoral dissertation).
- Ulbricht, J. (2002). “Learning about community art behaviors”, *Journal Art Education*, 55(5): 33-38.
- Ulbricht, J. (2005). “What is community-based art education?”, *Journal Art Education*, 58(2): 6-12.
- Villeneuve, P., & D. Sheppard (2009). “Close to home: Studying art and your community”, *Art Education*, 62(1): 6-13.
- Whiteland, S. (2016). “A Story of CBAE for Future Art Educators”, *Canadian Review of Art Education: Research and Issues/Revue canadienne de recherches et enjeux en éducation artistique*, 42(2), 18-30.