

آموزش هنر جامعه محور: پدیدارشناسی چالش‌های آموزش هنر مبتنی بر هنرهای جوامع محلی (مورد مطالعه: عروسک‌های آیینی)

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف پدیدارشناسی چالش‌های آموزش هنر مبتنی بر هنرهای جوامع محلی در حوزه عروسک‌های آیینی انجام گرفت. روش تحقیق به صورت کیفی از نوع اکتشافی، با رویکرد پدیدارشناسانه بود. جامعه پژوهش شامل مربیان، متخصصان و هنرمندانی بودند که از عروسک‌های آیینی در برنامه‌های آموزش هنر خود بهره بردند. روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند متجانس صورت گرفت که با توجه به معیارهای ورود به پژوهش با ۷ نفر به حد اشباع نظری داده‌ها رسید. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. اعتبار اطلاعات گردآوری شده از معیار ارزیابی لینکن و گوبا (۱۹۸۵) و روش دنزین (۱۹۷۸) و پاتون (۱۹۹۹) تایید شد. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها به شیوه‌های استقرایی و با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کولایزی (۱۹۷۸)، انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد، چالش‌های آموزش هنر مبتنی بر هنرهای کامیونیتی در دو سطح درون و برون نهادی قابل دسته‌بندی است. در سطح درون نهادی، چالش‌های فقدان رویکردی جامع در آموزش هنر، مهارت‌های مربیگری، چالش مخاطب‌شناسی، تولید دیالوژیک، مهارت دانش چند فرهنگی، مهارت رهبری اجتماعی و چالش‌های برون نهادی، شامل چالش اقبال اجتماعی، فروکاست منزلت هنر به لذت، فرگشت معنایی، حصر آیینی، تهدید کارکردی، چالش آمیختگی نشانه‌ها، انتظارات بین نسلی بود.

مرضیه طلائی

دانشجوی دکتری پژوهش هنر دانشگاه الزهرا

Email: talaei1362@gmail.com

فاطمه کاتب

(نویسنده مسئول)
استاد و عضو هیات علمی دانشکده هنر دانشگاه الزهرا

Email: f.kateb@alzahra.ac.ir

سعید شریفی

عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان)

Email:
Saeed.Sharifi2003@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۱۲

واژگان کلیدی: پدیدارشناسی، آموزش هنر جامعه محور، هنرهای کامیونیتی، عروسک‌های آیینی

مقدمه

در میراث فرهنگی، مذهب، زبان، شغل و منطقه و... به دنبال نمایش و انعکاس شاخصه‌های مشترک فرهنگی و هنری خود هستند (آریان پور، ۱۳۸۸: ۲۰۰). در این میان، می‌توان عروسک‌های آیینی را به عنوان یکی از مهم‌ترین جلوه‌های هنری جوامع محلی ایران معرفی کرد که پیوندهای ناگسستنی با نمودهای دیگر فرهنگ فولکلور، از قبیل رقص‌ها، داستان‌ها و افسانه‌ها، آوازها و نمایش‌ها دارند (حبیبی و حبیبی، ۱۳۹۲: ۱۳). آن‌ها در ساختار درونی خود حامل معانی پنهان و آشکاری از اصول زیبایی شناختی قومی و باز نمودی از هویت‌های فرهنگی جوامع محلی هستند (عظیم‌پور، ۱۳۸۹: ۵۳۵). با این وجود بسیاری از آن‌ها به دلیل ادغام شدن از نظر فرم، زبان و بیان در ذیل هنرهای سنتی، از حیث جنبه‌های بوم‌شناسی، جغرافیایی، زیبایی‌شناسی، نشانه‌شناسی مغفول مانده‌اند (ابراهیمی ناغانی، ۱۳۹۴: ۲)؛ و رسالت آن‌ها، به عنوان میراث فرهنگی ناملموس جوامع محلی، در حوزه آموزش عمومی هنر کم‌تر مورد توجه قرار گرفته‌اند.

با وجود این که پژوهش‌های زیادی در زمینه آموزش هنر مبتنی بر جامعه در کشورهای دیگر انجام شده و مزایای متعددی برای آن در نظر گرفته شده است، اما چالش‌های فراوری پیاده‌سازی چنین آموزشی‌هایی مبتنی بر هنرهای فولکلور - به ویژه در زمینه عروسک‌ها - در ایران مورد توجه قرار نگرفته و موانع برای تحقق چنین رویکردی کم‌تر مورد مطالعه قرار گرفته است. از آن جا که آموزش هنر، در دوران پست مدرن بر پایه آموزش هنر مکان شکل می‌گیرد (Gray & Graham, 2007: 304)، و چالش‌های آن از هر جامعه‌ای به جامعه دیگر متفاوت خواهد بود، لذا، این مطالعه به بررسی چالش‌های تحقق این رویکرد در ایران، به عنوان یک مساله مهم و قابل تامل می‌پردازد؛ از سوی دیگر، نیازمندی به سیستم مدرسه و جامعه باز، تغییر محیط یادگیری و آگاهی اجتماعی، یادگیری آزاد از مرزهای کلاس درس، رابطه بین مدرسه و دنیای اطراف، ضرورتی است که آموزش هنر جامعه محور را برای ایران اجتناب ناپذیر کرده است. لذا، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش است که، چه چالش‌هایی پیش روی آموزش هنر جامعه محور، در جوامع محلی ایران، در حوزه عروسک‌های آیینی وجود دارد؟ از آن جا که، پائولو فریره^۴ ارزش آموزش هنر را به دلیل توانایی در انتقال تجربیات پدیدارشناسانه از طریق هنرمند (Morris, 1998: 50)، این پرسش از طریق واکاوی پدیدارشناسانه تجربیات مریبان / هنرمندانی صورت می‌گیرد که با این نوع از آموزش، در

آموزش هنر جامعه محور از موضوعات قابل توجه حوزه میان رشته‌ای هنر و تعلیم و تربیت هنری است؛ این نوع از آموزش به صورت گرایشی وسیع، به شرح نظریه‌ها و شیوه‌های آموزشی می‌پردازد که تمامی ارتباطات گوناگون میان هنرها و جوامع را مورد توجه قرار می‌دهد (Bastos, 2002: 70). یکی از مهم‌ترین فرضیه‌های این شیوه، ابتدای آن بر محتوای غنی تجارب، فرهنگ و هنر جوامع محلی / فولکلور است. هنرهایی که فارغ از دیدگاه‌های تبعیض‌آمیز، به عنوان فرهنگ درونی و ذاتی جوامع مورد شناسایی، تفسیر و احترام قرار گرفت (Kader, 2000: 6)؛ و بازتابی از قابلیت‌ها، عملکردها و اشتراکات فرهنگی افراد و گروه‌های مختلف جوامع به شمار می‌آیند. در واقع، هسته مرکزی این رویکردهای آموزشی، هنر و فرهنگ محلی است (Neperud, 1995: 98). گرایش به مطالعه هنرهای محلی / فولکلور جوامع به دلایل مختلفی در آموزش مورد توجه قرار گرفته‌اند. از مهم‌ترین دلایل آن، توسعه وسیع‌تر و متنوع‌تر ادراک پست مدرنیستی از هنر، تمایل مریبان به آموزش واقعی، شنیدن صداها و پنهان و فعالیت شهروندان عادی در جوامع محلی است (Ulbricht, 2005: 33). یکی دیگر از دلایل تمرکز رویکرد «آموزش هنر مبتنی بر جامعه» بر هنرهای محلی، فراهم کردن فرصت‌هایی برای آگاهی و قدردانی از هنر، فرهنگ و میراث مربوط به جوامع آن‌ها (Gude, 2007: 7)، برای اقتدار بخشیدن و توانمندسازی هویت فرهنگی دانش‌آموزان و برقراری ارتباط میان گذشته و آینده آن‌هاست (Heise, 2010: 63). در این آموزش‌ها، هنر و فرهنگ محلی به جهت جنبه‌های زیبایی شناختی صوری و فرایند تکنیکی، مورد توجه قرار می‌گیرند، به گونه‌ای که حامل معانی و توصیفات قدرتمندی از تجارب انسانی و بازتابی از آیین‌ها، باورها، سنت‌ها، هویت فردی هنرمند و هویت یک جامعه هستند و می‌توانند در درک ارتباط میان اشکال هنری با عملکردهای اجتماعی، سیستم‌های ارزشی، تأثیرات تاریخی و اقتصادی به دانش‌آموزان یاری رسانند (Bastos, 2002: 105).

ایران، به لحاظ تاریخی دارای بافتی چند قومی - فرهنگی و جلوه‌های هنری و فرهنگ محلی متنوع و متمایزی در جوامع محلی خود است (کروبی، ۱۳۸۴: ۵۶)، که با گرایش به روح جمعی، هم‌سویا هویت و موجودیت زندگی روزمره گروهی از مردم شکل گرفته‌اند. جوامعی که با حداقل یک وجه مشترک

عمل تجربه زیسته داشته و از چالش‌های فراروی پیاده‌سازی آن در عمل، آگاهی زیسته داشتند.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از منظر هدف، کاربردی و توسعه‌ای، از نظر ماهیت، کیفی با رویکرد پدیدارشناسی است. پدیدارشناسی، یکی از رویکردهای پژوهش کیفی متمرکز بر تجارب زندگی انسان‌هاست. در واقع، در مطالعات کیفی، تجارب روزمره زندگی افراد مطالعه می‌شود تا پدیده‌هایی، که به طور طبیعی در حالت‌های معمول رخ می‌دهند، درک شوند؛ از این جهت که، جنبه‌های مختلف هنر محلی به دلیل منحصر به فرد بودن آن، هنوز برای همه کشف نشده است، استفاده از روش پدیدارشناسی بسیار مؤثرتر از سایر روش‌ها است (Davidson, 2004:150). در این پژوهش برای تأیید اعتبار داده‌ها از معیار ارزیابی لینکن و گوبا استفاده شد. این روش‌ها هم اعتبار و هم پایایی داده‌ها را تأیید می‌کنند. لینکلن و گوبا معتقدند که قابلیت وابستگی در تحقیقات کیفی با پایایی در تحقیقات کمی مطابقت دارد. برای دریافت پایایی در این روش، پژوهشگر مصاحبه‌ها را به صورت موازی و جداگانه انجام داد و نتایج آن را با یک دیگر مقایسه نمود. همسانی بالایی در چند مصاحبه به صورت تصادفی مشاهده شد. شاخص‌های لینکن و گوبا شامل معیارهای موثق بودن،^۵ انتقال پذیری،^۶ قابلیت وابستگی^۷ و تأیید پذیری^۸ هستند. برای نشان دادن موثق بودن محقق از دو کدگذار برای کدگذاری داده‌ها استفاده کرد و درجه توافق آن‌ها را نشان داد؛ اعتبار داده‌ها قابل قبول بود. برای افزایش انتقال پذیری، از فن توصیف عمیق - که عمدتاً، برای مطالعات کیفی و مردم‌نگارانه استفاده می‌شود (Holloway, 1997:99) - بهره برده شد. در این بخش، محقق ویژگی‌های متعددی - که از بستر موضوع برخاسته و یا متعلق به مصاحبه‌شونده هستند - مثل خنده، اخم، مکث و حالات هیجانی قابل مشاهده را گزارش کرده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کولایزی (۱۹۷۸)،^۹ که به روش ۷ مرحله‌ای نیز معروف است - استفاده شد. جامعه پژوهش کلیه متخصصان موضوعی، شامل مربیان آموزش هنر و استادان دانشگاه و هنرمندانی بودند که به طور آگاهانه یا ناآگاهانه از شیوه آموزش هنر جامعه محور استفاده کرده و از عروسک‌های آیینی در برنامه‌های آموزش هنر خود بهره برده‌اند. نمونه‌گیری به روش هدفمند انجام گرفت

و تا اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. شیوه ایده‌آل در این نمونه‌گیری، این است که تا رسیدن به مورد اشباع به انتخاب ادامه داده شود. در این پژوهش، تا ۷ نفر مصاحبه ادامه یافت.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های بسیاری در حوزه آموزش هنر مبتنی بر جامعه در سطح بین‌المللی صورت گرفته است که به برخی از نمونه‌های آن اشاره می‌شود؛ لاو (۲۰۰۰)، در پژوهش خود با عنوان «ایجاد جامعه: هنر برای توسعه جامعه» مهم‌ترین ویژگی‌های پروژه‌های هنر کامیونیتی را شناسایی می‌کند؛ احساس هم بستگی، ایجاد روابط، فراهم کردن حمایت (مادی، ایده، نظرات)، برقراری ارتباط درباره موضوعات مشترک، درک سنت‌های فرهنگی و درک متقابل فرهنگی، تقویت هویت فردی و جمعی. علاوه بر آن، معتقد است پروژه‌های هنر کامیونیتی، منبع مهم دیگری برای بروز روابط فردی است که در قالب روابط اجتماعی رخ می‌دهد. این پروژه‌ها، با فراهم کردن ساختار مشارکت، روابط حمایتی و ارزش‌های تساوی‌گری در فرایند خود، موجب توانمندسازی جوامع برای گفتگو درباره موضوعات مختلف مهم مشترک و نیز تبادل نظر اعضا درباره نگرانی‌ها و تجارب‌شان، و رسیدن به تعریف مشترکی از اوضاع کامیونیتی‌شان (صلح، مشکلات جوانان، مشکلات اقتصادی، تفاهم فرهنگی) می‌شود. گارارلا (۲۰۰۷)، در پژوهش «نشانه‌هایی برای تغییر: مطالعه موردی بررسی اثرات برنامه‌های آموزش هنر مبتنی بر جامعه بر روی نوجوانان» شواهدی را نشان می‌دهد که آموزش هنر مبتنی بر جامعه می‌تواند به جوانان کمک کند، تا از هنر خود به عنوان مکانیزمی برای اتصال به جوامع خود استفاده کنند و نقش خود را در ایجاد نشانه‌های شخصی و جمعی برای تغییر بشناسند. فورستل (۲۰۰۴)، در پژوهش «توانمندسازی جوانان: چارچوبی برای ارزش‌یابی آموزش هنر مبتنی بر جامعه» به شناسایی شش سطح از یادگیری جوامع بر مبنای مدل‌های (CYD, PAR)^{۱۰} پرداخته و سپس، با طراحی چارچوبی برای ارزیابی جوامع یادگیری (FELC) در مدل آموزش هنر مبتنی بر جامعه، به ارزیابی این مدل آموزشی می‌پردازد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که، این رویکرد آموزشی دارای چندین ویژگی موازی با مولفه‌های جوامع یادگیری در CYD, PAR است. این چارچوب ابزار مفیدی برای توسعه مدل‌های قوی تراز CBAE و گفتگوهای میان رشته‌ای با میان

فلسفه آموزش و پرورش منطقی را برای ترکیب بین تجدید ساختار اجتماعی و هنرپذیرفت. دیویی (۱۹۳۴)، پیشنهاد کرد که هنر در ایجاد حس واقعیت مردم نقش مهمی ایفا می‌کند. او باور داشت دانش آموزان می‌توانند مهارت‌های ایجاد دانش را از طریق ادامه تحصیل تجربیات هنر فراگیرند (Dewey, 1934: 205). نظریه پردازان بازسازی اجتماعی دانش آموزان را تشویق کردند؛ تا در مورد روابط هنر و جنبه‌های مختلف جامعه بررسی کنند. آنها معتقد بودند که آموزش هنر باید نیازهای جامعه را برآورده سازد. به عنوان مثال، مک فی، آموزش هنر به این شیوه را به عنوان یک تجربه یادگیری و فرآیندی که دانش آموزان می‌توانند آن را کشف، تشخیص و یاد بگیرند، معرفی کرد. این آموزش به شهروندان در جامعه دموکراتیک درک و مراقبت از گذشته، حال و آینده از جامعه را می‌آموزد (McFee, 1995: 183). از سویی دیگر، بنیان و فلسفه بهبود و تغییر شرایط اجتماعی در آموزش هنر مبتنی بر جامعه، ریشه در اندیشه‌های پائولو فریره دارد. او به نقش وجودی انسان به عنوان فردی که دنیای خود را می‌سازد و می‌تواند بر آن اثرگذار باشد و دگرگونی ایجاد کند، می‌نگرد و اقدام آگاهانه انسان برای بودن واقعی را «کنش فرهنگی» موثر بر تحول او قلمداد می‌کند (Gaudelius & Speirs, 2002: 72). وی شناخت را یک فرآیند دایمی می‌داند که حاصل همین اقدام آگاهانه انسان است؛ فرض بنیادین فریره، بر این اصل استوار است که در یک رویکرد آموزشی، نظریه با عمل روزمره یکی شده و دانش آموزان و مربیان در روند یادگیری متقابل درگیر شوند و بر اساس نیازها و واقعیت‌های زندگی جوامع خود، محتوا و موضوع آموزشی خود را تدوین کنند. فریره، در جستجوی تحول انسانی بر پیوند میان فرد و جامعه تکیه می‌کند و انسان را کنش‌گرا فعال در نظام پیچیده تعارض‌های اجتماعی می‌داند که در تعامل دایمی با دیگران و در بستر رخداد‌های تاریخی و اجتماعی در جهت تحول خود تلاش می‌کنند. این همان اندیشه‌ای است که ویگوتسکی، در تبیین تحول شناختی آن را دنبال می‌کند و بر این باور است که تحول انسان در کارکردهای عالی ذهن موجب تحول فرهنگی و بهبود جامعه می‌شود. هم ویگوتسکی و هم فریره، به تعامل اجتماعی مبتنی بر دیالکتیک (گفت و گو) معتقدند (حاج حسینی و مهران، ۱۳۹۰: ۳۰). شاید بتوان اذعان کرد که گرایش روزافزون مربیان به مطالعه، حفظ و یادگیری درباره فرهنگ محلی و اشکال مختلف هنرهای برآمده از آن‌ها یا تمایل هنرمندان به مشارکت و درگیری اعضای جامعه در خلق آثار

این سه مدل خواهد بود. یونگ (۲۰۰۸)، در پژوهش «توسعه برنامه آموزش هنر مبتنی بر جامعه برای یک مدرسه کره‌ای در ایالات متحده» به طراحی ۳۰ طرح درس آموزش هنر مبتنی بر جامعه برای مدرسه‌ای کره‌ای در اوهایو پرداخته؛ که در سه بخش تنظیم شده است: (۱) واحدهای درسی که به آموزش هنر عمومی مرتبط است؛ (۲) واحدهای درسی که به موضوعات کلامی (خداشناسی) در آموزش هنر پاسخ می‌دهد؛ (۳) واحدهای درسی که پیرامون تاریخ و فرهنگ کره طراحی شده است. اسلینگرلند (۲۰۱۵)، در پژوهش «غنی شدن جوامع با آموزش هنر مبتنی بر جامعه» بازنشاسایی هنرهای کامیونیتی و آموزش هنر مبتنی بر جامعه در خلیج تندر را فراهم می‌کند. روایت‌های مطرح شده، ظرفیت‌ها، درس‌ها و روابط پایداری را - که از طریق این شیوه آموزشی ایجاد می‌شوند - شرح می‌دهند. علی‌رغم اهمیت و مطالعه این رویکرد آموزشی و گرایش‌های متعدد آن، به ویژه بر هنرهای جوامع محلی و فولکلور در کشورهای دیگر، هنوز شاهد این دسته از مطالعات بر روی هنرهای فولکلور ایران از حیث فراهم کردن بسترهای متناسب آموزشی نیستیم. در حالی که بررسی ابعاد مختلف طراحی و اجرای این رویکرد نیازمند بررسی‌های چند جانبه است؛ محققان در این نوشتار تنها بخش چالش‌های پیش روی این فرآیند را مطرح و ارائه کرده‌اند.

ادبیات پژوهش

بنا به نظر بسیاری از پژوهشگران «آموزش هنر مبتنی بر جامعه»، اشاره به یک اصطلاح خاص در حوزه آموزش هنر معاصر و رویکردی به هنر، آموزش و یادگیری هنر دارد؛ که به طور مستقیم، جوامع را در فرآیند خود مشارکت می‌دهد (Molnar, 2010: 10). به عبارتی دیگر، در این شیوه «آموزش از طریق هنر، برای عمل (اجتماعی) و به عنوان ابزاری برای یادگیری» مطرح می‌شود (Lawton et al., 2019: 102). چنان که از دیدگاه باستوس (۲۰۰۲)، آموزش هنر مبتنی بر جامعه می‌تواند گرایش‌های متنوعی از نظریه‌ها و شیوه‌هایی را در بر بگیرد که به تمامی ارتباطات ممکن، میان هنرها و مجامع توجه کرده و قصد برقراری ارتباط نزدیک‌تر میان جامعه، آموزش و هنر را دارد (Bastos, 2002: 70). ریشه‌های شکل‌گیری آموزش هنر مبتنی بر جامعه (جامعه محور) از تجدید ساختار اجتماعی در ایالات متحده، در دهه ۱۹۲۰، بر اساس نظریه بازسازی اجتماعی توسعه یافته است. به دلیل اوج نفوذ هنر در آن زمان،

است؛ هنرمندان / مریبان می‌توانند با یک گروه محلی درگیر شوند تا یک روند هنری را برای آموزش تسهیل کنند؛ به عبارتی، آن‌ها برنامه‌های هنری سازمان یافته برای بهبود مهارت‌های گروه‌های خاصی از مردم را طراحی می‌کنند (Ulbricht, 2005: 8).^{۱۷} به طور عمده، شکل سوم، تلاش هنرمندان / مریبان برای کاربردی کردن هنر برای تفکر انتقادی و حل مسایل اجتماعی را نشان می‌دهد (Qadri, 2015: 384)، در واقع، هنر جامعه محور در این معنا به کمک جامعه می‌آید و چالش‌های فراروی جامعه و حتی راه‌حل‌های مساله را از طریق بازخوانی فرهنگ و هنر جوامع محلی مورد بررسی قرار می‌دهد.

این نکته حایز اهمیت است که، این دیدگاه با «هنر عمومی»^{۱۸} و «هنر فعال»^{۱۹} تفاوت‌هایی دارد؛ چنان‌که دیوید فیشر، هنر عمومی را به معنای بیان کردن یا به نمایش در آوردن هنر در یک محیط عمومی توسط هنرمند یا هنرمندان در نظر می‌گیرد؛ که به طور ذاتی، دگرگون کننده نیست و مربوط به پروژه‌هایی می‌شود که متمرکز بر یکی شدن هنر با زندگی روزمره هستند. هنر فعال نیز در محیط‌های عمومی شکل می‌گیرد، اما هنرمندان حرفه‌ای، این نمایش عمومی را برای نشان دادن مسایل و موضوعات سیاسی و اجتماعی و هم چنین اثرات اجتماعی تغییر، با درگیر کردن تعاملات عمومی، به کار می‌گیرند؛ این هنر به طور ذاتی قابل تغییر است (Fisher, 1996: 47). مطابق با نظر نینا فلشین^{۲۰} (۱۹۹۵)، به عبارتی، هنر فعال، به عنوان کوشش و تلاشی خلاق و برای اتصال هنر با طیف وسیعی از مخاطبان پدید آمده است؛ این نقش جدید هنر هم به تعامل و ارتباط متقابل و هم به زمینه و مفاد وابسته است. اگرچه هنر مبتنی بر جوامع به موجب طبیعت تجربی و فراگیر خود به هنر فعال شباهت قابل توجهی دارد، اما به دلیل طراحی مشارکتی آن منحصر به فرد و متمایز است؛ به موجب این هنر، هنرمندان حرفه‌ای به طور مستقیم با دیگران در یک محیط مردمی و برای خلق در جهت منافع عمومی کار می‌کنند (Krensky & Steffen, 2009: 8). مزایای اجرای CBAE، به ویژه، برای کشورهای با سابقه فرهنگ‌های محلی و قومی، بسیار متنوع و گسترده است. بنا بر بسیاری از تحقیقات، آموزش هنر مبتنی بر جامعه پیشرفت مهارت، همکاری، ارتباط و توانمندسازی را افزایش می‌دهد (Ulbricht, 2005: 9). بر درک متقابل فرهنگی (Congdon, 2004: 18) و بهبود مهارت مدرسه (Catterall, Chapleau & Iwanaga, 1999: 15)

بین نسلی، نشان از ظهور نمونه‌های معاصر تر شیوه آموزش هنری مبتنی بر جوامع محلی با رویکردی پست مدرنیستی در عصر حاضر دارد و دارای تنوعی از اهداف و شیوه‌های هنری هستند که به عنوان یک کاتالیزور برای گفتگو و تفکر درباره مسایل مختلف به کار می‌رود. لذا، دامنه تنوعات اهداف مورد نظر این رویکرد، می‌تواند از افزایش توانمندی و مهارت‌های خاص هنری تا ارتقای تحولات اجتماعی گسترده باشد؛ در حالی که باستوس، این شیوه آموزشی را چارچوبی «تغییرگر»^{۲۱} عنوان می‌کند (Bastos, 2002: 70)؛ که پایه‌های آن بر هنر و فرهنگ فولکلور (قومی) و جوامع محلی بنا شده، برخی دیگر، گنجانیدن اهداف ساختار شکنانه، مانند افشا و نقد ساختارهای بی‌عدالتی / نابرابری در جوامع، برای آگاهی انتقادی عمیق و عمل کردن بر اساس آن را مورد توجه قرار می‌دهند.^{۲۲} هدایت و گسترش برنامه درسی هنر به مجامع بیرون از مدرسه (Congdon, Blandy & Bolin, 2001: 105)، یکی دیگر از اهداف مهم این نوع آموزش است؛ که شرایط را برای ارتباط زندگی یادگیرندگان با جامعه و فضاهایی خارج از مدرسه فراهم می‌کند. چنان که برخی محققین آن را با آموزش مبتنی بر مکان^{۲۳} دارای هم پوشانی می‌دانند (Jennings, Swidler & Koleba, 2005: 62; Whiteland, 2016: 18). چنین فضایی نه تنها، یک طبیعت فیزیکی است، بلکه از طریق آن ابعاد شناختی، اجتماعی، احساسی، معنوی، چند حسی و تجربیات متنی فراگیران دیکته می‌شود (Bastos, 2002: 78). به طور کلی، مدل‌های مرتبط با آموزش هنر جامعه محور را می‌توان در سه شکل مورد بررسی قرار داد؛ در شکل اول، که به مدل مبتنی بر هنرمند^{۲۴} معروف است، مبنای اصلی تغییرات اجتماعی - فرهنگی را هنرمندان تعریف می‌کنند؛ در واقع، هنرمندان، به عنوان کاتالیزورهای تغییر اجتماعی از طریق تفسیر اجتماعی - که در آثار آن‌ها مطرح شده است - دیده می‌شوند (Lowe, 2001: 360). در مدل دوم، که مدل مشارکتی^{۲۵} است، هنرمندان / مریبان برای ارتقای آگاهی و گفتگو بیش تر با گروه‌های اجتماعی برای تسهیل اشکال تخصصی ایجاد آموزش هنر مشارکت می‌کنند. آنها با فراهم کردن محیط یادگیری جمعی و مشارکتی و با حفظ تفاوت‌های فردی، شباهت‌ها و احترام فرهنگی (Stephens, 2006: 45)، شرایط یادگیری متعددی را بر مبنای جوامع و هنرهای مبتنی بر آن‌ها فراهم می‌کنند (Krensky & Lowesteffen, 2009: 24-27). در مدل سوم، که به مدل فرآیندی یا دیالوژیک^{۲۶} معروف

برجسته می‌کند که:

... کارگاه‌های مشارکتی و گروهی یکی از چالش‌های ما در آموزش است. حتی در ارائه نمایشگاه والدین به دنبال تعداد کار و نتیجه کار فرزندان خود هستند. اما زمانی که ما گروهی و مشارکتی کار می‌کنیم به غیر از این که گفت و گوهای کودک خود را در ارتباط با اثر خلق شده می‌شنویم، به صحبت‌ها و ایده‌های بچه‌های دیگر هم توجه می‌کنیم چرا که بخشی از پروژه هستند....

ج) تمرکز بر سنت‌های آموزشی گذشته/ کلاسیک: یکی از دلایل مهم برای عدم رویکرد جامع در آموزش هنر، به ویژه عروسک‌های آیینی، پایبندی به سنت‌های آموزشی گذشته و عدم تغییر آن‌ها در جهت نیازهای معاصر جامعه است. این میزان تغییر به اهداف مربی بستگی دارد. یکی از شرکت‌کنندگان (۵) در این باره معتقد است:

... یک موقع شما می‌خواهید راوی درجه یک در نمایش خیمه شب بازی تربیت کنید، خب این نباید تغییر کند چون مثلاً در ۵۰ سال دیگر آیا کسی را خواهیم داشت که بگوید خیمه شب بازی دوره قاجار این بوده؟ اما اگر نقالی بخواهد به راه خود ادامه دهد در آن تغییراتی مناسب با جامعه معاصر در آن ایجاد شود....

د) بی‌ارتباطی میان نیازهای جامعه و شیوه‌های آموزش: از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، توجه به مولفه‌های یک برنامه هنری مانند اهداف، مواد و متریال متناسب با نیازهای یک جامعه محلی در تحقق رویکرد آموزش هنری مبتنی بر جامعه، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. همان‌گونه که یکی از مشارکت‌کنندگان (۵) تاکید می‌کند:

..... بسیاری از مربیان را می‌شناسم که رفتارها و شیوه‌های شان صادره از پایتخت است. آن‌ها زمان نمی‌گذارند که جامعه بومی را بشناسند. شیوه آموزش و شرح کلاس را بر اساس ویژگی‌های بومی آن جامعه جلو ببرند. چرا که این ویژگی‌ها با زندگی اعضای آن جامعه / بچه‌ها عجین شده است....

۲) مهارت‌های مربی‌گری

یکی دیگر از چالش‌های آموزش هنر جامعه محوری توجهی مربیان در شناسایی فرهنگی و هنر بومی و برداشت سطحی از فرهنگ است. آن‌ها، عمدتاً به بازنشاسی نمادین و نگاه تاریخی به عروسک‌ها بسنده می‌کنند و توانایی تولید دیالوگ و به چالش کشیدن موضوعات را در جامعه محلی ندارند. از طرف دیگر، قابلیت‌های مختلف عروسک‌ها در حوزه‌های

تأثیرات مثبتی در تغییر دارد. در واقع، این شیوه یادگیری می‌تواند پیشرفت شخصی را تسهیل کند و دانش‌آموزان را برای رسیدن به مسئولیت‌های اجتماعی راهنمایی کند؛ در واقع، آموزش هنر مبتنی بر جامعه می‌تواند مقاومت در برابر آسیب‌های مدرسه را افزایش دهد (Kim, 2015: 198). آن‌ها در مدرسه به عنوان بخشی از زندگی اجتماعی خود یاد می‌گیرند که هنگام مواجهه با مردم و یا عقایدی که با آن‌ها متفاوت است، واکنش نشان داده و در خود نیز تغییر ایجاد کنند (Gaudelius & Speirs, 2002: 81).

یافته‌های پژوهش

پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌های صورت گرفته با متخصصان، ۵۰ کد استخراج شد. این کدها در قالب دو گروه مضمون به شرح زیر دسته بندی شد.

چالش‌های درون نهادی

۱) فقدان رویکردی جامع در آموزش هنر

یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش رو در آموزش عروسک‌های آیینی عدم توجه به یک رویکرد جامع در آموزش هنر است. به بیان مشترک بیش‌تر مشارکت‌کنندگان این مساله در ابعاد مختلف توجهی به آموزش ساختاری و محتوایی، عدم رویکردهای مشارکت طلب و مشارکت جو، پای بندی به سنت‌های گذشته / کلاسیک، عدم تناسب میان نیازهای جوامع محلی و شیوه‌های آموزشی، عدم اتخاذ رویکردهای ترویجی فرهنگی قابل بررسی است:

الف) بی توجهی به آموزش ساختاری و محتوایی: مشارکت‌کنندگان تصریح می‌کنند در آموزش، جنبه‌های ساختاری و محتوایی عروسک بیش‌تر از معنایی که منتقل می‌کند، مورد توجه قرار می‌گیرد؛ به بیان یکی از مشارکت‌کنندگان (۲):

... در فرایند آموزش، ما بیش‌تر به آیتم‌های مختلف مرتبط با جنبه‌های ظاهری و ساختاری عروسک و چه جنبه‌های محتوایی و روایی آن توجه می‌کنیم.... یعنی رنگ، متریال، نوع دوخت؛ ولی کم‌تر بر معناها و آیین‌های آن‌ها تمرکز داریم....

ب) تضعیف رویکردهای مشارکتی یادگیرنده: در آموزش‌های کنونی کم‌تر، به جنبه‌های مشارکتی یادگیرنده توجه می‌شود و همین امر، سبب می‌شود آموزش هنری با چالش درگیری ذهنی یادگیرنده مواجه شود. مشارکت‌کننده‌ای (۱) این نکته را

مختلفی چون درمان، ارتباطات میان رشته‌ای را نادیده می‌گیرند. آگاه نبودن از مخاطب و ویژگی‌های آن‌ها، عدم مهارت دانش چند فرهنگی و مهارت‌های رهبری اجتماعی و عدم پذیرش اعضای جامعه محلی در فرایند آموزش از دلایل مهمی است که به مریمان مرتبط است. یکی از مشارکت‌نندگان (۲) در این باره بیان می‌کند:

... در واقع ما مریمان باید از واسطه‌هایی استفاده کنیم، تا بتوانیم چارچوب منطقی بچه‌های امروز را به دانش بومی وصل کنیم در غیر این صورت با گفتن صرف گذشته تغییری یا گامی برای بهبود برنداشته‌ایم.

در همین راستا، مشارکت‌کننده دیگری (۵) مطرح می‌کند:

مریی هنری که می‌خواهد روی میراث ناملموس و سنت فرهنگی کار کند، نیاز به پژوهش‌های میدانی دارد... ما نیاز به مریی - پژوهشگر داریم.

۳) چالش مخاطب شناسی

یادگیرنده یا مخاطب آموزشی، به عنوان یکی از مولفه‌های مهم و بنیادین در آموزش است. میزان شناخت و درک مریمان هنر و هنرمندان از یادگیرندگان و ابعاد گوناگون رشد و توسعه آن‌ها، بر روی شیوه‌های آموزشی مریمان و فرایند موثرتر یادگیری مخاطبان تاثیرگذار است. در حالی است که بسیاری از مریمان نسبت به تناسب مخاطب با محتوای آموزشی و شناخت ویژگی‌های آن‌ها کم توجهی می‌کنند. یکی از مشارکت‌کنندگان (۵) در این باره می‌گوید:

ما باید از امکانات کودکی استفاده کنیم. این امکانات چیست؟ کنجکاو، میل به بازی، میل به شنیدن قصه.

مشارکت‌کننده دیگری (۳) معتقد است:

البته این‌که شما عروسک بسازید و بروید سرکلاس با آن قصه گویی کنید یا این‌که برای قصه‌ای، عروسک بسازید، بسته به شرایط بچه‌ها، سن، موقعیت و ویژگی‌های دیگرشون متفاوت است... مثلاً وقتی من می‌خواستم قصه ایزی و راسورا برای بچه‌ها بگویم، الگوی عروسک داخل کتاب داشت که بسیار خشک و دارای خطوط تیز بود و بدون چشم و دهن... من آن را به روش خودم برای بچه‌های کوچک تغییر دادم... چون عروسک بی چشم و دهن برای آن‌ها مفهومی نداشت....

مشارکت‌کننده دیگری (۲) معتقد است:

... این موضوع مهمی است... معمولاً بچه‌های امروزی که چارچوب‌های منطقی را جستجو می‌کنند یا به جستجوی روابط علت و معلولی و تفکر علمی تر هستند، چگونه می‌توانند

این ارتباط عروسک را با آن آیین درک کنند؟ ...

۴) تولید دیالوژیک

در گذشته رابطه میان مخاطبان و عروسک‌های ارتباطی متقابل و دوسویه بود؛ این ارتباط عروسک‌ها را دال مرکزی گفتگوهای آیینی قرار می‌داد؛ ظرفیت‌های گفتگو محوری، عروسک‌های آیینی را به یک آموزگار نقش‌های اجتماعی و جامعه‌پذیری بین نسلی مبدل می‌کند. در این حالت، عروسک‌ها نقش‌های جنسیتی، چالش‌های بین انسان‌ها، طبیعت و ساختارهای اجتماعی را به عرصه گفتگو برای حل مساله می‌کشاندند. در این باره، مشارکت‌کننده (۳) معتقد است:

... این‌که بچه‌ها صرفاً بیابند سرکلاس، یک عروسکی بسازند و چیزی درست کنند و بدون آگاهی و شناخت بروند... یعنی من مریی رسالتم را تمام نکرده‌ام... هدف من آگاه کردن بچه‌ها از زندگی است... این‌که برای شان پرسش پیش بیاید و به چالش کشیده شوند.

مشارکت‌کننده (۴) بیان می‌کند:

پس چه چیزی بهتر از این‌که بچه‌ها در دل همین روایت‌هایی که از عروسک‌ها می‌شنوند، با نقش‌های مختلف، مثلاً یک زن روستایی آشنا شوند... حتی گاهی آن‌ها با چالش‌هایی درباره زندگی خودشان روبه‌رو می‌شوند و میان مادر امروز با تمام مشغله‌هایش و مادر دیروز و روابط شان هزاران پرسش در ذهن شان به وجود می‌آید....

۵) مهارت دانش چند فرهنگی

دانش چند فرهنگی ناظر بر سواد فرهنگی مریمان آموزش هنر از فضای فرهنگی پیرامون خود است؛ این‌که چقدر آن‌ها ظرفیت شناختی نسبت به فرهنگ گذشته و حال جامعه محلی را دارند، می‌تواند چالشی برای آموزش هنر جامعه محور باشد؛ مشارکت‌کننده (۱) بیان می‌کند:

... در برخی پروژه‌ها، بچه‌ها علاوه بر آداب و رسوم محلی که ما درباره آن حرف می‌زنیم، درباره جغرافیای آن منطقه از طریق نقشه نیز صحبت می‌کنیم. درباره تنوع لباس، گویش، صنایع دستی، غذا و... با هم گفت و گو می‌کنیم.

در همین راستا مشارکت‌کننده دیگری (۷) بیان می‌کند:

... خیلی اوقات ما مقایسه‌های فرهنگی مثل مقایسه‌های ساختاری و ظاهری و گاهی اسمی و آیینی هم در آموزش مان داریم... مثلاً عروسک اوزو و عروسکی در روسیه... گاهی هم به دنبال ارتباطات مفهومی بزرگ‌تر مثل مفاهیم زنانگی، قناعت و... در این مقایسه‌های بین فرهنگی هستیم... حتی

مشارکت کننده دیگری در همین راستا مطرح می‌کند: در روستاهای اطراف این منطقه دخترها و زنان با استعدادی هستند که هیچ وقت جدی گرفته نشدند... من خیلی خوشحالم که با آن‌ها کار مشترک انجام می‌دهم... مثلاً آنها طرح‌های بومی خود را برای من اجرا می‌کنند و من با تکه چسبانی آن‌ها و اضافه کردن مفاهیم مورد نظرم اثر هنری جدیدی به وجود می‌آورم.

۷) مهارت مسئولیت اجتماعی

مربیان به مثابه رهبران اجتماعی، نه تنها در مقابل نسل جدید که در مقابل نسل آینده نیز مسئول هستند؛ و ضرورتاً، باید مهارت و فرهنگ مراقبت زیست محیطی و هم‌چنین، حذف و تعدیل اندیشه‌های غلط و انحرافی را به نسل جدید از طریق هنر جامعه محور بیاموزند؛ با این وجود، ممکن است همه مربیان این ویژگی را نداشته باشند و از این حیث، یک چالش جدی فراروی آموزش هنر به وجود می‌آید. شرکت کننده (۶) در این مورد اشاره می‌کند:

... ما در پروژه‌ای به دنبال راه‌هایی که می‌توانست به محافظت از اقلیم و محیط زیست یک منطقه کمک کند، شروع به تحقیق کردیم... متوجه شدیم که زنان می‌توانند نقش مثبتی برای توسعه پایدار آن منطقه داشته باشند... پس آمدیم روی زنان روستایی، به ویژه ساخت عروسک‌هایشان کار کردیم... چون بسیاری از این عروسک‌ها از مواد دورریز ساخته می‌شدند و به طبیعت آن منطقه آسیب نمی‌رسانند...

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان مطرح می‌کند: ما نباید بخشی از فرهنگ‌های غلط را احیا کنیم؛ مثلاً این ختنه کردن دختران در جنوب ایران، اگرچه نمی‌توانیم آن را انکار کنیم، بلکه باید به عنوان یک کار پژوهشی ثبت کنیم، اصلاح کنیم و تغییر دهیم.

چالش برون نهادی

۱) چالش اقبال اجتماعی

یکی از موضوعات مطرح شده توسط مشارکت‌کنندگان، پایین آمدن اقبال جامعه از هنرآیینی است. یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید:

من در کشور چین به خوبی چنین وضعیتی را می‌بینم که در مواقع مختلفی از سال، مثلاً سال جدید، موقع باران، برداشت محصول و... نمایش‌های آیینی با عروسک انجام می‌دهند. اما ایران - که سابقه باستانی زیادی هم دارد - چنین رسومی را کنار گذاشته است.

گاهی این مقایسه‌ها را به درون زندگی خود بچه‌ها می‌برم. یعنی نزدیک‌ترین جایی که می‌تواند با آن مواجه شود.

مشارکت کننده دیگری (۵) بیان می‌کند:

... در یک پروژه برای ساخت عروسک در میمند و آشنایی بچه‌های آن جا با میراث‌شان، بعد از تحقیقات میدانی که انجام دادم، فکر کردم هیچ کس به اندازه پیرزنی که ۷۰ سال بود، آن جانان سنتی می‌پخت و برای آن، آیینی را انجام می‌داد، نمی‌توانست مناسب برگزاری این کارگاه باشد... من فقط نقش یک تسهیل‌گر را بازی کردم و کنار او ایستادم...

در همین راستا مشارکت کننده دیگری (۶) بیان می‌کند:

این که چرا ما از هنرمندان بومی که شاید کوله باری از فرهنگ را با خود به همراه دارند، اما تحصیلات آکادمیک ندارند، در فضای آموزشی خود استفاده نمی‌کنیم، حاصل سال‌ها کار کردن روی این موضوع است که، اعتماد به نفس جامعه بومی از او گرفته شود... چون دایماً یک نفر از شهر می‌آمده، آموزش می‌داده و باید از شهر سواد و دانش آورده می‌شد.

۶) مهارت رهبری اجتماعی

منظور از مهارت‌های رهبری اجتماعی توانمندی مربی برای بهره‌گیری از ظرفیت‌های نفوذ اجتماعی به منظور رهبری افکار جامعه از طریق تنویر افکار عمومی برای تغییر، حفظ و نگهداشت فرهنگ است. این رهبران در واقع کارآفرینان اجتماعی هستند و می‌توانند از طریق ساز و کار توانمندسازی عامل، امکان تولید نوآورانه را افزایش دهند. در این معنا، مربیان باید این توانایی را داشته باشند، تا هم چون یک روشن فکر اجتماعی رهبر فکری جامعه باشند. شرکت کننده‌ای در این مورد اشاره می‌کند:

... خیلی اوقات مردم بومی را به نقاشی کردن تشویق می‌کردم... چون می‌خواستیم راهی باشد برای نشان دادن فرهنگ و زخم‌های زندگی‌شان... من خیلی از کارهای آن‌ها را به گالری‌ها و نمایشگاه‌های مختلف معرفی کردم... اگر این آثار علاوه بر کارکرد فرهنگی‌شان سودآور هم باشند، جایگزین مناسبی برای فروش متریال طبیعی آن منطقه و از بین بردن موجودات زنده می‌شوند.

مشارکت کننده دیگری در همین راستا مطرح می‌کند:

... خیلی وقت‌ها با مردم بومی کارهای مشترک می‌کنم... و سعی کردم که کمکی به تهدیدهای آن منطقه باشد... مثلاً متریالی برای طبیعت این منطقه تهدید بود و حالا با همکاری ما تبدیل شده بود به یک فرصت شغلی و فرهنگی.

۲) فروکاست منزلت هنر به لذت

یکی دیگر از چالش‌های آموزش هنر جامعه محور این است که، جایگاه عروسک و جنبه‌های آموزشی آن در هنر ایران به شدت فروکاسته شده است. این فروکاستگی دلایل مختلفی دارد که در ادامه، به آن پرداخته خواهد شد؛ اما مشارکت‌کنندگان بر این عقیده بودند که ارزش‌های مختلف عروسک، اساساً، برای جامعه ایرانی نادیده گرفته شده است. دلایل چنین فروکاستگی را می‌توان در منظر مشارکت‌کنندگان شامل محدودیت‌های نمایشی عروسک‌های آیینی، فقدان آگاهی جامعه محلی از هنرهای خود، حصر آیینی، بی‌توجهی به قابلیت‌های درمانی، متمایز بودن مسایل جامعه معاصر، گسترش تولید عروسک‌های جدید، ناتوانی سنت در برابر مسایل مدرن دانست. یکی از مشارکت‌کنندگان مطرح می‌کند:

... هنر در جامعه‌ای که من می‌بینم کم‌تر جایگاه اصیل خود را دارد؛ امروزه هنر، به عنوان عاملی برای تفریح و لذت نگاه می‌شود؛ تصور چنین قابلیت‌هایی، هنر را به جایگاهی تنزل می‌دهد که نمی‌توان از آن انتظار تحول داشت، یک ابزاری خواهد شد برای کسب منفعت....

۳) فرگشت معنایی

محدودیت‌های نمایشی عروسک‌های آیینی یکی از دلایل مهم کم‌رنگ بودن حضور آن‌ها در آموزش هنر مبتنی بر هنرهای جامعه است؛ چنان که یکی از مشارکت‌کنندگان (۴) مطرح می‌کند:

«تفاوت عروسک‌های فرهنگی با عروسک‌های نمایشی در این است که، عروسکی، نمایشی است که بتواند تحت یک نظام نشانه‌ای یک عمل تئاتری را روی صحنه برای تماشاگرش نشان دهد.... ولی به معنای کلاسیک کلمه که باید روی صحنه برای این عروسک‌ها اتفاقی بیافتد برای تماشاگری، اتفاق نمی‌افتد....»

این در حالی است که جامعه محلی از چنین ظرفیت‌هایی آگاهی ندارد و فقدان آگاهی آن‌ها می‌تواند بستر نمایشی عروسک‌های آیینی و عمل آیینی مربوط به آن را با چالش مخاطب و فهم وارونه از محتوای آیینی مواجه کند. مشارکت‌کننده‌ای (۶) این نکته را مطرح می‌کند:

... در اوایل که من در حال انجام پژوهش روی عروسک‌های بومی بودم، برخی زنان بومی می‌گفتند، شما دوباره دارید خرافات را درباره عروسک‌ها رواج می‌دهید.... آخر درست کردن دوباره این‌ها به چه درد می‌خورد....

یا یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان (۴) بیان کرد:

... در زمان تدوین کتاب از زنان محلی خواستیم که آن عروسک را دوباره بسازند.... چون از یاد رفته بود.... در یک سیاه چادری با یک زن بختیاری صحبت کردم و هرچه از او خواستم که عروسک را درست کند، او ممانعت کرد...؛ او گفت، در منطقه خودمان هم کودکان دیگر با این عروسک‌ها بازی نمی‌کنند....

۴) حصر آیینی

به نظر می‌رسد مهم‌ترین عامل چنین فروکاستگی و محدودیت عروسک به کودکان، حصر آیینی عروسک‌ها باشد. از این منظر حفظ و احیای عروسک‌های آیینی و مضامین مرتبط با آن‌ها تنها در یک محدوده زمان خاصی، برای هدف مشخص و با حالت نمایشی محدود آیین خاصی را برگزار می‌کنند. این حصر، معنای نشانه‌ها و نمادهای کلامی و غیرکلامی را به حوزه عمومی نمی‌کشاند و توسعه نمی‌دهد، مشارکت‌کننده‌ای (۴) در این باره مطرح می‌کند:

... در کل عروسک‌های آیینی بر این مبنا شکل گرفته‌اند که مردم در انتظار چیزی هستند یا آرزوی چیزی را دارند....؛ مثل عروسک پیش بهاری «تکم» در قوم آذربایجان...؛ آن‌ها در موسم خاصی و با نیت خاصی شکل گرفته‌اند و با محوریت پیکرک یا شبه پیکرک‌ها اجرای محدودی دارند.... جامعه مخاطب به این دلیل با چالش حصر آیینی مواجه می‌شوند که معتقدند مسایل جامعه معاصر متمایز از گذشته است و عروسک‌ها نمی‌توانند ارتباط موثری با نیازهای امروز برقرار سازند.

۵) تحدید کارکردی

یکی از چالش‌های فراروی هنر جامعه محور، محدود کردن قابلیت‌های عروسک‌ها به یک یا چند حوزه مشخص است؛ مثلاً این که، این‌ها صرفاً میراث فرهنگی هستند و لزوماً، باید پاس نگاه داشته شوند. حال آنکه این عروسک‌ها در گذشته کاربردهای مختلفی دیگری داشته‌اند که امروزه، کم‌تر مورد توجه هستند و قابلیت‌ها و امکانات هنر به ویژه عروسک‌ها از جنبه‌هایی چون درمانی و ایجاد سلامت روانی فردی و گروهی را نادیده می‌گیرند. مشارکت‌کننده‌ای (۳) در این خصوص بیان می‌کند:

... در پروژه‌ای مشارکتی با یک مرکز روانی، قرار شد با آدم‌هایی که در آن جا توان بخشی می‌شوند کار هنری 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....

... شیوه زندگی تغییر کرده بود، عروسک‌های جدیدی روانه بازار شده بودند که جذابیت خاصی داشتند و می‌توانست در رقابت با عروسکی که از سنگ، چوب و تکه پارچه‌های لباس مادر ساخته می‌شد، به کنار زده شود و عروسک‌سرامیکی، فرنگی، پلاستیکی و انواع عروسک‌ها، وارد دنیای تنوع طلب کودکان شود....

مشارکت‌کننده دیگری (۷) مطرح می‌کند:

... بچه‌های امروز معیارهای زیبایی‌شناسی خودشان را درباره هنر و زیبایی دارند.... حتی نیازها، موضوعات و مسایلیشان متفاوت از بچه‌های گذشته است....

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی چالش‌های آموزش هنرمبتهی بر جامعه در حوزه عروسک‌های آیینی انجام گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد، چالش‌های عمده‌های، هم‌چون فقدان رویکردی جامع در آموزش هنر، که ناظر بر بی‌توجهی نظام آموزشی به آموزش هنرهای مبتنی بر کامیونیتی است، یکی از مهم‌ترین چالش‌های درونی نظام آموزش هنر است. این در حالی است که پژوهش‌های صورت‌گرفته در شیوه‌های آموزش هنر در ایران به ضرورت وجود رویکردهایی جامع و مفهومی در این حوزه اشاره کرده‌اند.^{۳۱} این چالش بیان‌گر آموزش جزیره‌ای و سلیقه‌های مریبان براساس تجربه فردی خویش و بدون محتوای منسجم و مشخص است. در واقع، مریبان آموزشی ممکن است با شیوه‌ها و رویکردهای تصادفی، هنرهای مبتنی بر جامعه را آموزش بدهند و نسبت به تناسب این رویکردها با محتوای آموزشی و نیازهای جامعه آگاهی نداشته باشند. این یافته با پژوهش‌های باستوس (۲۰۰۲)، اولبریش (۲۰۰۲)، گود (۲۰۰۷)، فورستل (۲۰۰۴) و نایمن (۲۰۰۲)، در یک راستا قرار دارد؛ آنها گزینش و توسعه رویکرد آموزشی مبتنی بر جامعه را به عنوان ضرورتی در آموزش هنر معاصر مطرح می‌کنند. به طوری که، مریبان با آگاهی و قدردانی از هنر، فرهنگ و میراث مربوط به جوامعشان و بهره‌مندی از آن در برنامه‌های آموزشی خود، چگونه می‌توانند موجب اقتدار بخشیدن و توانمندسازی هویت فرهنگی دانش‌آموزانشان شوند. از این رو، می‌تبلد مریبان دارای شایستگی‌های مهارتی، هم‌چون مهارت دانش چند فرهنگی، مهارت‌های مریب‌گری و مهارت رهبری اجتماعی باشند. موضوعی که به ساختار نظام آموزش هنر باز می‌گردد. نتایج این پژوهش،

در مسیر این پروژه خیلی با آن‌ها گفتگو کردیم...؛ داستانی که هرکدام برای عروسکشان می‌گفتند را ثبت کردیم.... جالب بود که هر کس شروع کرد به بازگو کردن زندگی خودش.... بعد از پروژه، حال آن‌ها خوب بود.

در همین راستا مشارکت‌کننده دیگری (۶) مطرح می‌کند:

... شاید زمانی یک اعتقاد کور نسبت به فلان عروسک وجود داشت؛ اما من الان دارم روی بخشی کار می‌کنم که در آمریکا، به آن گروه درمانی می‌گویند.... دور هم جمع می‌شویم، می‌خندیم، از حال هم دیگر با خبر می‌شویم و مسایل مان را با هم طرح می‌کنیم.... این همان چیزی است که در جامعه محلی و مراسم آیینی دیده می‌شد.... این از نگاه من می‌شد گروه درمانی.

۶) چالش آمیختگی نشانه‌ها

از سوی دیگر به دلیل دوران گذار سنت به مدرنیته و توسعه ورود عروسک‌های جدید و متنوع در جوامع به این موضوع دامنه زده است. یکی از مشارکت‌کنندگان (۴) این موضوع را چنان بیان می‌کند:

... شما امروز در بازار می‌بینید عروسک‌های باری و غیر ایرانی که لباس‌های قوم کرد و لرو و بلوچ را به تن دارند، در حالی که این عروسک‌ها متعلق به ما نیستند و نباید این لباس‌ها به تن آن‌ها باشد...؛ آن‌ها، می‌توانند حامل فرهنگ خود باشند.... در همین راستا مشارکت‌کننده‌های (۱) مطرح می‌کند:

... موضوع کامل پیچیده‌ای، وقتی فرزندان خود من علاقه زیادی به عروسک آیینی ندارند، ولی عاشق باری هستند؛ این چالش را باید جای دیگر دید؛ آیا باری می‌تواند جای عروسک‌های آیینی خراسان را بگیرد؟ به نظرم، بله! وقتی هنرهای دیجیتال این قدر رشد کرده‌اند، خود آن‌ها از سیندرلا آن قدر می‌دانند که از عروسک تاجمیرنه {مکت} این یک اتفاق همه گیر است....

۷) انتظارات بین نسلی

تحولات بین نسلی باعث شده است انتظارات نسل جدید با انتظارات گذشته متفاوت باشد. مشارکت‌کننده‌ای (۲) مطرح می‌کند:

... همیشه این‌گونه نیست که بچه‌های امروزی بنشینند... و ما عروسک گذشته را بسازیم و روایت گذشته را بگویم... پردازش کودک امروز چنین نیست. بچه‌های امروز مطالبات خاص خود را دارند....

در همین راستا مشارکت‌کننده دیگری (۴) مطرح می‌کند:

نیست؛ حتی حذف آن چندان برای جامعه اهمیت ندارد. یکی از دلایل مهم آن، تغییر انتظارات بین نسلی، فرگشت معنایی و حصر آیینی است که عروسک‌ها را به ساحت آیین‌ها محدود کرده است؛ که به نظر جامعه امروز کاربردی ندارند. چنان که نیکویی و نصیرآبادی (۲۰۱۶)، در تحلیل نشانه‌شناسانه از عروسک‌ها، به این نکته در نتایج خود اشاره می‌کنند که، بسیاری از این عروسک‌ها زمینه‌های غنی فرهنگی و زیبایی شناختی جوامع محلی ما را نشان می‌دهند؛ اما بسیاری از آن‌ها توسط بسیاری بی‌ارزش در نظر گرفته می‌شوند و همین، موجب از میان رفتن آن‌ها شده است. مضاف بر آن، جامعه کنونی در بهترین حالت، هنر را به سطحی برای لذت و تفریح تقلیل داده است؛ در چنین حالتی آموختن از آن چندان مطرح نخواهد بود. هنرهای مبتنی بر جامعه در این معنا برای جامعه نمی‌توانند محوریت داشته باشند.

بر اساس یافته‌های این پژوهش و به منظور تفوق بر چالش‌های احصا شده، پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش آگاهی نسبت به هنرهای جامعه محور به سوی گرایش‌های معاصر در آموزش هنر حرکت شود؛ که اصول آن بر مبنای نیازها، هنر و فرهنگ جوامع پایه‌ریزی شده باشد. علاوه بر آن، بتواند از چالش‌های موجود در شیوه‌های سنتی آموزش هنرهای جوامع محلی عبور کند و با بهره‌مندی از رویکرد آموزش هنر جامعه محور فرصت‌های یادگیری درباره هویت فرهنگی جوامع را برای اعضای جامعه فراهم کند.

نشان می‌دهد، بسیاری از مریبان ویژگی‌ها را نداشته و درجه کمی در بین مریبان با سابقه وجود دارد. اما کسانی که به تجربه توانسته‌اند این هنرها را آموزش دهند، بدون آن‌که بخواهند کارکردهای اجتماعی هنرهای مبتنی بر جامعه را تجربه کرده‌اند. بخش دیگری از نتایج این پژوهش، نشان می‌دهد، چالش مخاطب‌شناسی و تولید دیالوژیک - که به عنوان دو مولفه اصلی در فرایند آموزش است - در آموزش هنرهای مبتنی بر جامعه چالش برانگیز است. این داده‌ها، بیان‌گر این هستند که، هنرهای مبتنی بر جوامع محلی باید توانایی تولید چالش ذهنی و درگیری مخاطب و هم‌چنین توانایی تولید محتوای متناسب با مخاطب را داشته باشند. در حالی که این امر، در فرایند آموزش‌های کنونی این هنرها به چشم نمی‌خورد. به طور کلی، چالش‌های این بخش را می‌توان در سه دسته ساختاری، فرآیندی و محتوایی نیز دسته‌بندی کرد. چالش‌های ساختاری به کلیت نظام آموزش هنر، چالش‌های فرآیندی به فرایند آموزش و مریبی و چالش‌های محتوایی به تولید محتوای متناسب با نیازهای جوامع محلی اشاره دارد.

در بخش برون‌نهادی، مهم‌ترین چالش آموزش هنر مبتنی بر هنرهای جوامع، اجتماع کنونی است؛ که شامل چالش اقبال اجتماعی، فروکاست منزلت هنر به لذت، فرگشت معنایی، حصر آیینی، تحدید کارکردی، چالش آمیختگی نشانه‌ها، انتظارات بین نسلی است. این موضوع، نشان می‌دهد که، برای جامعه فعلی دغدغه هنرهای مبتنی بر جامعه یک مساله

پی‌نوشت

1. Community based art education.

۲. نک. (Congdon, 2004); (Jennings, Swidler & Koleba, 2005); (Lawton, 2010).

۳. نک. (Crown & Russell, 2007); (Nyman, 2002).

4. Paulo Freire.

5. Credibility.

6. Transferability.

7. Dependability.

8. Confirmability.

9. Colaizzi.

10. CYD, PAR: Community Youth Development, Participatory Action Research.

11. change-oriented.

۱۲. نک. (Neperud, 1995; Blandy et al, 1998).

13. place-based education.

14. Artist-driven Model.

15. Collaborative Model.

16. Dialogic Model.

۱۷. همچون شهروندان محلی، گروه‌های خاص چون افراد بی‌خانمان، جوانان پرمخاطره، افراد کهن‌سال، افراد معلول، زندانیان و مردمی که به طور عادی در کلاس‌های هنری حضور ندارند.

18. Public Art.

19. Activist Art.
20. Nina Felshin.

۲۱. نک. (صابری، ۱۳۹۲؛ لرکیان، ۱۳۹۰).

منابع

- آریان پور، امیرحسین (۱۳۸۸). *جامعه‌شناسی هنر*. تهران: گستره.
- ابراهیمی ناغانی، حسین (۱۳۹۴). «زیبایی‌شناسی هنرهای قومی ایران: مبتنی بر قانون آمیختگی؛ نمونه سروده‌های قومی (با تاکید بر بختیاری)»، ادبیات و زبان‌های محلی ایران زمین، شماره ۱۰۴-۲۰.
- حاج حسینی، منصوره و مهران، گلنار (۱۳۹۰). «ویکتوسکی و فریبه در آموزش مبتنی بر گفت و گو»، علوم تربیتی: پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، شماره ۲۱، ۲-۳۸.
- حبیبیا، سعید و حبیبی، بهنام (۱۳۹۲). «پاس داشت بومیان، درآمدی بر حقوق سنتی مردم بومی»، پژوهش حقوق خصوصی، شماره ۹، ۵-۳۴.
- صابری، رضا (۱۳۹۲). *طراحی الگوی برنامه درسی هنر دوره راهنمایی تحصیلی*، رساله دکتری، مشهد: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی.
- طلایی، مرضیه (۱۳۹۸). *آموزش هنر جامعه محور با گرایش هنرهای بومی؛ مورد مطالعه: عروسک‌های آیینی-نمایشی*، رساله دکتری پژوهش هنر، تهران: دانشکده هنر دانشگاه الزهراء.
- عظیم پور، پوپک (۱۳۸۹). *فرهنگ عروسک‌ها و نمایش‌های عروسکی آیینی و سنتی ایران*، تهران: نمایش.
- کروی، مهدی (۱۳۸۴). «بررسی نقش فولکلور فرهنگ عامه در توسعه گردشگری ایران»، مطالعات مدیریت گردشگری، شماره ۱۰، ۵۳-۷۸.
- لرکیان، مرجان (۱۳۹۰). *شناسایی و تبیین ابعاد و سطوح برنامه درسی مغفول هنر در دوره ابتدایی ایران مبتنی بر الگوی مطلوب*، رساله دکتری، تهران: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- لش، اسکات (۱۳۹۱). *جامعه‌شناسی پست مدرنیسم*. تهران: مرکز.
- Allen, P. B. (2008). Commentary on Community-Based Art Studios: Underlying Principles. *Art Therapy*, 25(1), 11-12.
- Bastos, F. (2002). Making the Familiar Strange: A Community-Based Art Education Framework. *Contemporary Issues in Art Education*, 70-83.
- Bastos, F. (1999). Making the Familiar Strange: Teachers' Interpretations of Community Art: A Case Study. *Marilyn Zurmuelen Working Papers in Art Education*, 1999(1), 1.
- Catterall, J. S., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement in Music and Theater Arts. *Champions of Change: The impact of the Arts on Learning*, 1, 1-18.
- 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*. Portland: Davis Publications.
- Congdon, K., Blandy, D., & Bolin, P. (Eds.). (2001). *Histories of Community-Based Art Education*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Crown, C., & Russell, C. (Eds.). (2007). *Sacred and Profane: Voice and Vision in Southern Self-Taught Art*. Univ. Press of Mississippi.
- 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.
- Davidson, L. (2004). Phenomenology and Contemporary Clinical Practice: Introduction to Special Issue. *Journal of Phenomenological Psychology*, 35(2), 149-162.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Co.
- Driskell, C. A. (2008). *Critical Voices in Action: Teaching for Social Justice in Community-based Art Education*. (M.A. Thesis), Georgia State University.
- Efland, A. D., & Neperud, R. W. (1995). *Context, Content and Community in Art Education: Beyond Post Modernism*. New York, London: Teachers College Press, Columbia University.
- Felshin, N. (1995). *But Is It Art? The Spirit of Art as Activism*. Seattle: Bay Press, Inc.
- *People*, 18.
- Fisher, D. H. (1996). Public Art & Public Space. *Soundings: An Interdisciplinary Journal*, 79(1/2), 41-57.
- Forrester, P. (2004). *Empowering Youth: A Framework for Evaluating Community-Based Art Education* (Doctoral dissertation), University of Florida.
- Gaudelius, Y., & Speirs, P. (Eds.). (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. London: Pearson.
- Gray, S. R., & Graham, M. A. (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.
- Gargarella, E. (2007). *Landmarks for Change: A Case Study Examining the Impact of a Community-Based Art Education Program on Adolescents* (Doctoral dissertation) University of Akron.

- 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.
- Heise, D. (2010). Folk Art in the Urban Art Room. *Art Education*, 63(5), 62-67.
- Holloway, D. L., & Krensky, B. (2001). Introduction: The Arts, Urban Education, and Social Change. *Education and Urban Society*, 33(4), 354-365.
- Holloway, I. (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*. London: Blackwell Science.
- Jennings, N., Swidler, S., Koliba, C. (2005). Place-based Education in The Standards-Based Reform Era—Conflict or Complement? *American Journal of Education*, 112, 44-65.
- Jung, H. (2008). *The Development of a Community-Based Art Education Curriculum for A Korean School in The United States: A Case Study*. (Doctoral dissertation) The Ohio State University.
- Kader, T. (2000). *Material Culture Studies and Art Education: Examining the Cultural Artifacts of The Bohra From Makaan To Masjid*. (Doctoral dissertation) The Pennsylvania State University.
- Karubi, M. (2005). The Role of Folklore in Development of Tourism Industry in Iran. *Tourism Management Studies*, 3(10), 53-78.
- Kim, H. (2015). Community and Art: Creative Education Fostering Resilience Through Art. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 193-201.
- Kincheloe, J., Slattery, P., & Steinberg, S. (1999). *Contextualizing Teaching*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., & Chennault, R. E. (Eds.). (2000). *White Reign: Deploying Whiteness in America*. London: Palgrave Macmillan.
- Krensky, B., & Steffen, S. L. (2009). *Engaging Classrooms and Communities through Art: The Guide to Designing and Implementing Community-Based Art Education*. AltaMira Press.
- Lawton, P. (2010). Hand-in-Hand, Building Community on Common Ground. *Art Education*, 63(6), 6-12.
- Lowe, S. S. (2001). The Art of Community Transformation. *Education and Urban Society*, 33(4), 457-471.
- Lowe, S. S. (2000). Creating Community: Art for Community Development. *Journal of Contemporary Ethnography*, 29 (3), 357-386.
- Marshall, J. (2002). Exploring Culture and Identity Through Artifacts: Three Art Lessons Derived from Contemporary Art Practice. *Contemporary Issues in Art Education*, 279-290.
- Matarasso, F. (1998). *Poverty & Oysters: The Social Impact of Local Arts Development in Portsmouth*. UK: Comedia.
- McFee, J. K. (1995). Change and The Cultural Dimensions of Art Education. In R. Neperud (Ed.) *Context, Content, & Community in Art Education: Beyond Post Modernism* (pp.171-191). New York: Teachers College Press.
- McFee, J. K., & Degge, R. M. (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., & Stephens, J. (2003). Do Community-Based Arts Projects Result in Social Gains? A Review of The Literature. *Community Development Journal*, 38(4), 310-322.
- Nikouei, A., & Nasirabadi, M. S. (2016). Study of the Importance of Contemporary Iranian Traditional Handmade Dolls and Puppets. *Wacana Seni Journal of Arts Discourse*, 15.
- Nyman, A. L. (2002). Cultural Content, Identity, And Program Development: Approaches to Art Education for Elementary Educators. *Contemporary Issues in Art Education*, 61-69.
- Preminger, S., 2012. Transformative Art: Art as Means for Long-Term Neurocognitive Change. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 96.
- Qadri, D. (2015). Memories in Motion: Learning, Process, History and Art in Public Space. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(3), 379-389.
- Roberts, M. Y. (1989). The Importance of Community-Based Art Education Programs for Adults. *Design for Arts in Education*, 90(6), 43-48.
- Stephens, P.G (2006). A Real Community Bridge: Informing Community-Based Learning Through A Model of Participatory Public Art. *Art Education*, 52 (2), 40-46.
- Ulbricht, J. (2002). Learning About Community Art Behaviors. *Art Education*, 55(5), 33-38.
- Ulbricht, J. (2005). What Is Community-Based Art Education? *Art Education*, 58(2), 6-12.
- Vail, J. & Hollands, R., 2013. Creative democracy and the arts: The Participatory Democracy of the Amber Collective. *Cultural Sociology*, 7(3), 352-367.
- 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.
- Wright, R. (2007). A Conceptual and Methodological Framework for Designing and Evaluating Community-Based After-School Art Programs. *International Journal of Cultural Policy*, 13(1), 123-132.

Community-Based Art Education: Phenomenology of the Challenges of Art Education Based on Folk Art (Case Study: Ritual Dolls)¹

Abstract:

In their changing, complicated course within the global paradigm, the approaches and attitudes towards contemporary art education have taken new directions mainly towards broader interaction between arts and communities as well as establishing meaningful, critical connection between art programs with that of the learners' daily routines. That is why the study of culture and folk traditions of local communities and integration of such traditions into educational programs tailored to the values and requirements of these communities have been taken into consideration.

With a post-modernist perspective, community-based art education is one of the approaches taken to teaching and learning art in an interdisciplinary field, which perceive all types of connections between arts and communities through the elaboration of educational theories and practices.

Since one of the important presuppositions of this approach is relying on the rich context of experiences, culture and art of the local/folk communities, this study will examine the challenges of the area of Iran folklore and indigenous arts pertaining to ritual dolls and elucidate their various dimensions in a community-based art education framework.

Then study has employed applied developmental research approach as well as exploratory-qualitative method with phenomenological approach.

The study population consisted of educators, artists, and researchers actively involved in the field of indigenous arts, especially puppets, and engaged in art education.

The sampling method used was purposeful and homogeneous which, taking into account the inclusion criteria, reached the theoretical data saturation with 9 individuals.

Moreover, semi-structured interviews were used to collect data for this study.

The validity of the data was confirmed by evaluative criteria of Lincoln & Guba (1985), Denzin (1978), and Patton (1999). The data was analyzed through inductive method using Collaizi's seven-step method (1978).

Based on the findings, the challenges of community-based arts education were categorized into two main intra-institutional and extra-institutional levels and 18 themes.

At the intra-institutional level, the challenges included the lack of a comprehensive approach to art education, coaching skills, audience analysis, dialogic production, multicultural knowledge skills, and social leadership skills.

At the extra-institutional level, the challenges were the social welcome, the reduced status of art to pleasure and delight, semantic evolution, ritual confinement, functional threat, intertwining of symbols and intergenerational expectations.

The results showed that the development of a community-based educational approach is considered a necessity in contem-

Marzieh Talaei

PhD Student, Art Research,
Alzahra University, Tehran, Iran.
Email: talaei1362@gmail.com

Fatemeh Kateb

(Corresponding Author)
Faculty Member, Dean of Faculty
of Arts , Alzahra University, Tehran,
Iran.
Email: f.kateb@alzahra.ac.ir

Saeed Sharifi

Faculty Member, Faculty of Man-
agement Islamic Azad University,
Khorasgan, Branch, Isfahan, Iran.
Email:
saeed.sharifi2003@gmail.com

1. The paper is an excerpt of the PhD dissertation of the corresponding author titled 'Community-Based Art Education Frameworks based on Folk Art, Case Study: Ritual Dolls', supervised by the second author and consulted by the third.

porary Iranian art education. Acknowledging the art, the culture, and the heritage of their communities and benefiting from them in their curriculums, the educators can empower learners' cultural identity.

Besides, the study outcomes indicated that the educators who, through experience, have been able to integrate folk arts such as dolls into their art education program, have experienced unintentionally the social functions of community-based arts. According to another part of the results of this study, local community-based arts should be capable of producing intellectual challenges and audience engagement as well as producing content appropriate to the audience, while this is absent in the current education process for these arts.

The extra-institutional challenges section illustrate that community-based arts are not a concern for current society, and one of its important reasons is the shift in intergenerational expectations, semantic evolution, and ritual confinement, limiting the doll to the ritual field, which seems to be considered of no use in today's society. In addition, the current society has at best reduced art to a level of enjoyment and recreation; and thus, learning from arts is not much taken seriously. Community-based arts in this sense cannot be central to society.

Keywords: Phenomenology, Community-Art Education, Folk Arts, Local Communities, Ritual Dolls.

References:

- Allen, P. B. (2008). Commentary on Community-Based Art Studios: Underlying Principles. *Art Therapy*, 25(1), 11-12.
- Aryanpoor, A. H. (2009). *Sociology of Art*. Tehran: Gostareh.
- Azimpour, P. (2010). *A Dictionary of Iranian Ritual and Traditional Puppets and Puppet Shows*. Tehran: Namayesh.
- Bastos, F. (2002). Making the Familiar Strange: A Community-Based Art Education Framework. *Contemporary Issues in Art Education*, 70-83.
- Bastos, F. (1999). Making the Familiar Strange: Teachers' Interpretations of Community Art: A Case Study. *Marilyn Zurmuelhen Working Papers in Art Education*, 1999(1), 1.
- Blandy, D. (1994). Assuming responsibility: Disability Rights and The Preparation of Art Educators. *Studies in Art Education*, 35(3), 179-187.
- Catterall, J. S., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement in Music and Theater Arts. *Champions of Change: The impact of the Arts on Learning*, 1, 1-18.
- 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*. Portland: Davis Publications.
- Congdon, K., Blandy, D., & Bolin, P. (Eds.). (2001). *Histories of Community-Based Art Education*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Crown, C., & Russell, C. (Eds.). (2007). *Sacred and Profane: Voice and Vision in Southern Self-Taught Art*. Univ. Press of Mississippi.
- Davidson, L. (2004). Phenomenology and Contemporary Clinical Practice: Introduction to Special Issue. *Journal of Phenomenological Psychology*, 35(2), 149-162.
- Department for Culture, Media and Sport. (1999). *Policy Action Team 10: Arts and Sport: A Report to the Social Exclusion Unit*. London: DCMS.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Co.
- Driskell, C. A. (2008). *Critical Voices in Action: Teaching for Social Justice in Community-based Art Education*. (M.A. Thesis), Georgia State University.
- Ebrahimi Naghani, H. (2015). Aesthetics of Iranian ethnic art, based on participation law Examples ethnic songs (emphasis on Bakhtiari). *Journal of Iranian Regional Languages and Literature*, 1(4), 1-20.
- Efland, A. D., & Neperud, R. W. (1995). *Context, Content and Community in Art Education: Beyond Post Modernism*. New York, London: Teachers College Press, Columbia University.
- Felshin, N. (1995). *But Is It Art? The Spirit of Art as Activism*. Seattle: Bay Press, Inc.
- Fisher, D. H. (1996). Public Art & Public Space. *Soundings: An Interdisciplinary Journal*, 79(1/2), 41-57.
- Forrester, P. (2004). *Empowering Youth: A Framework for Evaluating Community-Based Art Education* (Doctoral dissertation), University of Florida.
- Gargarella, E. (2007). *Landmarks for Change: A Case Study Examining the Impact of a Community-Based Art Education Program on Adolescents* (Doctoral dissertation) University of Akron.

- Gaudelius, Y., & Speirs, P. (Eds.). (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. London: Pearson.
- Gray, S. R., & Graham, M. A. (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.
- Habiba, S. & Habibi, B. (2013). Degrifying of the Indigenous: An Introduction to the Traditional Law of Indigenous People. *Journal of Private Law Research*, 2(5), 9-30.
- Haj Hosseini, M. & Mehran, G. (2011). Vygotsky and Freire in Dialogue-Based Education. *Principles of Education & Training Research Journal*, 1(2), 21-38.
- Heise, D. (2010). Folk Art in the Urban Art Room. *Art Education*, 63(5), 62-67.
- Holloway, D. L., & Krensky, B. (2001). Introduction: The Arts, Urban Education, and Social Change. *Education and Urban Society*, 33(4), 354-365.
- Holloway, I. (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*. London: Blackwell Science.
- Jennings, N., Swidler, S., Koliba, C. (2005). Place-based Education in The Standards-Based Reform Era—Conflict or Complement? *American Journal of Education*, 112, 44-65.
- Jung, H. (2008). *The Development of a Community-Based Art Education Curriculum for A Korean School in The United States: A Case Study*. (Doctoral dissertation). The Ohio State University.
- Kader, T. (2000). *Material Culture Studies and Art Education: Examining the Cultural Artifacts of The Bohra From Makaan To Masjid*. (Doctoral dissertation). The Pennsylvania State University.
- Karubi, M. (2005). The Role of Folklore in Development of Tourism Industry in Iran. *Tourism Management Studies*, 3(10), 53-78.
- Kim, H. (2015). Community and Art: Creative Education Fostering Resilience Through Art. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 193-201.
- Kincheloe, J., Slattery, P, & Steinberg, S. (1999). *Contextualizing Teaching*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., & Chennault, R. E. (Eds.). (2000). *White Reign: Deploying Whiteness in America*. London: Palgrave Macmillan.
- Krensky, B., & Steffen, S. L. (2009). *Engaging Classrooms and Communities through Art: The Guide to Designing and Implementing Community-Based Art Education*. AltaMira Press.
- Larkian, M. (2011). *Identifying and Defining the Dimensions and Levels of The Neglected Art Curriculum in Iran's Elementary Schools Based on A Desired Model* (Doctoral dissertation). Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.
- Lash, S. (1945). *Sociology of Postmodernism*. Tehran: Markaz.
- Lawton, P. (2010). Hand-in Hand, Building Community on Common Ground. *Art Education*, 63(6), 6-12.
- Lowe, S. S. (2001). The Art of Community Transformation. *Education and Urban Society*, 33(4), 457-471.
- Lowe, S. S. (2000). Creating Community: Art for Community Development. *Journal of Contemporary Ethnography*, 29 (3), 357-386.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.). (2005). *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After School and Community Programs*. UK: Psychology Press.
- Marshall, J. (2002). Exploring Culture and Identity Through Artifacts: Three Art Lessons Derived from Contemporary Art Practice. *Contemporary Issues in Art Education*, 279-290.
- Matarasso, F. (1998). *Poverty & Oysters: The Social Impact of Local Arts Development in Portsmouth*. UK: Comedia.
- McFee, J. K. (1995). Change and The Cultural Dimensions of Art Education. In R. Neperud (Ed.) *Context, Content, & Community in Art Education: Beyond Post Modernism* (pp.171-191). New York: Teachers College Press.
- McFee, J. K., & Degge, R. M. (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.
- Mueller, J., Alie, C., Jonas, B., Brown, E., & Sherr, L. (2011). A Quasi-Experimental Evaluation of a Community-Based Art Therapy Intervention Exploring the Psychosocial Health of Children Affected by HIV In South Africa. *Tropical Medicine & International Health*, 16(1), 57-66.
- Newman, T., Curtis, K., & Stephens, J. (2003). Do Community-Based Arts Projects Result in Social Gains? A Review of The Literature. *Community Development Journal*, 38(4), 310-322.

- Nikouei, A., & Nasirabadi, M. S. (2016). Study of the Importance of Contemporary Iranian Traditional Handmade Dolls and Puppets. *Wacana Seni Journal of Arts Discourse*, 15.
- Nyman, A. L. (2002). Cultural Content, Identity, And Program Development: Approaches to Art Education for Elementary Educators. *Contemporary Issues in Art Education*, 61-69.
- Patton, M.Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *HSR: Health Services Research*. 34 (5) , 1189-1208.
- Preminger, S., 2012. Transformative Art: Art as Means for Long-Term Neurocognitive Change. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 96.
- Qadri, D. (2015). Memories in Motion: Learning, Process, History and Art in Public Space. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(3), 379-389.
- Roberts, M. Y. (1989). The Importance of Community-Based Art Education Programs for Adults. *Design for Arts in Education*, 90(6), 43-48.
- Saberi, R. (2013). *Designing an Art Curriculum Model for Middle School*. (Doctoral dissertation) Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran.
- Stephens, P.G (2006). A Real Community Bridge: Informing Community-Based Learning Through A Model of Participatory Public Art. *Art Education*, 52 (2), 40-46.
- Talaee, M. (2019). *Community-Based Art Education Focussing on Indigenous Arts; Case Study: Ritual-Theatrical Dolls*. (Doctoral dissertation). Faculty of Arts, Alzahra Universit, Tehran, Iran.
- Ulbricht, J. (2002). Learning About Community Art Behaviors. *Art Education*, 55(5), 33-38.
- Ulbricht, J. (2005). What Is Community-Based Art Education? *Art Education*, 58(2), 6-12.
- Vail, J. & Hollands, R., 2013. Creative democracy and the arts: The Participatory Democracy of the Amber Collective. *Cultural Sociology*, 7(3), 352-367.
- 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.
- Wright, R. (2007). A Conceptual and Methodological Framework for Designing and Evaluating Community-Based After-School Art Programs. *International Journal of Cultural Policy*, 13(1), 123-132.