



- ۲ **یادداشت سردبیر** / کیست این سبزترین سبز که نقاش بهار می کند با قلم عاطفه گل بارانش
- ۴ **گفت و گو** / دبیر هنر و درس تئاتر / پای صحبت استاد جمشید مشایخی / کاوه تیموری
- ۸ **مبانی نظری هنر** / جایگاه هنر در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش / رضا ابوزید
- ۱۳ **مقاله** / گنبد سلطانی شاهکار دوره ایلخانی / شبنم گلزار
- معرفی هنر مند** / از همان ابتدا اثر نهایی را در چوب می بینم، آشنایی با علی اصغر شهاب / مهدی الماسی
- ۱۸ **مقاله** / پرده خوانی، گونه خاصی از نقالی مذهبی / لیلا تقوی
- ۲۰ **مقاله** / سیر تحول هنر نقاشی ایران در عصر صفویه / عادل رستمی
- ۲۶ **گفت و گو** / در فضایل کاتبی / گفت و گو با استاد حسین خسروی / کاوه تیموری
- ۳۲ **مقاله** / فلسفه آموزش درس هنر در مدارس و آسیب های آن / سعید خدیاری شوطی، حمید حسین زاده
- ۴۰ **عکس** / عکاسی معماری و مناظر شهری / مهسا قباویی
- ۴۴ **نقد کتاب** / سنجش کتاب «فرهنگ و هنر» با محک یک سال آموزش / سعید مجیدی
- ۴۸ **هنر در آینه پژوهش** / ابعاد نمایش شورایی / محمدرضا رهیده، دکتر مهدی پوررضائیان
- ۵۴ **مقاله** / شکوفایی هنر-صنعت قالی بافی در عصر صفویه / نرگس احمدی
- ۶۲ **مقاله** / تدریس هنر در کلاس های چند پایه / سیدحسنت الله مرتضوی زاده، فهیمه میزبان
- ۶۷ **مقاله** / تأثیر آموزه های دینی بر معماری زورخانه / کاظم قاسمی گل افشانی
- ۷۰ **معرفی کتاب** / نگاهی به «آثار معماری قدسی» / مهدی الماسی
- ۷۴ **تجربه در کلاس** / تلفیق هنر کاشی کاری سنتی و طراحی گره با الگویی ریاضی / مهتاب مجردی
- ۷۶

وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی  
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

مدیر مسئول: محمد ناصری  
سردبیر: کاوه تیموری  
مدیر داخلی: اکرم یغماییان  
هیئت تحریریه:  
علاءالدین کیلاشکی  
مهدی الماسی  
مجنتی بائینان  
حمید قاسم زادگان  
محمود حاجی آقایی  
مهسا قباویی  
ویراستار: افسانه طباطبایی  
طراح گرافیک: سید جعفر ذهنی  
عکاس: ابراهیم سیسان  
نشانی دفتر مجله:

تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶  
صندوق پستی ۱۵۸۷۵ / ۶۵۸۵  
تلفن ۹ ۸۸۸۳۱۱۶۱ ۰۲۱ (داخلی ۴۱۱)  
نمبر: ۸۸۴۹۰۱۰۹  
وبگاه: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)  
پیامک: ۳۰۰۰۸۹۵۰۹

roshdmag  
پیامنگار: [honar@roshdmag.ir](mailto:honar@roshdmag.ir)  
تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲  
کد مدیر مسئول: ۱۰۲  
کد دفتر مجله: ۱۱۳  
کد مشترکین: ۱۱۴  
تلفن امور مشترکین:  
۰۲۱ ۷۷۳۳۶۶۵۶ و ۷۷۳۳۶۶۵۵  
شمارگان: ۵۲۰۰ نسخه  
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)  
تصویر روی جلد: من، رنگ، آهنگ، رنگ و روغن،  
اشرف نصیری، نگارخانه کمال الدین بهزاد  
تصویر صفحه دو جلد: نقاشی قهوه خانه، رنگ  
روغن روی بوم، ۱۸۰×۱۱۰، محمد حمیدی و احمد  
خلیلی، ۱۳۷۴، موزه امیرکبیر  
تصویر پشت جلد: نقاشی خط با شیوه شکسته  
نستعلیق، اثر معلم هنر مند، علی گنجی، ۱۳۹۴،  
۱۳۰×۷۰

#### قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مجله رشد آموزش هنر، آثار هنرمندان، استادان و صاحب نظران، به ویژه معلمان و مدرسان هنر و نیز، هنرجویان و دانشجویان رشته های هنری را که در نشریات عمومی منتشر نشده باشد، برای چاپ می پذیرد. ● مطالب ارسالی باید با اهداف کلان آموزش هنر در نظام آموزشی کشور هم خوان باشد و به حل مشکلات ریز و درشت آموزش هنر در مدارس و مراکز رسمی آموزش کمک کند. ● مطالب باید با خطی خوانا بر یک روی کاغذ نوشته شود و حاشیه صفحه و فاصله سطرها برای اعمال ویرایش مناسب باشد. ● حجم مقالات از ۱۵ صفحه دست نویس و ده صفحه حروف چینی شده بیشتر نباشد. ● اگر مطلبی، عکس یا تصویر و جدول و نمودار دارد جای قرار گرفتن آن ها در حاشیه صفحات مشخص شود و تمام موارد به صورت لوح فشرده (با فرمت tif یا jpeg یا dpi حداقل سیصد) همراه متن فرستاده شود. ● کپی صفحات اصلی متن ترجمه ضمیمه شود تا در صورت لزوم، بررسی صحت ترجمه و همخوانی آن با متن اصلی ممکن باشد. ● اهداف مقاله و چکیده آن همراه پنج کلیدواژه در صفحه ای مجزا ضمیمه شود. ● معرفی کوتاه پدیدآورنده، همراه نشانی و مخصوصاً شماره تلفن او در بر گاهی جدا پیوست باشد. ● پی نوشت ها و منابع باید کامل و شامل نام نویسنده، مترجم، نام کتاب، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه باشد. ● مجله در رد قبول، ویرایش و تلخیص مطالب آزاد است. ● مطالب چاپ شده، لزوماً بیانگر دیدگاه گردانندگان مجله نیست و مسئولیت پاسخ گویی، با پدیدآورنده است. ● دفتر مجله از نگهداری یا بازگرداندن مطالب رد شده، جز در موارد خاص، معذور است. ● ترتیب چاپ مطالب به معنای درجه بندی و ارزش گذاری نیست، بلکه بر حسب ملاحظات فنی و رعایت تناسب و تنوع است.

# کیست این سزترین سزکه نقاش بهار می کند با قلم عاطفه گل بارانش

شخصیت دانش آموزان جاری شود و با بارور کردن حس زیباشناختی، تسهیل کننده‌ای برای درک بهتر سایر دروس باشد. تنها با درک این رویکرد است که می‌توان به عمق و ظرفیت کارکردهای درس هنر پرداخت. این رویکرد همان نگاه خلاقیت‌محور است که در تدوین کتاب‌های درسی هنر به کار رفته است. در مقالات این شماره، تلاش بر این بوده که با هنرهای مطرح‌شده در کتاب نزدیکی بیشتری برقرار شود.

بر این اساس، گفت‌وگو با هنرمندان حوزه نمایش و هنرهای تجسمی مورد توجه بوده و هنرهای دستی نیز مورد تأکید قرار گرفته است. نیم‌نگاهی نیز به فلسفه هنر شده است.

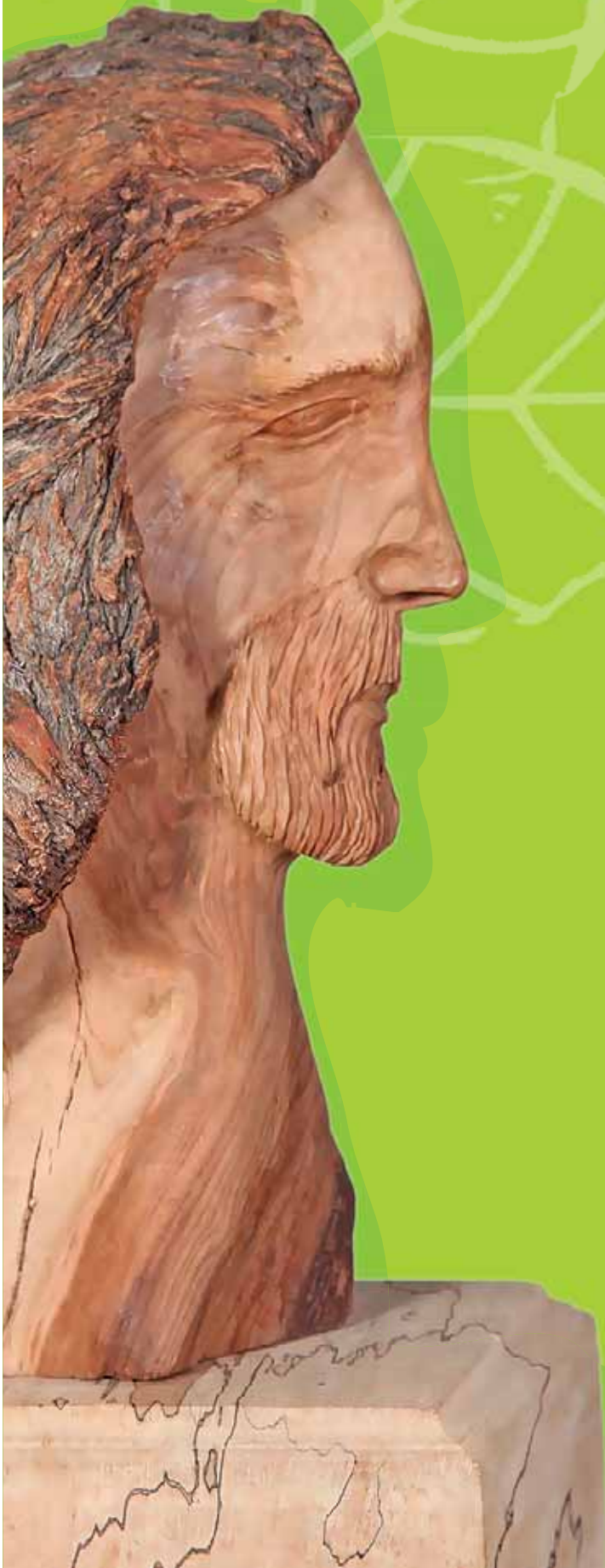
تمام این موارد با هدف تجهیز فکری دبیران و مدرسان گرامی انجام می‌گیرد. با این حال باید توجه کرد که بین «معلم هنرمند» و «هنرمند معلم» چه فاصله‌ای است؟ این پرسش را از آن جهت مطرح

می‌کنم که معلم گران‌قدر سرز باریک بین این دو مفهوم را برای خود یادآوری کنند. همکاران در مقام معلم هنر با شمار زیاد هنرها در کتاب درسی روبه‌رو هستند. آنان باید این توانایی را داشته باشند که زمینه یادگیری و آموزش را طبق برنامه درسی برای بچه‌ها فراهم کنند. این رویه بعد از مدتی می‌تواند همکاران را از فرایند تولید اثر هنری دور کند؛ بنابراین، باید در کنار «معلمی هنر»، «هنرمند معلم» نیز بود و تجربه مهم تولید هنری را از ورطه فراموشی نجات داد. شاید تعبیر داشتن دو بال برای تقریب ذهن واژه‌های یادشده شایسته‌تر باشد؛ زیرا هنرمند معلمی که روایت خود را از تولید اثر هنری بتواند در نهایت فصاحت و با قدرت انتقال بالا به دانش آموزان عرضه کند، بایسته‌های معلم هنرمند و هنرمند معلم را در خود جمع کرده است. شاید یادآوری این نکته بدیهی باشد اما واقعیت این است که فشار حضور در کلاس‌های متعدد و فشردگی برنامه درسی می‌تواند این

رسیدن فصل بهار بر دل‌های بی‌قرار و هنرمندان دل‌باخته عشق و زیبایی مبارک باد. در سال ۱۳۹۳، معلمان هنر دبیرستان شاهد تدوین نهایی کتاب‌های هنر سال هفتم، هشتم و نهم بودند. رشد آموزش هنر در حد توان به معرفی، تحلیل و نقد این کتاب‌ها پرداخت. در عین حال، این سه کتاب با داشتن نقاط قوت خود دستورنامه آموزشی کلاس هنر در سه سال اول دبیرستان به شمار می‌آیند. هنرهای نمایشی، هنرهای آوایی، هنرهای تجسمی و هنرهای دستی هر یک جایگاه قابل توجهی در این کتاب یافته‌اند. در این مرحله، شایسته است که همکاران و دبیران هنر با ایجاد دلبستگی لازم به غنی کردن مطالب کتاب به مطالعات خود بیفزایند. جاذبه‌دار کردن درون‌مایه کتاب و افزودن چاشنی‌های تربیتی و شکردهای تازه و در یک کلام دانش‌آموزپسند کردن کتاب از کار ویژه‌های همکاران در فرایند تدریس است.

به‌طور حتم با انعکاس دیدگاه‌های همکاران و بهره‌گیری از نظرات آن‌ها در مورد کتاب، راه برای تکمیل و تکامل بیشتر این کتاب‌ها در گروه هنر گشوده خواهد بود. در این مرحله، تأکید اصلی بر استفاده بهینه و مناسب از این کتاب‌ها و جانداختن آن نزد دانش‌آموزان و همکاران است.

در مقالات این شماره همکاران گرامی با «جایگاه هنر در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» بیشتر آشنا می‌شوند. مرور این نکته، نقش ارزنده هنر را در اسناد بالادستی و نرم‌افزاری تعلیم و تربیت به خوبی آشکار می‌سازد. همکاران گرامی لازم است که در این مورد مهم در نقش کارشناسانی زبده در موضوع ظاهر شوند و به تحلیل همه‌جانبه و راه‌های عملیاتی و اجرایی آن در فضای تعلیم و تربیت بپردازند. بارها اشاره شده است که هنر و زیرمجموعه‌های ذکرشده آن در کتاب از مقوله فرا درسی است. روح سیال هنر می‌تواند در ابعاد



آسیب را دامن بزند. مهم‌تر اینکه هنرآفرینی معلم هنر، زمینه‌ساز نقد هنری است. به‌خاطر داشته باشیم رشد انتقادی اذهان مهربان بچه‌ها از اهداف تعلیم‌وتربیت هنری است. *اسکار وایلد* گفته است: «تنوع عقاید نسبت به اثر هنری نشان غرابت، پیچیدگی و پرمایگی اثر است.»

برای رساندن بچه‌ها به این مرحله از بینش هنری، گریزی از ایجاد فرایند زنده و تازه‌تولید اثر هنری نخواهیم داشت. اگر گفته‌اند که سیاه مجموعه همه رنگ‌هاست ولی آن‌ها را جذب می‌کند و پس نمی‌دهد و یا سفید نیز مجموعه همه رنگ‌هاست ولی رنگ‌های هفت‌گانه را باز می‌تاباند، راهی جز تجربه عملی برای باورپذیر کردن این مفاهیم نداریم. از این دست موارد در عالم هنرهای تجسمی کم نیست و البته بسط آن در دنیای همه هنرها پرشمار است.

بیایید در طلوع بهار شادی‌آفرین، ضمن لذت بردن از آفرینش تابلوهای شکوهمند نقاش طبیعت، این باور را در خود و دانش‌آموزان نهادینه کنیم که «نهایت شعر و هنر لذت‌بخشی از راه زیبایی» است. آیا تکرار این پیام رهیافتی همیشگی برای دل‌سپاری به هنر فراهم نمی‌کند؟ آیا این نقشه راه مهم، جویندگی و پویندگی ما را دو چندان نمی‌سازد؟ برای هر کدام از دبیران و مدرسان و معلمان گران‌قدر که هنرآفرینی آن‌ها در صحنه‌های خجسته کلاس ضامن بقای هنر است سالی خوش و سرشار از عشق و ایمان آرزو می‌کنیم. ایام به کام و روزگار مستدام.

#### \* بی‌نوشت‌ها

۱. شعر از شاعر اهل بیت و آیینی، استاد غلامرضا شکوهی.

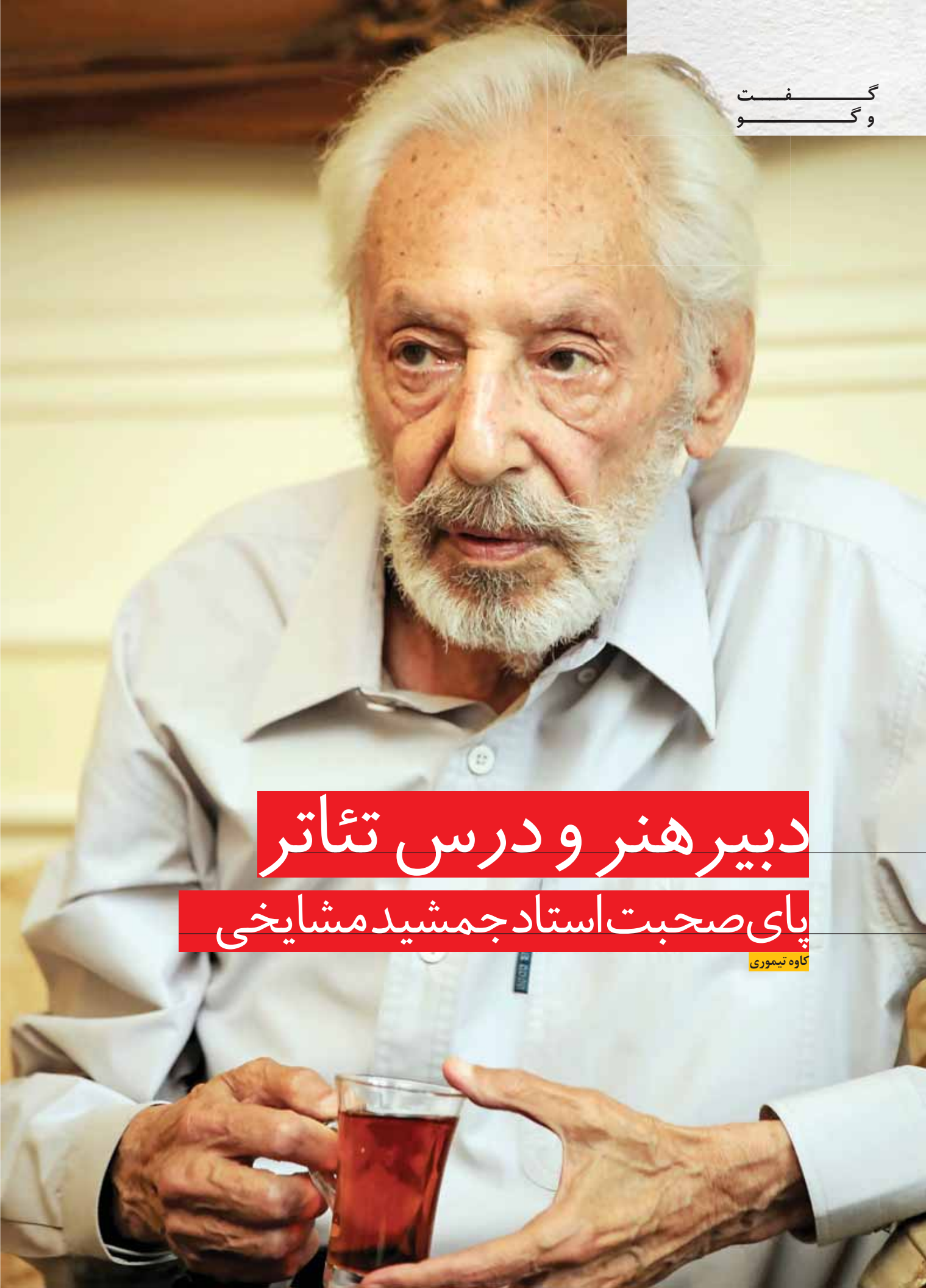
۲. از کتاب قلمرو زرین، تألیف و ترجمه حسین الهی قمشه‌ای (۱۳۸۶)، نشر سخن، ص ۳۲.



# دبیر هنر و درس تئاتر

پای صحبت استاد جمشید مشایخی

کاوه نیموری





هنر تئاتر تصویری از زندگی طبیعی انسان‌هاست. دانش‌آموزان نیز به این هنر به‌خاطر بازسازی زندگی و قرار گرفتن در دایره تجربه‌های نزدیک به واقعیت، علاقه ویژه‌ای دارند. درس نمایش به کتاب‌های جدید هنر، نیز راه یافته است. در عین حال، وقوف داریم که همکاران رشته هنر برای تدریس این گرایش مهم باید آمادگی لازم را در خود به‌وجود آورند. یکی از راه‌هایی که این امر مهم را تحقق می‌بخشد، استفاده از گنجینه تجارب بزرگان و سرآمدان تئاتر است. شناخت تئاتر در کنار توضیحات و مفاهیم گسترده نظری وقتی از زبان و رفتار رهروان موفق این رشته شنیده شود، دارای جذابیت ویژه‌ای است. استاد جمشید مشایخی چهره شناخته‌شده هنرهای نمایشی بی‌تردید به معرفی نیاز ندارد و باید از راهنمایی‌ها و نکات کلیدی و تجارب ارزنده ایشان بهره گرفت. رشد آموزش هنر با هدف توانمندسازی دبیران هنر در رشته دانش‌آموزی تئاتر، گفت‌وگویی با ایشان ترتیب داده است. سرفصل‌های مهمی که استاد مشایخی مطرح کرده‌اند سرآغاز تازه‌ای برای کندوکاو دبیران هنر به‌شمار می‌آید. به همین سان، همکاران می‌توانند با ارائه مقالات تخصصی درباره تئاتر سایر همکاران را در فرایند توانمندسازی یاری رسانند.

◀ با عرض سلام و احترام، بحث این بود که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ وزارت آموزش و پرورش کار بسیار مهمی انجام داده و آن، گنجانیدن درس تئاتر در کتاب هنر متوسطه است. ما ۱۲ هزار دبیر و مدرس هنر در سراسر کشور داریم که البته بسیاری از آن‌ها تجربه لازم را در مورد تئاتر ندارند تا بتوانند بذر علاقه و عشق به این هنر را در دل بچه‌ها بکارند. با توجه به اینکه شما پیش‌کسوت این رشته هستید و این یک اتفاق مبارک است، لطفاً نقش آموزش تئاتر در مدارس را برای ما توضیح دهید.

ما اگر هیچ‌کدام از هنرها را در جامعه خودمان نداشته باشیم هیچ اتفاقی نمی‌افتد ولی اگر موسیقی را نداشته باشیم، چرا. موسیقی از طبیعت گرفته شده است؛ یعنی هنرمندان از آن صدایی که در طبیعت است الهام گرفته‌اند؛ از وزش باد، از صدای پرندگان و نسیم و از دریا و ... صدای آن‌ها با هم فرق می‌کند. موسیقی کویر با موسیقی جنگل متفاوت است. انسان تحت تأثیر این موسیقی خداوند قرار گرفته و برای خود آهنگ ساخته است. این برای من عجیب است که تلویزیون خواننده را نشان می‌دهد ولی نوازنده را نشان نمی‌دهد. من کلاس پنجم که بودم و به مدرسه‌ای در حومه پارسین می‌رفتم، مدیری داشتیم که یک روز آمد و مناظره‌ای ترتیب داد به نام «مناظره شتر و موتور». آن آقا این نمایش را با ما تمرین کرد و بعد ما مناظره را انجام دادیم. همان موقع وقتی که پدر و مادر مرا می‌آوردند تهران و می‌بردند کار ساده‌ای نبود. یک جاده خاکی بود و ماشین هم همیشه نبود. شاید دو ماه یک دفعه ماشینی می‌آمد. اکثر با ماشین‌های جنگی می‌آمدیم و اتوبوس نبود. پدر و مادرم تابستان‌ها که تعطیل بود مرا می‌آوردند تهران و می‌رفتم در لاله‌زار که بیشتر سالن‌های تئاتر آنجا بود. در آن زمان فیلم‌ها دوبله نبود بلکه زیرنویس می‌شد و من دیدن تئاتر را به فیلم ترجیح می‌دادم. با پدر و مادر یا اقوام می‌رفتم برای دیدن تئاتر و به تئاتر علاقه پیدا کردم و خودم در تابستان‌ها نمایش‌نامه می‌نوشتیم، کارگردانی می‌کردم و بازی هم می‌کردم صندلی می‌آوردیم و از بقیه دعوت می‌کردیم ببینند. این را توضیح دادم که بگویم از چگی به هنر تئاتر و البته موسیقی علاقه داشتم ولی در آنجا محلی نبود که معلم موسیقی و کلاس داشته باشد؛ بنابراین، اکتفا کردیم به همین تئاترهایی که گهگاه در تهران می‌دیدیم یا خودمان اجرا می‌کردیم. به‌نظر من چیزی که بچه‌ها را سر شوق می‌آورد و باعث می‌شود که بهتر به درس‌هایشان بپردازند، هنر است. عامل هنر کاملاً کمک‌دهنده است و باعث آرامش می‌شود. خیلی چیزها مخصوصاً مفاهیم اخلاقی را می‌شود با تئاتر منتقل کرد؛ چون غیرمستقیم و اثرگذار است. مثلاً برنامه‌ای در تئاتر اجرا می‌شود و دارای شخصیت بدی است که کارهای بد و زشتی انجام می‌دهد.

همین کارهای زشت شخصیت بد اثرگذار است؛ چون بچه را از آن حرکات و اعمال متنفر می‌کند و باعث می‌شود او این حرکات را در خانه و جامعه انجام ندهد. اخیراً به این نتیجه رسیده‌اند که تئاتر در ۲۵۰۰ سال پیش هم وجود داشته است. نه اینکه بگویم از یونان گرفته‌ایم. ما کشور بزرگ و گسترده‌ای بودیم و فرهنگ والایی هم داشتیم. حتی قسمتی از یونان مال ایران بود. هنرهایی مثلاً خطاطی، مجسمه‌سازی و خانه‌سازی داریم و آثار معماری که بی‌نظیر است؛ مانند تخت‌جمشید. من چندسالی است که نمی‌روم تخت‌جمشید را ببینم؛ چون وقتی می‌شنوم قسمت‌هایی از آن نمی‌دانیم چه شده، ناراحت می‌شوم. در اصفهان مسجدی قدیمی بود مربوط به دوران صفویه که دو گلدان سنگی بزرگ داشت. دیدم روی یکی از این گلدان‌های سنگی با میخ یادگاری نوشته‌اند. خیلی ناراحت شدم. بعضی از کشورها که حتی قدمت ۱۰۰ ساله هم ندارند به آثار باستانی خود افتخار می‌کنند؛ در صورتی که آثارشان مربوط به سال‌های دور نیست ولی ما از آثار باستانی خود خوب نگهداری نمی‌کنیم.

◀ استاد، در مورد تأثیر تربیتی تئاتر و نکات اخلاقی که تئاتر منتقل می‌کند و بچه‌ها را آرام می‌کند، فرمودید. لطفاً بفرمایید که معلمان ما باید به چه چیزی در این زمینه توجه کنند. باید تئاتر ببینند؛ خود دیدن تئاتر برای معلمان بسیار اثرگذار است.





قصه‌هایی هست که برای کودکان نوشته شده است و می‌توان تمام آن‌ها را به‌صورت نمایش نامه درآورد و کار کرد؛ مثلاً قصه‌هایی که بین حیوانات است. در عین حال، قصه‌های دیگری هم می‌توانند برای امروز بنویسند؛ برای این روزگار. ممکن است قصه‌های خیلی قدیمی باشد و در این روزگار خریدار نداشته باشد. الان می‌توان قصه‌هایی نوشت که با اوضاع و احوال زمانه هماهنگ باشد؛ مثلاً تنفر از جنگ، یا بداخلاقی‌ها و جاسوس بودن‌ها. یادم هست که قدیم‌ها کتاب‌هایی بود که شعر و قصه داشت. صبح‌های جمعه مرحوم صبحی مهندسی می‌آمد و در رادیو قصه می‌خواند. آن قصه‌ها بسیار جالب بود و واقعا به درد تئاتر می‌خورد. می‌توان قصه‌هایی نوشت که قهرمان آن‌ها بچه باشد و با آن‌ها می‌شود بچه را به سمت مفاهیم اخلاقی خوب برد. مثلاً می‌توان او را ترغیب کرد که درس بخواند، دروغ نگوید و دنبال حقیقت برود. داستان‌های سعدی هر کدام می‌تواند به داستان‌های کوتاه تبدیل شود. یادم هست یکی از اساتید به نام داریوش شایگان داستانی را تعریف می‌کرد که در مورد پادشاهی بود که فردی را به اعدام محکوم کرده بود. آن فرد بعد از آنکه می‌بیند حکم او قطعی است، شروع به فحاشی می‌کند. پادشاه از یکی از وزرای خود می‌پرسد که این فرد چه می‌گوید؟ آن وزیر می‌گوید که دارد مدح شما را می‌گوید. بدین ترتیب پادشاه آن فرد را می‌بخشد. وزیر دیگر می‌گوید که خیر، او داشت به شما فحاشی می‌کرد. پادشاه در جواب می‌گوید: دروغ مصلحت‌آمیز به ز راست فتنه‌انگیز. استاد شایگان می‌گفت باید حتماً چنین داستانی را بخوانی تا بفهمی که این جمله را باید در چنین موقعیت‌هایی به کار برد نه اینکه سر هر مسئله که دروغ گفتمی وقتی از شما بپرسند که چرا دروغ گفتمی، این مثل را به کار ببری. قصه‌هایی که مرحوم صبحی گفته‌اند هم چاپ شده است. همه این‌ها را می‌توان برای دانش‌آموزان ابتدایی و پیش‌دبستان خواند. حتی می‌توان این داستان‌ها را با خود بچه‌ها اجرا کرد و از والدین دعوت کرد که بیایند ببینند. هنرمند می‌تواند انسان را از واقعیت به حقیقت ببرد.

❖ **استاد، اگر شما را به‌عنوان معلم تئاتر در یک کلاس از دانش‌آموزان نوجوان بگذارند، تئاتر را برای آن‌ها چگونه تعریف می‌کنید؟ چون ما شنیده‌ایم که می‌گویند تئاتر هنر زندگی است، تئاتر خود زندگی است، بازسازی زندگی است. شما تئاتر را چگونه توصیف می‌کنید. تجربه ۵۰ ساله شما در این مورد چه می‌گوید؟**

عرض کردم که تئاتر انسان را از واقعیت به حقیقت می‌رساند. مثلاً در ماشین نشسته‌اید؛ می‌بینید که دوتاراننده دارند باهم فحاشی می‌کنند خوب تأثیر این منفی است. تئاتر می‌خواهد این را نشان دهد که این حرکت زشت است، خوب یا بد چیست. بچه‌ها دوست دارند به سمت راه حقیقت و درست بروند. مثلاً ممکن است در بازی سنگی به سمت دوستشان پرتاب کنند و باعث آسیب‌دیدگی او بشوند. این کار درستی نیست و می‌توان این را در تئاتر به آن‌ها یاد داد. عرض کردم که بچه‌ها باهوش‌اند و این‌ها را یاد می‌گیرند. تئاتر از سینما بالاتر است. به تئاتر می‌گویند ادبیات دراماتیک. ما ادبیات سینمایی نداریم بلکه تئاتر داریم.

❖ **ما در مدرسه برای اینکه معلم‌انمان در قسمت تئاتر موفق باشند، یک بخش استعدادشناسی داریم. یک عده هستند که از تئاتر خوششان می‌آید. بعضی‌ها هم هستند که شکوفا می‌شوند؛ معلم ما در استعدادشناسی باید چه کار کند؟**

باید بیاید این‌ها را کشف کند. مثلاً بچه‌ها بیایند یک شعر کودکانه را اجرا کنند تا مشخص شود کارشان چه‌طور است. مثلاً سه نفر استعداد این کار را دارند ولی بقیه ندارند بعضی‌ها ممکن است در تئاتر موفق نباشند اما استعداد موسیقی داشته باشند. در اجراهای تئاتر به خوبی

هر معلمی نمی‌تواند تئاتر تدریس کند؛ فقط آن معلمی می‌تواند این کار را انجام دهد که خیلی هنری است. کسانی هستند که در تئاتر هستند و میان سال هم شده‌اند و می‌توان از تجارب این‌ها استفاده کرد. باید بچه‌ها را برای دیدن تئاتر ببرند که خود این هم اثرگذار است. مطمئناً در میان بچه‌ها کسانی هم هستند که به تئاتر علاقه‌مند باشند و خودشان بخواهند حرکتی بکنند. مثلاً من که خودم عاشق شدم و خودم کار می‌کردم. تئاترهای آن زمان همه اثرگذار بودند. نکته‌ای را بگویم که جالب است. آقای بود به اسم «بیراس خان». ایشان همسری داشتند که ما گاهی اوقات برای تئاتر از ایشان لباس می‌گرفتیم. یک بار با دو تا از دوستان رفتیم و گفت که یک تئاتر دارم که در محلی که خوش نام نیست، اجرا می‌شود. ما به تئاتر رفتیم و جالب بود که در آنجا تئاتر اجرا می‌شد. داستان زنی بود که قرار بود بعضی‌ها او را به انحراف بکشاند ولی این زن خودش متوجه می‌شد و خود را نجات می‌داد. حس کرده بود که اگر در آن منطقه چنین تئاتری اجرا کند، خیلی از زن‌هایی که آنجا هستند می‌توانند از آن تأثیر بگیرند.

❖ **استاد مثلاً در مدرسه چگونه به نمایشنامه‌ای که قابل تبدیل به تئاتر باشد و دانش‌آموز هم آن را بپسندد، دسترسی پیدا کنیم؟**

ان انجمن تئاتر داریم که مسئولش آقای ایرج راد است. می‌شود از ایشان خواست که منابعی تهیه کنند؛ چون در این انجمن بچه‌هایی هستند که جزء انجمن تئاتر هستند و می‌توانند کمک کنند. قبلاً اداره تئاتر داشتیم که دکتر مهدی فروغ در سال ۱۳۳۶ آن را تأسیس کرد. من اولین نفری بودم که در آنجا استخدام شدم. البته الان فکر می‌کنم اداره تئاتر نباشد.

❖ **استاد، در مورد نقش بنیادین تئاتر در شکوفایی شخصیت بچه‌ها چه می‌توانیم بگوییم؟**

می‌توان متوجه استعداد بچه‌ها شد.

#### ◀ استاد، تئاتر در اعتماد به نفس بچه‌ها چقدر تأثیر دارد؟

خوب معلم است که باید به بچه آموزش دهد که تو باید متکی به خودت باشی. تو آدم قدرتمند و نیرومندی می‌شوی ولی نه نیرومندی که بر سر دیگران بکوبی یا بمب بسازی. تو این نیرو و قدرت را در راه اصلاح جوامع بشری باید به کار ببری. من بارها گفته‌ام که دانشگاه‌ها آدم‌ساز نیستند بلکه متخصص پرورش می‌دهند. کسی که اسلحه یا بمب می‌سازد، مطمئناً به دانشگاه رفته و پروفیسور در فیزیک یا شیمی است ولی از ساخت آن اسلحه و بمب و اینکه عده زیادی در اثر گلوله آن اسلحه یا بمب می‌میرند لذت می‌برد. در وجود ما دو نیروی اهریمنی و اهورایی هست؛ اگر نیروی اهریمنی را به بند بکشیم انسان می‌شویم و اگر تحت تسلط نیروی اهریمنی باشیم، شیطان می‌شویم.

#### ◀ استاد، شما در بیانات خود اشاره کردید که با شرکت در تمرین‌های اولیه بود که تئاتر برایتان شکل جدی پیدا کرد.

#### پیش‌زمینه‌های تئاتر در مدرسه چه می‌تواند باشد؟

ببینید شما ساعت‌های ورزش دارید و کارهای دستی. غیر از این می‌شود در ماه بچه‌ها را درگیر تئاتر کرد. نه به گونه‌ای که به دروسشان لطمه وارد شود. باید آن‌ها در ماه بیایند و کار تئاتر انجام دهند. من وحشت این را دارم که بچه‌ای که علاقه به تئاتر دارد، همه وقت خود را صرف تئاتر کند و این در درس خواندن او اختلال ایجاد کند. باید به موضوع توجه کرد. باید در تئاتر هم این را به بچه‌ها بفهمانند که از درس دور نشوند. تئاتر زمانی ارزش دارد که کودک درس بخواند و در زمان‌های استراحت و تفریح خود اگر دوست دارد، تمرین تئاتر و خواندن نمایشنامه کند.

#### ◀ استاد، اگر بخواهید چند توصیه کلی به کسانی که در مدرسه با تئاتر و نمایشنامه سروکار دارند داشته باشید، به چه نکات مهمی می‌توانید اشاره کنید؟

اگر به دنبال هنر می‌روند، هر هنری نه تنها تئاتر، باید بدانند که ما بزرگانی داشته‌ایم که به عقیده من همیشه زنده‌اند؛ مثل جناب حافظ و فردوسی. سرچشمه‌های ادبی ما اصل تئاتر است. وقتی ما می‌گوییم ادبیات دراماتیک، اول اسم ادبیات می‌آید. وقتی آثار شکسپیر را مطالعه می‌فرمایید مشخص است که ایشان با ادبیات سروکار داشته و ادبیات در بحث تئاتر زیربناست. اگر شما بخواهید یکی از داستان‌های جناب فردوسی را به شکل تئاتر در بیاورید، خوب باید در مورد ادبیات شناخت داشته باشید. باید شعر را بشناسید تا بتوانید آن داستان را تفسیر کنید و بعد می‌توانید آن شعر را به نمایشنامه تبدیل کنید. تکنیک‌های نوشتن نمایشنامه، فیلم‌نامه و رمان با هم فرق دارد. یک نکته اساسی همین است که معلمان آثار بزرگان را مدنظر داشته باشند و مطالعه و توصیه کنند. باید همیشه در نظر داشته باشند که ادبیات سرچشمه تئاتر است. باید با قصه‌ها و رمان‌هایی که برای کودکان نوشته شده آشنا شوند. کودکان در بچگی به راهنمایی نیاز دارند تا راه را به درستی تشخیص دهند. بعدها که بزرگ شدند خودشان می‌توانند راه را بیابند.

#### ◀ پس استاد، شما ورود تئاتر به کتاب درسی را مغتنم می‌دانید

#### و می‌گویید که فرصت خوبی است؟

خیلی مهم است اگر بشود از نمایشنامه‌نویسان بزرگ استفاده شود یا قصه‌ها را به صورت نمایشنامه بنویسند تا دانش‌آموزانی که تئاتر را دوست دارند، اجبار نداشته باشند که از کتاب‌فروشی‌ها متن را تهیه کنند. با خواندن ذهنشان بیشتر آماده می‌شود. در واقع، بهتر است متون نمایشنامه‌ها در دسترس دانش‌آموزان باشد. همچنین خانواده‌ها کودکان را به تئاتر‌هایی که برای بچه‌ها مناسب است ببرند.

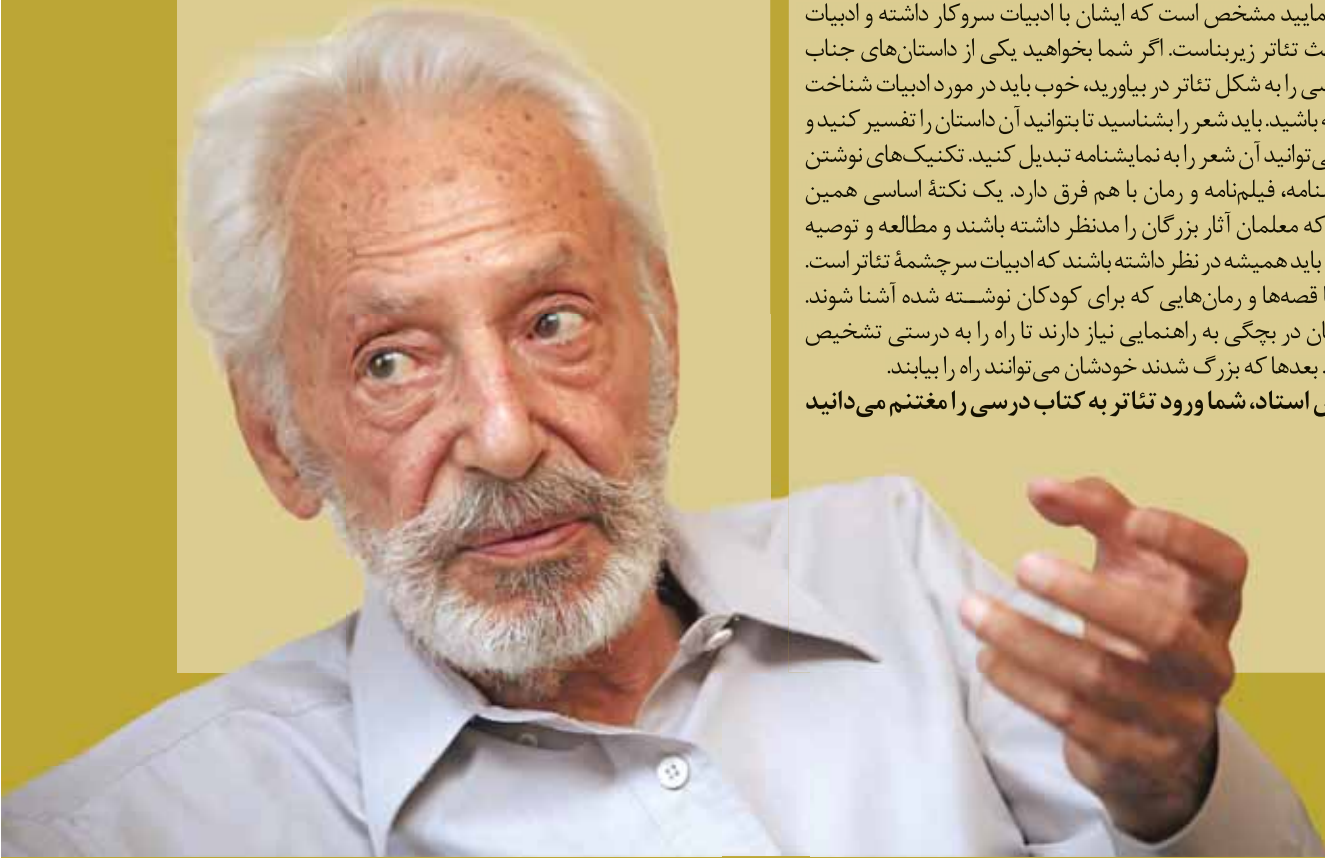
#### ◀ استاد، به عنوان آخرین سؤال با دبیران سرتاسر کشور چه صحبتی دارید؟ این‌ها به بزرگانی مثل شما خیلی ارادت دارند. شما به عنوان کسی که این همه تجربه دارد، با دبیران هنر چه صحبتی دارید؟

من اگر دویست سال هم عمر کنم، در این رشته بازیگری به کمال نمی‌رسم. کمال در خداوند است. هیچ بزرگی در هیچ رشته‌ای از هنر به کمال نرسیده است. اگر کتاب بزرگان ادب را مطالعه فرمایید می‌بینید که آن‌ها نسبت به ما به کمال رسیده‌اند.

بنابراین، من خودم را شاگرد می‌دانم و با هنرمندان جوان که روبه‌رو می‌شوم، لذت می‌برم. می‌گویم خیلی چیزها بیشتر از من می‌دانید و من شاگرد شما هستم. خودخواهی و غرور باید کنار برود. از هیچ شدن است که انسان می‌تواند به جایی برسد. وقتی روی صحنه تئاتر می‌روند، مردم به دلیل لطفی که دارند فرد را تشویق می‌کنند. این لحظه، لحظه خطرناکی است، اگر فرد فکر کند که کارش خیلی خوب بود، درجا خواهد زد. همان لحظه باید بداند هیچ است و اول کار است؛ باید خیلی زحمت بکشد و مطالعه کند. نه تنها ادبیات بلکه به تمام دروسشان هم باید بپردازند، چون آن‌ها هم اثرگذارند. نباید بقیه دروس را رها کنند و تک‌بعدی شوند، تاریخ و ریاضیات بسیار کمک می‌کند.

هنر یک پایه ریاضی هم دارد. این حرکات روی صحنه همه ریاضی است. چگونه در مقابل تماشاگر قرار گرفتن و روی صحنه رفتن هم علم است. برای همه همکاران هنر آرزوی موفقیت دارم.

#### ◀ استاد بسیار لذت بردم و استفاده کردیم و از اینکه در این گفت‌وگو شرکت کردید، سپاسگزاریم.





# جایگاه هنر در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

رضا ابوزید، کارشناس ارشد هنر اسلامی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر اراک

## چکیده

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که در هشتصد و بیست و ششمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، به تاریخ دوم مرداد ماه سال ۱۳۸۹ خورشیدی مورد تأیید کلی قرار گرفت و در پانزدهمین جلسه کاری شورای عالی انقلاب فرهنگی، در حد فاصل دوازدهم بهمن ماه ۱۳۸۹ تا پنجم مهرماه ۱۳۹۰ به تصویب نهایی رسید، سند تحول راهبردی نظام آموزش و پرورش در افق چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران می‌باشد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۱). با مطالعه این سند ارزشمند و دقت در آن، نگارنده بر این باور است که این سند در عین جامع‌نگری، نگاه ویژه و عمیقی به بحث هنر و زیبایی‌شناسی داشته و در عین حال، تحقق بخشیدن به بخش عمده‌ای از اهداف و چشم‌اندازهای یادشده در این سند، نیازمند استفاده از ابزار کارآمد هنر است. این نوشتار بر آن است تا به شکلی عملیاتی، کارآمدی هنر در دستیابی به برخی اهداف و چشم‌اندازهای سند تحول را مورد بررسی قرار دهد.

**کلیدواژه‌ها:** هنر، سند تحول بنیادین، آموزش و پرورش، تربیت هنری، خلاقیت

## مقدمه

با نگاهی ژرف‌اندیشانه به فصول و بندهای گوناگون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که «مبنای تمامی سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و تولید اسناد تحولی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران است» (همان: ۶)، از نقش کلیدی و راهبردی هنر، به مثابه یکی از ارزش‌های والای انسانی و همچنین ابزاری برای دستیابی به دیگر اهداف بلند این سند آگاهی خواهیم یافت. اهدافی که گزیده‌ای از آن‌ها به شرح زیر است:

- ❖ خلاق (همان)
- ❖ دفاع از عزت و اقتدار ملی (همان)
- ❖ برخوردار از مهارت ارتباطی (همان)
- ❖ رعایت وجدان، عدالت و انصاف (همان)
- ❖ قدرشناسی و درک زیباشناسانه آفرینش الهی و مصنوعات هنرمندانه بشری (همان)
- ❖ درک مفاهیم فرهنگی و میان فرهنگی (همان)
- ❖ قدرت تخیل (همان)
- ❖ توانمندی‌های لازم در خلق آثار فرهنگی و هنری (همان)
- ❖ برای حفظ و تعالی میراث فرهنگی، تمدنی و هنری در سطح ملی و جهانی براساس نظام معیار اسلامی می‌کوشند (همان)
- ❖ توجه بیشتر به تفاوت‌های فردی (همان: ۱۷)
- ❖ تقویت انسجام اجتماعی و وحدت ملی و احیای هویت افتخارآمیز اسلامی - ایرانی (همان)
- ❖ تعمیق تقوای الهی و مهارت خویشتن‌داری (همان: ۱۸)

- ❖ روحیه کارآفرینی، کسب شایستگی‌های عام حرفه‌ای و مهارتی و هنری زمینه‌ساز کار مولد (همان: ۸)
- ❖ تعلیم و تربیت زیبایی‌شناختی و هنری (همان: ۹)
- ❖ جمع‌گرا (همان: ۱۳)
- ❖ خودباور و دارای عزت‌نفس (همان)
- ❖ توان تفکر، درک و کشف پدیده‌ها و رویدادها (همان: ۱۷)

طراحی و ارائه الگوی لباس و پوشش مناسب، متنوع، زیبا و آراسته مبتنی بر فرهنگ اسلامی - ایرانی برای مریمان و دانش‌آموزان پسر و دختر در راستای تقویت هویت اسلامی - ایرانی (همان: ۱۹)

معرفی حرفه‌ها، هنرها، جغرافیا، آیین و رسوم و نیازها و شرایط اقلیمی و جغرافیایی استان‌ها (همان: ۲۰)

نگارنده بر آن است که در این نوشتار به واکاوی ارتباط برخی گزاره‌های یادشده و برنامه‌ی درسی هنر در نظام آموزش و پرورش ایران بپردازد.

## زیبایی‌شناسی

زیبایی‌شناسی به‌عنوان یکی از اهداف مهم در سند تحول بنیادین، پرسش‌هایی بنیادین در مورد ارزش‌ها، ماهیت، معنا و ویژگی‌های تمیزدهنده هنر مطرح می‌کند که زمینه‌ساز قدرشناسی و ارزش‌گذاری فراورده‌های هنری توسط دانش‌آموزان است.

خداوند، عالم هستی را در زیباترین وجه آن آفرید: «هو الله الخالق الباری المصور له الاسماء الحسنی» (قرآن، حشر: ۲۴) و انسان را به زیباترین صورت‌ها تصویر کرد: «خلق السموات و الارض بالحق و صورکم فاحسن صورکم» (قرآن، تغابن: ۳).

«در واقع، آنچه تحت عنوان پاسخ زیبایی‌شناختی نامیده می‌شود، به‌عنوان یک ویژگی یا صفت مطرح است که حاصل تکریم، ترجیح و رویکرد ارزشگذارانه نسبت به آثار هنری می‌باشد (امینی، ۱۳۸۴: ۱۲۷).

در واقع، زیبایی‌شناسی همان تجربه‌ای است که هر فرد می‌تواند در برخورد با پدیده‌ای داشته باشد. ایجاد و ارتقای این تجربه می‌تواند تا حدود قابل توجهی محصول مشارکت و تعامل دانش‌آموزان در فعالیت‌های هنری، تاریخ هنر و نقد هنری باشد. به هر تقدیر، هنر متضمن درک و خلق زیبایی است. «خلافت، ابداع و آفرینش یک اثر هنری، جز با شناخت مفهوم جمال و زیبایی میسر نمی‌شود. با بیان زیبای واقعیت‌ها و نیز بیان واقعیت‌های زیبا و گاهی خلق زیبایی‌ها و ظرافت‌هایی که حتی وجود خارجی ندارند و به چشم سر نیز نمی‌توان آن‌ها را مشاهده کرد، هنر از مرحله تقلید از طبیعت هم فراتر می‌رود» (رادپور و دیگران، ۱۳۸۵: ۸).

در مجموع، زیبایی‌شناسی به‌عنوان بخشی جدانشدنی از برنامه‌ی درسی هنر و یکی از رویکردها و اصول اساسی تربیت هنری به دنبال آن است که عواطف و احساسات تحسین‌کننده و قدرشناسانه دانش‌آموزان را نسبت به همه‌ی انواع زیبایی‌ها تحریک کند و ارتقا بخشد.

## هنر و توجه به تفاوت‌های فردی

یکی از ویژگی‌های اساسی در برنامه‌های مبتنی بر تربیت هنری توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان است که روش برخورد با دانش‌آموزان را مشخص می‌کند. این سؤال که «هوش چیست» پرسش اساسی هاوارد گاردنر (۱۹۸۳) بود که با طرح این مسئله، جهت‌گیری مسلط بر نظام‌های آموزشی را به چالش کشید.

او پیش از طرح نظریه‌ی دوران‌ساز خود با عنوان «نظریه‌ی هوش‌های چندگانه» این مسئله را مطرح نمود که «از میان افرادی مانند آلبرت اینشتن، ویرجینیا ولف، ایگواستراوینسکی، پابلو پیکاسو، مارتا گراهام، مهاتما گاندی و زیگموند فروید، کدام را باید باهوش‌تر قلمداد کرد؟» (۱۹۹۰)

گاردنر این چهره‌های شاخص را به شکلی انتخاب کرده بود که با نظریه‌ی هوش‌های چندگانه وی همخوانی داشته باشند. هدف وی نشان دادن مقایسه‌ای غلط، با معیارهایی ثابت میان افراد متفاوت بود.

پرسش‌های گاردنر، شیوه تفکر به سبک «IQ» را که بر مبنای آن، ریاضیات رتبه اول اهمیت را در نظام آموزشی به خود اختصاص می‌دهد و علوم تجربی در جایگاه بعد از آن قرار می‌گیرد، به چالش کشید.

در مقابل، او تعریفی از هوش را جایگزین کرد که بر مبنای آن می‌توان اشکال گوناگونی از هوش را به رسمیت شناخت: «قابلیت حل مسئله یا تولید (خلق) محصول یا ساخت چیزی که دست کم در یک فرهنگ ارزشمند تلقی می‌شود» (همان).

او در نخستین گام هفت نوع هوش را با عنوان هوش‌های چندگانه به شرح زیر ارائه کرد (۱۹۸۳):

۱. هوش کلامی (زبانی)

۲. هوش منطقی - ریاضی

۳. هوش فضایی - مکانی

۴. هوش حرکتی - جسمانی

۵. هوش موسیقایی یا ریتمیک

۶. هوش درون فردی

۷. هوش میان فردی (اجتماعی).

و بعدها هوش معنوی، هوش طبیعت‌گرایانه و هوش وجودگرایانه به این لیست اضافه نمود (مهر محمدی، ۱۳۸۳: ۲۵).

همان‌گونه که جرروم هاسپمن معتقد است، تربیت هنری ناظر بر حواس مختلف است که رشد تجارب حسی و لمسی، حساسیت و برخورد عمیق با جلوه‌های بصری، هنری و نقادانه هنرمندان را در بردارد. در واقع، از نظر وی تربیت هنری شامل آموزش حواس، رشد تجارب بصری، آفرینش و فهم اشکال نمادین بصری و نیز رشد آگاهانه تصورات بصری در نقاشی، مجسمه‌سازی، هنرهای تزئینی و آموزش در زمینه کاربرد و اعمال قضاوت نقادانه تجارب بصری است.

بر این مبنا تربیت هنری می‌تواند موجب تقویت و پرورش هوش‌های چندگانه گردد.

بخشی از هوش جنبه‌ی زیستی و وراثتی دارد. بخشی از آن اکتسابی است و به تجربه‌های والدین و مربیان، زمان و مکان تولد، پرورش فردی و اوضاع محیط وابسته است. همه‌ی افراد از همه‌ی مقوله‌های هوش بهره‌مندند.

اگر فرد از آموزش، تشویق و استغنا محیطی کافی برخوردار باشد، قادر خواهد بود هر یک از مقوله‌های هوش خود را تا سطح بالایی از عملکرد، توسعه دهد. مقوله‌های هوشی از طریق شرکت در فعالیت‌های فرهنگی ارزشمند، به تحرک واداشته می‌شوند و توسعه می‌یابند.

در مجموع، نباید کودکان را مجبور کرد تا به خواست و سلیقه کسی غیر از خودشان فعالیت‌های هنری را انجام دهند بلکه باید مطابق سلیقه و علائق و توانایی‌های خودشان عمل نمایند. کودکانی که از ابتدا آثار هنری را به صورت یک اثر کپی برداری شده می‌بینند، به ندرت می‌توانند روحیه خلاقیتی را که برای آفرینش آثار هنری بدیع و عالی و نیز تفکری مستقل مورد نیاز است، به دست آورند. بسیاری از شخصیت‌های بزرگی که ایده‌های خلاقانه داشته‌اند، به نوعی با هنر آشنا بوده‌اند. برای نمونه، تلگراف را مورس، که یک نقاش حرفه‌ای بود، اختراع کرد (اسبورن، ۱۳۷۵: ۱۷).

### میراث فرهنگی و تمدنی

«آشنایی با میراث فرهنگی و هنری یکی از اهداف برنامه درسی تربیت هنری در حوزه دانش می‌باشد» (رادپور و دیگران، ۱۳۸۵: ۲۴).

بنا به تعریف تایلر (۲۰۰۷)، «فرهنگ مجموعه پیچیده‌ای از معارف، معتقدات، هنرها، صنایع، فنون، اخلاق، قوانین، سنن و بالاخره تمامی عادات و رفتار و ضوابطی است که فرد به عنوان عضوی از جامعه خود فرا می‌گیرد و در برابر آن جامعه، وظایف و تعهداتی برعهده دارد».

در جریان تربیت هنری، کودکان با فرهنگ و هنر ایرانی آشنا می‌شوند. آن‌ها آثار هنری و تاریخی و نیز آداب و رسوم و سنت‌های پستندیده خود را در قالب آشنایی با میراث فرهنگی و هنری ایران می‌شناسند (رادپور و دیگران، ۱۳۸۵: ۱۲).

میراث فرهنگی و هنری برای هر ملت و کشوری در حکم شناسنامه و هویت آن کشور و ملت می‌باشد و بیانگر چگونگی شکل‌گیری، زیست و تفکر آن قوم و ملت می‌باشد.

میراث فرهنگی را می‌توان به دو دسته کلی؛ میراث فرهنگی مادی (بر جای مانده) و میراث فرهنگی معنوی (در یاد مانده) تقسیم‌بندی کرد.

میراث فرهنگی مادی به آن دسته از آثار می‌گویند که جنبه فیزیکی دارند و با چشم قابل مشاهده و با دست قابل لمس‌اند. این آثار خود به دو دسته جزئی آثار منقول و آثار غیرمنقول تقسیم می‌شوند. آثار منقول آن‌ها را گویند که در موزه‌های آثار باستانی و موزه‌های هنری و یا در مجموعه‌های شخصی اهل فرهنگ و هنر قابل مشاهده‌اند و آثار غیرمنقول، بناها و محوطه‌های باستانی را شامل می‌شود.

آشنایی دانش‌آموزان با این آثار و اطلاع عمومی از تاریخ هنر و فرهنگ، موجب رشد خودباوری و احساس عزت‌نفس و اقتدار در آن‌ها و همچنین افتخار به ملیت و هویت ایرانی - اسلامی خواهد شد.

دین مبین اسلام، سه کتاب را برای کشف حقیقت معرفی نموده است؛ کتاب وحی، کتاب گذشته (تاریخ) و کتاب طبیعت (حجت، ۱۳۸۰).

انواع هوش در ترکیب با هم می‌توانند در حوزه‌های هنر به کار گرفته شوند و از آن‌ها برای تولید یا فهم آثار هنری استفاده شود. در فرایند تولید هنری، احساس، عواطف و اندیشه همراه می‌شوند و حاصل همراهی آن‌ها با ابزار و مواد مورد نیاز، محصول هنری است که فرد تولید می‌کند. برداشت‌های حسی فرد، در ارتباط او با طبیعت و محیط اطرافش شکل می‌گیرند؛ یعنی، در اینجا فرد از هوش طبیعت‌گرا بهره می‌برد. افراد در نقاشی و کاردستی که با اندازه‌ها و تناسبات در فضاهای دو بعدی و سه بعدی سر و کار دارند، بیشتر از هوش فضایی استفاده می‌کنند. در تربیت شنوایی بیشتر از هوش موسیقایی و در قصه و نمایش، بیشتر از هوش زبانی و حرکتی - جسمانی بهره‌مند می‌شوند. برای یافتن قالب بیان هنری، لازم است فرد با خود کنار بیاید و به سؤال‌های خویش «چرا، به چه وسیله و چگونه» پاسخ گوید. وقتی شخص اثر هنری خود را ارائه می‌دهد و آن را در معرض دید و قضاوت می‌گذارد، یا خود آن را برای دیگران توضیح می‌دهد و توضیحات دیگران را درباره کار خود می‌شنود و برای بهبود کارش می‌اندیشد، هوش‌های درون فردی و برون فردی او بیشتر مطرح می‌شود (رادپور و دیگران، ۱۳۸۵: ۳).

### خلاقیت

بر کسی پوشیده نیست که فعالیت‌های هنری، اگر به شکل صحیح خود اجرا شوند، نقش چشمگیری در رشد قوه خلاقیت کودکان و نوجوانان خواهند داشت.

یکی از اهدافی که برنامه‌های هنری معطوف به آن است، ایجاد شرایط لازم برای رشد خلاقیت و تخیل کودکان است. «دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که چگونه ببینند، بشنوند، ارتباط برقرار سازند و به سویی تولید محصول هنری حرکت کنند. آن‌ها می‌آموزند که چگونه محیط می‌تواند به احساس و عمل آن‌ها شکل دهد و چگونه با فعالیتی منظم و هدفمند می‌توانند قابلیت‌های وجودی خود را برای بیان هنری رشد دهند (همان: ۸).

یکی از ویژگی‌های دوران کودکی خیال‌پردازی است؛ همان تخیلی که هنرمندان بزرگ آرزوی بازگشت به کودکی و دستیابی به آن را دارند. پیکاسو اغلب می‌گفت که دوست دارد آثارش هر چه بیشتر شبیه آثار کودکان باشد (استرایکر و وارنر، ۱۳۸۵: ۱۱). پیل کلی<sup>۴</sup> - نقاش سوئیسی - آثارش را به گونه‌ای آزاد و شاعرانه و با علائمی شبیه نقاشی‌های کودکانه تولید می‌کرد.

کودکان با برقراری ارتباط میان تخیلات، احساسات، تفکرات و اشیاء و ابزار پیرامون خود به درکی متفاوت از پدیده‌ها دست می‌یابند و در این فرایند اقدام به تولید آثاری می‌کنند که نتیجه آن رشد قوه خلاقیت در ایشان است. بهترین کمک به کودکان در این راه، آزاد گذاردن آن‌ها در انجام فعالیت‌هایشان است و باید از ارائه الگو یا پیشنهاد هر رنگ یا نقش و هر گونه دخالت دیگر از این جنس، پرهیز کرد.

باید آن‌ها را آزاد گذاشت تا بی‌ترس و خجالت و بدون تقلید از هر نوع الگو، آنچه را خود دوست می‌دارند در قالب فعالیت‌های هنری انجام دهند.



(رنگ، فضا و...) به عنوان مبنایی برای فهم اینکه چگونه اثر هنری متناسب با خصوصیات یک هنرمند و یا هماهنگ با یک جنبش یا سنت هنری است.

❖ تحلیل اثر هنری: شامل اطلاعاتی در مورد وسایل و مواد مورد استفاده، ابزارها و روش‌های به کار برده شده و تغییرات حاصله در اثر هنری که ناشی از گذر زمان یا سایر تأثیرات محیطی می‌باشد.

❖ روابط مربوط به زمینه (بستر): یعنی بررسی ارتباط میان آثار هنری و محیط اجتماعی، سیاسی و فرهنگی و شناخت تأثیرات آن بر آثار مذکور.

یکی دیگر از منابع الهام‌بخش هنرمندان ایرانی در تولید آثار هنری، به‌ویژه در دوره اسلامی، منابع و آثار ادبی بوده است. به همین دلیل، دانش‌آموزان باید با انواع ادبی، از جمله شعر و داستان، آشنایی یابند و با تکیه بر آن‌ها اقدام به تولید آثار هنری نمایند.

«تمامی این مباحث در شیوه‌های بیان هنری بروز می‌کند؛ یعنی کودکان با نقاشی کردن، قصه گفتن، شعر خواندن، حجم ساختن و نمایش بسازی کردن و... به تولید هنری دست خواهند یافت» (رادپور و دیگران. ۱۳۸۵: ۱۵). از جمله اهداف دیگری که می‌توان ذیل «آشنایی با میراث فرهنگی و هنری» به آن‌ها دست یافت، معرفی حرفه‌ها، هنرها، آیین و رسوم و نیازها و شرایط اقلیمی و جغرافیایی استان‌ها، به‌ویژه مناطق روستایی و عشایری است.

### مهارت‌های ارتباطی و کلامی

همان‌گونه که قبلاً هم اشاره شد، تربیت هنری می‌تواند موجب تحرک و افزایش هوش‌های چندگانه گردد. از آن میان، هوش کلامی (زبانی) و هوش میان فردی (اجتماعی) خاستگاه مهارت‌های کلامی و ارتباطی همه انسان‌هاست.

توسعه این مهارت‌ها از جمله اهداف برنامه تربیت هنری در حوزه مهارت می‌باشد (همان: ۲۴).

دانش‌آموزان در دوره دبستان می‌آموزند که خوب و درست گوش دهند و خوب صحبت کنند؛ به شیوه‌ای که حرف دیگران را بفهمند و دیگران نیز حرف آن‌ها را بفهمند. برای دستیابی به این

هوسین معتقد است که ما نمی‌دانیم کجا هستیم؛ مگر آنکه بدانیم کجا بوده‌ایم.

تاریخ و میراث فرهنگی برای هر فرد انسانی - به مثابه عضوی از جامعه و ملیت خود - همانند زه کمانی است که نیروی ارتجاعی آن موجب پرتاب و رانش پیکان به دوردست‌ها می‌شود.

هر قدر دانش‌آموزان از درک عمیق‌تری نسبت به مفاهیم فرهنگی و میراث تاریخی خود برخوردار باشند، بر احساس عزت و هویت آن‌ها افزوده می‌شود و نسبت به امواج فرهنگی بیگانه مصون می‌گردند. در نتیجه، وحدت و اقتدار ملی فزونی می‌یابد. «دانش‌آموزان در هدف مربوط به تاریخ هنر، با مشارکت و درگیری عملی خود، انواع اطلاعات زیر را گردآوری، تجزیه و تحلیل، سازمان‌دهی و مورد استفاده قرار می‌دهند (امینی، ۱۳۸۴: ۱۲۵ و ۱۲۶).

❖ اطلاعات واقعی در مورد هنرمندان: مثل تاریخ تولد و مرگ، سوابق و تجارب اولیه و اطلاعات در مورد آثار هنری، مثل توصیف فیزیکی، موضوعی و شرایط.

❖ تحلیل رسمی اثر هنری: یعنی توصیف کردن و تحلیل کردن حلقه‌های ارتباطی در یک اثر هنری



هدف، باید دایره لغات کودک وسعت یابد. همچنین، او باید سعی کند که خوب بشنود و هنگام صحبت کردن، حروف و واژگان و جمله‌ها را به درستی ادا کند. همچنین از زبان بدن به شکل مناسبی بهره‌گیرد تا نظر مخاطب را جلب کند و بر افکار و عواطف او تأثیر گذارد. مهم‌تر آنکه بتواند به راحتی و بدون فشار روانی در مقابل جمع صحبت کند.

برنامه تربیت هنری با انواع فعالیت‌هایی که به صورت بحث و گفت‌وگو و کار در گروه برای دانش‌آموزان در دستور کار دارد، می‌تواند به این هدف نایل آید. از جمله گفت‌وگو درباره کارهای هنری خود و دیگران، پرسش و پاسخ و بحث در گروه‌های کوچک و بزرگ، انجام دادن فعالیت‌های قصه‌گویی و بازی‌های نمایشی، انجام دادن فعالیت‌های گروهی در برنامه‌های نقاشی، کاردستی، سرودها و نغمه‌ها، قصه‌گویی، همچنین تکمیل کردن نقاشی‌های نیمه‌تمام و کامل کردن قصه یا خاطره با نقاشی.

### تولید محصول هنری

دانش‌آموزان در برنامه تربیت هنری، دنیای خیالی خود و دریافت شخصی‌شان از محیط و پدیده‌های پیرامون‌شان را با بهره‌گیری از مواد و ابزاری که در اختیار دارند، در قالب آثار هنری بازتولید می‌کنند. در این فرایند، آن‌ها ضمن خلق یک فرآورده هنری، به بیانی شخصی دست می‌یابند و بدین ترتیب با برقراری ارتباط تازه میان افکار و احساسات اشیاء و ابزار، به درکی متفاوت از پدیده‌ها و رویدادهای پیرامون خود دست خواهند یافت. این فرایند کمک می‌کند شرایط برای استحقاق همه دانش‌آموزان برای تشویق - که نیاز همه آن‌هاست و نه فقط برخی آن‌ها - فراهم آید.

گاردنر معتقد است که «این تراژدی خواهد بود اگر تربیت هنری نیز (همانند سایر حوزه‌های محتوایی) به یک مسیر یا کانال دیگری تبدیل شود که در آن، فقط دانش‌آموزانی که استعداد کلامی فوق‌العاده دارند، خود را نشان می‌دهند و از بروز و عیان ساختن قابلیت‌های دانش‌آموزان که دارای ظرفیت‌های خاص بصری فضایی، موسیقایی و حرکتی می‌باشند، ممانعت به عمل آید» (۱۹۹۰: ۴۲).

### نقد هنری

یکی از اصول اساسی در برنامه درسی تربیت هنری، «نقد هنری» است.

در حوزه نقادان هنری، توانایی توصیف، تفسیر، نقادی و نظریه‌پردازی در مورد آثار هنری دانش‌آموزان، در محور و کانون برنامه درسی تربیت هنری قرار می‌گیرد.

تصور می‌شود که از این طریق، دانش‌آموزان کاربرد زبان و نگاه هوشمندانه در مورد هنر را یاد می‌گیرند. (امینی، ۱۳۸۴: ۸۲)

برنامه درسی هنر باید موجبات رشد و پرورش مهارت‌های مربوط به کاوش و تحلیل انتقادی آثار هنری را فراهم آورد.

تربیت هنری باید زمینه بر خورد کاوشگرانه و نقادانه دانش‌آموزان را با نمونه‌های مختلف آثار هنری فراهم سازد. این مهارت موجب

پرورش قدرت ادراک هنری و ارزیابی منطقی از ویژگی‌های هنری آثار مورد نظر می‌گردد. ضمن آنکه کاربرد دقیق و ماهرانه زبان کلامی و نوشتاری را نیز تقویت می‌کند (همان: ۱۰۴).

بر اساس لغت‌نامه‌های فارسی، نقد، عبارت است از «جدا کردن سره از ناسره و بهین چیزی را برگزیدن» و در اصطلاح ادبی و هنری، «تجزیه و تحلیل و سنجش اعتبار آثار ادبی و هنری» را گویند.

«هدف از نقد داوری کردن یا دادن معیارهایی برای داوری است. منتقد، علاوه بر ارزش‌ها و عیب‌های اثر، نکته‌های نهفته و ناگفته آن را بیان می‌کند و توضیح می‌دهد و از این نظر، در پرورش ذوق و سلیقه هنردوست یا خواننده، مؤثر است (رادپور و دیگران، ۱۳۸۵: ۱۷).

در این برنامه، دانش‌آموزان پس از انجام دادن هر فعالیت تشویق می‌شوند که در مورد آثار خود صحبت کنند و شیوه کار و منظور خود از تولید آن را بیان کنند. سپس، دانش‌آموزان دیگر نظر خود را در مورد آن اثر مطرح می‌نمایند.

این فعالیت همچنین موجب افزایش صبر و تحمل و سعه صدر دانش‌آموزان در شنیدن نظر دیگران، و رعایت وجدان و عدالت و انصاف در روابط با دیگران می‌گردد.

### نتیجه‌گیری

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، با نگاه ویژه و عمیق به برنامه درسی تربیت هنری موجب ارتقای بیش از پیش جایگاه هنر در نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور شده است. از دیگر سو، هنر به عنوان یک ابزار فرهنگی قدرتمند، ظرفیت و توانمندی تحقق بخش عمده‌ای از اهداف و چشم‌اندازهای این سند ارزشمند را دارد.

### \* پی‌نوشت‌ها

۱. همان‌نویس معروف آمریکایی
  ۲. موسیقی‌دان و آهنگ‌ساز
  ۳. چهره شاخص حوزه حرکات موزون و کوریوگرافی
4. Paul klee

### \* منابع

۱. قرآن. (۱۳۶۷). ترجمه مهدی الهی قمشه‌ای. تهران: بنیاد نشر قرآن.
۲. اسبورن، الکس. (۱۳۷۵). پرورش استعداد همگانی و خلاقیت. ترجمه حسن قاسم‌زاده. تهران: انتشارات نیلوفر.
۳. استرایکر، سوزان و وارتر، سالی. (۱۹۴۶/۱۳۸۵). کلیدهای پرورش خلاقیت هنری در کودکان و نوجوانان. ترجمه اکرم قیطاسی. تهران: مؤسسه انتشارات صابرین.
۴. امینی، محمد. (۱۳۸۴). تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش. تهران: نشر آیش.
۵. تایلر. (۲۰۰۷). بنیادهای ذهنی. آکسفورد.
۶. حجت، مهدی. (۱۳۸۰). میراث فرهنگی در ایران، سیاست‌ها برای کشور اسلامی. تهران: سازمان میراث فرهنگی.
۷. رادپور، فاطمه و دیگران. (۱۳۸۵). راهنمای درس هنر. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
۸. «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش». (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی. مصوب در جلسات.
۹. مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۳). آموزش عمومی هنر. تهران: انتشارات مدرسه.
10. Gardner, H. (1983). Frames of mind: the theory of multiple intelligences. Basic books, N. Y.
11. Gardner, H. (1990). Art education and human development. The getty education. Institute for art. Occasional paper.



## شاهکار دوره ایلخانی

شبنم گلزار، کارشناس ارشد صنایع دستی

### چکیده

هجوم قوم مغول به ایران، روزگاری تلخ را برای مردم سرزمین ما رقم زد. کشته شدن شمار زیادی از آن‌ها و نابود شدن شهرها و در نتیجه، بناها و آثار فرهنگی و هنری، کشور را از رونق انداخت اما به مرور زمان، فاتحان مغول با تأثیرپذیری از فرهنگ ایرانی و گرایش به اسلام، بازسازی ویرانی‌ها را آغاز کردند. گنبد سلطانی از شاهکارهای دوره حکومت ایلخانیان در ایران است که به دستور سلطان محمد الحایتی (خدابنده)، با به کار گرفتن جمعی از هنرمندان ایرانی ساخته شد. این بنا به صورت برجی هشت ضلعی با گنبدی زیبا و هشت مناره در هشت گوشه اطراف گنبد ساخته شد و با تزئینات زیبای آجرکاری، گچ‌کاری و کاشی‌کاری زینت یافت. به یقین، مغولان که از اقوام بیابانگرد بودند، هنر و ذوق چندانی با خود به ایران نیاوردند و آنچه در گنبد سلطانی به ظهور رسیده، حاصل کار ایرانیان خوش‌ذوق و هنرمند بوده است. در این میان، سؤالی پیش می‌آید و آن، این است که چه عاملی باعث به شهرت رسیدن و اهمیت یافتن این بنا شده است.

این جستار، با مطالعات میدانی و کتابخانه‌ای به سرانجام رسیده و با بهره‌گیری از عکس‌برداری، به روش تاریخی - توصیفی، به نگارش درآمده است. یافتن ویژگی‌های معماری پیش و پس از اسلام در گنبد سلطانی، از نتایج این جستار است.

**کلیدواژه‌ها:** ایلخانیان، معماری ایرانی، معماری اسلامی، گنبد سلطانی

### مقدمه

جهان و میراث جهانی یونسکو، شناخته شده و نیازمند بررسی و توجه بیشتر است. این بنا به دلیل تفکری که در شکل‌گیری آن مؤثر بوده است و استفاده از هنرمندان و صنعتگران بسیار برای ساختن آن، جایگاهی مهم در هنر ایران دارد. نگاهی به ساختار معماری و تزئینات آن و بررسی ارتباط هنر پیش و پس از اسلام در ایران در شکل‌گیری گنبد سلطانی، هدف این جستار قرار گرفته که با مطالعه و بررسی شواهد بصری و اسناد کتابخانه‌ای انجام شده است.

با یورش مغول به ایران، بسیاری از آثار فرهنگی و هنری به همراه جمعیت کثیری از مردم نابود شدند و تا مدت‌ها، رشد اقتصادی و فرهنگی از ایران رخت بر بست. پس از مدتی با تشکیل حکومت جدید توسط ایلخانان مغول و جذب شدن آنان به فرهنگ و آیین ایرانیان، به تدریج، هنر و فرهنگ ایران وارد دوران تعالی خود شد.

گنبد سلطانی از زیباترین و مشهورترین آثار دوره ایلخانی است که به عنوان بزرگ‌ترین گنبد خشتی





تصویر ۱. گنبد سلطانیه

## حضور ایلخانان در ایران و سلطنت اولجایتو

الجایتو مذهب حنفی را پذیرفت و به‌طور رسمی مسلمان شد. حمایت الجایتو از مذهب حنفی موجب سختگیری و بدگویی علمای حنفی نسبت به مذاهب دیگر اسلام و آزار پیروان آن‌ها شد اما اختلافات بین حنفیان و شافعیان، باعث ترغیب الجایتو از جانب امرای مغول به ترک اسلام گشت اما به تشویق امیر طرمطاز، که از امرای زیرک و مسلمان دربار سلطان بود، به تشیع روی آورد. چون اشاعه تشیع و تغییر خطبه و سکه در بلاد ایران به اشکالاتی برخورد و مخالفت مردم را برانگیخت، الجایتو کم‌کم از سختگیری در طرفداری از تشیع و اجرای رسوم آن کاست و در اواخر عمر او، سنن مذهب سنت دوباره در قلمرو ایلخانی جاری شد» (مرتضوی، ۱۳۷۰: ۲۲۶، ۲۲۷، ۲۳۰، ۲۳۱).

### شهر و گنبد سلطانیه

الجایتو پس از رسیدن به سلطنت با انتخاب سلطانیه به عنوان پایتخت در رشد و آباد ساختن آن کوشید. این در حالی بود که «قبل از حمله مغول در سلطانیه فعلی هیچ‌گونه اثر ساختمانی نبوده و این ناحیه به شکل مرغزار و چمنزار بوده و سلاطین مغول پس از استقرار در ایران و پایتخت قرار دادن تبریز، کم‌کم برای شکار و گذرانیدن ایام تابستان به آن سو روانه می‌شدند،

«عصر مغول در ایران از سال ۶۱۶ هجری، آغاز می‌شود و به سال ۷۵۶ هجری، پایان می‌پذیرد. این دوره ۱۴۰ ساله، قابل تقسیم به دو دوره است: ۱. دوره‌ای که از سال ۶۱۶ هجری، یعنی شروع حمله چنگیز به ایران آغاز می‌شود و به سال ۶۵۱ هجری، که سال حرکت هلاکو به سوی این سرزمین است، خاتمه می‌یابد؛ ۲. دوره‌ای که از سال ۶۵۱ هجری، یعنی سال حرکت هلاکو به ایران، آغاز می‌شود و در انجام کار انوشیروان در ۷۵۶ هجری، پایان می‌پذیرد.

تقسیم‌بندی دیگر با توجه به پشتیبانی و حمایت صمیمانه غازان‌خان از دین اسلام است که: دوره نخست از ابتدای حکومت مغول تا جلوس غازان‌خان و دوره دوم از جلوس غازان‌خان تا پایان حکومت ایلخانان» (مرتضوی، ۱۳۷۰: ۵ و ۹). پس از غازان‌خان، برادرش «الجایتو در ۱۵ ذیحجه سال ۷۰۳ ه. ق بر تخت سلطنت جلوس کرد» (اشپولر، ۱۳۵۱: ۱۱۱).

«مادر الجایتو عیسوی بود. وی فرزند خود را در ابتدا به اسم نیکلا مطابق آیین مسیح تعمیم داد ولی پس از مرگ مادر، الجایتو، زوجه‌ای مسلمان اختیار کرد و زوجه‌اش او را به قبول اسلام تشویق کرد و بر اثر نفوذ علمای حنفی،

به همین جهت این محل ایقرئولن یعنی چمنزار یا شکارگاه شاهین نامیده می‌شد» (مخلصی، ۱۳۶۴: ۳).

ظاهراً وقتی که ساختمان مزبور آغاز شد، الجایتو در میان فرقه‌های اسلام، هیچ یک را به‌طور جدی انتخاب نکرده بود ولی در سال ۷۰۹ هجری، وقتی بنای مزبور در حال پیشرفت بود، به زیارت مقبره علی (ع) در عراق رفت و مذهب شیعه را قبول کرد و به این فکر افتاد که جسد علی (ع) و حسین (ع) را به سلطانیه بیاورد و مقبره خود را مرقد آنان قرار دهد. شاید در این فکر، اعتقاد مذهبی و زیرکی عملی نهفته بود و فواید بازرگانی جلب زائران را به مرقد ائمه و عواید مهمان‌خانه‌ها و بازارهای شهر را هم از نظر دور نمی‌داشت. تزئینات مقبره الجایتو با این فکر به عمل می‌آمد و در عقب بنا، نمازخانه مخصوصی که یکی از اضلاع هشت‌گانه را می‌گرفت، ساخته شد. در ضمن، الجایتو دستور داد تا قبر کوچک و مختصری هم برای خودش برپا کنند که ظاهراً هرم آجری ساده‌ای بیش نبود و طی چند هفته به اتمام رسید. در بدو امر، الجایتو به قدری به مذهب شیعه دل بستگی داشت که دستور داده بود، سکه به نام حضرت علی (ع) [امیرالمؤمنین]، زده شود (تصویر ۱ و ۲).

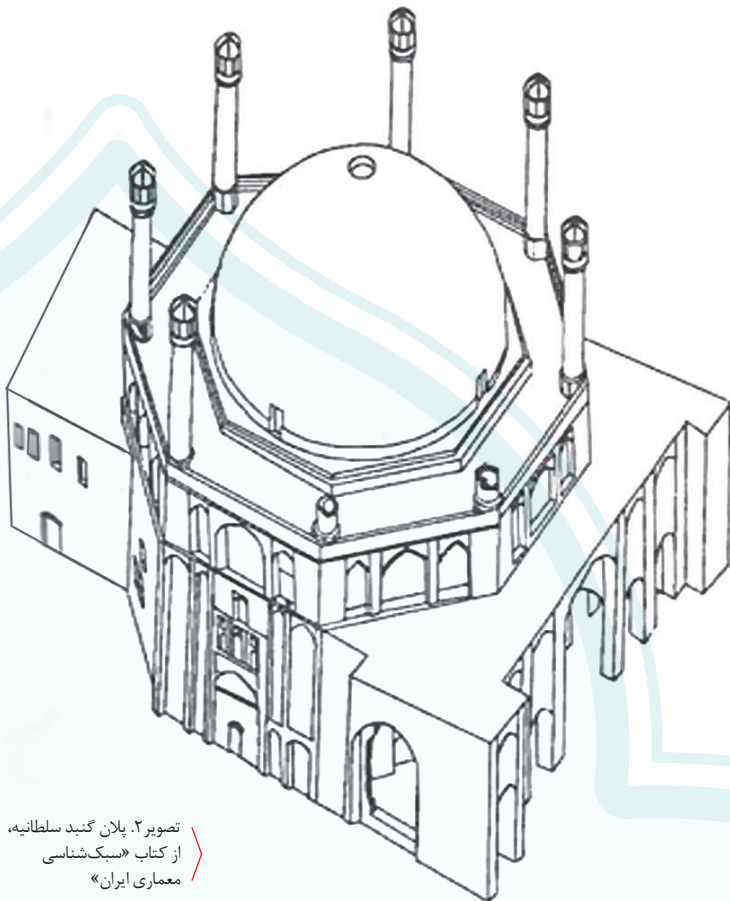
الجایتو قبل از مرگش پیرو مذهب تسنن شد. شاید قبل از این تغییر عقیده، به این نتیجه رسیده بود که آوردن جسد علی (ع) و حسین (ع) به سلطانیه عملی نباشد. در هر حال، تصمیم گرفت آرامگاه بزرگ را به خود تخصیص دهد و در نتیجه، طرح‌های تزئینات داخلی با پوشش ضخیمی از گچ سفید پوشانیده شد و روی آن کتیبه‌های متعدد و طرح‌های تزئینی با رنگ آبی روشن نقش گردید (فریار، ۱۳۶۵: ۲۵-۲۶). «به روایتی دیگر، انتقال اجساد مطهر به خاطر مخالفت شدیدی علمای شیعه یا به قولی خواب دیدن سلطان، حضرت علی بن ابیطالب را و ناراضی بودن آن حضرت از این عمل، انجام نگرفت و سلطان ایلخانی مصمم شد که دوباره این بنا را به آرامگاه خود اختصاص دهد» (مخلصی، ۱۳۶۴: ۵-۴ و ۱۳-۱۴).

### ویژگی‌های معماری

گنبد سلطانیه در سبکی از معماری ساخته شده که موسوم به شیوه آذری است. در این شیوه، پیمون‌بندی و بهره‌گیری از عناصر یکسان برای دستاوردی به اندام و سازوار، بهره‌گیری بیشتر از هندسه و طراحی معماری، گوناگونی

طرح و ساختمان‌هایی با اندازه‌های بسیار بزرگ در دستور کار قرار می‌گرفته است. گنبد سلطانیه تمامی این ویژگی‌ها را داراست و یکی از بهترین سازه‌های معماری پس از اسلام در ایران شناخته شده است. «گنبد دو پوسته پیوسته آن نزدیک به ۲۵/۵ متر دهانه دارد و خود آن روی دنده‌های باربر ساخته شده است. این گنبد سبویی شکل است و ویژگی‌های ساختمانی و نیارشی<sup>۲</sup> آن چنان است که دانشمندی چون پروفیسور سن پائولوژی ساختمان گنبد کلیسای ساناماریا دلفیوره در شهر فلورانس را برگرفته از این گنبد می‌داند» (پیرنیا، ۱۳۸۰: ۲۲۳-۲۲۴).

«تمامی سطح گنبد پوشیده از کاشی فیروزه‌ای رنگ بوده و قسمت زیرین یعنی گردنی گنبد با خطوط کوفی که حاوی عبارات الله، محمد و علی است تزئین شده است. وجود هشت منار در هشت زاویه بنا، که گنبد را درمیان گرفته‌اند، ابهت دیگری به آرامگاه داده است. منارها عموماً باریک و به قطر تقریبی ۱ متر و به ارتفاع ۳/۵ متر بوده که قسمت بیشتر آن‌ها به مرور زمان فرو ریخته است. بدنه منارها با ترکیبی از آجر



تصویر ۲. پلان گنبد سلطانیه، از کتاب «سبک‌شناسی معماری ایران»

و کاشی به شیوه معقلی با عبارات الله، محمد و علی تزئین شده است» (مخلصی، ۱۳۶۴: ۶۳). در کنار گنبد، تربت‌خانه قرار دارد. «تربت‌خانه فضایی به شکل مستطیل است که محراب را در جز جنوبی خود جای داده است. بر سقف، کتیبه‌ای مزین به دو خط کوفی و ثلث همراه با نقوش اسلیمی چشم را می‌نوازد

سرداب، سومین فضای گنبد سلطانیه به شمار می‌رود. این فضا محل اصلی قبر بوده است. ورودی آن در ایوان جنوبی تربت‌خانه قرار دارد که به وسیله ۹ پله به محل اصلی قبر می‌رسد» (دارایی گودرزی، ۱۳۸۵).

### تزئینات

تزئینات گنبد سلطانیه شامل تزئینات آجری، گچ‌بری، کتیبه‌نویسی، کاشی‌کاری، رنگ و نقاشی، سنگی و چوبی است. روند شکل‌گیری این تزئینات شامل دو دوره بوده است: «دوره اول بیشتر شامل کاشی‌کاری و معقلی‌هاست که مربوط به طرح تبدیل بنا به مزار ابدان مطهر امام اول و سوم شیعیان (ع) بوده که این تزئینات محتوی طرح‌های هندسی، خطوط کوفی با کاشی‌های فیروزه‌ای و طلایی و لاجوردی بوده است. تزئینات دوره دوم مربوط به هنگامی است که نقشه انتقال ابدان مطهر دو امام همام (ع) به هم خورد و به دستور سلطان ایلخانی، تزئینات قبلی که بیشتر کلمه علی بر آن نقش بسته بود، با پوششی از گچ، شامل کتیبه‌ها و طرح‌های زیبای دیگر مستور گردید» (مخلصی، ۱۳۶۴: ۳۱). «نمای درونی گنبدخانه دوبار با گونه‌های گره‌سازی درهم (کاشی و آجر)، کاشی‌کاری و سفال پیش بر و کاشی مَه‌ری و سفال مَه‌ری آمود<sup>۲</sup> شده که بخشی از آن‌ها به جا مانده است که بعدها روی آن را گچ اندود کرده‌اند. از دیگر آمودها، گچ‌بری پته در زیر گنبد است که در آن

گچ را روی کرباس می‌کشیدند و پس از خودگیری در جای خود می‌نشاندند» (پیرنیا، ۱۳۸۰: ۲۲۷). نقش‌مایه‌هایی که در تزئینات گنبد سلطانیه به کار رفته، بیشتر شامل گره‌سازی و نقش‌مایه‌های هندسی است و نقوش گردان و اسلیمی که در برخی نقاط با رنگ و به روش نقاشی کار شده، یادآور نقوش هنری پیش از اسلام است. استفاده از نقاشی در تزئین درون گنبد سلطانیه باعث از بین رفتن یا کم‌رنگ شدن بسیاری از نقش‌ها و رنگ‌هایشان در اثر گذر زمان شده است. به کار بردن این شیوه تزئین به این دلیل بوده است که «در دوره ایلخانی، استفاده از رنگ رواج بیشتری می‌یابد چنان که در انواع شیوه‌ها، رنگ‌آمیزی موتیف‌ها و در سطوح مسطح، استفاده از نقاشی‌های تذهیب‌گونه با طیف وسیعی از رنگ‌ها معمول شد» (مکی‌نژاد، ۱۳۷۸: ۱۶۰). از کتیبه‌نویسی نیز در آرایه‌بندی فضای درون گنبد خانه بسیار استفاده شده است. این کتیبه‌ها با انواع خط کوفی و خط ثلث دیوارها و ایوان‌های این بنا را شکوه و زیبایی دو چندان بخشیده‌اند (تصاویر ۳ و ۴).

«یحتمل به نظر می‌رسد که قسمت‌های تزئینی از روی ترسیماتی که قبلاً به دقت کشیده شده بود، ساخته می‌شد و بعضی از آن‌ها به اندازه اصلی، از روی طرح‌های کتاب، روی گچ نقش می‌گردید. چند صفحه از یک قرآن تزئین‌شده که مخصوص اولجایتو نوشته شده بود، دارای طرح‌های پیچیده و پرکاری است که کاملاً با تزئین گچ‌کاری مقبره اولجایتو و آثار ساختمانی دیگر شباهت دارد» (شهریاری، ۱۳۹۰: ۱۱).

در گنبد سلطانیه ویژگی دیگری نیز وجود دارد که قابل توجه است: «بر فراز چهار ایوان اصلی، چهار پنجره بزرگ قرار دارد که نه تنها روشنایی داخل بنا را تأمین می‌کند بلکه وسیله‌ای برای تشخیص زمان نیز بوده است. بدین صورت که اگر نور از سوراخ اصلی نوک گنبد بتابد، هنگام اذان ظهر است و نوری که از پنجره‌های بزرگ به داخل بتابد حدود ساعت را مشخص می‌ساخته و تابش نور از پنجره‌های کوچک مبین حدود دقیقه بوده است» (مخلصی، ۱۳۶۴: ۲۶).

### جمع‌بندی

گنبد سلطانیه با توجه به انگیزه ساخته شدن آن و سپس تغییر و تحولی که در به‌کارگیری بنا و تزئینات آن به وجود آمد، همچنان، بنایی



تصویر ۳. بخش‌هایی از تزئینات گنبد سلطانیه





تصویر ۴. بخش‌هایی از تزئینات گنبد سلطانیه

۲. نیارش: دانش ایستایی، فن ساختمان و ساختمایه (مصالح) شناسی  
 ۳. آمود: آرایشی که پس از پایان کار ساختمان بر آن بیفزایند.

#### \* منابع

۱. اشیپولر، برتولد. (۱۳۵۱). تاریخ مغول در ایران، ترجمه محمود میرآفتاب. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
۲. پیرنیا، محمد کریم. (۱۳۸۰). سبک‌شناسی معماری ایرانی، تدوین غلامحسین معماریان. تهران: نشر پژوهنده-نشر معمار.
۳. شهریاری، کمال‌الدین. (۱۳۹۰). کاربرد مصالح در معماری اسلامی ایران دوره ایلخانیان. تهران: انتشارات تضمین دانش.
۴. مخلص، محمدعلی. (۱۳۶۴). جغرافیای تاریخی سلطانیه. زنجان: چاپخانه جلالی.
۵. مرتضوی، منوچهر. (۱۳۷۰). مسائل عصر ایلخانیان. تهران: انتشارات آگاه.
۶. مکی‌نژاد، مهدی. (۱۳۷۸). تاریخ هنر ایران در دوره اسلامی: تزئینات معمار، تهران: مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»
۷. ویلبر، دونالد. (۱۳۶۵). معماری اسلامی ایران: دوره ایلخانیان. ترجمه عبدالله فریار، چاپ دوم. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۸. دارابی‌گودرزی، سعیده. (۱۳۸۵). «گنبد سلطانیه، فیروزه‌های درخشان اما مهجور»، فصلنامه مهندس مشاور، شماره ۳۳، ۸۴، ۷۸.

منسجم و ارزشمند در تاریخ هنر معماری ایران، به شمار می‌آید؛ تا آنجا که به سبب عظمت گنبد خشتی و اسلوب ویژه معماری آن، نه تنها الگویی برای ساخت گنبد، هم در ایران و هم در خارج از آن قرار گرفت بلکه توسط سازمان بین‌المللی یونسکو در زمره میراث جهانی به ثبت رسید. این امر، بر نگهداری و محافظت خاص و همچنین توجه و مطالعه عمیق ویژگی‌های معماری و تزئینات این بنا را بیش از پیش تأکید می‌کند. این بنای عظیم که پلان و فرم گنبد ایرانی را از روزگار باستان در دل خود دارد و با شیوه‌های تزئینی تکامل‌یافته‌تر نسبت به دوران قبل از خود و استفاده از اسامی مقدس اسلامی و همچنین آیات قرآن، همنشین شده، جایگاهی پرمایه در معماری آن روزگار و نیز هم‌اکنون سرزمین ایران را به خود اختصاص داده است.

سبک زیبا و کم‌نظیر ایلخانی در تزئینات، به‌ویژه در طراحی و رسم نقش‌مایه‌های اسلیمی و گیاهی و به‌کارگیری آن‌ها در شیوه مورد علاقه آن دوره، یعنی گچ‌بری از جمله مواردی است که می‌توان همچنان مورد بررسی قرار داد.

#### \* پی‌نوشت‌ها

۱. خود: پوشش روئین گنبد

## از همان ابتدا، اثر نهایی را

## در چوب می بینم

مهدی الماسی

آشنایی با علی اصغر شهاب

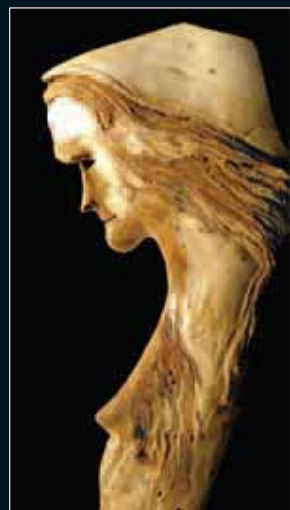
سال‌های متمادی در جست‌وجوی گم‌شده‌اش در وادی هنر گشته است؛ گاه حیران پیچ‌وتاب زیبایی حروف در خط نستعلیق بوده و گاه سرگشته ردپای سایه‌های مداد کنته و زغال روی کاغذهای سفید، و زمانی دل‌باخته زیبایی خفته رنگ‌ها در حرکت قلم‌مو بر بوم‌ها. این چنین به سال‌ها سیروسلوک بر غنای دانش و تجربه هنری‌اش افزوده تا به سرانجام، کوشش‌ها و کشش‌های دل و دست هنرمند او را به ساحل اعجاب‌انگیز چوب رسانده است.

علی اصغر شهاب که در گذر ایام به بینشی خردمندانه در هنر رسیده، بر این باور است که اثر هنری در طبیعت پنهان است و کار هنرمند کشف و پرده‌برداری از اثر است؛ از همین روست که می‌گوید: «از همان ابتدا اثر نهایی را در چوب می‌بینم». او مواد خام آثار خود را که معمولاً چوبی‌ست، کژ و کوژ از درختی کوهی، جنگلی، باغی که گاه افتاده به گوشه‌ای است پرت و منزوی، می‌یابد. آنگاه با نگاه هنرمندانه، شادی و حرکت، اندوه و غم، قصه و سرگذشت و فراز و نشیب چوب را می‌خواند. او می‌داند خالق یگانه در چوبی که به دست او رسیده رازهای نهان نهاده است. نگاه کاشف هنرمند به باری دست‌ها در مناسبت با آنچه در چوب می‌یابد، گوهر نهان از چوب بیرون می‌کشد تا همگان به تماشایش بنشینند.

زیبایی و زوال در طبیعت و برجسته‌سازی تضادها در ساختاری واحد درون‌مایه اغلب آثار علی اصغر شهاب است که آن‌ها را به مرزهای بینشی عرفانی نزدیک می‌کند.











## پرده خوانی گونه‌خاصی از نقالی مذهبی

لیلا تقوی، کارشناس ارشد نمایش، آموزش و پرورش شیراز ناحیه ۳

### چکیده

نقالی یکی از جلوه‌های مهم و اصیل در نمایش‌های سنتی ایران است، که بر پایه سنت قصه‌خوانی، روایتگری، همراه با اصول و فنون و برخوردار از نوعی آگاهی دقیق و تسلط بر قواعد و آموخته‌ها در جهت بهترین ارتباط با مخاطب است. نقالی به شکل امروزی آن از زمان شاه اسماعیل صفوی آغاز شد. پیدایش قهوه‌خانه‌ها در دوره صفویه و اجتماع مردم در چنین اماکنی کم‌کم نقالان را که در کوی و برزن سرگردان بودند، به خود جلب کرد؛ چنان‌که حتی تا دوره‌های اخیر کمتر قهوه‌خانه‌ای یافت می‌شد که در آن نشانی از شاهنامه‌خوانان و نقالان نباشد. در کنار اشاعه و بسط چنین هنری، نقاشی قهوه‌خانه با ویژگی‌هایی تحت‌تأثیر نقالی در همین مکان نمود پیدا می‌کند و اولین آثار که حاصل استماع سخنان گرم و پرشور نقالان است، بر در و دیوار قهوه‌خانه‌ها تجلی می‌یابد. نقالان خود در گرماگرم سخن گاهی به این‌گونه صحنه‌های منقوش اشاره می‌کرده‌اند. با رشد روایتگران خانگی مانند رادیو و تلویزیون و رونق گرفتن کار سینماها و کافی‌شاپ‌ها و تریاها و باشگاه‌های بدن‌سازی، قهوه‌خانه‌ها از رونق افتادند و زنگ و طبل زورخانه‌ها با کم‌رنگ شدن معنای پهلوانی و قلندری از صدا افتاد. تصاویری که امروز از شمایل ائمه اطهار در حسینه‌ها و تکیه‌ها به صورت پوستر و تصاویر چاپی بزرگ نصب می‌شود، بیشتر شبیه هنرپیشه‌های هندی و فاقد هرگونه اصالتی است و این‌گونه برداشت‌های تصویری جایگزین آثار با هویت گذشتگان شده است. در چند سده و حتی چند دهه قبل آبرو و اعتبار یک قهوه‌خانه به نقاشی‌هایش بود و نقاش مقامی در حد بزرگ محل داشت. به‌خصوص که مرشد همیشه هوادار نقاش بود و برای رونق محفلش از نقاشی‌های نقاش قهوه‌خانه شاهد می‌آورد اما هنر پرده‌خوانی که از حمایت مردمی برخوردار بود، به تدریج کم‌رنگ و در نهایت محو و نابود شد. این مقاله می‌کوشد به چگونگی شکل‌گیری پرده‌خوانی که گونه‌خاصی از نقالی است، بپردازد.

**کلیدواژه‌ها:** نمایش آیینی، نقالی، نقل مذهبی، نقاشی قهوه‌خانه‌ای

## مقدمه

نقل و نقالی ریشه در سنن کهن تر ادبیات و هنر شفاهی ایران داشته و از جهاتی با خنیاگری و رشته توأم با آن یعنی داستان‌سرایی و افسانه‌سرایی قابل مقایسه است. نقال‌ها نوعی روان‌شناسان مردم آگاهند و تسلط زیادی بر جمع دارند. آنان به‌درستی می‌دانند که کجای قصه‌شان برای مردم هیجان‌انگیز است و چگونه باید بگویند تا مخاطبان را هر چه بیشتر برانگیزند. آن‌ها با وقفه‌هایی در بیان، آهنگ دادن به کلام، بالا و پایین بردن به موقع دست و سر، کش دادن مطلب، نجوا کردن و بی‌صدا فریاد کشیدن، لرزاندن صدا، و نیز عوض کردن صدا، کوفتن کف دست‌ها به هم و پا بر زمین زدن، و همچنین با معلق نگه داشتن واقعه در جایی حساس، تماشاگر را در هیجانی مطبوع نگه می‌دارند. به اضافه این‌ها نقال با آنچه از بازیگری و حرکات بیانی چهره می‌داند، و نیز با قرار دادن خود در موقعیت قهرمانان - که آن‌ها را خوب حس و منتقل می‌کند - نهایت توانایی را به کار می‌برد. نقال به تنهایی چند بازیگر است و از عهده ایفای همه نقش‌ها به خوبی برمی‌آید. شاه اسماعیل صفوی از نخستین کسانی است که به حمایت از هنر نقالی کمر همت می‌بندد. او توصیه می‌کند که از این هنر به‌عنوان شیوه‌ای برای مداحی اهل بیت نیز بهره گرفته شود و از زمان او اشکال مختلف نقل مذهبی پر و بالی می‌گیرد. در آن روزگار، نقالان خوش‌بیان با صدایی بم و زنگ‌دار، که گویی از اعماق اساطیر به گوش می‌رسید، به نقل داستان‌هایی پُر آب و تاب از شاهنامه می‌پرداختند. عده‌ای از آنان چنان در ایجاد حال و هوای قهرمانی و تفسیر پندهای مذهبی مهارت داشتند که سودای قهرمان شدن را به دل شنوندگان می‌انداختند. به این ترتیب و با افزایش اشتیاق شنوندگان، این قهرمانان و قدیسان بر بوم نقاشان متولد شدند. نقاشان قهوه‌خانه، تصاویر پهلوانان و معصومین را با تأثیر پذیرفتن از توصیف نقالان تصور و ترسیم کردند و بالآخره برای همراهی با داستان، تصاویری پر جزئیات و زنده به‌وجود آوردند و بر دیوار قهوه‌خانه‌ها ریختند. جزئیات نقل و نقالی بسیار مفصل‌تر از این‌هاست. تنها باید گفت که این شیوه کهن داستان‌سرایی، که دلیری و پاکی و جوانمردی را گسترش داده و نحوه روبه‌رو شدن با حوادث دشوار زندگی را به مردمان می‌آموخته اکنون رو به فراموشی است، نقال چهارپایه خود را به تلویزیون سپرده است و قصد دارد برای همیشه از قهوه‌خانه خارج شود.

## پرده خوانی

پرده‌خوانی را «شمایل گردانی» و «پرده‌داری» (بیضایی، ۱۳۴۴: ۷۳) نیز خوانده‌اند. برخی نیز موقعیت تاریخی پرده‌خوانی را حد فاصل گذار از برگزاری مراسم عزاداری عمومی ماه محرم در دوران صفویه به برگزاری نمایش مذهبی تعزیه در دوران قاجاریه و یکی از منابع تحول و تکامل تعزیه دانسته‌اند (غریب‌پور، ۱۳۸۴: ۶۴) اما برخی دیگر، به عکس، نقوش پرده

را ترجمان نمایش تعزیه در قالب هنرهای دیداری و رهاورد تعزیه می‌دانند. ساختار پرده‌خوانی بر دو رکن «پرده» و «پرده‌خوان»، استوار است. پرده پارچه‌ای است که یک یا چند رخداد مصیبت‌بار خاندان پیامبر - صلی‌الله علیه و آله وسلم - بر آن نقش شده است. موضوع اصلی این نقش‌ها، واقعه کربلا و حوادث پیش و پس از آن بوده، اما رفته‌رفته داستان‌های اخلاقی پندآموز مانند جوانمرد قصاب نیز به آن افزوده شده است. معمولاً به دلیل قداست عدد ۷۲ و ارتباط آن با واقعه کربلا، در هر پرده ۷۲ مجلس فرعی و اصلی وجود دارد (غریب‌پور، ۱۳۸۴: ۵۸).

جنس پرده‌ها از «مقال» و «کرباس» و اندازه آن‌ها معمولاً ۱۵۰ در ۳۰۰ سانتی‌متر است.

پرده‌خوان کسی است که معمولاً ضمن اشاره کردن به تصاویر پرده، با چوب دستی‌ای که به آن مطرق می‌گویند، این تصاویر را با صدایی رسا و آهنگین باز می‌خواند. اساساً نمایش پرده‌خوانی متکی بر «کلام» است. پرده‌خوان از پرده به دو روش بهره می‌برد: تزیینی و طوماری. او در روش تزیینی، پرده را صرفاً برای جلب توجه تماشاگران می‌آویزد و داستان را براساس آن نقل نمی‌کند اما در روش طوماری، داستان بر مبنای نقش‌های پرده و گشودن تدریجی پرده منقوش روایت می‌شود (بیضایی، ۱۳۴۴: ۷۴-۳۴).

## پرده‌خوانی (شمایل گردانی، پرده‌داری)

پرده، پارچه‌ای است که بر آن یک یا چند مجلس از حوادثی که بر خاندان پیامبر (ص) گذشته، نقش بسته است. در پرده‌خوانی داستان، نقاشی و نقالی سه عنصر اساسی محسوب می‌شوند.

**الف. داستان:** داستان‌های تاریخی واقعه کربلا یا بعضی داستان‌ها و قصه‌های تاریخی و حماسی ملی را نقال با استفاده از پرده‌ای که تصاویر داستان‌ها بر آن منقوش است، برای تماشاگران نقل می‌کند. نقال پرده را که چون طومار بسته‌ای است از دیوار می‌آویزد و در مقابل دیدگان تماشاگران، داستان را نقل می‌کند. او آهسته و کم‌کم پرده را باز و رخداد‌های نقاشی شده را با صدایی گیرا و آهنگین با آب و تاب و هیجان تعریف می‌کند.

**ب. نقاشی:** ایرانیان از دیرباز در زمینه شمایل‌نگاری و صورت‌نگری مذهبی فعالیت‌هایی داشته‌اند. نگاهی کوتاه به نقش‌های سفال سیلک و مفرغ‌های لرستان و حتی پرده‌های اساطیری مربوط به دل‌سوختگان بر قتل سیاوش، به‌وضوح نشان می‌دهد که چگونه آن‌ها در قالب قصه‌های پرمضمون مندرج بر چهره سفال‌ها و سینه پرده‌ها، از فرآیند و چالش به نیکی یا بدی سخن‌ها گفته‌اند.

کتاب مصور «ارژنگ» اثر مانی نیز از دلتنگی آدم‌های نخستین حکایت‌های دلنشین دارد و نیز چهره‌های دلپذیر را به نمایش درآورده است. به گفته پروفیسور گیرشمن:

«لکساندر مونگیت، در کتاب خویش می‌گوید کمی دقت در نوع وسیله به‌کاربرده‌شده (عماری= وسیله‌ای که تابوت را در آن می‌گذارند و حمل می‌کنند) و نیز اجرای بعضی حرکات شرکت‌کنندگان در مراسم مذهبی - نمایشی دیواری، معبدی در ویرانه‌های «پنجی کنت» در سمرقند، نظیر پریشان کردن موی سر و وارد آوردن جراحات بر خود، ما را به گونه‌ای بی‌واسطه در بطن اجرای مراسم سوگواری بر شهادت امام حسین می‌گذارد» (بیضایی، ۱۳۴۴: ۳۳-۳۲).

آل‌بویه که از شیعیان معتقد ایرانی بودند، به تبعیت از این سنت حسنه - که نشان‌دهنده خیالی مقدس است - اولین گام را در جهت ایجاد پرده‌های نقاشی مذهبی، خصوصاً مضامین عاشورایی، برداشتند و به ترویج آن‌ها پرداختند. پس از آن، بنابر گزارش‌های تاریخی، در عصر صفویه به هنگام حمله شاه اسماعیل صفوی به هرات برای سرکوبی از بکان سنی مذهب متعصب، از پرده‌های عاشورایی برای تهییج سپاهیان شیعه ایرانی استفاده شده اما متأسفانه تاکنون از این آثار نمونه‌ای یافت نشده است. مهم‌ترین آثار خیالی‌نگاری که با مضامین مختلف و در شیوه‌های گوناگون ظاهر شده و تاکنون نیز کم و بیش ادامه یافته است، در زمان قاجاریه شکل گرفت. حاکمیت طولانی سلاطین قاجار و آرامش نسبی پس از جنگ‌های هولناک ایران با ازبکان و تضعیف دولت عثمانی - که از مخالفان و دشمنان ایران شیعی محسوب می‌شد - ایرانیان را به نمایش هر چه بیشتر معتقدات شیعی واداشت و هنرمندان شاعر و نمایشگر و نقاش و موسیقی‌دان با ویژگی‌های هنری خاص خود در این زمینه ایفای نقش کردند. رواج هنر تعزیه - که در برخی از شهرها با وسعت و تنوع بسیاری طراحی و اجرا می‌شد - هنرهایی چون شعر و موسیقی را نیز فعال کرد و بیشترین تأثیر را بر نقاشی پرده‌های مذهبی و تابلوهای عاشورایی گذاشت. نقاشی خیالی‌نگاری، که عمدتاً مضامینی مذهبی

یا پهلوانی در برداشت، براساس روایت مرشد یا نقال شکل می‌گرفت. نمادهای این آثار، همچون رنگ و شکل لباس و خود و سپر و حتی شخصیت‌های نمادین همچون جبرئیل - که در هیئت درویش کابلی ظاهر می‌شد - سپاه اجنه و امثال آن‌ها، همگی براساس روایت مرشد و متأثر از نمادگرایی تعزیه به وجود می‌آمدند. برخی از متون، که تاریخ عاشورا در آن‌ها تشریح شده و به مقتل معروفاند، مرجع نقاشی و تعزیه قرار گرفتند. قدیمی‌ترین نقاشی‌های کتاب در این زمینه تصاویر کتاب‌هایی همچون «روضه‌الشهدا» اثر واعظ کاشفی و «حدیقه‌السعدا» اثر فضولی و همچنین مقتل حسین، اثر لامعی چلبی است. نقاشی این کتاب‌ها به شیوه‌ای جدید و برگرفته از نمادگرایی و صحنه‌پردازی تعزیه است و در طراحی آن‌ها از نگارگری عصر صفویه پیروی شده است. این کتاب‌ها که با چاپ سنگی تکثیر شده و در اختیار عموم قرار گرفتند، عامل ترویج نقاشی مذهبی و توجه عموم مردم به بیان تصویری نقاشی بوده‌اند.

علاوه بر دو عامل آرامش نسبی دوره قاجار و سرکوب دشمنان متعصب، عوامل دیگری نیز در ظهور و ترویج هنر خیالی‌نگاری، به‌خصوص جایگاه ویژه مردمی آن، مؤثر بود. از آنجا که نقاشی خیالی‌نگاری در اواخر دوره قاجار شکل گرفت، می‌توان ضعف دولت قاجار را در جذب نیروهای مستعد هنری یکی دیگر از عوامل مؤثر در گرایش هنرمندان به سوی مردم و رشد این هنر در جامعه دانست. همچنین مضامین حماسی و مذهبی که همواره مورد علاقه مردم ایران بوده، از دلایل حمایت مردمی و رسیدن این هنر به این جایگاه اجتماعی بوده است. استفاده از رنگ‌های روغنی، که به سهولت به‌دست می‌آمد، و همچنین پارچه‌های کتان، که به‌وفور موجود بود و هنرمند را از کارگاه سلطنتی و رنگ بوم و کاغذهای فاخر بی‌نیاز می‌کرد، از عوامل عمده استقلال هنرمند نقاش از دربار و اتکالی وی به توده مردم بود. در این







و صرفاً چهره‌ای روحانی و مقدس برجای مانده است. چشمان نافذ این شمایل‌ها که اغلب به بیننده می‌نگرند، آن چنان او را مجذوب می‌کنند که با چشمانی اشکبار با آنان سخن می‌گوید. برای نمایش هرچه بیشتر این جلوه روحانی، هنرمند نقاش چهره اشقیای را با حالت‌های نفسانی و بسیار آرام ترسیم می‌کند. در مقابل، شمایل اولیا را با وجود تیرها و زخم‌های فراوان بر پیکرشان، سرشار از متانت و برکنار از احوال نفسانی می‌نماید تا معصومیت و قداست شمایل‌ها را بیشتر نشان دهد.

نقاش با بزرگ‌تر کشیدن و برجسته‌تر نشان دادن تصاویر حضرت امام حسین - علیه‌السلام - و ابوالفضل‌العباس و دیگر جنگاوران اسلام، می‌خواهد به عظمت روح و علو مقام و شأن والای ایشان تجسم عینی دهد. از سوی دیگر، قیافه‌های دشمنان اسلام را خشن و با حرکتی تند ترسیم می‌کند و چهره امام و یارانش را کاملاً آرام و احاطه‌شده در هاله‌ای از نور به تصویر می‌کشد تا بدین وسیله تضاد باطنی را بهتر بنمایاند و احساسات بینندگان را بیشتر تحت تأثیر قرار دهد.

هنر و نقاشی ایرانی ذهنی و آرمان‌گرا و مبلغ خیر و روشنایی است و عالم را تجلی نور الهی می‌داند. شعر و ادبیات و عرفان ما نیز سرشار از اشاره‌های متنوع به این مسئله است. در خیالی‌نگاری زمان و مکان ابدی است و این مسئله را به‌راحتی می‌توان در تصاویر چهره‌ها، در منظره‌ها، حالت نشستن

زمان، مکان‌های عمومی همچون حسینیه‌ها و قهوه‌خانه‌ها و گذرها به صورت نمایشگاهی برای عرضه این آثار درآمدند و نقالان و مرشدان با شرح و وصف این تابلوها مردم را مجذوب آن‌ها می‌کردند. هنر خیالی‌نگاری را نمی‌توان بی‌توجه به نقل نقالان در بدو طراحی اثر و همچنین نقالی آن‌ها در حضور مردم و حتی عکس‌العمل‌های مردم که با صلوات و تکبیر و هیجان‌های خاص همراه بود، بررسی کرد. هنرهای مردمی همواره با مردم و واکنش آنان معنی پیدا می‌کند و نباید بدون در نظر گرفتن مجموعه یادشده به تشریح زیبایی‌شناختی این آثار پرداخت.

ترکیب‌های فشرده و پرسپکتیوهای خاص، صحنه‌های متضاد و امثال این ویژگی‌ها صرفاً به ملاحظات زیبایی‌شناختی هر اثر باز نمی‌گردد، بلکه نظر نقال یا مرشد در شکل‌گیری این ترکیب‌ها مؤثر بوده است. با مشاهده چهره اولیا در نقاشی پرده‌های مذهبی، به راحتی می‌توان دریافت که این چهره‌های معنوی و آرمانی از کدام عالم با مخاطب خود سخن می‌گویند. این شمایل‌ها، که همواره با هاله‌هایی از نور نشان داده می‌شوند، با صفاتی همچون گشاده‌رویی، صلابت و اقتدار معنوی، تبسم مشفقانه، حکمت متعالی و لطافت و صداقت و معصومیت همراه‌اند. نوع طراحی و ساختار نقاشی آن‌ها به‌گونه‌ای است که در آن‌ها هرگونه صفات ظاهری و نفسانی انسان محو شده



است. آنچه نقالان گفتند و هرچه مردم خواستند برایشان به نقش کشیدیم. مردم از ما تجسم زور بازوی پهلوانان شاهنامه را طلب می‌کردند و شکست دشمنان ایران را می‌خواستند، ما هم اطاعت کردیم. به رستم علاقه داشتند؛ چون پهلوان دیار خودشان و دست بسته مولای متقیان بود» (رجبی، ۱۳۸۵: ۱۹).

آثار خیالی‌نگاری با توجه به مضامین و ویژگی‌های یادشده بر پرده‌ها و دیوارها و سقف مراکز مذهبی شیعه همچون حسینیه‌ها، تکیه‌ها، سقاخانه‌ها، امامزاده‌ها، زورخانه‌ها و قهوه‌خانه‌ها و حتی برخی از وسایل نقلیه عمومی همچون کالسکه‌های عمومی ترسیم شد و مورد علاقه عموم مردم و پذیرش ایشان قرار گرفت. این نوع از نقاشی روی بوم، چوب، سنگ، شیشه، کاشی، گچ و حتی پارچه‌های قلمکار و امثال آن‌ها ترسیم می‌شد که هر یک عملکرد خاصی داشت. یک قطعه شیشه نقاشی شده را که شمایی بر پشت آن کار شده بود، بر طاقچه خانه قرار می‌دادند تا صاحبان خانه را از گزند پلیدی‌ها و پستی‌ها در امان دارد. نقاشی قهوه‌خانه‌ای از نظر محتوی به سه گروه تقسیم می‌شود:

۱. ملی که برگرفته از ادبیات و حماسه‌های ملی ایران است.
۲. بومی و سنتی که برگرفته از رسم‌ها و سنت‌های رایج بین عوام و اقوام ایرانی است.
۳. مذهبی که بازتاب احادیث و داستان‌های دینی و حماسه‌های اسلامی است.

### نتیجه

نقالی به‌عنوان هنری ملی - سنتی با پیشینه هر فرد

شخصیت‌های خیر - چه دینی و چه اسطوره‌ای - به وضوح دید. به‌گونه‌ای که این تصاویر از ورای پرده با تو در همین زمان و همین مکان سخن می‌گویند. بنابراین، پرچم «نصرمن... و فتح قریب» در دست‌های سیاوش هنگام گذشتن از آتش جای می‌گیرد و رستم در بارگاه سلیمان بر تخت می‌نشیند. بزرگی و کوچکی آدم‌ها نه بر اساس دوری و نزدیکی آن‌ها به صحنه بلکه به دلیل مقام و منزلت آن‌ها تصویر می‌شود و شخصیت‌های مهم بزرگ‌تر و در جاهای مهم کادر ترسیم می‌گردند. اگر کلام محیی‌الدین عربی را که گفته است: «فمن... فاسمعوا و الی... فارجعوا» به یاد آوریم، متوجه می‌شویم که لازمه تحقق این جلوه‌های صادقانه، قلب پالایش یافته و صاف است؛ زیرا آینه اگر پاک و صاف باشد، همان را می‌نماید که بر آن تابیده است. میر عماد الحسنی این مرتبه را مقام صفا می‌نامد و پالایش قلب هنرمند را، که لازمه ظهور جلوه‌های مینوی در آثار هنری است، مقام شأن برمی‌شمرد. در این صورت، اثر هنری صاحب شأن، یا نظر کرده می‌شود. بر همین اساس، نقاش خیالی‌نگار در تهییج مردم به غیرتمندی و ایجاد روح حماسی در آن‌ها تلاش می‌کند. از این‌رو شاهنامه فردوسی، گنجینه حماسی ایران را سرمشق و مبنای روایت‌سازی خود قرار می‌دهد و در برخی از این آثار با تأویلی شیعی این حماسه را به مصداق «شیر خدا و رستم دستانم آرزوست». به مظاهری از نمادهای شیعه، به خصوص وجود مقدس علی بن ابی‌طالب، تأویل و جنبه معنوی اثر را بیشتر می‌کند. قولر آقاسی گفته است: «ما حکایت شاهنامه را دست‌چین کردیم و داستان‌هایی را که به درد مردم می‌خورد و مرهم دل سوخته‌شان بود و به آن‌ها درس غیرت و عبرت می‌آموخت، انتخاب کردیم و به نقش درآوردیم. ما کاری نداشتیم که اصل حکایت چه بوده



ایرانی پیوند یافته و احیا کننده تاریخ اسطوره‌ای، باستانی و دلاورمردی‌های قهرمانان ملی و مایه مباحث هر ایرانی و وطن دوست است. ضرورت زنده نگاه داشتن این هنر فخیم، در عصری که به عصر ارتباطات معروف است، در میان هجوم برنامه‌هایی که تصویرگر روزمرگی‌ها و مشکلات زندگی ماشینی است، کاملاً احساس می‌شود؛ هر چند کاری بس دشوار و امری دست‌نیافتنی می‌نماید. انسان اعصار گذشته با شنیدن قصه‌های قهرمانان مورد علاقه‌اش، از هیجان لبریز می‌شد و در او تخلیه روانی صورت می‌گرفت. در نمایش نقالی، تماشاگر با قهرمانان همزادپنداری می‌کند؛ زیرا آرمان طلب است و وجود قهرمان حماسی تجلی‌گاه آرمان خواهی است. او همچنین از اعمال قهرمانان در زندگی‌اش الگوبرداری می‌کند. لازم به یادآوری است که این هنر گرانمایه از طریق تأثیر بر افراد، بر جامعه نیز تأثیری مثبت می‌گذارد. این در حالی است که با وجود توجه بیش از حد به هنرهای تصویری امروزی، تنها شنیدن سرگذشت و اعمال خارق‌العاده آن‌ها، جذابیت کافی برای جلب مخاطب ندارد و رسالت نقالی به‌عنوان هنری هدفمند به انجام نمی‌رسد. اما محتوای قصه‌ها و حماسه‌های نقالان، می‌تواند تصویر زندگی آرمانی و مورد علاقه انسان صنعت‌زده‌ای باشد که غم دوری از گذشته را دارد. اینجاست که لزوم دستیابی به راه‌هایی برای به‌روز کردن این هنر و ایجاد جذابیت لازم در آن، برای جلب مخاطب احساس می‌شود اما امروزه به دلایلی این هنر جایگاه خود را نزد عموم مردم از دست داده است و دلایل آن از این قرارند:

۱. مردم، به‌عنوان حامیان اصلی هنر نقالی و نقاشی قهوه‌خانه‌ای، جا خالی کرده‌اند.
۲. جوانان و نسل جدید ارتباطات خود را با پیشینه‌های فرهنگی و هنری گذشته کم کرده‌اند.
۳. دیگر اینکه در مقطعی از تاریخ ایران، قهوه‌خانه‌ها مکانی مناسب برای اجرای نمایش نقالی بود و یکی از عناصر لازم

برای اجرای نقالی به‌شمار می‌آمد. بر بستر تعاملات نقال با نقاش، قهوه‌خانه پرده‌خوانی که گونه دیگری از نقالی است، به‌وجود آمد اما امروزه این مسئله نیز با از بین رفتن جایگاه فرهنگی - اجتماعی قهوه‌خانه‌ها کمرنگ شده است.

دولت و نهادهای فرهنگی رسمی با قرار دادن نقالی و نقاشی قهوه‌خانه‌ای در دروس دانشگاهی و اختصاص بودجه خاص به هنرهای ملی و بومی و پژوهش درباره آن‌ها و برپایی جشنواره‌های سنتی و زنده نگه‌داشتن نقالی در تئاترهای آیینی، سنتی و تربیت نقالان جوان به کمک آخرین نسل از بازماندگان این هنر می‌توانند رسالت خود را به نحوی شایسته به انجام برسانند.

سخن آخر اینکه شاید با در نظر گرفتن اهم این موارد و لحاظ کردن آن‌ها و همچنین ایجاد بستری مناسب برای آموزش و دانشگاهی کردن این هنر سنتی (نقالی و نقاشی قهوه‌خانه‌ای) بتوان جانی دوباره در کالبد بی‌رمق این هنر ملی - سنتی دمید.

### \* منابع

۱. اسلامی ندوشن، محمدعلی. (دی‌ماه ۱۳۸۹). فردوسی و نمادهای شاهنامه. دفتر نشر هستی تهران. دی‌ماه.
۲. به راکت، اسکار، گ. (۱۳۸۴). تاریخ تئاتر جهان، ترجمه هوشنگ آزادی‌ور. تهران: نشر نقره، نشر مروارید.
۳. به ویس، مری؛ هنری، جورج فام. (۱۳۶۸). دو گفتار درباره خنیاگری و موسیقی ایران، ترجمه بهزاد باشی. تهران: نشر آگاه.
۴. بیضایی، بهرام. (۱۳۴۴). نمایش در ایران، تهران: نشر کاویان.
۵. پلووسکی، آن. (۱۳۶۴). دنیای قصه‌گویی، ترجمه باقر اقلیدی، تهران: نشر سروش.
۶. پورنامداریان، محمدتقی. (دی‌ماه ۱۳۸۹). فردوسی و شاهنامه. نمایش آیینی و نقالی. مرکز مطالعات فرهنگ و علوم انسانی. تهران.
۷. جنتی عطایی، ابوالقاسم. (۱۳۵۶). بنیاد نمایش در ایران. تهران: صفی‌علیشاه.
۸. جنتی عطایی، ابوالقاسم. (۱۳۶۴). بنیاد نمایش در ایران. تهران: نشر ابن‌سینا
۹. دژاکام، ابوالفضل. (۱۳۷۴). «نمایش آیینی و مروری بر نمونه‌های آن» پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تربیت مدرس.
۱۰. رحیمی، علی. (۱۳۸۵). نقاش مکتب قهوه‌خانه‌ای حسن اسماعیل‌زاده، با مقدمه کاظم چلیپا. تهران: نشر نظر.
۱۱. صادقی، امیر. (تهران، مردادماه ۱۳۸۹). شاهنامه خوانی. بنیاد فردوسی‌شناسی.
۱۲. غریب‌پور، بهروز. (۱۳۸۴). تئاتر در ایران تهران: نشر پژوهش‌های فرهنگی.
۱۳. فتحعلی بیگی، داوود. (شهریورماه ۱۳۹۰). نقالی. تئاتر شهر. تهران.
۱۴. قبادی، حسینیعلی. (دی‌ماه ۱۳۸۹). فردوسی، حماسه و شاهنامه. دانشگاه تربیت مدرس. تهران.
۱۵. محجوب، محمدجعفر. (۱۳۷۴). «ابن‌الندیم الفهرست». سینما تئاتر. شماره ۶.
۱۶. محجوب، محمدجعفر. (۱۳۷۴). «تحول نقالی و قصه‌خوانی، تربیت قصه‌خوانان و طومارهای نقالی». سینما تئاتر. شماره ۷.
۱۷. ناصرخت، محمدحسین. (دی‌ماه ۱۳۸۹). نمایش آیینی و نقالی. مرکز هنرهای نمایشی تالار وحدت. تهران.
۱۸. ناظرزاده، کرمانی، فرهاد. (۱۳۷۸). «حمله‌خوانی گونه مهمی از نقالی بداهی در ایران». فصلنامه هنر. شماره ۳۹.
۱۹. نفیسی، سعید. (۱۳۳۶). مقدمه شاهکارهای نثر فردوسی معاصر. تهران: انتشارات کانون معرفت.
۲۰. والی، اکبر. (تیرماه ۱۳۹۰). نقالی. شهر کتاب. تهران.
۲۱. وفاپی، منصور. (مردادماه ۱۳۸۹). تالار رودکی. نقاشی قهوه‌خانه‌ای. تهران.







## سیر تحول هنر نقاشی ایران در عصر صفویه

عادل رستمی، دانشجوی دوره دکتری تاریخ بعد از اسلام، دانشگاه اصفهان و دبیر دبیرستان های اصفهان

### چکیده

نقاشی دوره صفویه با مکتب تبریز، که تلفیقی از سنت نقاشی شرق و غرب ایران - مکتب هرات و مکتب ترکمانان - بود، آغاز شد. با انتقال پایتخت صفویان به قزوین، مکتب قزوین شکل گرفت که گرچه ادامه دهنده مکتب نقاشی تبریز بود، تحت تأثیر نگارگری مشهد ابداعاتی در آن انجام گرفت و همین امر، زمینه را برای ظهور هنرمندان نوپردازی چون رضا عباسی و در نتیجه، شکل گیری مکتب نقاشی اصفهان فراهم نمود. مکتب اصفهان ابتدا به شیوه‌ها و مضامین سنتی گذشته وفادار بود و با آثار اولیه رضا عباسی و شاگردانش به اوج شکوفایی رسید ولی به تدریج از شیوه‌ها و مضامین سنتی گذشته فاصله گرفت و علاوه بر تقلید و دوباره کاری و به کار نگرفتن خلاقیت و ابتکار، در جهت الگوبرداری ناقص از نقاشی طبیعت‌گرای غرب حرکت کرد. این امر به انحطاط تدریجی سبک اصفهان انجامید و زمینه را برای فائق آمدن نقاشی غرب بر سنت نقاشی ایران در دوره‌های بعد فراهم نمود. در این مقاله روند ظهور مکاتب نقاشی عصر صفوی و تحولات و ویژگی‌های هر یک، مورد بررسی قرار گرفته است.

**کلیدواژه‌ها:** صفویه، هنر نقاشی، مکتب تبریز، مکتب اصفهان



## مقدمه

دوره فرمانروایی صفویان بر ایران، هم به دلیل دیرپا بودن حکومت آن‌ها و هم به واسطه تحولاتی که در این دوره در عرصه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، و فرهنگی روی داد، تغییرات شگرفی را در حوزه‌های مختلف هنر ایرانی ایجاد کرد و هر یک را از دوره‌های قبل، متمایز نمود. البته نباید از نظر دور داشت که تأکید بر این تحولات، هرگز به معنای قطع ارتباط با سنت‌ها و عناصر هنری گذشته نیست؛ چرا که تبریز به عنوان پایتخت صفویان، ضمن اینکه میراث‌دار هنر دوره ایلخانی، آل جلایر و ترکمانان بود، ویژگی‌های مکاتب هنری شیراز و به ویژه هرات را نیز پذیرا گردید و دربار صفویان در تبریز، میعادگاه و محل آمیزش استعدادها و تجارب هنری هنرمندان سبک‌های مختلف هنری ایران شد. این امر، زمینه را برای ظهور و پیدایش نخستین سبک نقاشی دوره صفویه - سبک تبریز - فراهم نمود. با انتقال پایتخت صفویان به قزوین و سپس اصفهان، هنر نقاشی این دوره، تحولات دیگری را از سر گذراند و ویژگی‌های جدیدی به خود گرفت که باعث شد هنر نقاشی ایران، یکی از درخشان‌ترین ادوار خود را پشت سر گذارد.

## هنر نقاشی دربار صفویه در سال‌های اولیه تأسیس این حکومت

هم‌زمان با قدرت‌یابی صفویان در ایران، مکتب نگارگری ترکمانان و همچنین مکتب نقاشی هرات به اوج و شکوه خود رسیده بودند. شاه اسماعیل صفوی که در سال ۹۰۷ ق/ ۱۵۱۰ م، با تصرف تبریز تأسیس سلسله صفویه را اعلام نمود، تا سال ۹۲۰ ق، با یک سلسله لشکرکشی‌های موفق، پایه‌های قدرت صفویان را در درون مرزهای سنتی ایران تحکیم بخشید و یک نوع حکومت مرکزی و فراگیر را در ایران پایه گذاشت. تحکیم پایه‌های قدرت صفویان و البته شکست شاه اسماعیل، در نبرد معروف چالدران در سال ۹۲۰ ق، در اخلاق و رفتار او تأثیر عمیقی گذاشت و باعث شد به جای پرداختن به امور کشوری و لشکری، بیشتر وقت خود را به اموری چون شکار، باده‌گساری و هنرهایی چون موسیقی، نقاشی و شعر و شاعری مصروف نماید. او با هدف نمایش هر چه بیشتر شکوه دربار خویش و رونق‌بخشی به هنرهای درباری، نظیر نقاشی و مصورسازی کتب نفیس، اقدام به ایجاد کتابخانه سلطنتی در دربار خود کرد و نقاشان برجسته و معروفی را در آنجا جمع‌آوری نمود. در آغاز کار، گروه نسبتاً بزرگی از نگارگران دربار آق‌قویونلو، به رهبری سلطان محمد، که به سبک ترکمانان کار می‌کردند، در دربار صفویان مشغول به کار شدند و این امر منجر به استمرار سبک نقاشی ترکمانان در دربار صفوی گردید (پاکباز، ۱۳۸۳؛ سودآور، ۱۳۷۴).

سلطان محمد، برجسته‌ترین نماینده مکتب نقاشی ترکمانان که در راه‌اندازی کتابخانه سلطنتی نقشی کلیدی داشت، در انتقال و استمرار مکتب نقاشی ترکمانان به دربار صفوی بسیار مؤثر بود. از ویژگی‌های بارز این مکتب، می‌توان به کاربرد رنگ‌های پرتالگو، فضاسازی مفهومی، منظره‌پردازی خیال‌پردازانه، که با موجودات و بوته‌ها و درختانی تخیلی با رنگ‌های درخشان پوشیده شده است، اشاره کرد. همچنین، پیچیدگی متوازن عناصر، حالات آشکار گل‌ها، شاخ و برگ‌ها، صخره‌ها و هیولاها، نمایش صحنه‌های طنزآلود و ترسناک، تأکید بر بیان حرکات به جای مسئله تناسب فاصله‌ها و عدم رعایت تناسب در اندازه واقعی بدن، از دیگر ویژگی‌های سنت نگارگری ترکمانان است که به دربار صفویان انتقال یافت (کری و لاش، ۱۳۸۴).

این ویژگی‌ها را می‌توان در آثار سلطان محمد، در دوره قبل از تأثیرپذیری او از مکتب هرات، به روشنی مشاهده کرد. در نگاره «رستم خفته و نبرد رخس و شیر» که از آثار او در همین دوره است، در تباین با رستم خواب‌آلود، فراوانی صخره‌های بیرون‌زده با چهره‌های میمون، گربه و انسان مانند به چشم می‌خورد و با نمایش ماری که با حرکات مارپیچی‌اش در میان شاخه‌های درهم‌تنیده درختان، در حال خوردن جوجه‌های پرندگان است، منظره‌ای ترسناک را به بیننده القا می‌کند (کنبی، ۱۳۸۱: ۷۹). البته، متأثر از تحولات جدیدی که با روی کار آمدن صفویان روی داده بود، تغییراتی جزئی، در وجوه ظاهری نگارگری نمایندگان سبک ترکمان روی داد که از بارزترین آن‌ها می‌توان به نمایش مردان با کلاه و عمامه قزلباش اشاره کرد.

## پیدایش مکتب تبریز و ویژگی‌های آن

با انتقال کمال‌الدین بهزاد و شاگردانش به تبریز توسط شاه اسماعیل و واگذاری ریاست کتابخانه سلطنتی به او، سنت نقاشی ترکمانان به شدت تحت تأثیر مکتب نقاشی هرات قرار گرفت و با ادغام و آمیزش این دو سبک، سبک نقاشی اصیل و کاملی به وجود آمد که درخشان‌ترین نمونه‌های آن را در شاهنامه تهماسبی و نسخه مهم دیگری به نام خمسه تهماسبی می‌توان دید. این نسخه، به قلم محمود نیشابوری نگاشته شده و در فاصله سال‌های ۹۴۶ تا ۹۵۰ ق، نقاشانی چون سلطان محمد، میرسیدعلی، مظفرعلی و... با ۱۴ تصویر بزرگ، آن را مزین کرده‌اند (پوپ، ۱۳۷۸). در نتیجه تلفیق دو سنت نقاشی غرب (تبریز) و شرق (هرات) ایران، ویژگی‌های هر دو مکتب با هم درآمیختند؛ سلطان محمد متأثر از مکتب هرات، خیال‌پردازی سبک ترکمانان را با ترکیب‌بندی بیضی







شکل و کلاسیک‌گرایی ناب مکتب هرات تلفیق نمود و اگرچه موجودات عجیب و پنهان سبک ترکمانان همچنان در میان صخره‌ها و ابرها باقی مانده‌اند، با نرمی و لطافت به تصویر درآمده‌اند و نظم و منطق فضاسازی مکتب هرات، بر کل صحنه حاکم است. بنابراین، ویژگی‌های اصلی سبک نقاشی *کمال‌الدین بهزاد*، نظیر برجسته ساختن نقش انسان و توجه به تناسبات واقعی و حرکات بدن، نمایانند حالت ظاهری و دنیای درونی افراد، نمایش تفاوت‌های پیکره‌ها، بر حسب سن و وضعیت ظاهری آن‌ها، بهره‌گیری از فضاسازی طبیعی، تلاش برای واقع‌نمایی تصاویر و مناظر، بهره‌گیری از تأثیر متقابل رنگ‌ها در ترکیب‌بندی، و... به شکل عمیقی سنت نقاشی شمال غرب ایران را متحول ساخت و توجه نگارگران دربار صفوی را به سنت نگارگری هرات جلب نمود.

### مکتب نقاشی قزوین و ویژگی‌های آن

با انتقال پایتخت صفویان از تبریز به قزوین - که در سال ۹۵۵ ق، و در دوره پادشاهی شاه تهماسب اول روی داد - دوران شکوفایی مکتب تبریز نیز به پایان آمد. با این حال، ویژگی‌های اصلی مکتب نقاشی تبریز از نظر طرح، کاربرد رنگ، ظرافت کاری، توجه به مناظره و روشنایی و... در قزوین نیز ادامه یافت و در آنجا، مسئله حرکت، ترکیبات منطقی و نیز حجم و ژرفای تابلوها مورد توجه قرار گرفت. علت ناکامی هنرمندان دربار قزوین در ایجاد تغییرات چشمگیر در زمینه‌های یادشده، عدم ناتوانی آن‌ها در القاء درست سایه و روشن‌ها و نیز دور ماندن هرچه بیشترشان از طبیعت واقعی، به دلیل نمایش مناظر دورتر با نور بیشتر و مناظر نزدیک‌تر با روشنایی و نور کمتر بود. این امر خود ناشی از آن بود که در مکتب تبریز و قزوین، نقاش آنچه را می‌داند و می‌خواهد، به تصویر می‌کشد؛ نه منظره‌ای را که می‌بیند. چرا که هنرمند بیش از آنکه به دنبال جنبه تزئینی کار و واقع‌نمایی باشد، به دنبال معنی و مفهوم است.

در مکتب قزوین نیز به پیروی از مکتب تبریز و هرات، ساختمان‌ها سایه و روشن ندارند و اصول پرسپکتیو در آن‌ها رعایت نشده ولی همانند ساختمان‌هایی که در هرات و تبریز توسط بهزاد و شاگردانش به نمایش درآمده‌اند، با درخشش خود ساختمان‌ها و کاشی‌ها و تزیینات زیبایشان، جنبه زینتی آن‌ها بر جنبه واقعی‌شان غالب شده است؛ در تصاویر اشخاص نیز نقاش تلاش نکرده، چهره افراد را آن‌طور که هست، به تصویر بکشد و تصاویر افراد، همواره با چهره‌هایی کشیده، ابروهای کم‌مانی، دهان غنچه، کمر باریک و بینی قلمی، به شکل ایده‌آلی که در ذهن نقاش بود، به نمایش درآمده‌اند؛ به طوری که زنان و مردان را تنها از طریق کلاه یا لباسشان می‌توان تشخیص داد. علاوه بر این، به دلیل عدم به‌کارگیری سایه و روشن، تصاویر به وسیله خطی، از فضا جدا می‌شوند.

در سال‌های پایانی حکومت شاه تهماسب، ظاهراً روی گردانی وی از حمایت از هنر نقاشی، هنرمندان شاغل در کارگاه سلطنتی را در موقعیتی دشوار قرار داد؛ بنابراین، بسیاری از آن‌ها، جلای

وطن کردند و به دربارهای عثمانی، هند و ازبکان پناه بردند. برخی دیگر نیز در شهرهای مختلف ایران نظیر، شیراز، تبریز و به ویژه مشهد، پراکنده شدند (معمارزاده، ۱۳۸۸). در نتیجه این بی‌مهری شاه تهماسب به هنرمندان، تحولات مهمی در عرصه هنر نقاشی ایران روی داد که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از:

۱. تعدادی از هنرمندان، بدون وابستگی به دربار صفوی، به‌طور مستقل به انجام کارهای هنری پرداختند.
۲. انتقال میراث هنری ایران به مناطق همجوار نظیر عثمانی، هندوستان و ماوراءالنهر.
۳. تحول در بعد اجتماعی هنر نقاشی ایران و افزایش فعالیت‌های هنری در دیگر شهرهای ایران، که نتیجه جذب هنرمندان از سوی دیگر شاهزادگان صفوی در این شهرها بود (بینیون، ۱۳۸۳؛ جوانی، ۱۳۸۵).

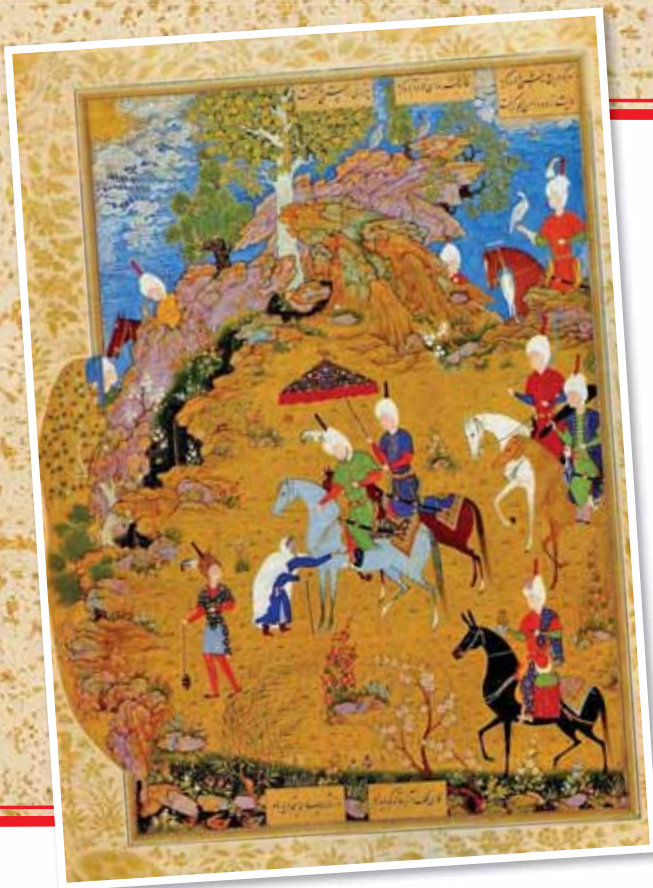
### نگارگری مشهد استمرار بخش سنت‌های نقاشی گذشته و زمینه‌ساز مکتب اصفهان

*ابراهیم میرزا*، برادرزاده شاه تهماسب، که در این دوره حاکم خراسان بود، در حمایت از هنرمندان، نقشی اساسی ایفا کرد. وی با ایجاد کارگاهی در مشهد، تعدادی از استادان مکتب هرات، تبریز و قزوین را به خدمت گرفت و همین کار او در استمرار مکتب نقاشی نوپای عصر صفوی بسیار مؤثر بود. این کارگاه در طول ۲۰ سالی که در مشهد برپا بود، نقش دربار مرکزی صفویه را در حمایت از هنرمندان داشت و مصورسازی آثاری چون هفت اورنگ جامی - در خلال سال‌های ۹۶۴ تا ۹۷۳ ق - از کارهای ارزنده هنرمندان آن است. در نگاره‌های این اثر که کار *میرزا علی*، *مظفر علی*، *آقا میرک* و شیخ محمد است، آثار سبک تبریز و هرات، و گرایش‌های جدید را می‌توان به خوبی مشاهده نمود. از این‌رو، برخی صاحب‌نظران، سبک مشهد را، حد فاصل سبک تبریز و سبک قزوین دانسته‌اند (شریف‌زاده، ۱۳۸۲؛ بازیل، ۱۳۸۴).

پاکباز (۱۳۸۳: ۹۴) ویژگی‌های نقاشی‌های سبک مشهد را چنین برشمرده است: «تأکیدهای رنگی و ریتم متنوع خطوط و لکه‌های سفید حالتی پر جنبش به صحنه بخشیده‌اند؛ خط‌های نرم و منحنی به‌وضوح برتری یافته‌اند؛ جوان‌های لاغر با گردن بلند و چهره گرد، صخره‌های قطعه قطعه، و درختان گره‌دار که‌نسال ظاهر شده‌اند؛ شخصیت‌هایی که هیچ ارتباطی با موضوع داستان ندارند، جای با اهمیتی را در صحنه اشغال کرده‌اند؛ با حذف پس‌زمینه و نماهای پشت صحنه، عرصه وسیع‌تری برای عمل انسان‌ها به‌وجود آمده است...»

در سال‌های منتهی به سلطنت شاه عباس اول، تحولاتی در مکتب نقاشی قزوین روی داد که از بارزترین آن‌ها می‌توان به توجه به مناظر طبیعی و روستایی و زندگی شبان‌ها و زنان روستایی در حال کار، کاهش تعدد پیکره‌ها در ترکیب‌بندی، کاهش تنوع رنگ‌ها، رونق یافتن بازار نگارگری تک ورق، انتخاب موضوعات عادی، طراحی و نمایش تصاویر با خطوط ظریف، نازک و ممتد، اشاره کرد. بدون تردید، ظهور این تحولات در مکتب





نگارگری مشهد و نیز در سال‌های پایانی مکتب نقاشی قزوین که توسط نگارگران معروفی چون شیخ محمد، سیاوش بیگ، صادقی بیگ/افشار و به‌ویژه محمدی هروی، انجام گرفت و توسط رضا عباسی تکمیل گردید، در شکل‌گیری مکتب نقاشی اصفهان نقشی اساسی داشته است (شریف‌زاده، ۱۳۸۲؛ ساریخانی، ۱۳۸۳).

### پیدایش مکتب اصفهان

شاه عباس اول در سال ۹۹۶ ق، در قزوین بر تخت سلطنت نشست. او دوره ولیعهدی خود را در شهر هرات، که زمانی به «آتن» ایران مشهور بود، سپری کرده بود. بنابراین به‌طور طبیعی، محیط فرهنگی و هنری هرات که هنوز یکی از مراکز هنری ایران به‌شمار می‌رفت، در شکل‌گیری استعداد و علاقه او به امور فرهنگی و هنری، بسیار مؤثر بوده است. او هنرمندان زیادی را در دربار خود جمع کرد و با ایجاد روابطی دوستانه به تشویق و حمایت از آن‌ها پرداخت. چنان که گفته می‌شود او بر دست‌ان رضا عباسی بوسه می‌زد و یا برای خوش‌نویس مورد علاقه‌اش - علی‌رضا - شمع را نگه می‌داشت (سیوری، ۱۳۷۴). با انتقال پایتخت صفویان از قزوین به اصفهان در سال ۱۰۰۶ ق، این شهر به یکی از بزرگ‌ترین مراکز سیاسی، اقتصادی و فرهنگی آن دوران تبدیل شد و فعالیت‌های گسترده‌ای برای ساختن و آراستن کاخ‌های باشکوه و بناهای عمومی آغاز گردید. علاوه بر حمایت پادشاه صفوی از هنرمندان - که باعث حضور تعداد زیادی از نقاشان، خطاطان، معماران و صنعتگران در دربار صفویان شد - رونق فعالیت‌های تجاری و پیشه‌وری در اصفهان، منجر به پیدایش نسلی از بازرگانان و شهروندان متمول شد که با سلاطین و خواسته‌های گوناگون خود به حمایت از هنر و هنرمندان پرداختند. همچنین در نتیجه استقرار آرامنه در اصفهان، گسترش روابط با اروپاییان و ضرورت ایجاد و آراستن کاخ‌ها و بناهای عمومی و خصوصی، تولیدات هنری، رونقی بی‌سابقه یافت و از انحصار دربار بیرون آمد (رویمر، ۱۳۸۰). در نتیجه، هنر نقاشی که تا آن زمان بیشتر در خدمت مصورسازی کتب نفیسه و دربار پادشاهان بود، تا اندازه‌ای مردمی‌تر شد و ویژگی اشرافی آن نیز کاهش یافت.

### ویژگی‌های مکتب نگارگری اصفهان

هنرمندان در مکتب نگارگری اصفهان به آزادی عمل بیشتری دست یافتند. آثار این دوره اگرچه از حیث ظرافت‌کاری و رنگ‌آمیزی به پای مکتب نقاشی هرات و تبریز نمی‌رسیدند، از جهت تنوع، قدرت، مهارت و سرعت راه توسعه و ترقی را پیمودند. مینیاتورهای این دوره، دارای نقوش تزیینی و گردش‌های اسلیمی و ختایی و انواع ساقه‌ها و گلبرگ‌های متنوع است و اشکال آن - که در مکتب تبریز از چند نوع گل و برگ اسلیمی ریز تجاوز نمی‌کرد - به بیش از پنجاه نوع اسلیمی و گل و برگ رسیده است؛ امری که آشکارا، بیانگر وسعت عمل، سرعت کار، ازدیاد هنرمند و تشویق و حمایت پادشاهان صفوی است. در این دوره، هنرمندان از چهار چوب موضوعات مورد علاقه هنرمندان مکتب‌های پیشین فراتر رفتند و مصورسازی کتاب به شیوه مکتب تبریز - که در آن تعداد زیادی تصاویر انسانی، صحنه نقاشی را پر می‌کرد - از رونق افتاد؛ حتی شمار نسخه‌های مصورسازی‌شده، در قیاس با انبوه

رضا عباسی - که نام مکتب اصفهان با نام او گره خورده - در عین وفاداری به سنت واقع‌گرایانه بهزاد، به بازنمایی تصاویری واقعی از انسان‌ها و رویدادهای واقعی می‌پرداخت. او که در حدود سال ۹۷۳ ق، تولد یافته بود، ابتدا به دربار شاه اسماعیل دوم و سپس به دربار شاه عباس پیوست و از این‌رو به عباسی شهرت یافت. عباسی یکی از بنیان‌گذاران اصلی مکتب اصفهان بود که با طراحی‌های مبتکرانه خود و انتخاب موضوعات جدید، نگارگری ایران را متحول ساخت. وی به‌عنوان ادامه‌دهنده سنت واقع‌گرایی بهزاد و محمدی، در تصاویر زیادی که از موضوعات متنوع به‌صورت سیاه‌قلم و تک‌چهره به یادگار گذاشته، تمایل خویش را به بازنمایی جهان واقعی به خوبی نشان داده است. سبک او بیشتر بر ارزش‌های بصری خط، استوار بود و واقعیت را بیشتر به شکل تکنگاره ثبت می‌نمود. البته اگرچه او در شبیه‌سازی



## ظهور انحطاط و فرنگی‌مآبی در سبک نقاشی اصفهان

به اعتقاد صاحب‌نظران، با وجود ظریف‌کاری‌های اولیه در سبک رضا عباسی و مکتب اصفهان، حالات نفسانی و شهوانی و توجه به ارزش‌های ظاهری در آخرین کارهای این سبک غلبه یافته است. چنان‌که در آثار واپسین رضا عباسی نه‌تنها از غنا و تنوع رنگ‌ها کاسته شده و موضوعات نیز محدود شده‌اند بلکه تعابیر نیز لطافت خود را از دست داده و به‌جای آن بر زیبایی‌های ظاهری به‌عنوان کمال نظم اجتماعی نوین تأکید شده است؛ تبعاً این نوع هنر بیشتر هنری غیرمعنوی و مورد رضایت بیننده‌ی جویای زیبایی است. این ویژگی‌ها باعث شده تا اغلب صاحب‌نظران به این باور برسند که نقاشی اواخر دوره‌ی صفویه دچار انحطاط شده است. آن‌ها بر این باورند که بعد از دوره‌ی شاه عباس، نقاشی ابهت و اهمیت اولیه‌ی خود را از دست داد و هنرمندان به جای ابداع به تقلید از نسخ قدیمی روی آورده‌اند به‌خصوص رواج نقاشی سیاه‌قلم، گرچه نقاشی را کم‌هزینه کرد و به میان مردم آورد، عدم حمایت دربار و تجاری شدن نقاشی، باعث انحطاط آن شد (سیوری، ۱۳۷۴؛ زکی، محمد، ۱۳۷۲). با وجود آنکه سبک رضا عباسی توسط افرادی چون معین مصور ادامه یافت، ولی چنانکه برخی صاحب‌نظران به درستی خاطر‌نشان کرده‌اند «تا سال ۱۹۰۱ ق. دیگر شیوه‌ای از مکتب نقاشی ایران {اصفهان} به جای نماند» (کنبی، ۱۳۷۸: ۱۱۴).

البته باید توجه داشت که علاوه بر این زمینه‌های داخلی، نفوذ هنر نقاشی اروپا به ایران - که در نتیجه گسترش روابط همه‌جانبه ایران و اروپا در زمان شاه‌عباس اول صورت گرفت - و گرایش دربار صفوی به هنر اروپایی و تشویق هنرمندان به پیروی از آن، زمینه را برای تأثیرپذیری نقاشی ایران از هنر نقاشی غرب، چه به شکل مستقیم و چه به شکل غیرمستقیم و از طریق دربار گورکانیان هند، فراهم نمود. در نتیجه، نوعی نقاشی تلفیقی به‌وجود آمد که به تدریج هنرمندان ایرانی را به طرف الگوبرداری ناقص از هنر غرب سوق داد و سرانجام «در قرن ۱۲، به اضمحلال نقاشی ایران انجامید (زکی محمد، ۱۳۷۲: ۱۶۱). بدون تردید، علاوه بر علاقه و تشویق پادشاهان صفوی ارمانه، گرجی‌ها، روابط فرهنگی دربار صفوی با دربار عثمانی و هند، که هر دو تحت‌تأثیر نقاشی غرب قرار گرفته بودند، در تأثیرپذیری هنر ایران از هنر اروپا نیز مؤثر بوده‌اند.

در این تأثیرپذیری، نقاشان ایرانی علاوه بر روش‌های برجسته‌نمایی، فضاسازی ژرف‌نما، منظره‌پردازی طبیعت‌گرا، سایه‌پردازی، چهره‌پردازی واقع‌نما و حتی برهنه‌نگاری، از ابزار و وسایل نقاشی هنرمندان اروپایی، نظیر رنگ روغن، بوم نقاشی و رنگ‌های خاص نقاشی غربی نیز بهره گرفتند (خزائی، ۱۳۸۵: ۷؛ جوانی، ۱۳۸۵: ۱۴۵). به عقیده آندره گدار، نفوذ نقاشی اروپایی بر هنر نقاشی ایران «باعث برهم‌خوردگی این محصول ایرانی شده و کیفیت ایرانی آن را منحرف ساخت»؛ بنابراین، «با اطمینان می‌توان گفت که سلطنت شاه‌عباس شاهد پایان عصر درخشان مینیاتور ایران بوده است...» (گدار، ۱۳۴۰: ۴۷۱-۴۷۰).

به دلیل گرایش روزافزون به هنر نقاشی اروپا، در سال‌های پایانی سده یازدهم، دو گرایش متفاوت در عرصه هنر نقاشی ایران

نقاشی‌های تک‌ورق بسیار ناچیز است (خزائی، ۱۳۸۵).

بنابراین، یکی از ویژگی‌های اصلی طراحی‌ها و نقاشی‌های این دوره این است که چون برای مصورسازی متون خطی تهیه نشده‌اند، بیشتر به‌صورت تک‌ورق و به‌منظور جا گرفتن در آلبوم‌های متعلق به افراد خاندان سلطنت یا اشراف، یا احتمالاً برای فروش به اشخاص طبقات پایین‌تر طراحی می‌شدند. این امر خود منجر به قطع ارتباط این نوع طراحی‌ها و نقاشی‌ها با موضوعات ادبی گردید.

در نتیجه پیوند هنر نگارگری با ادبیات تضعیف و سست گردید و نقاشان این امکان را یافتند تا محیط پیرامون خود و وقایع روزمره را به شکل طراحی‌ها و تک‌برگ‌های دلخواه به نمایش درآورند. بنابراین، موضوعات معمولی مورد توجه هنرمندان قرار گرفتند.

نقاشی مکتب اصفهان، قدرت قلم و ریزه‌کاری‌های دوره‌های قبل را نداشت؛ در عوض، نسبت به نقاشی‌های دوره مغول به بعد، تأثیرپذیری کمتری از سبک نقاشی چینی داشته است؛ و می‌توان گفت قبل از اینکه تحت‌تأثیر هنر نقاشی اروپا قرار بگیرد، به میزان درخور توجهی اصالت روح ایرانی را در خود متبلور می‌ساخت. علاوه بر این، نقاش این دوره در کنار هرچه بیشتر ایرانی نمودن آثار هنری خویش، با ساده کردن نقوش و افزایش سرعت عمل به طراحی و نقاشی دیواری و کشیدن تصاویر بزرگ و تزئینی بر دیوارها گرایش پیدا کردند که نمونه‌هایی از آن در عمارت‌های عالی قاپو و چهلستون باقی مانده است. تحول دیگری که در نقاشی این دوره رخ نمود، توجه به نقاشی بدون رنگ یا رنگ‌آمیزی خیلی ساده بود که علت آن را باید در بی‌توجهی پادشاهان و امرا به کتب خطی مصور و ناتوانی نقاشان به انجام این کار با هزینه شخصی خویش دانست. از این‌رو، کتب خطی مصور کمیاب گردید و در عوض، تصاویر مختلف سیاه‌قلم و تک‌ورق رایج شد.





پدید آمد: یک گرایش به رهبری معین مصور، *افضل الحسینی*، محمدشعب عباسی و... که بر ادامه سنت نقاشی رضا عباسی پای می‌فشرد، و گرایش دوم به رهبری محمد زمان، *علی‌قلی جبه‌دار* و بهرام سفره‌کش که تحت حمایت رسمی دربار صفوی، شیفته و مقلد نقاشی اروپا بود. گرایش اول با مرگ معین مصور در حدود ۱۱۱۰ ق، تضعیف گردید ولی گرایش دوم، به شکل قانونی و رسمی به رواج خود ادامه داد (خزائی، ۱۳۸۵: ۶؛ جوانی، ۱۳۸۵: ۱۳۱). این امر، از یک‌سوی ناشی از درک ضرورت ایجاد یک تحول در نقاشی، از سوی هنرمندان این عصر بود؛ از دیگر سو، ناشی از درک خطر انحطاط سبک رضا عباسی، از سوی شاه‌عباس دوم بود که در تلاش برای دستیابی به افق‌های تازه‌ای از خلاقیت و نوآوری در هنر نقاشی ایران، تصمیم به تربیت و آموزش هنرمندان پر قریحه و توانمند ایرانی در آکادمی‌های اروپایی گرفت و به همین منظور، تعدادی از آن‌ها را به اروپا فرستاد. ویلسن (۱۳۱۷) معتقد است که انحطاط هنر نقاشی ایران از همین زمان شروع شده و رو به پستی نهاد.

به هر حال از این زمان به بعد، دورانی جدید در تاریخ نقاشی ایران آغاز شد که تا اواخر سده سیزدهم هجری قمری ادامه یافت. در طول این دوران، الگوبرداری‌های ناقصی از نقاشی اروپایی انجام گرفت، که البته در انحطاط هر چه بیشتر مکتب نقاشی اصفهان مؤثر بود. برخی تلاش کردند نوعی تلفیق و سازگاری میان سنت‌های نقاشی ایران و غرب ایجاد کنند ولی چالش میان این دو سنت هنری ادامه یافت و در دوره معاصر، به برتری سنت نقاشی اروپایی انجامید.

## نتیجه

در نتیجه گسترش قلمرو صفویان، سنن نقاشی به‌جای‌مانده از ادوار گذشته، در قلمرو آن‌ها با هم تلفیق شد و به پیدایش نخستین مکتب نقاشی دوره صفویه، یعنی مکتب تبریز، منجر گردید. در این مکتب که میراث‌دار هنر نقاشی ایلخانان، آل جلایر و ترکمانان بود، عناصری از سنت نقاشی غرب و شرق کشور، درهم آمیخت و در نتیجه آن، شاهکارهایی چون مصورسازی شاهنامه تهماسبی و خمسه نظامی به‌وجود آمد.

با انتقال پایتخت صفویان به قزوین، ابداعاتی چون توجه به مسئله حرکت، ترکیبات منطقی و نیز مسئله حجم و ژرف‌نمایی تصاویر، در مکتب تبریز پدید آمد. این ابداعات، در شهر مشهد، تشدید شد و استمرار یافت. هنرمندان در دربار محلی این شهر به نوآوری‌هایی چون حذف نماها و پس‌زمینه‌های پشت صحنه، توجه به موضوعات روزمره و مناظر روستایی، کاهش تعداد پیکره‌ها و تنوع رنگ‌ها، طراحی با خطوط نازک و ظریف و گرایش به کشیدن نقاشی تک‌ورق روی آوردند. این تحول، زمینه را برای پیدایش مکتب اصفهان در دربار شاه‌عباس اول فراهم نمود. هنرمندان مکتب اصفهان نیز، هر چند در ابتدا به سنت‌های هنری گذشته وفادار ماندند و با شاهکارهای خود، نقاشی عصر صفوی را به اوج شکوفایی خود رساندند ولی در نتیجه گرایش پادشاهان صفوی و طبقات مرفه جامعه به هنر اروپا، هنرمندان این دوره به الگوبرداری ناقص از نقاشی طبیعت‌گرایی غرب پرداختند. سرانجام نیز به‌رغم تلاش‌هایی که برای سازگاری هنر ایرانی و اروپایی انجام گرفت، سنت نقاشی ایران تا حد زیادی مغلوب نقاشی غرب گردید و در دوره‌های بعد، هنر نقاشی غرب بر نقاشی ایران فائق آمد.

## \* منابع

۱. بینون، لورنس؛ ویکلیسون، ل؛ گری، بازل. (۱۳۸۳). سیر تاریخی نقاشی ایران، ترجمه محمد ایرانمنش، ج ۳، تهران: امیرکبیر.
۲. پاکباز، رویین. (۱۳۸۳). نقاشی ایران از دیروز تا امروز، تهران: زرین و سیمین.
۳. پوپ، آرتور. (۱۳۷۸). سیر و صور در نقاشی ایران، ترجمه یعقوب آژند، تهران: مولی.
۴. جوانی، اصغر. (۱۳۸۵). بنیان‌های مکتب نقاشی اصفهان، تهران: انتشارات فرهنگستان هنر.
۵. خزایی، محمد. (۱۳۸۶). «عوامل مؤثر در شکل‌گیری مکتب نگارگری اصفهان»، مجموعه مقالات نگارگری، ج ۱، تهران: فرهنگستان هنر.
۶. رویمر، ه. ر. (۱۳۸۰). «دوره صفویان»، تاریخ ایران کمبریج، ترجمه یعقوب آژند، تهران: جامی.
۷. حسن، زکی محمد. (۱۳۷۲). تاریخ نقاشی در ایران، ترجمه ابوالقاسم سحاب، تهران: سحاب.
۸. ساریخانی، مجید. (۱۳۸۳). «نقاشی ایران از دوره صفویه تا اواخر قاجار»، وقف میراث جاویدان، ش ۴۷ و ۴۸، پاییز و زمستان.
۹. سودآور، ابوالعلاء. (۱۳۷۴). «نگارگری در دوران صفویه»، ترجمه مهدی حسینی، نشریه هنر، ش ۲۹، تابستان و پاییز.
۱۰. شریف‌زاده، عبدالمجید. (۱۳۸۲). تاریخ هنر نگارگری، ج ۱، تهران: کمال هنر.
۱۱. سیوری، راجر. (۱۳۷۴). ایران عصر صفوی، ترجمه کامبیز عزیزی، تهران: نشر مرکز، ج ۴.
۱۲. کنی، شیدا. (۱۳۷۸). نقاشی ایران، ترجمه مهدی حسینی، تهران: دانشگاه هنر.
۱۳. کری ولش، استوارت. (۱۳۸۶). نقاشی ایرانی، ترجمه احمد رضا انقاع، تهران: فرهنگستان هنر.
۱۴. گری، بازل. (۱۳۸۴). نقاشی ایرانی، ترجمه عربعلی شروه، ج ۱، تهران: دنیای نو.
۱۵. گل‌محمدی، جواد. (۱۳۵۶). «ویژگی‌های نقاشی مکتب صفوی»، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، ش ۹۷ و ۹۸، بهار و تابستان.
۱۶. معمارزاده، محمد. (۱۳۸۸). «نقاشی عصر صفوی»، نشریه جلوه هنر، دوره جدید، ش ۲، پاییز و زمستان.
۱۷. ویلسن، کریستی. (۱۳۱۷). تاریخ صنایع ایران، ترجمه عبدالله فریار، تهران: چاپخانه بروخیم.



گفت  
و گو

## در فضایل کاتبی

گفت و گو با استاد حسین خسروی، کتابت‌نگار معاصر

کاوه تیموری

آن کسی که سینه‌پرده که سیرنی عام با او است

در روزگار معاصر برخی از دلسوزان نگرانی خود را این‌گونه ابراز می‌کنند: «آیا خط به موزه می‌رود؟» پشت این جمله ساده مفهوم عمیقی نهفته است. سپردن خط به موزه به مفهوم دریند کشیدن شالوده‌ای کهن و هویت دیرپای فرهنگی ماست. به راحتی نمی‌توان از سنت کتابت چشم پوشید و ارزش‌های پرشمار آن را در قوام و دوام فرهنگ نادیده انگاشت. شاید از فرط نزدیکی به موضوع و هجوم پرشتاب فضای مجازی نیاز به بازخوانی فضیلت‌های کتابت‌نگاری بیش از پیش احساس می‌شود و این امر مهم برای نسل جدید اهمیت مضاعفی دارد.

صرف نظر از کاتبان قدیم، در همین نزدیکی‌ها و از اهالی امروز، چهره‌های مطرحی هستند که چهل سال دل در گرو لذت‌های کتابت بسته‌اند و با نجوای درون لحظات معنوی و دلچسبی را با آن تجربه کرده‌اند: سلوک و تلاش آن‌ها و درس گرفتن از پشتوانه معنوی و غنی نگارش، گامی است برای اینکه سرمایه‌گران قدر کتابت را در دوره فعلی با ثمن بخش معاوضه نکنیم و در باییم که آنچه به فراموشی‌اش می‌سپاریم، با آنچه به دست می‌آوریم، برابری ندارد.

به‌منظور بررسی جنبه‌های گوناگون این موضوع پای صحبت یکی از کاتبان‌نگاران سخت‌کوش معاصر نشسته‌ایم. استاد حسین خسروی، کاتب بیش از پنجاه اثر خوش‌نویسی در سی سال گذشته بوده و تاکنون نکات خواندنی زیادی را مطرح کرده است. حدیث کتابت، حدیث رنج و خودساختگی کاتب است. در این گفت‌وگو به برخی از این زوایا اشاره شده است.

سال‌های ۴۱-۴۰ است. زمانی هم اسم خودم را برعکس می‌نوشتیم؛ بدون اینکه معنی و مفهوم حروف را متوجه شوم.

این‌ها بر اثر چه بود؟ بر اثر این بود که شما در آن محیط بودید؟

نمی‌دانم؛ البته من اعتقاد دارم که هنر تجلی ذات هنرمند است. هنرمند باید هنرمند به دنیا بیاید. فی‌البداهه نیست. باید استعدادی باشد.

اینکه پدر شما می‌خواستند که شما «هوالفتاح العلیم» را بنویسید، تأثیر دارد.

بله حتماً، ولی ذاتی بود. تا چند نسل از ما دست‌خط‌هایشان موجود است. شاید من هم عصاره‌ای از آن‌ها هستم.

حدود هفت سال داشتیم که پدرم بعد از فروش ملک خود، به تربت حیدریه نقل مکان کرد. در ۷-۶ سالگی وارد مدرسه شدم. در خانواده ما همیشه صحبت از خط بود و اصرار داشتند که خوش خط باشیم. پدرم همیشه می‌گفت: «الخط للحکیم کمال و اللغنی جمال و للفقیر مال». البته هیچ‌وقت فکر نمی‌کرد که من حرفه‌ای شوم و از خط امرار معاش کنم.

کلاس اول که بودم، معلمی داشتیم به اسم آقای شریعتی. خوش خط می‌نوشتیم و خودم متوجه می‌شدم که خطم نسبت به بچه‌های کلاس بهتر است.

از لحظات آغازین زندگی و زمانی که جوانه‌های خوش‌نویسی در وجود شما آرام آرام شکل گرفت، برای ما توضیح بدهید. از بخش‌های برجسته زندگی‌تان که با خوش‌نویسی مرتبط بوده است، برای ما تعریف کنید.

ابتدا از اینکه لطف کردید و به اینجا تشریف آوردید، تشکر می‌کنم. خوش‌نویسی در خانواده من یک صنعت موروثی است. پدر بزرگ من، جعفرقلی خسروی، خط خیلی خوبی داشت. پدرم، رضا خسروی، هم خط تحریر کم‌نظیری داشت و با قلم فرانسه خط را خیلی خوب می‌نوشت؛ در ضمن اهل علم هم بود. پدر پدر بزرگم هم محمدعلی قرایی بود.

کجا بودند؟

در رشت خوار تربت حیدریه. در کل، اجداد ما همه اهل علم بوده‌اند. ایشان مسجد جامع تربت حیدریه را بنا کردند. پدر و پدر بزرگم بسیار خوش خط بودند. پدر بزرگم با دست چپ می‌نوشت و از ایشان کتاب‌های بسیاری به‌جا مانده است.

پس در واقع خوش‌نویسی و خط وظیفه‌ای بوده که به گردن شما افتاده است.

بله، من از همان کودکی پشت کتاب‌های چاپ سنگی پدر بزرگم را که در کتابخانه نگهداری می‌شد، می‌نوشتیم. شاید از هفت یا هشت سالگی می‌نوشتیم.

شما متولد چه سالی هستید؟

تاریخ تولد من در شناسنامه اول فروردین ۱۳۳۶ است اما در اصل روز دوشنبه ۲۴ اردیبهشت ۱۳۳۵ ساعت پنج صبح در روستای فاردق رشت خوار تربت حیدریه دنیا آمده‌ام.

فاردق چند کیلومتر با رشت خوار فاصله دارد؟

۱۲ کیلومتر با رشت خوار و ۴۸ کیلومتر با تربت حیدریه فاصله دارد. در تربت حیدریه بزرگانی مانند قطب‌الدین محمد حیدر از عرفای بزرگ هستند. اصلاً شهر تربت حیدریه به زاوه معروف بوده است. پدرم از زمانی که پنج سال داشتیم و هنوز به مدرسه نمی‌رفتم از من می‌خواست بنویسم. ایشان جمله «هوالفتاح العلیم» را می‌نوشت و می‌خواست که من از روی آن بنویسم.

با قلم نمی‌نوشتند؟

خیر، با مداد. این در حالی بود که من از خط چیزی نمی‌دانستم. ایشان به من پول می‌دادند تا برای خودم چیزی بخرم. این جریان مربوط به





## راهی که انتخاب کردید، تأثیر داشت؟

اصلاً تأثیر نداشت. من برای ۸-۷ سال تمام پشت کتاب‌های چاپ سنگی پدرم را خوش خط می‌نوشتم.

خط بر ورق دهر بماند صد سال

بیچاره نویسنده که در خاک رود

تا اینکه آمدم به دبیرستان قطب. آن سال قرار شد که روزنامه دیواری مدرسه را من بنویسم. آن را با خط شکسته می‌نوشتم. در تربت حیدریه برق کشی نبود و من شب‌ها با گِردسوز مشق می‌کردم. پدرم از اینکه به خط علاقه داشتیم، خوشحال بود ولی بر درس تأکید داشت. همان سال معلم دینی ما آقای سالاری، خط مرا که در روزنامه دیواری دید، به سایر معلمان گفت که این خط معجزه است. روزنامه دیواری از مقوای مشکی بود و من با سفیداب روی آن نوشته بودم. خط شکسته بسیار نابی شده بود. همان سال مدیر مدرسه، آقای مقدم، متن گواهی‌نامه دیپلمه‌ها را به من داد که بنویسم.

مرتباً به‌عنوان جایزه برای خوش نویسی، به من لباس می‌دادند.

## همین برای شما انگیزه شد؟

بله درست است. در تربت حیدریه، ما چند خوش‌نویس بیشتر نداشتیم. آقای سید جمال‌الدین جمالی که خطش بد نبود، آقای فردوسی، آقای قاسمی و آقای ساکت. این چند نفر خوش‌نویس تربت حیدریه بودند. بعد از یکی دو سال ما به مشهد نقل مکان کردیم. کلاس نهم را تمام کرده بودم و کلاس دهم به مشهد آمدم. سال ۱۳۵۱ بود و حدوداً ۱۶-۱۵ ساله بودم.

یک روز از بست بالا وارد صحن کهنه شدم که دیدم با خط خیلی خوش نوشته‌اند: «جانماز متبرک به فروش می‌رسد». سؤال کردم این خط کیست؟ گفتند خط آقای موسوی، خطاط آستان قدس. خواست خدا بود؛ چون پدرم دوست مشترکی با ایشان داشت. بدین صورت شد که من به کلاس خط آقای موسوی رفتم. بعد از چند جلسه ایشان گفتند خط

سال دوم ابتدایی که بودم معلمی داشتیم به اسم آقای صبا. پسر ایشان هم کلاسی من بود. من با خودنویسی که پدرم برایم خریده بود، می‌نوشتم و آقای صبا دائماً به پسرش می‌گفت: «مسعود، مثل حسین بنویس، ببین چقدر خوش خط می‌نویسد!» معلم کلاس سوم من آقای ضمیری و معلم کلاس چهارم من آقای صحرانورد و معلم سال پنجم آقای رحمانی بود. کلاس ششم خط شکسته می‌نوشتیم.

توی خیابان فردوسی تربت حیدریه تابلونویسی بود به نام آقای سید محمد قاسمی. ایشان پلاک دوچرخه می‌نوشت و بعد توی آن را رنگ می‌کرد. کلاس چهارم یا پنجم بودم و حدوداً ۱۰-۹ سالم بود که عصرها می‌رفتم و به نوشتن ایشان نگاه می‌کردم. پدرم که دوستی دوردوری با برادر آقای قاسمی داشت، تابستان همان سال مرا پیش آقای قاسمی برد. در آن سن و سال مغازه‌اش را جارو می‌کردم. ایشان هم یک حلب را که از جنس ورق‌های سیمکو بود، رنگ می‌کرد و می‌گذاشت خشک شود و با ماده رنگی «مرکور کروم» و کبریت‌های چوبی روی آن می‌نوشت و با کهنه خیس پاک می‌کرد. بعد هم به من می‌گفت بنویس و تمرین کن؛ یعنی آن ورق سیمکوی رنگ‌شده صفحه مشق من بود و من به مرور زمان می‌دیدم که خطم بهتر می‌شود.

معلم کلاس ششم از اینکه شکسته می‌نوشتیم، از من ناراضی بود و مرا تنبیه می‌کرد. می‌گفت خط باید دقیق خوانده شود. روزی نام یکی از دوستانم را با خودکار دوخطه نوشتیم و توی آن را با خودکار پر کردم. به دوستم گفتم که به معلم کلاس نشان بدهد. تصور می‌کردم مرا تشویق می‌کند. معلم بعد از اینکه فهمید خط من است، مرا در حیاط، در زمستان که برف سنگینی هم آمده بود، جلوی دانش‌آموزان مدرسه شلاق زد. وقتی شروع به کتک زدن کرد، اعتراض کردم که چرا؟ گفت: «اصلاً حرف گوش نمی‌کنی! هم شکسته می‌نویسی و هم خودکار را از بین می‌بری!» خلاصه کتک مفصلی خوردم.

شما به خاطر خط و خوش‌نویسی تنبیه شدید. این مسئله در





تو خوب است. به من برای دوره متوسطه سرمشق می دادند. هنوز هم امتحان مراحل خوش‌نویسی را نداده بودم. آن سال، یعنی سال ۱۳۵۲، در مشهد امتحان خوش‌نویسی برگزار می‌شد. پدرم هنوز به مشهد منتقل نشده بود و من وسیله نداشتم. با اتوبوس به مشهد آمدم. همان روز در سطح کشور امتحان خوش‌نویسی برگزار می‌شد. من رفتم امتحان بدهم ولی قلم نی نداشتم. آقای موسوی وسایل خودش را به من داد که بنویسم. آقای سید حسین میرخانی و آقای زعیمی هم آنجا بودند. هر خطی که آن‌ها دادند، من نوشتم؛ بدون اینکه اصلاً بدانم مراحل خوش‌نویسی یعنی سیر تحول مبتدی به عالی چیست. در آن سال در مرحله خوش و سال بعد هم در مرحله عالی قبول شدم که فقط یک نفر در خراسان قبول شد.

تا آخر دبیرستان هر سال در خط اول می‌شدم و می‌رفتم اردوی رامسر. در لیتوگرافی غراب هم کار می‌کردم. قبل از من مرحوم آقای مهدی‌زاده، آقای قرباب، و مرحوم رضا مافی خوش‌نویسی آنجا را انجام می‌دادند. بعد آقای گرجستانی بود که در لیتوگرافی خط می‌نوشت و بعد من خط‌های گراورسازی را می‌نوشتم که شامل کارت ویزیت، کارت عروسی، سرنسخه دکتر، متن پلاک سردر سازمان آب و غیره بود. همین ۱۲-۱۰ سال کار خرده و ریزه مرا ساخت.

خاطرم هست سال آخر دبیرستان که بودم - که الان دبیرستان دکتر شریعتی است - کنار دبیرستان کتابخانه‌ای بود به نام کتابخانه «فرهنگ و هنر». در آنجا نمایشگاهی از طرف انجمن دوست‌داران کتاب برگزار شده بود. نمایشگاه مربوط به خط‌های مرحوم عمادالکتاب بود که من آن زمان شناختی از ایشان نداشتم.

در آنجا خط‌های اصل جناب عمادالکتاب را که شاهکارهای خط، و کارهای موزه‌ای بودند، دیدم. از نگاهان نمایشگاه خواستم از آن خط‌ها فتوکپی به من بدهد؛ در حالی که نمی‌دانستم آن خط‌ها اصل و متعلق به موزه‌اند. گفت نمی‌شود. بعد از اینکه اصرارم را دید، گفت: «برو با رئیس کتابخانه آقای شاکری صحبت کن». رفتم پشت در اتاق ایشان و در زدم. عاشق خط بودن یعنی این!... حدوداً ۱۷-۱۶ ساله بودم. گفتم: «آقا من از این خط‌ها فتوکپی می‌خواهم».

گفت: «این خط‌ها متعلق به موزه است و نمی‌شود از آن‌ها فتوکپی تهیه کرد». بعد پرسید: «خط را دوست داری؟» گفتم: «بله». گفت: «پس فردا بیا عضو کتابخانه شو».

پس فردا که رفتم پیش آقای رمضان علی شاکری - که بعدها رئیس کتابخانه آستان قدس شد - رفته بودند عکاس آورده بودند و از تمام خط‌ها با هزینه خودش برای من عکس گرفته بودند؛ چون من عاشق خط بودم. بعد مطلبی آوردند از آیت‌الله کمرهای و از من خواستند با قلم نی آن را بنویسم. بابت این خوش‌نویسی ۵۰ تومان پول برای من کنار گذاشته بودند.

بعدها هر کدام از کتاب‌های من که چاپ می‌شدند، طبق قوانین وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، یک جلد آن به کتابخانه آستان قدس ارسال می‌شد. بعد از ۲۰-۱۵ سال که گذارم به آستان قدس رضوی و کتابخانه آن افتاد، آقای شاکری را دیدم که رئیس آنجا بود. ایشان گفت: «توی این چند سال که کتاب‌های تو به اینجا می‌آمد، هر بار به خودم می‌گفتم که این من بودم که برای تشویق تو، آن سال عکاس آوردم تا از



خط‌های عمادالکتاب عکس بگیرد». خلاصه، این حرکت ایشان برای من فراموش‌نشده‌ای و به عبارتی سرنوشت‌ساز بود.

بعد از سال ۱۳۵۴، بین استادان خراسان سوم شدم. آقای مهدی‌زاده اول شد و آقای غلامرضا موسوی دوم. استاد موسوی، خوش‌نویس پیش‌کسوت هم، در ۷۷ سالگی فوت کردند.

آن سال به تهران آمدم و به‌عنوان جایزه سه سکه گرفتیم. سال بعد هم در اولین نمایشگاه نوبالگان و جوانان کشور شرکت کردم و در سطح کشور اول شدم. این خبر را به دبیرستان زنگ زدند و اطلاع دادند و گفتند که باید به اداره فرهنگ و هنر بروم. به اداره فرهنگ و هنر رفتم و آنجا آقای بیهقی گفتند که خط شما در تهران انتخاب شده است و باید به تهران بروید. ابان‌ماه بود. شعری از عبرت نائینی را با نیت نوشته بودم که بروشورش چاپ شد:

خانمان داده به یغما، دل و دین رفته به باد

در سر کوی توام، بی‌سروسامانی چند

برای نوشتن این شعر، در نیت سوخته آب ریختم و رنگ قهوه‌ای درجه یکی درست کردم. آن سال زمستان به تهران آمدم و به سالن ۱۲ نمایشگاه رفتم. خط خودم را دیدم که نیت‌های آن زیر نور پروژکتور آب شده بود. برای اینکه به تهران بیایم، بلیت هواپیما تهیه کردم. مادرم گفت چون خط تو اول شده است، دوست دارم پول بلیت را خودم بدهم. بعد هم در تهران به پیچ‌شمیران، ساختمان شماره ۳ اداره کل فرهنگ و هنر، سر کوچه تنکابنی - که بعدها هنرستان شد - رفتم و شناسنامه‌ام را به آقای آل‌علی نشان دادم. ایشان گفت: تبریک می‌گویم، شما در سطح کشور اول شده‌اید. اولین نمایشگاه نوبالگان و جوانان کشور بین سن ۶ تا ۲۵ سال برگزار شد. آن زمان خوش‌نویسان مطرح کشور هم حضور داشتند ولی من اول شدم. آنجا بود که به خودم بالیدم.

📌 در مشهد، بعد از تمام شدن دبیرستان، در دانشکده فنی درس خواندید؟

سال پنجم دبیرستان، یک‌دفعه ۸ تا تجدید آوردم. به خط چسبیده بودم و



### 📌 ما تا اینجا فصلی از زندگی شما را مرور

کردیم. بفرمایید چه سالی به تهران آمدید؟  
سال ۱۳۵۹ ازدواج کردم و مهرماه سال ۱۳۶۰ به تهران آمدم.

### 📌 چه چیزی باعث شد شما به تهران بیایید؟

همسر من اصلنا اهل تهران بود اما پدر و مادر ایشان اهل رشت خوار بودند. مادر ایشان در تهران زندگی می‌کرد و همسر من دوست داشت پیش مادرش باشد. این شد که من با دست خالی و با حدود هزار تومان پول به تهران آمدم. دو اتاق در دروازه دولاب برای خودم و همسر، و دفتری هم در باب همایون برای کارم اجاره کردم. محل دفتر متعلق به اوقاف بود و باید ۲۵۰۰ تومان اجاره می‌دادم. کارت ویزیت هم چاپ کردم به نام «حسین خسروی خطاط».

درست یک هفته بعد آن قدر کار سرم ریخته بود که نمی‌توانستم سرم را بخارنم. ماهی ۱۵ تا ۲۰ هزار تومان درآمد داشتیم؛ در حالی که حقوق یک کارمند ۵-۶ هزار تومان بیشتر نبود. من هم تند می‌نوشتیم، چون ۱۲-۱۰ سال کار بازار کرده بودم و بلد بودم.

سرنسخه، کارت ویزیت و مهر لاستیکی کار کرده بودم. هر روز صبح کارهای زیادی می‌آوردند که باید تا ساعت ۱۲-۱۱ ظهر آماده می‌کردم. ۶-۷ ماه از اجاره دفتر می‌گذشت که صاحب کتابخانه فردوسی که روبه‌روی پاساژ باب همایون بود، از من پرسید: «آیا می‌توانی کتاب بنویسی؟»

بعد هم کتابی آورد به اسم «نماز یا ستایش پروردگار» که در مورد طریقه نماز خواندن بود. این اولین کتابی بود که کتابت کردم. کتاب حدود ۷۰ صفحه داشت و آن را برای آقای معراجی، از کتاب‌فروشی فردوسی نوشتم. آقای معراجی خوش‌نویس بود و پیش آقای امیرخانی کار می‌کرد. این کتاب چاپ شد و پشت آن عکس حضرت امام (ره) بود. بعد از مدتی، ایشان مرا به آقای محسن رضانی از «انتشارات پدیده» که برادر مدیر «انتشارات ابن سینا» بود، معرفی کرد. از من خواستند مقدمه «مثنوی» را کتابت کنم.

### 📌 شما شاگرد چه کسی بودید؟

از توفیق‌های مشهدهای این بود که از سال ۱۳۴۷، هر تابستان استاد حسین میرخانی به مشهد تشریف می‌آوردند و کلاس‌های خطاطی سه‌ماهه برگزار می‌کردند. ایشان در منزل دکتر مستشاری، که دامادشان بود، اقامت می‌کردند. همچنین، آقای توکلی و مهدی‌زاده در جاجرقل، شاندیز و طریقه ویلا می‌گرفتند و استاد را به بیلاق می‌بردند. من هر سال دو تا سه ماه پیش استاد حسین سرمشق می‌نوشتیم. سال ۱۳۵۳ بود که ایشان به من گفت امسال قبول می‌شوی و من قبول شدم. سال بعد هم ممتاز شدم. تابستان‌های سال‌های ۵۲، ۵۳ و ۵۴، زمانی که دبیرستانی بودم، از محضر استاد استفاده کردم.

زمانی که برای دوره سربازی به تبریز رفته بودم، برای استاد حسین میرخانی، مرکب حاج حسن تبریزی آوردم. ایشان گفت: «بگذار برایت یک خط بنویسم» و این آخرین سرمشقی بود که استاد در سال ۱۳۵۶ برای من نوشت:

دیدن روی تو و دادن جان مطلب ماست  
برده بردار ز رخ زان که چنین حاصل ماست

درس را رها کرده بودم. مدیر دبیرستان، چون آبرویی برای مدرسه بودم و مرا دوست داشت، گفت تو با این استعداد، چرا این‌طور شده‌ای! آن سال هم به اردوی رامسر رفتم؛ چون در سطح کشور اول شده بودم. استعداد درس هم داشتیم و شدیداً درس خواندم و قبول شدم.

سال بعد در خوش‌نویسی گواهی‌نامه ممتاز گرفتم اما معدل و نمره‌هایم کم بود و دیدم با آن معدل رد می‌شوم. به پدرم گفتم چون امسال برای دانشگاه شرط معدل هست، سال اول امتحان نمی‌دهم و او هم پذیرفت. سال بعد هم قلم نی و دوات را کنار گذاشتم و یک سال خط‌نویس‌م و درس خواندم. آن سال در دانشگاه مجتمع صنعتی کشور که وابسته به «دانشگاه فردوسی» است، در رشته راه و ساختمان قبول شدم اما آن رشته با روحیهام سازگار نبود. به‌همین دلیل راه و ساختمان را کنار گذاشتم و بعد از گذراندن واحدهای عمومی، ترک تحصیل کردم.

بعد از ترک تحصیل باید به سربازی می‌رفتم. سه نوع سرباز داشتیم: سرباز صفر، سپاه دانش و درجه‌دار. چون معدل‌م بالا بود، درجه‌دار شدم. دوره تخصصی را توی لشکر دیدم و بعد در دوره آموزشی درجه گرفتم. خاطرم هست یک‌بار در مرخصی به تهران آمده بودم. برای بازگشت به مشهد بلیت هواپیما تهیه کردم؛ چون باید به سر خدمت بازمی‌گشتم. در فرودگاه مشهد مردی را دیدم که کلاه شاپو به سر داشت و مردم برای استقبال از او آمده بودند. ۲۳ خرداد سال ۱۳۵۷ بود. پرسیدم این مرد کیست؟ گفتند پدر مرحوم دکتر شریعتی است و فردا جلسه سالگرد دکتر شریعتی برگزار می‌شود. من هم به‌گونه‌ای که شناخته نشوم - به‌دلیل ارتش‌ی و نظامی بودنم- در آن جلسه شرکت کردم. آن جلسه به‌شدت مرا ناراحت کرد و عرق مذهبی را در من شعله‌ور ساخت. ضمن اینکه طبعاً (چون اهل مطالعه بودم) چند کتاب از دکتر شریعتی، مانند «پدر، مادر ما متهمیم» و «فاطمه فاطمه است» خوانده بودم و بعد هم که امام (ره) گفتند که سربازها فرار کنند، من هم از پادگان محل خدمتم فرار کردم.

### 📌 توی این فاصله خط هم می‌نوشتید؟

بله، توی پادگان می‌نوشتیم.



شعر هم ظاهراً متعلق به خود استاد بود. خودم گراور را در آوردم و خدمت استاد دادم.

❖ تا مرحله کتابت مقدمهٔ مثنوی برای انتشارات پدیده در سال ۱۳۶۰ پیش رفتیم. در واقع، بنیان خط شما متکی به استاد حسین است.

بله، یادم رفت بگویم که بعد از انقلاب، در سال ۱۳۵۸ من احساس کردم تربت حیدریه مرکز استادان خط است. به همین دلیل به ادارهٔ کل فرهنگ و هنر خراسان رفتم و خواستم که در تربت حیدریه کلاس بگذارند. گفتند که استاد ندارند. من هم خودم داوطلب شدم و انجمن خوش‌نویسان تربت حیدریه را تأسیس کردم. فکر می‌کنم در حال حاضر تربت حیدریه ۱۷-۱۶ خوش‌نویس ممتاز دارد و کلاس‌های خط هم برقرار است. حدود دو سال قبل از اینکه به تهران بیایم، کلاس‌های آنجا را راه انداختم. کلاس‌های پربار و خوبی است. حالت عرفانی شهرستان تربت حیدریه عجیب است.

❖ پس یک دور، از فعالیت شما در تربت حیدریه بوده است. از محضر سایر استادان هم استفاده کردید؟

دیدم آقای استاد/خوین استاد توانا و موفق هستند، به‌عنوان شاگرد پیش ایشان رفتم. البته ممتاز بودم و کار بازار را خوب می‌نوشتیم. شیوه‌های آقای اخوین و امیرخانی را به‌خوبی آموختم؛ به‌گونه‌ای که بین خط من و آقای اخوین تفاوتی دیده نمی‌شد و خود آقای امیرخانی از اینکه می‌توانستم مانند ایشان بنویسم، تعجب می‌کردند. در نهایت، شیوهٔ آقای اخوین را به‌خاطر کار بازار شیوهٔ کار خودم قرار دادم. در واقع، به‌خاطر تند و تیز بودن سبک آقای اخوین از شیوهٔ ایشان استفاده می‌کردم. بعد از کتاب نماز، به کار کتابت پرداختم.

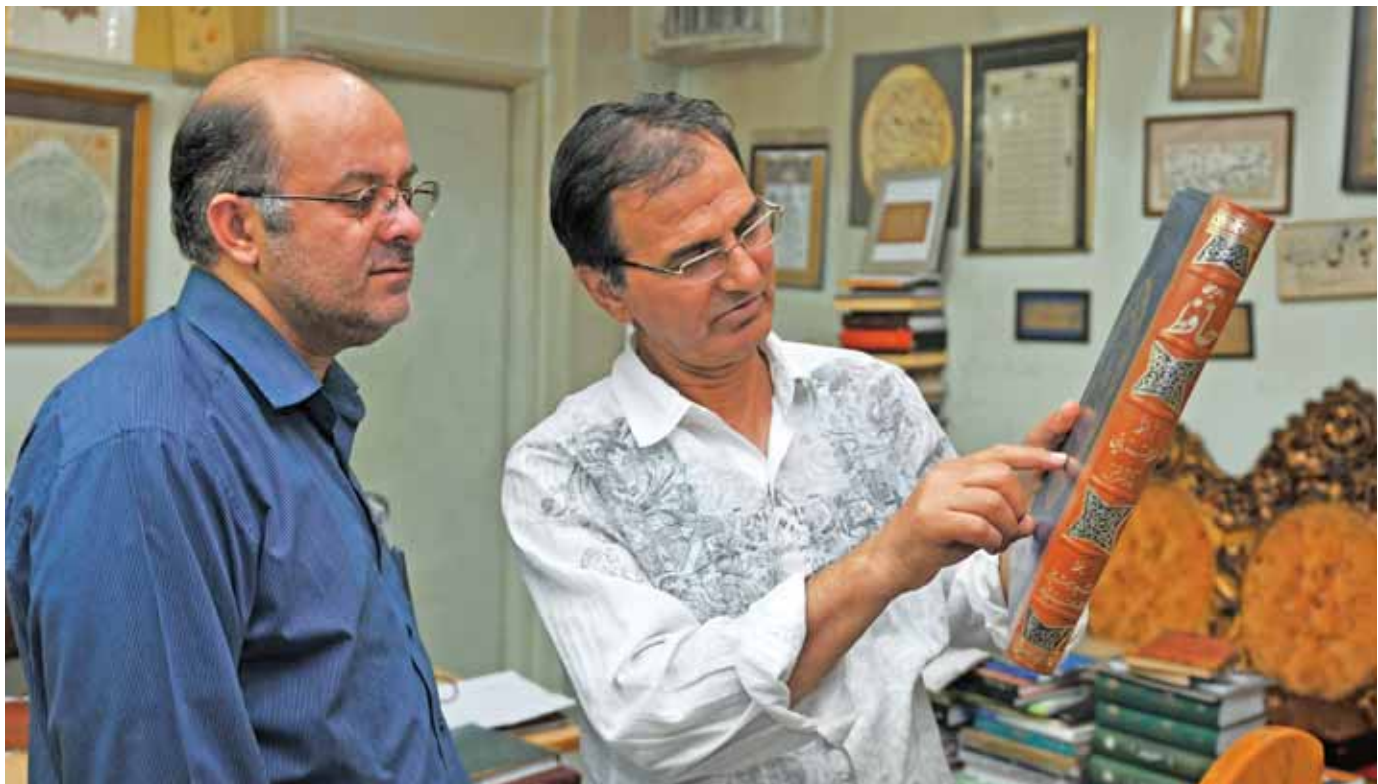
❖ پس شما از همان سال‌های ۱۳۶۱-۱۳۶۰ روی شیوهٔ

یک روز از دبیرستان برمی‌گشتم که استاد را دیدم. ایشان گفت اگر کاری نداری با هم قدم بزیم. استاد حسین، کاتب قرآن، به دانش‌آموزی که از مدرسه بازمی‌گشت چنین گفت. در حین پیاده‌روی از من تعریف می‌کرد و من لذت می‌بردم. از من خواست که به دیدن آقای آسایی برویم. آقای آسایی از تابلونویس‌های بی‌نظیر مشهد بودند. هر وقت برای زیارت از تربت حیدریه به مشهد می‌آمدم، تابلوهای خط مرحوم آسایی را می‌دیدم. به ملاقات ایشان رفتیم. استاد آسایی بی‌نظیر بودند. خط ایشان معجزه بود. استاد حسین به ایشان ارادت داشت؛ زیرا عظمت کار ایشان را می‌دانست.

گراورسازی که برای آن خط می‌نوشتیم، روبه‌روی خانهٔ دکتر مستشاری بود. من عصرها کارهای گراورسازی را انجام می‌دادم. روزی که از مدرسه به گراورسازی رفتم، خطی را آنجا دیدم. شاگرد گراورسازی گفت این خط را پیرمردی آورده است و خواسته که از این خط گراور درست و چاپ کنیم. آن نوشته این بود: «هر کس به کسی نازد، ما هم به علی نازیم.» خط استاد حسین بود. شاگرد گراورسازی به استاد گفته بود: «چرا این خط رنجه رنجه است؟ چرا بدخط است؟ به درد کلیشه نمی‌خورد در گراورسازی دور و برش از بین می‌رود. ما خوش‌نویس خوبی داریم که خیلی خوب برای شما می‌نویسد.»

استاد پرسیده بودند: «اسم خوش‌نویس شما چیست؟» شاگرد هم گفته بود حسین خسروی. استاد می‌گوید شما همین را درست کنید. من به شاگردم گفتم: «به بزرگ‌ترین خوش‌نویس قرن این حرف را زدی!»

روز بعد رفتم و از استاد عذرخواهی کردم. استاد گفت: «خسروی، خودت را ناراحت نکن. تو فقط گراور را خوب در بیاور. چون شب شهادت حضرت است و می‌خواهم آن را هدیه بدهم.»





## خوش نویسی استاد اخوین متمرکز شدید؟

بله، بعد دیدم باید رها شوم و خودم باشم. دیدم باید استقلال فکری داشته باشم. خط با تصنع و تفکر جور نیست؛ باید رها شد. اسفند سال ۱۳۶۱ «انتشارات طلوع» کتاب حافظ را سفارش داد.

## این کار جدی ترین و طولانی ترین کار شما بود؟ چند ماه طول کشید؟

حدود دو ماه طول کشید. برخی روزها ۱۳ صفحه هم می نوشتم.

## در کتابت حافظ هم تحت تأثیر استاد اخوین هستید؟

بله، تا حدی تحت تأثیر استاد بودم.

## بعد از آن چه کتاب‌هایی را کتابت کردید؟

کتاب «حماسه ظلمت‌شکن» که نصف آن خط مرحوم زرین خط است و نصف آن خط من.

## منظور تان «حماسه هیزم‌شکن» است؟

کتاب حماسه هیزم‌شکن را آقای بسیج خلخالی نوشته بودند و کتابت آن را استاد حسن زرین خط انجام داده بودند. سپس آقای خلخالی کتابی با عنوان حماسه ظلمت‌شکن نوشتند که نصف کتابت آن را استاد زرین خط انجام دادند و نصف دیگر آن به خط من است. بعد از این کتاب، «مناجات عارفان» و بعد از آن «دیوان پروین اعتصامی» بود و بعد هم «نغمه مهر» و بعد از آن سفارش‌ها شروع شد.

## موضوع کتاب نغمه مهر چی بود؟

کتاب در مورد هفت شاعر مثل حافظ، مولوی، عطار و ... است.

## این کتاب سفارش چه کسی بود؟

سفارش «انتشارات راه» بود.

## حافظ شما همان سال چاپ شد؟

بله، سال ۶۱ یا ۶۲ چاپ شد. خیلی لذت بردم که برای اولین بار حافظ نوشتم. توی بازار حافظ‌ها، خط سیف‌الله یزدانی، مرحوم زرین خط، شاه‌میری و در مجموع پنج شش نفر مطرح بود. نمی دانم استاد خروش چه سالی حافظ نوشتند. در آن زمان، استادان می گفتند کسی در حد حافظ نیست که بخواهد آن را کتابت کند. شاید من سنت‌شکنی کردم که در آن سن و سال نوشتم.

## نغمه مهر در چه سالی چاپ شد؟

سال ۶۳ یا ۶۴ و چاپ اول دیوان پروین اعتصامی سال ۶۴ بود. کتاب رهنمون هم در سال ۶۵ چاپ شد.

## شما حدود سال ۱۳۶۱ به شیوه استاد اخوین گرایش پیدا کردید که در کتاب‌های تان هم تجلی دارد. بعد احساس کردید که باید خودتان باشید. بعد از نغمه مهر چه کتاب‌هایی داشتید؟



بعد از نغمه مهر شش یا هفت بار رباعیات خیام را کتابت کردم که در انتشارات «پیک فرهنگ» و «دنیای کتاب» چاپ شد. از آن موقع سفارش‌ها زیاد شد. من هم سریع باز می گرداندم. مثلاً ظرف یک هفته کتاب رباعیات خیام را نوشتم.

## بعد چه کتاب‌هایی را کتابت کردید؟

کتاب پروین اعتصامی را سه بار نوشتم که دو مورد آن چاپ شد و

یکی را هم در دست نوشتن دارم. سه بار دیوان حافظ را به‌طور کامل نوشتم. یکی در سال ۶۱ و یکی برای انجمن خوش‌نویسان نوشتم که چاپ شدند و یکی هم جدید نوشته‌ام که باید چاپ شود. یکی هم هست که نصفش متعلق به مرحوم جواد شریفی است و نصف دیگر آن را من نوشته‌ام. یکی هم کتاب «چهل غزل» است که در رابطه با حافظ است. انگار حافظ را پنج بار کتابت کرده‌ام؛ سه بار کامل و دو بار هم نیمه‌تمام.

## از کتاب‌های سعدی هم نوشته‌اید؟

بله، از کارهای جدید من کتاب «غزلیات سعدی» است که دو سال پیش آن را نوشته‌ام. گلستان را نوشتم که چاپ شد. بوستان را هم نوشتم که آماده چاپ است.

## در مورد کتاب رهنمون صحبت نکردید؟

رهنمون سال ۶۵ چاپ شده و حدود ۸۷۰ صفحه است. این کتاب نوشته شد ولی نویسنده آن فوت کرد. او به فرزندانش وصیت کرده بود که این کتاب بعد از مرگش چاپ شود.

## از این کتاب استقبال بسیاری شد.

بله، الان به چاپ بیست‌وسوم هم رسیده است. باباطاهر را هم چهار پنج بار کتابت کرده‌ام.

## چه زمانی فرصت می‌کردید این کتاب‌ها را بنویسید؟

روزی ۱۵ - ۱۰ صفحه می نوشتم. هنر باید در ذات فرد باشد. من در مورد هنر اصلاً فکر نمی‌کنم. برای مثال، زمانی که کتابی با عنوان «سخنان محمدبن تبریزی» را که سخنان «شمس» است به سفارش «انتشارات اقبال» می نوشتم، حدوداً روزی ۳۷ صفحه می نوشتم.

## در این سال‌ها که با این سرعت می‌نوشتید، خطتان را هم

رصد می‌کردید یا منطقتان این بود که فقط باید بنویسید؟

نه رصد نمی‌کردم. حالت من مانند مولوی که شعر از وی می‌بارید بود. نه مثل حافظ که اشعار را به بند می‌کشید.

مولانا پشت سرش را نگاه نمی‌کرد. من هم همین‌گونه بودم. سال ۶۲ آقای سبزه‌کار گفت بیا برویم خدمت استاد امیرخانی. به خانه استاد رفتیم. ایشان ۶-۵ کتاب را نوشته بودند. استاد بعد از اینکه خط مرا دید، گفت شما مانند دونده‌ای هستید که کسی به گردش نمی‌رسد، ولی بیا کمی هم تکنیک یاد بگیر.

## نگارش این کتاب‌های حجیم را چگونه اداره می‌کردید و به

پایان می‌بردید؟

من اگر کاری را در کتابت شروع کنم، تمام می‌شود. مهم قدم اول است. خدا کمک می‌کند. من از خط لذت می‌برم. صادقانه بگویم، وقتی دستم گرم می‌شود، گویی در این دنیا نیستم. حالت شغف درونی به من دست می‌دهد. گاهی وصلی اتفاق می‌افتد که همیشه نیست. ذات خداوند است که گاه خودش را نشان می‌دهد. گلستان سعدی را یک‌ماهه نوشتم. غزلیات سعدی را ظرف یک‌ونیم تا دو ماه نوشتم.

## تعداد جزواتی که کتابت کرده‌اید، چند نسخه است؟

حدوداً ۵۱ یا ۵۲ جلد می‌شود.



❖ **ما الان در مدرسه درسی داریم با عنوان خوش‌نویسی. این درس با رقیب‌هایی مثل موسیقی، طراحی و نقاشی مواجه است. توصیه شما به دبیران و معلمان هنر چیست؟**

سال‌های ۱۳۱۸ تا ۱۳۲۰، جمعیت ایران حدود ۱۸-۱۷ میلیون بود. با سواد هم کم بود. ولی جالب است هر کس هم باسواد بود، خط خوشی داشت. علت این است که مداد و خودکار نبود و با قلم نی و یا قلم فرانسه می‌نوشتند. منظور این است که خودکار باعث بدخطی می‌شود. خودکار ساچمه دارد و به همین دلیل دست روی آن کنترل ندارد. وقتی شما خط منشیانه امیر نظامی گروسی را می‌بینید، متوجه می‌شوید که قلم ثابت است. ساچمه نیست که بلغزد. وقتی زاویه دست ثابت شود، کلمات هم قشنگ می‌شوند. با قلم نی خط بُعد پیدا می‌کند. ما قبل از سال ۱۳۱۸ بی‌سواد داشتیم اما بدخط نداشتیم.

❖ **حال در روزگار معاصر چه باید کرد؟**

خوشبختانه کتاب‌های درسی را داریم که با نستعلیق می‌نویسند. هر چند که رایانه‌ای است، ولی چشم دانش‌آموزان با این نوع نوشتن آشنا می‌شود و در ضمیر ناخودآگاه آن‌ها تأثیر می‌گذارد. سال ۵۴ خوش‌نویسان ممتاز ایران ۴۸ نفر بودند ولی الان ۱۱۵۰۰ نفر ممتاز داریم. از نظر کمیت زیاد شده و با اینکه کیفیت کمتر شده، اما استقبال عمومی از خط خیلی بهتر شده است.

❖ **شما گرایش هم به شیوه قدما دارید. به این هم اشاره کنید. علت اصلی‌اش این است که در سال ۶۱ برحسب اتفاقاتی، خط میرعماد به دست من رسید و من کتابت ایشان را دیدم. وقتی نگاه و مقایسه کردم، دیدم خط استاد اخوین و میرعماد شاهکار است. عظمتی است این خط. استاد اخوین هم ارادت خاصی به میرعماد داشت. من هم که دوست داشتیم، گفتم بچسبم به خود منبع و از سرچشمه بنوشم. من الان در تمرین‌هایی که می‌کنم به سبک میرعماد می‌نویسم. همان‌طور که استاد حسین می‌گوید، خط میر نظر کرده است. میرعماد ۵۳ کتاب کتابت کرده و اصلاً کتابت ایشان را ساخته است. از ترکیب‌هایی که در کتاب‌هایش آورده، در چلیپاهایش استفاده کرده است. تمام خوش‌نویسانی که می‌بینید به‌گونه‌ای مطرح هستند و فرهنگ‌ساز شده‌اند، در ایران کاتب بوده‌اند؛ مانند سلطان علی مشهدی، میرعلی هروی و دیگران.**

❖ **از سختی‌های کتابت هم برای ما بگویید.**

نستعلیق عروس خط‌های جهان است. کتابت مثل قطعه نیست، یا مثل مینیاتور و یا مثل بازیگری که بخشی از آن را صبح انجام بدهید و مابقی را بعداً به انجام برسانید. مرکب سیاه است و ورقه سفید مانند کویری است که باید در آن ۸۰۰ کیلومتر به جلو بروید. من نظر خودم را می‌گویم. شما کتابت میرعماد را ببینید؛ اصلاً با مفردات کاری ندارد، همه ترکیب است؛ معجزه است.

حقیقتاً زمانی که دستم گرم است، کتابت برایم سختی ندارد بلکه از آن لذت می‌برم. البته کسی هم بوده که شش ماه زمان برای کتابت در نظر گرفته است، اما بعد از ۲ ماه فقط ۲ صفحه نوشته و کار را بازگردانده و گفته که من نمی‌توانم و کار سختی است.

❖ **از اینکه در این گفت‌وگو شرکت کردید، تشکر می‌کنم.**

❖ **از مولوی چه نوشته‌اید؟**

رباعیات مولانا را نوشتم که چاپ شد.

❖ **در روزگار معاصر، خوش‌نویسی و کتابت کم‌رنگ شده است.**

**در این مورد چه توصیه‌ای به دوستان دارید؟**

آیا اگر کسی بخواهد خوش‌نویس شود، بدون کتابت می‌تواند خوش‌نویس شود؟ بعضی‌ها زود درشت‌نویسی می‌کنند و از کتابت می‌گریزند. مرحوم استاد حسین بارها در کلاس می‌گفتند که پهلوانی خط در کتابت است. می‌گفتند کسی که کتابت را خوب بنویسد، کتیبه را هم خوب خواهد نوشت.

❖ **استاد، حساب کرده‌اید که تا به حال چند صفحه کتابت کرده‌اید؟**

خیر. من ترجمه قرآن را به سفارش «انتشارات اشراقی» کتابت کردم که ۱۰۲۴ صفحه بود و چاپ شد. یک مجموعه از کتاب‌هایی را که کتابت کرده‌ام، ندارم. به‌هر حال کتابت دنیای خاص خودش را دارد.

❖ **الان که سفارش کتابت کم شده است، خوش‌نویس چه باید بکند؟ باید بنویسد؟**

به‌نظر من، بله. نه اینکه کتابت از بین رفته باشد بلکه امروز با رایانه نستعلیق می‌نویسند. حتی بعضی از انتشاراتی‌ها کتاب‌های خود را به‌همین سبک چاپ کرده‌اند، ولی دقیقاً مانند فرش ماشینی و فرش دست‌بافت است که ارزش هنری آن‌ها قابل مقایسه نیست. خط نیم‌بند حسین خسروی یا هر کس دیگری که به‌صورت فونت‌های خاص رایانه‌ای موجود است، اصالت ندارد.

در کتابت رقص قلم مشخص است. رقص قلم استاد خورش یا استاد امیرخانی وجود دارد. آن زوایا را اهل فن متوجه می‌شوند. من مقدمه مثنوی را بعد از ۳۳ سال هنوز هم دوست دارم. در همین کتابت مثنوی، من برای اینکه مبادا زاویه دستم تغییر کند، با دست چپ غذا می‌خوردم. اعتقاد دارم وقتی دستم گرم می‌شود، انگشت متعلق به من نیست. کلمات و مفردات ممکن است ایراد داشته باشند، ولی کلیت آن زیباست.



# فلسفه آموزش درس هنر در مدارس و آسیب‌های آن

سعید خدایاری شوطنی، کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تبریز  
حمید حسین‌زاده، کارشناسی ارشد باستان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی

هنر پدیده‌ای است که از دیرباز نقشی بسزا در زندگی انسان داشته است. آموزش هنر نیز یکی از مهم‌ترین بخش‌های برنامه درسی مدارس امروزی را تشکیل می‌دهد و به‌طور فزاینده‌ای، نقش و جایگاه آن در زندگی در حال بازشناسی است. روش تحقیق در این مقاله، به صورت اسنادی- کتابخانه‌ای است. مهم‌ترین هدف آموزش و پرورش شناخت استعدادها و دانش‌آموزان، شکوفا کردن آن‌ها و ایجاد مهارت کافی در ابعاد مختلف رشد است و فعالیت هنری وسیله ارتباط فکر و بیان می‌باشد. در نتیجه، هدف از آموزش هنر هم ایجاد پل ارتباطی میان انسان‌هاست. با آموزش و تفهیم هنر به افراد، فعالیت ذهنی، جوشش روانی و نوعی رویش و نوآوری در آن‌ها ایجاد می‌شود. در ادامه، به برخی از آسیب‌ها و مشکلات مهم درس آموزش هنر از جمله در حاشیه ماندن این درس در برنامه درسی مدارس نیز به‌صورت خلاصه پرداخته شده است.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش درس هنر، فلسفه تربیت هنری، آسیب‌ها

### مقدمه

مفهوم هنر در گذشته‌های دور، شامل فن و تولید در زمینه‌های عملکردی، وسیله‌سازی و سودمندی، ساختگی و بدلی و افزارمندی و پیشه‌وری بوده است (هومن، ۱۳۷۷). به عبارت دیگر، هنر فعالیتی انسانی است؛ فعالیتی آگاهانه با علامت‌ها و مشخصه‌های ظاهری و احساساتی، که هنرمند باید آن را تجربه کرده باشد تا بتواند به دیگران انتقالش دهد (امیراینانلو، ۱۳۷۸). ولی در زمان نزدیک به دوره ما، هنر افزون بر معانی پیش‌گفته، مفهوم زیباشناختی نیز پیدا کرده است که به معنی فلسفه هنر نیز می‌باشد (هومن، ۱۳۷۷). با این حال، می‌توان گفت هنر وسیله ارتباط انسان‌هاست؛ تا آنجا که جانشین زندگی و برقرارکننده تعادل بین انسان و محیط زندگی او می‌شود. در نتیجه، هدف از آموزش هنر هم ایجاد پل ارتباطی میان انسان‌هاست. با آموزش و تفهیم هنر به افراد، فعالیت ذهنی، جوشش روانی و نوعی رویش و نوآوری در آن‌ها ایجاد می‌شود (امیراینانلو، ۱۳۷۸).

آموزش و تربیت هنری هم شامل آموزش اساسی حواس و رشد آگاهی متعالی تجارب بصری، آفرینش و فهم اشکال نمادین بصری در نقاشی، مجسمه‌سازی، هنرهای تزئینی و آموزشی و کاربرد و اعمال قضاوت نقادانه تجارب بصری می‌باشد (دالوندی، ۱۳۸۹). تسلیمی هنر را پرورش‌دهنده قوه تخیل می‌داند و معتقد است که در صورتی بروز می‌یابد که با پرورش و فراوانی تجربه‌های حسی توأم باشد و هر چه این امکانات وسیع‌تر باشد، قوه خلاقه و قدرت تخیل آن نیز افزایش می‌یابد (۱۳۹۰). «به اعتقاد/شتاینر، خواندن و نوشتن باید با مینا قرار دادن نقاشی دانش‌آموزان و خواستن از آن‌ها مبنی بر اینکه درباره نقاشی‌های خود مطلب بنویسند، انجام پذیرد، که قرار گرفتن در معرض هنر، به پرورش

احساسات می‌انجامد» (مهرمحمدی، ۱۳۸۷: ۵۶).

در مجموع، اهداف تربیت هنری را که تحقق آن‌ها باید در دستور کار نظام آموزشی کشور قرار گیرد را می‌توان در قالب چهار هدف و به شرح زیر ارائه کرد: «رشد و پرورش مهارت‌های مربوط به تماس، دست‌ورزی کردن با مواد و وسایل مختلف، بروز دادن افکار و تمنیات درونی خود با استفاده از وسایل مذکور (تولیدهنری)»<sup>۱</sup>، «رشد آگاهی، ادراک و شناخت میراث فرهنگی و تاریخی جامعه از طریق بررسی و تعمق در آثار هنری مختلف (تاریخ هنر)»<sup>۲</sup>، «رشد نگرش‌های مطلوب و مثبت نسبت به هنر و آثار هنری و قدرشناسی و ارزش‌گذاری آن‌ها در اشکال مختلف در طول زندگی (زیباشناسی)»<sup>۳</sup>، «رشد مهارت‌های مربوط به بررسی و تحلیل ارزیابی و انتقادی آثار هنری (نقادی هنری)»<sup>۴</sup>. بر این اساس، می‌توان گفت که اهداف تربیت هنری مذکور ناظر بر چهار هدف عملی و کاربردی، فرهنگی و تاریخی، ارزش‌گذاری و زیباشناسی و بررسی تحلیلی و انتقادی می‌باشد. (وست برگ، ۱۹۹۱)

محتوا را می‌توان دانش‌ها، مهارت‌ها، گرایش‌ها و ارزش‌هایی توصیف کرد که باید یاد گرفته شوند اما بحث درباره رویکردهای آموزش و تربیت هنری، در نظام‌های درسی آموزش و پرورش، مهم‌ترین مبحث اجرایی است و براساس آن برای سایر اجزاء مؤلفه‌های برنامه، تکلیف تعیین می‌شود. در واقع، هر رویکردی را به آموزش هنر نمی‌توان مقبول دانست و برنامه‌ریزان و مربیان بدون اتکا به بصیرت‌های ناشی از مطالعه این رویکردها قادر به اتخاذ تصمیمات هوشمندانه و اثربخش نخواهند بود.

امروزه نظام آموزش و پرورش بنا به ضرورت تغییرات اجتماعی یکی از سازمان‌های پیچیده و بزرگ اجتماعی در هر کشوری محسوب می‌شود. همین سازمان نسبت به دیگر فعالیت‌های اجتماعی



در مقیاس جهانی از اولویت خاصی بهره‌مند است (معیری، ۱۳۷۱). آموزش و پرورش فرایندی است که برای تغییر و تعدیل رفتار فراگیرندگان تلاش می‌کند و برای تحقق هدف‌هایی مشخص به فعالیت می‌پردازد. در این عرصه پهنای، عوامل گوناگونی تأثیرگذارند. نقش اساسی به عهده برنامه درسی است که شامل اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی می‌شود که در مدرسه اجرا می‌گردد (وست برگ، ۱۹۹۱). مدرسه در جنب خانواده، یکی از مهم‌ترین مراکز تربیتی به‌شمار می‌رود. آموزش هم به‌عنوان اشتغال عملی فراگیرندگان با فرصت‌های یادگیری طرح‌ریزی شده تعریف شده است. آموزش را می‌توان اجرای طرح برنامه درسی تلقی کرد. بنابراین، آموزش معمولاً و نه الزاماً، اجرای طرح برنامه درسی است که با دخالت تدریس از نظر کنش متقابل معلم - دانش‌آموز در یک موقعیت تربیتی انجام می‌شود. اگر آموزش نباشد، دلیلی نیز بر طرح برنامه درسی وجود نخواهد داشت (جی لویس و همکاران، ۱۳۷۸). به عبارت دیگر، اگر در امر یادگیری هدف اصلی شکل دادن دانش باشد، تدریس به سمت آموزش گرایش پیدا خواهد کرد. آموزش هم به آن نوع تعامل فکری و هوشی، اطلاق می‌شود که با استدلال، شواهد و نتیجه‌گیری همراه است (فتحی‌آذر، ۱۳۸۷).

بر این اساس، انطباق آدمی با محیطش تنها براساس آموزش است. از میان سه دسته آموزش و پرورش رسمی، غیررسمی و مستمر ضمنی، آموزش و پرورش رسمی یا مدرسه‌ای از کودکان آغاز می‌شود و تا آموزش عالی ادامه می‌یابد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). انسان‌هایی که ما می‌شناسیم و با آن‌ها در ارتباطیم، بر اثر یادگیری به آنچه هستند رسیده‌اند. آنان عادت‌های زندگی‌شان را آموخته‌اند و این عادت‌ها و همین‌طور خزانه معلومات، مهارت‌ها و شایستگی انسانی‌شان - که آنان را متمایز می‌سازد - با یادگیری تغییر می‌یابد (گانیه، ۱۳۷۳). سوادآموزی که از کارکردهای مهم آموزش و پرورش رسمی است، به‌طور سنتی به معنای خواندن و نوشتن، و در مفهوم وسیع‌تر، انتقال معنا به دیگران به‌کار رفته است (امینی، ۱۳۸۴). آموزش هنر اگرچه یکی از مهم‌ترین بخش‌های برنامه درسی مدارس امروزی را تشکیل می‌دهد و به‌طور فزاینده‌ای، نقش

و جایگاه هنر در زندگی در حال بازشناسی است، به‌عنوان موضوعی جانبی و حاشیه‌ای در مدارس تلقی می‌شود. همچنین توالی منطقی آموزش هنر در مدارس، باید با توجه به مقتضیات مراحل رشد کودک صورت گیرد. بدین صورت که می‌توان برنامه درسی آموزش هنر در مدارس را با دیدگاه خود شکوفایی یا ارتباط شخصی موجود در دیدگاه‌های موجود برنامه درسی انطباق داد. براساس این دیدگاه، تقدم و اولویت و معنادار بودن برنامه‌ها بر دانش‌آموز مبتنی است و مسئولیت مدرسه تمهید و اجرای برنامه‌های منطبق و سازگار با این اولویت است (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۹). آموزش هنر هم، با در نظر گرفتن علایق و نیازهای دانش‌آموز در مدرسه باعث شکوفایی تمامی جنبه‌های وی می‌شود

با توجه به مباحث ارائه‌شده و پژوهش‌های موجود در این زمینه، صفری و نظرزاده زارع (۱۳۹۳) آسیب‌های درس هنر در ابعاد طراحی، اجرا و ارزیابی از دیدگاه معلمان را در شش دسته مشکلات محتوایی، مشکلات آموزشی، مشکلات انگیزه‌ای، مشکلات سخت‌افزاری، مشکلات امتحانی و مشکلات انتظار بالا در گرفتن نمره عنوان کرده‌اند. همچنین نتایج پژوهش تاجیک (۱۳۷۹) در زمینه تجزیه و تحلیل کتاب‌های هنر دوره راهنمایی نشان داد که درس هنر با مشکلاتی مانند کمبود معلم و مربی متخصص و مجرب، نیاز به مکان آموزشی مناسب، ساختار متفاوت آموزش هنر با سایر دروس، تأثیرات آموزش هنر بر آموزش‌های سایر دروس، عدم دسترسی ساده و یکسان به ابزارهای هنری برای تمامی دانش‌آموزان و نامناسب بودن ملاک‌های ارزشیابی مواجه است.

### نتیجه گیری

آموزش هنر یکی از مهم‌ترین بخش‌های برنامه درسی مدارس امروزی را تشکیل می‌دهد و نقش و جایگاه هنر در زندگی به‌طور فزاینده‌ای در حال بازشناسی است اما به‌عنوان موضوعی جانبی و حاشیه‌ای در مدارس تلقی می‌شود. دانش‌آموزان و والدین آن‌ها نیز هنر را جدی نمی‌گیرند و از دید آن‌ها این یک درس حاشیه‌ای به‌شمار می‌رود. آن‌ها انتظار دارند که ارزشیابی این درس نسبت به سایر دروس آسان‌تر صورت بگیرد

۱۲. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی، چگونگی، تهران، انتشارات مدرسه.  
 ۱۳. مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۸۹). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران، انتشارات سمت.  
 ۱۴. میلر، جی پی. (۱۳۸۷). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران، انتشارات سمت.  
 ۱۵. هومن، جمشید. (۱۳۷۷). «کاربرد تحقیق در آموزش هنر»، فصلنامه جلوه هنر، شماره ۱۲ و ۱۳.  
 16. Westburg, I. (1991). Text book". The international encyclopedia of curriculum. New York: Pergamon Press.

و تصور می‌کنند که معلمان هنر باید سعی کنند به دانش‌آموزان در این درس نمره‌های بالایی بدهند. انتظارات و توقعات دانش‌آموزان و والدینشان نسبت به نحوه ارزیابی این درس زمانی منطقی خواهد شد که مسئولان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش برای درس هنر همان اهمیتی را قائل می‌شوند که برای سایر دروس قائل‌اند.

### \* پی‌نوشت‌ها

1. Art making
2. Art history
3. Aesthetic
4. Art criticism
5. Westburg

### \* منابع

۱. امیراینانلو، معصومه (۱۳۷۸) «هنر، آموزش هنر، وضعیت آن در ایران»، فصلنامه جلوه هنر، شماره ۱۴ و ۱۵.
۲. امینی، محمد. (۱۳۸۴). تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش، تهران، انتشارات آبیژ.
۳. تاجیک، عباس. (۱۳۷۹). «بررسی و تجزیه و تحلیل کتاب‌های هنر در دوره راهنمایی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس.
۴. تسلیمی، نصرالله. (۱۳۹۰). «درآمدی بر آموزش هنر، هنر؛ پرورش قوه تخیل». فصلنامه رشد آموزش هنر. شماره ۲۷.
۵. جی لوئیس، آرتور. الکساندر، ویلیام ام. سیلور، جان گالن. (۱۳۷۸). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه خونی‌نژاد، غلامرضا. مشهد: شرکت به نشر.
۶. دالوندی، هلن. (۱۳۸۹). آموزش هنر در دبستان، تهران: انتشارات سمت، چاپ اول.
۷. صفری، اسماعیل و نظرزاده زارع. (۱۳۹۳). «آسیب‌شناسی درس هنر در ابعاد طراحی، اجرا و ارزیابی»، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال ۱۱، شماره ۱۶.
۸. فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۷). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی. تهران: انتشارات آبیژ. چاپ اول.
۹. فتحی‌آذر، اسکندر. (۱۳۸۷). روش‌ها و فنون تدریس، تبریز: انتشارات جهاد دانشگاهی تبریز.
۱۰. گانیه، رابرت ام. (۱۳۷۳). شرایط یادگیری و نظریه آموزشی. ترجمه جعفر نجفی زند. تهران: انتشارات رشد.
۱۱. معیری، محمد طاهر. (۱۳۷۱). مسائل آموزش و پرورش. تهران: انتشارات امیرکبیر.





# عکاسی معماری و مناظر شهری

مہساقبایی

## عکاسی معماری و مناظر شهری

ساختمان‌ها بزرگ، کوچک، کهنه، نو، سنتی یا مدرن در همهٔ انواع، اشکال و فرم‌ها وجود دارند و همهٔ این‌ها موضوعاتی خیالی برای عکاسی فراهم می‌کنند.

## تصحیح همگرایی عمودی در دوربین

لنزهای متغیر که به نام لنزهای کنترل پرسپکتیو (PC) شناخته می‌شوند برای تصحیح خطوط همگرایی عمودی طراحی شده‌اند. طراحی این لنزها به گونه‌ای است که به شما امکان می‌دهند با حرکت دادن قسمت‌های جلو لنز و ثابت نگه داشتن قسمت عقب لنز، از مکان‌های بلند عکاسی کنید. به این ترتیب، می‌توانید با چرخش قسمت جلو لنز به سمت بالا، کل بنا را در کادر خود داشته باشید؛ بدون آنکه قسمت عقب لنز را از حالت عمودی خارج کند. البته در دوربین‌های قطع بزرگ دوربین را قائم نگه می‌دارید و فقط قسمت جلو دوربین را به سمت بالا می‌چرخانید؛ به طوری که قسمت‌های بالای ساختمان در کادر قرار بگیرند (تصویر ۲).

## عمودی‌ها

اگر از ساختمان بلند از زاویهٔ نزدیک عکاسی می‌کنید، چاره‌ای ندارید جز اینکه سر دوربین را به سمت بالا بگیرید تا بتوانید نوک ساختمان را نیز در کادر خود داشته باشید. این کار باعث می‌شود تمام خطوط عمودی ساختمان به سمت یک پرسپکتیو نقطه‌ای حرکت کند و همگرایی داشته باشد (تصویر ۱). برای حل این مسئله به‌طور کامل فقط باید از دوربین‌های فانوس‌دار استفاده کرد، اما راه‌های دیگری نیز برای اینکه این مسئله تا حدی حل شود وجود دارد. یکی اینکه دوربین را عقب نگه دارید و بعد در فتوشاپ پیش‌زمینه‌های ناخواسته را حذف کنید. دوم اینکه خودتان بالای ساختمان بلندمرتبهٔ دیگر و یا نردبان، ماشین و یا تپه مقابل ساختمان بروید، استفاده از لنزهای تله نیز بسیار مفید است.



۱



۲



۳



۴



### تصحیح همگرایی عمودی به کمک فنون دیجیتالی

- تصویر را در فتوشاپ باز کنید.
- به قسمت **Select all** بروید.
- سپس **view/show/grid** برای اینکه صفحه را شبکه‌بندی کنید.
- به قسمت **Edit/transforms/Distort** بروید.
- روی نقطه بالای چپ کلیک کنید و آن را به آرامی به سمت چپ بکشید تا دیوار را صاف کنید.
- از خطوط **grid** به‌مثابه راهنما استفاده کنید.
- همین کار را برای نقطه سمت راست بالا تکرار کنید.
- سپس در قسمت **image size** تصویر را به سمت بالا بکشید. تا ارتفاع ساختمان تصحیح شود.

### حالت گرگ‌ومیش

حالت گرگ‌ومیش بهترین زمان برای عکاسی از ساختمان‌های مدرن است؛ چرا که در این زمان آسمان مانند یک نرم‌کننده نور عمل می‌کند و نور محیط را نرم و کم‌کنتراست می‌کند. در این حالت، همه پنجره‌های ساختمان‌ها مانند آینه نمای آسمان را بازتاب می‌دهند (تصویر ۵).

### جزئیات

لنزهای تله‌زوم جزئیات جالب ساختمان را از بقیه تصویر مجزا می‌کند. به‌ویژه، ساختمان‌های قدیمی مانند قلعه‌ها، مساجد و یا بناهای باستانی، امکانات خوبی در این جهت در اختیار عکاس قرار می‌دهند (تصویر ۶).

### انعکاس شکوه دیگری

شما می‌توانید از ساختمان‌هایی که در ساختمان‌های مجاور خود منعکس می‌شوند، عکس‌های فوق‌العاده‌ای بگیرید. مانند ساختمان‌های صنعتی و تجاری و ساختمان‌های مدرن در حالی که خورشید بر بالای آن‌ها می‌درخشد، از نمونه‌های این تصاویر است (تصویر ۷).

### از همگرایی خطوط بهره بگیرید

البته، همیشه هم مجبور نیستید که از مزاحمت همگرایی خطوط خلاص شوید. در عوض می‌توانید از این ویژگی با عکاسی از ساختمان‌ها از زاویه دید پایین و یا بازترین زاویه دید بهره ببرید (تصویر ۳).

### بهترین وقت روز

ساختمان‌ها در اوقات مختلف روز از انواع نورها با رنگ‌های متفاوت بهره دارند. با دانستن شمال و جنوب می‌توانید بهترین زمان نوری را که روی ساختمان پاشیده شده است پیدا کنید و در آن هنگام عکس بگیرید.

### دورنمای شهر

شهرها معمولاً بهترین چهره خود را در عکاسی از فاصله دور نشان می‌دهند. شما می‌توانید بهترین دید از شهر را بدون ترافیک جمعیت و فرهنگی ناشی از آن در عکاسی از راه دور شهرها تجربه کنید؛ به‌ویژه شهرهای حاشیه رودخانه‌ها، چرا که انعکاس ساختمان‌ها را در آب نیز می‌توانید مشاهده کنید (تصویر ۴).





## توازی کامل

توازی ترکیب‌بندی‌های چشمگیری ایجاد می‌کند. پس بهتر است هنگام جست‌وجو در مناظر شهری به دنبال چنین مناظری باشید. اغلب ساختمان‌های مدرن، خطوط موازی بسیاری در بنای خود دارند. این قرینگی هم‌زمان با انعکاس‌های نور در شیشه‌ها ترکیبات فوق‌العاده‌ای ایجاد می‌کند (تصویر ۸).

## جست‌وجوی عناصر گرافیکی

ساختمان‌های مدرن پر از عناصر گرافیکی هستند. اشکال مشخص قوی، خطوط ضخیم، لبه‌های تیز و تکرار و ریتم. در روزهای روشن آفتابی که آسمان آبی درخشانی دارد، این اشکال در پس زمینه آبی آسمان جلوه قوی‌تری ایجاد می‌کنند (تصویر ۹).

## سرخیز باشید

پیش از ساعت ۸ صبح که شهر انباشته از ترافیک و جمعیت نشده، فرصت خوبی است که با تابش اولین اشعه خورشید بهترین تصاویر شهری را بگیرید.

## منظره شهر در شب

مناظر شهری معمولاً بهترین چهره خود را زمانی نشان می‌دهند که خورشید در حال غروب است. نور در حال رفتن است و روشنایی‌های شهر همه‌جا را فرا می‌گیرد. بهترین زمان برای عکاسی در شب زمانی است که آسمان هنوز رنگ آبی خود را از دست نداده است. این رنگ آسمان پس‌زمینه بسیار زیبایی برای مناظری ایجاد می‌کند که هنوز در میان سایه‌ها دیده می‌شوند (تصویر ۱۰).

## انعکاس‌های غیرمعمول

شهرها و خیابان‌ها پر از انعکاس‌های غیرمعمول اند. سطوح پنجره‌ها، شیشه‌های ساختمان‌ها، سطوح خیس خیابان‌ها، یا سطوح براق. پس به جای اینکه همیشه به دنبال یک منظره و سوژه برای عکاسی مستقیم باشید، می‌توانید از انعکاس آن‌ها در آب، شیشه، پنجره یا سطح فلزی عکاسی کنید.

## تقابل کهنه و نو

ساختمان‌های شهری در طی قرون تغییر یافته‌اند. ردپای گذر زمان در طی قرون را می‌توان در فضاهای شهری شانه به شانه فضاهای مدرن جست‌وجو کرد. این تقابل کهنه و نو می‌تواند تصاویر جالبی خلق کند. برای مثال، قسمتی از یک ساختمان قدیمی که در شیشه‌های یک ساختمان مدرن دیده می‌شود.

## پنجره‌های شهر

پنجره‌ها خود به تنهایی سوژه‌های بسیار جالبی هستند. البته شما می‌توانید از آن‌ها به‌عنوان دریچه‌هایی که مناظر بیرونی را قاب می‌کنند استفاده کنید و یا از انعکاس مناظر و رنگ‌های درخشان در شیشه آن‌ها عکاسی کنید.

## صنایع سنگین

پل‌ها، جرثقیل‌ها و بقیه ساختمان‌های سنگین سوژه‌های بسیار جالبی هستند؛ به‌ویژه شب‌ها وقتی با رنگ‌های قرمز رنگ غروب روشن می‌شوند. یا زمانی که در مقابل نور خورشید در حال طلوع یا غروب، سایه‌دار (سیلوئت) دیده می‌شوند (تصویر ۱۳).

## درون ساختمان

معمولاً درون ساختمان‌ها از بیرون آن‌ها جالب‌تر است. به‌ویژه ساختمان‌های قدیمی‌تر. پس فراموش نکنید که پس از عکاسی از بیرون ساختمان‌ها به درون آن‌ها هم سرک بکشید.

## علاقه زمان

شهرها پر از علائمی هستند که سوژه‌های جالبی برای عکاسی ایجاد می‌کنند. با استفاده از علائم راهنمایی رانندگی تابلوهای نمون و چراغ‌های بیرون فروشگاه‌ها به‌ویژه در شب می‌توان عکس‌های زیبایی خلق کرد. در نور درخشان روز در پس‌زمینه آسمان آبی نزدیک شوید و بخشی از علائم و تابلوها را عکاسی کنید (از آن‌ها دیتیل بگیرید). به این ترتیب، می‌توانید تصاویر انتزاعی جالبی خلق کنید.

## بازی اعداد

اعداد تم فتوگرافیکی جالبی در فضاهای شهری ایجاد می‌کنند. این فضاها سرشار از این علائم هستند. روی درهای نقاشی شده، روی دیوارها یا روی وسایل نقلیه. می‌توانید در یک پروژه تعریف شده برای خودتان از یک تاصد را روی درها و تابلوها پیدا کنید و عکاسی کنید (تصویر ۱۴).

## زوایای جایگزین

می‌توانید ساختمان‌های هر روزه را با تغییر در زاویه دید عکاسانه خود به موضوعات بسیار ویژه تبدیل کنید؛ برای مثال، از بالای یک راه‌پله مارپیچ به پایین نگاه کنید و یا یک ساختمان بلندمرتبه را از درون یک قاب تابلومانند نگاه کنید (تصویر ۱۵).

## کار را از خیابان محل خود آغاز کنید.

لازم نیست برای به‌دست آوردن عکس‌های جالب راه دوری بروید. با راه رفتن در خیابان‌های نزدیک محل زندگی خود نیز می‌توانید انواع سوژه‌های عکاسی را پیدا کنید؛ از جزئیات معماری گرفته تا نقش‌های روی دیوار. مهم نیست از چه عکس می‌گیرید. مهم این است که چطور عکاسی می‌کنید. اگر بتوانید از مناظری که به چشم شما عادی هستند، آشنایی‌زدایی کنید، می‌توانید از همسایگی خود عکس‌های زیبایی را بگیرید.

## یک مونتاژ از ساختمان‌ها

حتماً تاکنون تصاویر زیادی از جزئیات ساختمان‌ها دیده‌اید که در پوسترها کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند. حالا چرا پروژه خودتان را خلق نکنید. می‌توانید از جزئیات ساختمان‌ها عکاسی کنید و سپس آن‌ها را کنار یکدیگر قرار دهید.

## از بازارها عکاسی کنید

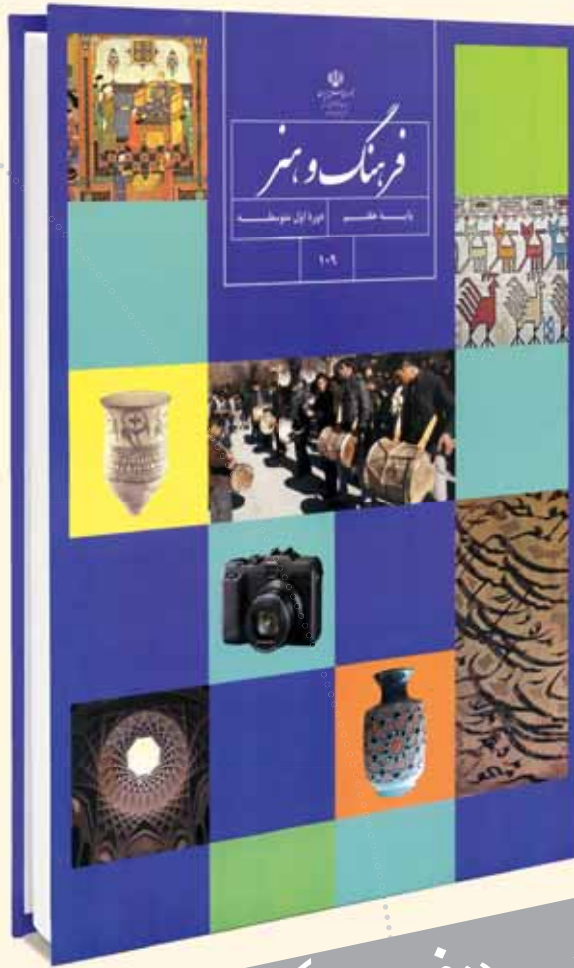
بازارها، شکار خوبی برای عکاسان هستند. فرصت‌های بی‌پایانی در بازار برای عکاسی وجود دارد؛ از جمله فروشندگان، فضاهای عمومی، ویترین‌ها و دست‌فروش‌ها، بازارها معمولاً با جزئیات با رنگ‌ها و نقوش بسیاری احاطه شده‌اند (تصویر ۱۶).

## \* بی‌نوشت‌ها

1. Perspective control
2. Silhouette







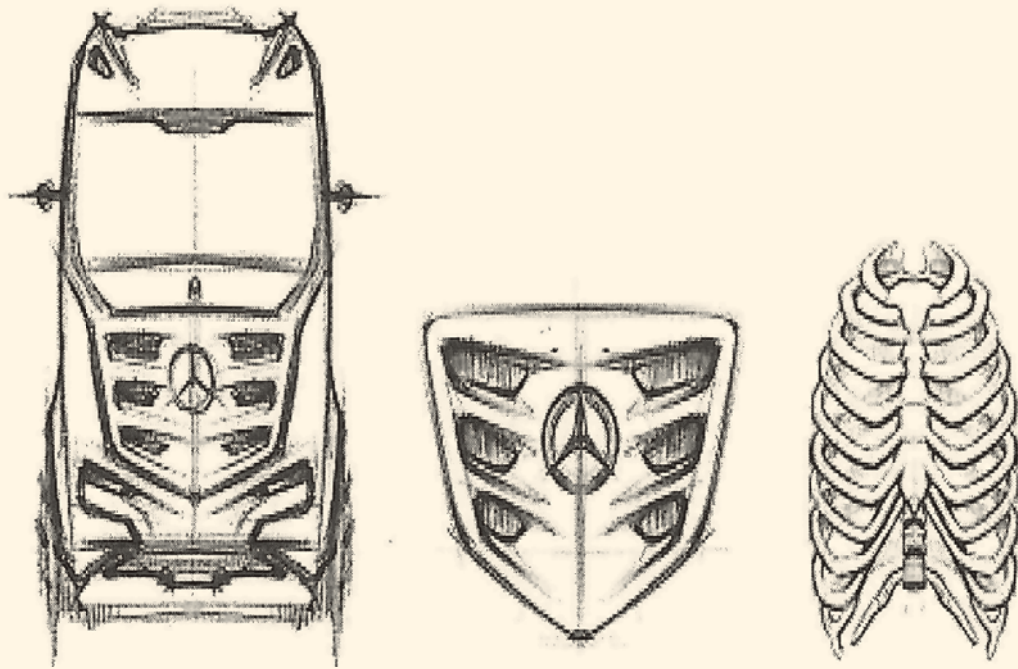
## سنگش کتاب «فرهنگ و هنر» بامحک یک سال آموزش

سعید مجیدی، دبیر هنر، شهر تهران

### چکیده

این مقاله، با هدف بررسی محتوایی کتاب جدیدالتألیف فرهنگ و هنر هفتم و با تکیه بر یک سال آموزش این کتاب در کلاس درس تهیه شده است. تجارب مؤلف نشان داد که اشکالات متعددی در این کتاب وجود دارد که می‌توان به همخوانی نداشتن برخی از مطالب کتاب با سطح فهم و سواد دانش‌آموزان و ناهماهنگ بودن کتاب با دانش روز اشاره کرد. توجه به یافته‌های این مقاله می‌تواند به رفع نقص‌های کتاب هنر هفتم کمک کند و آن را برای دانش‌آموزان پربارتر سازد.

**کلیدواژه‌ها:** کتاب فرهنگ و هنر هفتم، سنگش، اشکالات و ایرادها



شکل ۱. طراحی جلوبندی خودرو بنز با الهام از قفسه سینه انسان

## مقدمه

## ۱. برداشت اشتباه از هوش طبیعت‌گرا در بخش تجسمی

از مواردی که بیش از اندازه در بخش تجسمی بر آن تأکید شده، طبیعت و محیط پیرامون و تأثیر آن‌ها در تولید اثر هنری است؛ به شکلی که به دانش‌آموز القا می‌شود تنها در آنها می‌بایست از طبیعت الهام بگیرد و نقش بزند و طرحی در اندازه. به سبب همین تفکر، کتاب پر از تصاویر گل‌ها و گیاهان شده است. به گونه‌ای که بیشتر یادآور زیست‌شناسی گیاهی است تا کتاب فرهنگ و هنر. ریشه این تفکر را آن چنان که مؤلفان نوشته‌اند در نظریه هوش‌های چندگانه هاروارد گاردنر، به‌ویژه هوش طبیعت‌گرا باید جست‌وجو کرد.

لذا ابتدا به بررسی ریشه‌های این تفکر نزد مؤلفان در کتاب «راهنمای تدریس فرهنگ و هنر معلمان» پایه هفتم می‌پردازم.

ص (۳): «برداشت‌های حسی و زیباشناختی فرد در ارتباط با خلقت و محیط اطراف او شکل می‌گیرند؛ یعنی در اینجا از هوش طبیعت‌گرا بهره می‌برد.»

ص (۴): «بهتر است درس فرهنگ و هنر با ارتباط با طبیعت شروع شود و سپس به رشته‌های هنری مختلف بپردازد.»

ص (۷): «طبیعت با همه اجزا و نشانه‌هایش برای انسان، نهایت کمال و زیبایی و منبع الهام است.»

اما با توجه به مطالب بالا و روند تبیین و توصیف بخش اول کتاب (هنرهای تجسمی) متوجه می‌شویم که برداشتی سطحی و شتاب‌زده از نظریه هوش‌های چندگانه، به‌ویژه هوش طبیعت‌گرا، صورت پذیرفته است. حال ببینیم هوش طبیعت‌گرا در اصل چگونه تعریف می‌شود و آیا به اهداف و

کتاب‌های درسی از ارکان مهم آموزش و ارتقای سطح علمی و هنری در هر کشوری هستند و نقش بسزایی در افزایش یادگیری مخاطبان‌شان دارند. کتاب‌هایی که هزاران هزار دانش‌آموز در سراسر کشور هر ساله باید آن‌ها را بخوانند و علم و هنر را از آن‌ها بیاموزند. بنابراین نقد و بررسی کتاب‌هایی با این شمارگان بالا، که به اجبار نیز مطالعه می‌شوند، ضرورتی دو چندان می‌یابد. پس از سی سال که خلاً کتابی به‌روز و مطابق با معیارهای فرهنگی هنری جدید احساس می‌گردید، خوشبختانه از سال تحصیلی ۹۳-۹۲ کتاب جدیدی با عنوان «فرهنگ و هنر» در اختیار دانش‌آموزان پایه هفتم متوسطه اول، قرار گرفته است. پس از چاپ این کتاب، در تابستان همان سال وزارت آموزش و پرورش با نقد و هم‌فکری برخی معلمان هنر از جمله نگارنده این سطور، اصلاحاتی در برخی مطالب آن انجام داد اما نقد و بررسی کتاب به زمان بیشتری نیاز داشت تا با تأمل و شکیبایی مطالب کتاب به محک تجربه سپرده شوند.

این نقد حاصل پژوهش و به محک سنجش و تجربه قرار دادن یک سאלه مطالب کتاب پس از ویراست جدید است که نگارنده به‌عنوان یکی از دبیران هنر در کلاس و با مطالعه بیشتر آن را انجام داده است. در اینجا لازم است قدردان و سیاست‌گذار زحمات ارزشمند گروه مؤلفان باشم که کتابی پر بارتر نسبت به گذشته طراحی و تألیف کرده و در اختیار ما قرار داده‌اند.

این نقد در پنج بخش - که در چند مورد پیوندهایی با یکدیگر دارند - نگاشته شده است.





شکل ۲. طراحی چراغ‌های ماشین براساس فرم و حالت چشم گاو

برنامه‌های درسی کتاب فرهنگ و هنر منجر خواهد شد. در تعریف آمده است: «توانایی انسان در تشخیص انواع جانداران (گیاهان و جانوران) و حساس بودن نسبت به اجزای دیگر جهان طبیعت «ابر و سنگ‌ها» را هوش طبیعت‌گرا می‌نامند. این توانایی که در زمان‌های گذشته از تاریخ تکامل بشریت در میان شکارچیان و کشاورزان از اهمیت خاصی برخوردار بوده، امروزه هم در مشاغلی مثل آشپزی و گیاه‌شناسی بسیار مهم است و نقش‌ها و عرصه‌هایی هم که این توانایی در آن‌ها کاربرد دارد عبارت‌اند از: گل‌فروشی، زیست‌شناسی، گیاه‌شناسی، محیط‌بانی و ...» (آقازاده و دیگران، ۱۳۹۳: ۲۶).

در نظر نگرفتن نقش‌ها و کاربردهای اصلی و فرعی هوش طبیعت‌گرا و هوش تجسمی باعث گردیده است که بخش تجسمی کتاب بیشتر حال و هوای زیست‌شناسی گیاهی داشته باشد و کتابی باشد پر از تصاویر گل و گیاه و میوه. مگر درس تنوع طرح‌ها (درس دوم)، درس ایده گرفتن از گل‌ها نیست که باز هم در درس دوم نقاشی فقط گل‌ها منبع الهام و زیبایی قرار گرفته‌اند؟

آن هم به خوبی هدایتگر ذهن دانش‌آموزان به سمت خلاقیت نیست و با تصاویر خوب و روندی صحیح نیز آموزش داده نشده است، تا دانش‌آموزان بدانند که هنرمندان به چه صورت به‌طور کاربردی از طبیعت الهام می‌گیرند. شکل‌های ۱ و ۲ نمونه‌هایی کاربردی در الهام گرفتن از طبیعت است.

ج. مشکل دیگر نبود خط کرسی مشخص در سرمشق‌هاست. خط کرسی، معیار و شاخص بسیار خوبی در آموزش سطرها به نوجوانان است و همکاران با تجربه می‌دانند که در کلاس‌های پر ازدحام ۳۰ تا ۴۰ نفره، این مسئله چقدر راه‌گشاست و چگونه روند آموزش را تسریع می‌کند.

د. از دیگر مشکلات سرمشق‌ها انتخاب کلماتی با اتصالات بسیار دشوار و البته بدون رعایت اصل مهم آموزش از آسان به دشوار است. کلماتی مانند: آنست، آفرینت، خضر، پهلوی، به خشنودی، آهسته، که بسیاری از دانش‌آموزان در املاهای معمولی خود نیز آن‌ها را درست نمی‌نویسند. وقتی بسیاری از

برنامه‌های درسی کتاب فرهنگ و هنر منجر خواهد شد. در تعریف آمده است: «توانایی انسان در تشخیص انواع جانداران (گیاهان و جانوران) و حساس بودن نسبت به اجزای دیگر جهان طبیعت «ابر و سنگ‌ها» را هوش طبیعت‌گرا می‌نامند. این توانایی که در زمان‌های گذشته از تاریخ تکامل بشریت در میان شکارچیان و کشاورزان از اهمیت خاصی برخوردار بوده، امروزه هم در مشاغلی مثل آشپزی و گیاه‌شناسی بسیار مهم است و نقش‌ها و عرصه‌هایی هم که این توانایی در آن‌ها کاربرد دارد عبارت‌اند از: گل‌فروشی، زیست‌شناسی، گیاه‌شناسی، محیط‌بانی و ...» (آقازاده و دیگران، ۱۳۹۳: ۲۶).

آن هم به خوبی هدایتگر ذهن دانش‌آموزان به سمت خلاقیت نیست و با تصاویر خوب و روندی صحیح نیز آموزش داده نشده است، تا دانش‌آموزان بدانند که هنرمندان به چه صورت به‌طور کاربردی از طبیعت الهام می‌گیرند. شکل‌های ۱ و ۲ نمونه‌هایی کاربردی در الهام گرفتن از طبیعت است.

## ۲. اشکالات آموزشی و علمی بخش خوش‌نویسی

ضمن گفتن «دست مریزاد» به مؤلف محترم بخش خوش‌نویسی، که سرمشق‌هایی به غایت زیبا نوشته‌اند،

حروف هنوز آموزش داده نشده‌اند، مثل ک، گ، ص، ف و ق، چرا باید چنین اتصالات دشواری را که در حد توانایی حرکتی دانش‌آموزان این سن هم نیستند، آموزش داد. از طرفی، چرا باید برخی از حروف در سرمشق‌ها بیش از حد تکرار شوند (مثلاً ۲۱ بار آ، و ۲۶ بار د)؟

هـ - «ابن مقله» در صفحات ۵۴، ۶۰ با دو نام مختلف (ابوعلی محمدبن علی شیرازی) و (ابن مقله بیضاوی شیرازی) آمده که برای دانش‌آموزان غیر ضروری است و باید اصلاح شود.

و- از اشتباهات علمی که در بسیاری از کتاب‌های خوش‌نویسی و از جمله همین کتاب رخ داده، روایتی افسانه‌ای درباره پدید آمدن خط نسخ از خط کوفی به دست ابن مقله در قرن سوم هجری (صفحات ۵۴، ۶۰) است.

بسیاری از محققان برجسته ایرانی و خارجی بر این باورند که «از آغاز دوران‌های اسلامی دو نوع خط کوفی و نسخ وجود داشته است.» (آذرنوش، ۱۳۸۸: ۶۹) غلامحسین یوسفی نیز این مطلب را تأیید می‌کند: «از خطوط نبطی، خط نسخ عربی گرفته شد و از خط سریانی، خط کوفی» (یار شاطر و دیگران، ۱۳۸۴: ۲۱) و در رد پدید آمدن خط نسخ از کوفی آمده است: «در مورد خط نسخ که از آغاز اسلام در کنار خط کوفی دیده می‌شود (ظاهراً اولین اثر از سال ۲۲ هجری است) سخن فراوان رفته است. تا دیر زمان همه دانشمندان به ظاهر امر نگریسته آن را مشتق از خط کوفی می‌دانستند لکن از اوایل

قرن ۱۹ دوساسی، با در نظر گرفتن انتشار آن در سال‌های اول اسلام، اشتقاق آن را از کوفی بعید دانست» (آذرنوش، ۱۳۸۸: ۷۱).

استاد مجتبی مینوی و برژه<sup>۱</sup> هم معتقدند: «این دو خط از دیرباز وجود داشته‌اند اما برژه می‌گوید کوفی در عربستان و نسخ در مصر رواج داشته است» (آذرنوش، ۱۳۸۸: ۷۱). و آخرین سند در رد عدم تطور نسخ از کوفی از محقق ارجمند، آن ماری شیمیل است که می‌گوید: «دیر زمانی است اعتقاد راسخ نخستین شاگردان خوش‌نویسی اسلامی (و نیز برخی تاریخ نگاران مسلمان) مبنی بر اینکه خط نسخ‌وار از تطور کوفی به وجود آمده، رد شده است» (آن ماری شیمیل، ۱۳۸۲: ۳۹).

البته منابع معتبر دیگری نیز به این اسناد می‌توان افزود که پدید آمدن خط نسخ از کوفی را منسوخ می‌دانند.

### ۳. تعاریف و توضیحات اشتباه از وزن، ضرب و بحر در بخش هنرهای آوایی

در بخش هنرهای آوایی، درس اول سعی شده است وزن از طریق اشکال به دانش‌آموز شناسانده شود، سپس وزن را از طریق شعر و وزن آن توضیح و آموزش داده شده است و در پایان نیز مفهوم وزن موسیقی در ذهن دانش‌آموز جا می‌افتد که این روند جالب و مؤثر است.

اما ضعف دانش و اشتباهات مؤلف محترم در تعریف و

توضیحات وزن باعث گنگی و بیچیدگی متن درس شده است. برای مثال در صفحه ۹۹ سطر ۶ در توضیحی اشتباه نوشته شده:

«کلمات ضربه‌هایی ایجاد می‌کنند که

تکرار آن‌ها وزن را به وجود می‌آورد.»

اولاً، کلمات ضربه ایجاد نمی‌کنند

بلکه ضرب‌هایی که به جای هر «هجا»

نواخته می‌شوند وزن ایجاد می‌کنند. هر

چند وزن ذهنی توسط هجاهای کوتاه و

بلند در اشعار عروضی وجود دارد.

باز در همان صفحه آمده است:

«تکرار پی در پی یک الگوی صوتی

در زمان مشخص را وزن می‌نامند.»

اما استاد ابوالحسن نجفی، عروض‌دان

و وزن‌شناس، می‌گوید: «تکرار پی‌درپی

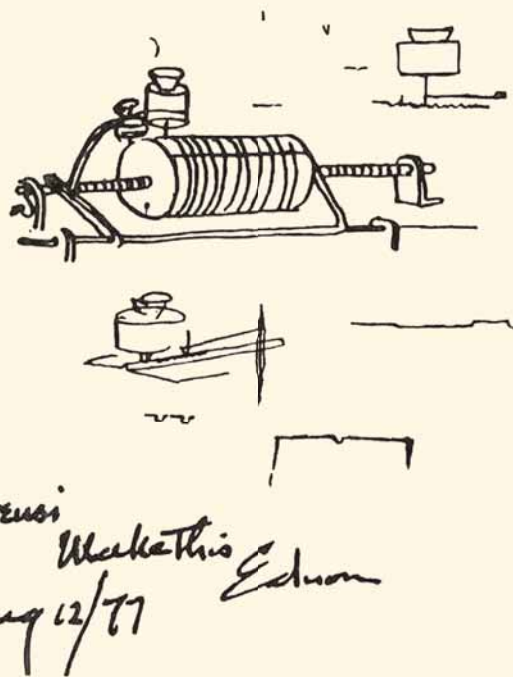
(مثلاً تق تق تق تق ...) هیچ احساس

وزنی در ما پدید نمی‌آورد. اما اگر آن‌ها

را تبدیل به مقادیر متساوی و منفصل

بکنیم (مثلاً تق تق تق تق تق / تق / تق

تق تق ...) در این صورت احساس وزن



تصویر ۳. طرح اولین ماشین سخن‌گو (فونوگراف) که توسط توماس ادیسون کشیده شده است و خود مخترع در تاریخ ۱۲ اوت ۱۸۷۷ زیر آن را امضا کرده است.



## «فرهنگ توصیفی اصطلاحات

**عروض** «قیاس کنید: «بحر عروضی صورتی خاص از ترکیب هجاهاست که در آن، تناسب معینی میان هجاهای کوتاه و بلند برقرار است؛ به نحوی که آن ترکیب را با صورتی دیگر که حاصل تناسب دیگر می‌باشد، نتوان در یک قطعه آمیخت» (حسین مدرسی، ۱۳۸۳: ۵۲).

ضمنا خلیل‌بن/احمد فر/هیدی، بنیان‌گذار علم عروض، هر وزن را به دلیل ظرفیت و وسعت آن از جهت به نظم درآوردن معانی و اندیشه‌های مختلف و گسترده در آن‌ها به دریا (بحر) تشبیه کرد.

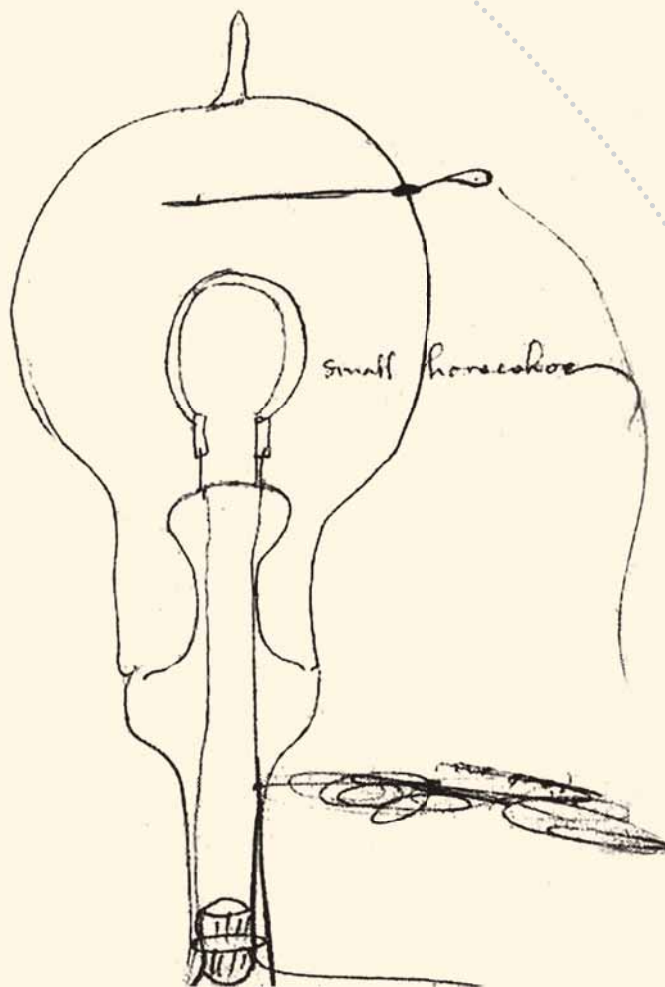
## ۴. نثری گنگ و ثقیل برای دانش‌آموزان

برخی از صفحات کتاب با زبانی ثقیل و به صورتی گنگ و پیچیده نوشته شده و درک آن برای دانش‌آموزان در این سن دشوار است. در ادامه به چند مورد اشاره می‌شود:

۱. در صفحه ۴۸ کتاب آمده است: «پیشینه هنر خوش‌نویسی و شاخه‌های مختلف آن به روزگار پیدایش خط می‌رسد. در این میان، ابداع هر نوع خط به‌طور رسمی به یکی از بزرگان تاریخ هنر خوش‌نویسی نسبت داده شده، اما چون خط محصول تجربه جمعی است، کاربردهای اولیه انواع آن پیش از آنکه به طور رسمی ابداع شوند، وجود داشته است.

خط کوفی: شکلهایی از خطوط، پیش از اسلام در حجاز رواج داشتند اما پس از اسلام به حوزه‌های تحت نفوذ جهان اسلام نیز راه پیدا کردند و هندسه کامل‌تری یافتند. مجموع این شکل‌ها در شهر کوفه بیشترین تغییر و تکامل را پیدا کرد و به خط کوفی مشهور شد.»

برای درک چنین مطلبی هر کس ابتدا می‌بایست شناختی از جغرافیای تاریخی اسلام و تاریخ تطور و تکامل خطوط عربی داشته باشد و این اطلاعات را به هم مربوط سازد. آیا «هندسه کامل‌تر خطوط» و «حوزه‌های تحت نفوذ» واژگان و عبارات قابل درکی برای مخاطبان در این سن هستند؟ با مراجعه به کتاب مطالعات تاریخی و اجتماعی یکی دیگر از کتاب‌های درسی این بچه‌ها ببینید چگونه اصطلاحات و واژگان دشوار به‌خوبی تعریف و توضیح داده شده‌اند. آیا



تصویر ۴: حباب لامپ طراحی شده توسط توماس ادیسون در آزمایشگاه پژوهشی‌اش منلوپارک، نیوجرسی، ۱۸۸۰

به وجود می‌آید» (امید طیب‌زاده، ۱۳۹۰: ۲۰۲).

اشتباه دیگر در توضیح صفحه ۹۹ سطر چهارم از پایین رخ داده؛ آنجا که نوشته شده است:

«در آواهای ریتمیک، الگوهای ریتم در فاصله هر ضرب تا ضرب دیگر نمود پیدا می‌کنند.»

لازم به توضیح است الگوهای ریتم در فاصله هر میزان تا میزان بعدی تکرار می‌شوند، نه در فاصله هر ضرب تا ضرب بعدی و در ادامه، نرده‌های ضخیم معادل خطوط میزان هستند نه ضرب‌ها.

اشکال دیگر در تعریف «بحر شعری» صفحه ۹۹ سطر آخر رخ داده که نوشته شده است:

«در ادبیات قدیم به وزن‌های شعری که ایجاد ضرب می‌کردند، بحر شعری می‌گفتند». بدون هرگونه توضیح اضافی کافی است این تعریف را با تعریف زیر از کتاب ارزشمند

صحیح است پیش از آنکه تفاوت خط و خوش‌نویسی را توضیح دهیم یا تعریف و توصیف از آن‌ها ارائه داده باشیم، وارد این مباحث شویم؟ متأسفانه نسبت دادن ابداع خط نسخ به یکی از بزرگان خوش‌نویس (ابن مقله) در صفحه ۵۴ کتاب نیز ریشه در ذهنیت اشتباه بالا دارد که در بخش (۲ - و) این نقد به آن پرداخته شده است و مؤلفان محترم بخش خوش‌نویسی خود نیز بدان گرفتار شده‌اند.

۲. نمونه دیگر این پیچیده‌نویسی در صفحه ۵ مطلب را پیچیده‌تر و دیر فهم‌تر کرده است. در آنجا نوشته شده: «آن‌ها هنگام طراحی هر شیء متناسب با کاربرد آن، شکل، اندازه، رنگ، بافت، جنس و ... مناسب را انتخاب و تلاش می‌کنند طرحی زیبا ارائه دهند که مورد توجه دیگران قرار گیرد.» که می‌شود آن را با خط قبلی‌اش چنین ویراست: «طراحان با نگاه دقیق به تنوع طرح و رنگ در پدیده‌های طبیعت به طراحی می‌پردازند و به‌ویژه در آثار کاربردی خود (ماشین‌ها، بناها و...) شکل، اندازه، رنگ، بافت و جنس و ... را با عملکرد آن‌ها هماهنگ می‌سازند.» هر چند اصل مطلب باید تصحیح شود، اما به همین ویراست اکتفا می‌کنیم.

۳. نمونه‌ای دیگر از این ثقیل‌نویسی‌ها، سخنی است که در پیش‌گفتار یا مقدمه کتاب با «دانش‌آموزان عزیز» در میان گذاشته شده است، که چند بند اول آن سنگین است و شیوه نگارشش نیز تناسبی با دانش‌آموزان این سن ندارد. نگارنده این نقد فکر می‌کند روی سخن این مطالب بیشتر دبیران محترم باشد؛ چرا که عبارت‌هایی مانند: «ماهیت حوزه یادگیری» و «چگونگی آموزش هنر در نظام آموزش و پرورش رسمی کشورها» و یا «فلندران حقیقت به نیم جو نخرند»، دور از سطح درک دانش‌آموزان است و آن‌ها نمی‌توانند مخاطب باشند. اما بندهای بعدی آسان فهم‌ترند و مستقیماً دانش‌آموزان را مخاطب قرار داده‌اند که بر این مطالب نیز دو ایراد اساسی وارد است.

اولاً - انتخاب «از بین رشته‌های سفالگری و گلیم بافی» که اصولاً رشته‌هایی عملی‌اند و به ابزار و لوازم نیاز دارند، به شرایط و امکانات هر مدرسه و کلاس بستگی دارد، نه خواست دانش‌آموز. ثانیاً - در سطرهای آخر وعده یک لوح فشرده آموزشی داده شده که متأسفانه خبری از آن نیست.

## ۵. ایرادهای رسم الخطی کتاب

انتخاب رسم الخطی ثابت از اصول مهم اکثر انتشارات معتبر است، و جا دارد وزارت‌خانه‌ای به اهمیت آموزش و پرورش نیز رویه‌ای ثابت را در رسم الخط خود اختیار کند و هر از چندگاهی آن را تغییر ندهد. چرا که این تغییر رسم الخط جز آشفتنگی و سرگردانی برای دانش‌آموزان در پی ندارد و در نهایت نیز به افت کیفی آموزش می‌انجامد.

- از نمونه‌های این تغییر رویه رسم الخط را می‌توان در کتاب فرهنگ و هنر مشاهده کرد که مشکلاتی از قبیل تناقض و ناهماهنگی رسم الخط آن با سایر کتب و آموخته‌های نگارشی دانش‌آموز، به‌ویژه رسم الخط کتاب فارسی پایه ششم و دستورالعمل‌های املائی ایجاد می‌کند.

- مشکل اساسی‌تر رسم الخط سرمشق‌های بخش خوش‌نویسی است.

طبق سنت، کاتبان قدیم بیشتر اوقات برای سرعت بخشیدن به کتابت و به جهت قدرت‌نمایی خوش‌نویسانه کلمات را سر هم می‌نوشتند اما در این کتاب با ویژگی‌های آموزشی و خاص این مقطع سنی، هیچ ضرورتی وجود ندارد که پیش از آموزش اتصالات ابتدایی به ترکیباتی چنین دشوار بپردازیم. از سویی، این سرهم‌نویسی‌ها با دانش املائی دانش‌آموزان نیز هماهنگی ندارد و البته می‌توان با جدا نویسی هم که با سواد آن‌ها هماهنگی دارد سرمشق‌هایی نوشت. آنست (سرمشق ص ۶۱)، رنجه‌ها (سرمشق ص ۶۱ و پشت جلد)، بهخشنودی و دلها (سرمشق ص ۶۵)، بهکام (سرمشق ص ۶۶)، بهدشت (سرمشق ص ۶۷) از جمله این سرهم‌نویسی‌هاست.

- مورد دیگر تناقض املائی در نوشتن کلمات یکسان است که نمونه‌هایی از این تناقض‌ها در جدول زیر ارائه شده است:

خط (ص ۴۸)	خط (ص ۴۸ دوسطر پایین‌تر) و صفحات (۵۲، ۵۳)
طراحان (ص ۵)	طراحان (ص ۷۱)
تجسمی (ص ۸)	تجسمی (ص ۷)
خوش‌نویسی (ص ۴۲)	خوش‌نویسی (همان صفحه)

## \* منابع

۱. آذرتاش، آذرنوش. (۱۳۸۸). راه‌های نفوذ فارسی در فرهنگ و زبان عرب جاهلی. تهران: انتشارات توس.
۲. آیت‌اللهی، مینو و دیگران. (۱۳۹۳). فرهنگ و هنر (کتاب معلم)، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، .
۳. آقازاده، محرم و دیگران. (۱۳۹۳). کاربرد هوش‌های چندگانه در کلاس درس، ج اول، تهران: مرات.
۴. اسلامی، سید حسن. (۱۳۹۱). اخلاق و آیین نقد. ج اول، تهران: خانه کتاب.
۵. شمیل، آن‌ماری. (۱۳۸۲). خوش‌نویسی و فرهنگ اسلامی. ترجمه اسدالله آزاد، ج سوم، مشهد: به نشر.
۶. طبیب زاده، امید. (۱۳۹۰). جشن‌نامه ابوالحسن نجفی، ج اول، تهران: انتشارات نیلوفر.
۷. مدرسی، حسین. (۱۳۸۳). فرهنگ توصیفی اصطلاحات عروض، چاپ دوم، تهران: انتشارات سمت.
۸. یار شاطر، احسان. (۱۳۸۴). خوش‌نویسی (از سری مقالات دانشنامه ایرانیکا). ترجمه پیمان متین، ج اول، تهران: انتشارات امیرکبیر.



# ابعاد نمایش شورایی

ضرورت درج نمایش شورایی در محتوای آموزشی برنامه درسی هنر

سال اول متوسطه اول

محمدرضا رهیبه  
کارشناس ارشد رشته پژوهش هنر،  
دانشگاه شاهد تهران  
دکتر مهدی پورزخانیان  
عضو هیئت علمی و استادیار دانشگاه شاهد تهران



نمایش شورایی تلاشی است برای اینکه ما انسان‌ها با پدیده‌های اجتماعی و تاریخی و مسائل شهروندی و اجتماعی درگیر شویم و به صورت مشارکتی به خودآگاهی جمعی برسیم. این نوع نمایش با مشارکت دادن عملی و نظری مخاطبان در اجرا، به عنوان ابزاری مؤثر در کاربردی کردن هنر نمایش در بیش از هفتاد کشور دنیا در حوزه‌های آموزشگری، درمانگری، تقویت اجتماعات و قانون‌گذاری مورد استفاده قرار گرفته است.

به‌رغم اهمیت این هنر و ارزش آن در بحث آموزش، به نظر می‌رسد که در کتاب‌های هنر به آموزش آن توجهی اندک شده است. در این مقاله، مؤلفان با بررسی ابعاد مختلف نمایش شورایی، به ضرورت درج آن در محتوای برنامه درسی هنر سال اول دوره راهنمایی (متوسطه اول) اشاره دارند. روش تحقیق در این مقاله، روش توصیفی - تحلیلی و روش گردآوری اطلاعات آن به صورت کتابخانه‌ای بود. مهم‌ترین نتیجه به دست آمده از این مقاله این است که استفاده از ظرفیت‌ها و امکانات نمایش شورایی به عنوان بخشی از محتوای کتاب درسی هنر اول راهنمایی می‌تواند برای دانش‌آموزان این پایه مفید واقع شود.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش هنر، دوره راهنمایی، نمایش شورایی

## مقدمه

نوع آموزش را از هم تفکیک کرد و اولی را بر دیگری ترجیح داد: ۱. «آموزش کنش‌انگیز<sup>۲</sup> که نوآموزی را در نظر دارد که هم کنشگر<sup>۴</sup> (فاعل) است و هم کنش‌پذیر<sup>۵</sup> (مفعول)، یعنی دانش‌آموز به جای آنکه صرفاً ظرفی برای انباشت اطلاعات باشد، فعالانه درگیر تعلیم و تربیت خود می‌شود» (براهیمی، ۱۳۸۱: ۵۹). این نوع آموزش، یک سویه و سرکوبگرانه نیست بلکه با استفاده از راهکارهای مناسب، امکان مداخله و پیشنهاد را برای نوآموزان در امر یادگیری فراهم می‌سازد و با میدان دادن به تجارب و دانسته‌های شخصی آنان، حس خودباوری و مسئولیت‌پذیری‌شان را تقویت می‌کند.

۲. «آموزش کنش‌گری<sup>۱</sup> که انفعال را می‌نمایاند و به شیوه‌ای تربیتی اشاره دارد که در آن نوآموز، صرفاً پذیرای عمل و دانش «شخصی دیگر» است» (اسکوئزمن، ۱۹۹۴: ۲۳۷). او در این سیستم طوطی‌وار می‌آموزد و تشویق می‌شود تا بی‌هیچ ابتکاری آموخته‌های خود را باز پس دهد.

شیوه نمایش شورایی، متأثر از الگوی ابتکاری نخست شکل گرفته است. جهانی که این نوع نمایش آن را ترسیم می‌کند، بیشترین سهم را به تماشاگر می‌بخشد و تمام سازوکار اجرایی آن در خدمت تبدیل کردن تماشاگر منفعل و تابع، به یک عامل و کنشگر اجتماعی است. «دیگر تماشاگر قدرت خود را تفویض نمی‌کند تا شخصیت‌ها به جای او بیندیشند یا عمل کنند؛ تماشاگر خود را آزاد می‌کند. او خود می‌اندیشد و عمل می‌کند. در اینجا تئاتر همان کنش است» (بول، ۱۹۹۶: ۹۷).

در این روش آموزشی، هیچ فراگیرنده‌ای به جرم اینکه نمی‌تواند نقشی را اجرا کند، حذف نمی‌شود. همه بچه‌ها در فرایند خلق اثر حضور دارند و همه فعالیت‌ها به صورت مشارکتی انجام می‌شوند؛ یعنی فعالیت‌ها میان کل بچه‌ها تقسیم می‌شود و اجراها در درون خود کلاس انجام می‌گیرد اما لزومی ندارد که حتماً برای دیگران هم نمایش داده شود. از دل این تمرین‌ها گاهی اجراهایی برای بیرون هم حاصل می‌شود. اما شکل‌های مناسبی برای کلاس هنر مدرسه جالب نیست؛ چون به حذف ایفای نقش برخی دانش‌آموزان در کلاس تمایل دارد. به بیانی دیگر، می‌توان چنین گفت که رویکرد کلی نمایش شورایی می‌تواند فعال‌سازی یکدیگر و فرصت دادن به خلاقیت همدیگر بیان شود.

«هدف اصلی این نوع نمایش این است که همه با هم (گروه نمایشگر و تماشاگر - حتی اگر تا کنون بازی هم نکرده باشند) به اجرای نمایش بپردازیم. موضوع نمایش همان مشکلات ساده‌ای خواهد بود که در زندگی ما وجود دارد. برای حل آن‌ها در شکل

هنر نمایش، هنر زندگی است. نمایش به غیر از شکل حرفه‌ای و کارکردهای اجتماعی و فرهنگی خود، روش‌های سودمندی را نیز برای افزایش سطح کیفی زندگی به همراه دارد و توجه به آن در برنامه آموزش هنر مدارس بسیار مؤثر خواهد بود. یکی از انواع مهم نمایشی که امروزه در دنیا بسیار مطرح شده و در زمینه‌های آموزشی نیز کاربرد وسیعی پیدا کرده، نمایش شورایی است. گونه‌ای که هم اینک در بیش از هفتاد کشور دنیا فعالانه در جریان است، همچون شبکه‌ای پویا و زبانی زنده دامنه فعالیت خود را به تمام عرصه‌های زندگی می‌گستراند و با دادن فرصت هم‌زمان فکر و عمل به مخاطبان خود، تلاش دارد مصداقی برای «شرایط مطلوب گفت‌وگو» فراهم کند تا از این رهگذار، ارتباط یک‌سویه و آمرانه میان بازیگران و تماشاگران، معلمان و شاگردان، والدین و فرزندان، مردان و زنان، و نهایتاً مسئولان و مردم به گفتمانی سازنده بدل شود. در سال‌های گذشته، شیوه نمایش شورایی در بسیاری از محافل آموزشی، به دلیل قابلیت‌ها و توانش‌های بسیار آن، به عنوان یک روش مؤثر در حوزه آموزش کشور مطرح شده است. «در شیوه نمایش شورایی مردم ستم‌دیده خود را رها می‌سازند، دوباره تئاتر را فتح می‌کنند. اول تماشاگر بازی را شروع می‌کند و بعد مالکیت خصوصی شخصیت‌ها توسط فرد فرد بازیگران از بین می‌رود» (ذوالفقاری، ۱۳۸۲: ۱۱۹).

## نمایش شورایی

نمایش شورایی یا تئاتر مشارکتی، که به تئاتر مردم ستم‌دیده نیز موسوم است، تلاشی است برای اینکه مجربان آن با پدیده‌های اجتماعی، تاریخی، مسائل شهروندی و اجتماعی و... درگیر شوند و به صورت مشارکتی به خودآگاهی جمعی برسند. در واقع، نمایش شورایی روشی کاربردی - آموزشی است که با اهداف تعلیمی و تربیتی محیط‌های آموزشی کاملاً در انطباق است. این روش را آگوستو بوال<sup>۱</sup> در دهه ۱۹۷۰ میلادی در کشور برزیل و براساس نظام آموزشی و پرورشی پائولو فریره<sup>۲</sup>، نظریه پرداز تعلیم و تربیت انتقادی، فیلسوف و آموزگار شهیر برزیلی، بنیان نهاد. پائولو فریره معتقد نبود که کلاس قابل انتقال است بلکه معتقد بود دانش را در کلاس باید تولید کرد؛ یعنی از تضارب آرا به دانش دست یابیم. بنابراین، در این نوع نمایش از آرای مختلف برای بهتر شدن جامعه و شرایط زندگی استفاده می‌شود. پائولو فریره در کتاب «تعلیم و تربیت» سرکوب‌شدگان دو

نمایشی با هم به مشورت می پردازیم و بهترین راه حل را با توجه به درک جمعی خود برای آن می یابیم. آنچه بیش از هر چیز امکان عمل اشتباه را برای انسان پدید می آورد، عدم آگاهی از موضوع است. پس در کنار هم و با هم به کسب آگاهی دست خواهیم یافت و این شناخت را به دیگران منتقل خواهیم کرد» (ذوالفقاری، ۱۳۸۲: ۲۳۷). به نقل از بوال «ما برای نخستین بار در کار خود به جای آنکه محصول نهایی را به مخاطبانمان ارائه دهیم، شیوه های تولید را به آن می آموختیم. ما به آنان یاد نمی دادیم «چه چیز را بسازند» بلکه می آموختیم «چگونه بسازند» (بوال، ۱۳۷۷: ۳۳). در حقیقت، «آنچه بوال را بر آن داشت تا نسبت به تئاتر سنتی و استاندارد - که او آن را تئاتر وعظ و اندرزی می نامید - موضع گیری انتقادی داشته باشد، تفاوت دیدگاه او نسبت به جهان تئاتر است. بوال بر این باور است که امروزه نسبت به اولین شکل های نمایشی که در آن نمایش دهنده و تماشاگر به صورت توأمان محصول نهایی را با مشارکت یکدیگر تولید می کردند، مسیری انحرافی را در پیش گرفته ایم. نمونه این اشکال نمایشی، آیین های طلب باران یا مراسم حفظ محصول از بلایای طبیعی بود که همگی از ویژگی های عمومی نمایش همگانی برخوردار بوده اند. در واقع، در این دسته از نمایش ها هر چند خام و اولیه، تماشاگر خود، بازیگر نیز بود و هنوز هیچ دسته بندی مشخصی بین این دو طیف به وجود نیامده بود» (طیران، ۱۳۹۰: ۳۹).

نمایش شورایی، ابعاد مختلفی دارد که در ادامه بحث به بررسی آن ها خواهیم پرداخت.

### ابعاد نمایش شورایی

نمایش شورایی را می توان به هفت شیوه یا روش اجرا کرد. در اجرای هر کدام از این روش ها همواره باید به سه اصل مهم زیر توجه داشت.

الف. موضوع یا پرسشی که در اجرای شورایی طرح می شود باید بسیار ملموس، چالش برانگیز و رفع آن به زعم معلم و دانش آموزان بسیار ضروری باشد.

ب. برای رسیدن به نتایج مطلوب قواعد بازی حتماً باید رعایت شوند.

ج. خود افراد مهم تر از روش ها هستند و روش ها باید در خدمت افراد باشند، نه بر عکس. بنابراین، تمام این شیوه ها را باید با شرایط، میزان درک و توانایی های افراد تطبیق داد.

۱) **نمایشنامه نویسی هم زمان**: «در این شیوه، تماشاگران ایده یا ماجرابی را به گروه اجرایی پیشنهاد می کنند. بازیگران گروه می توانند آن را بداهه پردازی کنند و یا متنی را بنویسند و دیالوگ ها را حفظ کنند. نمایش آغاز می شود و تا نقطه اوج پیش می رود و به جایی می رسد که باید راه حلی برای رفع مشکل پیدا کرد» (امینی، ۱۳۹۰: ۴۹). در این موقع، بازیگران کار خود را متوقف می کنند و از تماشاگران می خواهند راه حل ارائه کنند. آنان راه حل های مختلف را به ترتیب بازی می کنند. تماشاگران می توانند مداخله کنند و گفتار و حرکات بازیگران را اصلاح نمایند. بازیگران باید دوباره به عقب برگردند و پیشنهاد تماشاگران را در عمل، امتحان کنند. به این ترتیب، هم زمان که تماشاگران نمایشنامه را «می نویسند»، بازیگران آن را به صورت تئاتری ارائه می دهند.

۲) **تئاتر مجسمه**: «در این شیوه، بدن بازیگر، بیانگر عواطف، احساسات و تمایلات و در نتیجه ارائه مضامین می شود. مشارکت کنندگان نیز برای انتقال موضوع با ایده انتخابی خود، با بدن دیگران یا خودشان، مجسمه می سازند و در این مسیر تلاش می کنند کلمه ای بین خود رد و بدل نکنند» (همان). در این شیوه، تماشاگر به شکل مستقیم تری دخالت می کند. مجری از او می خواهد عقیده خود را در مورد یک موضوع معین که دیگر دانش آموزان آن را انتخاب کرده اند بیان کند (موضوع می تواند مفهومی - مثلاً امپریالیسم - یا بسیار مشخص و روزمره - مانند کمبود آب در یک محله - باشد). برای این کار او باید از بدن دیگران استفاده کند و صحنه ای با چند مجسمه خلق نماید؛ طوری که به وضوح گویای عقاید و احساسات مطلوب وی باشند. بازیگر باید با بدن های دیگران طوری رفتار کند که انگار مجسمه ساز است و آنان توده ای از گل اند. او باید حالت های آنان را بسازد؛ حتی کوچک ترین اجزاء صورتشان را.

در این روش، حرف زدن به کلی ممنوع است. بازیگر حداکثر می تواند با حرکات صورت منظورش را به بازیگر - مجسمه القا کند. وقتی تصویر کامل شد، اجرای شورایی آغاز می شود: هر تماشاگر می تواند کل یا بخشی از مجسمه ها را تغییر دهد تا سرانجام تصویر کلی و مورد قبول همه به وجود آید. سپس از تماشاگر - مجسمه ساز درخواست می شود یک مجموعه دیگر بسازد تا راه حل ایده آل مسئله روشن شود. در مرحله اول، تصویر واقعی نشان داده می شود و در مرحله دوم تصویر ایده آل. سپس نوبت به «مرحله انتقال» می رسد: این مرحله بیانگر این اصل است که چگونه می توان از مرحله ای به مرحله دیگر رسید؛ یعنی چگونه می توان واقعیت را تغییر داد. این بار نیز هر شرکت کننده تغییرات مورد نظر خود را پیشنهاد می دهد.

۳) **تئاتر روزنامه ای**: «اساس «تئاتر روزنامه ای» این نکته است که هر کسی کمک می کند تا با استفاده از خبری درج شده در روزنامه یا هر قطعه نوشته شده دیگر یک صحنه تئاتری به وجود آورد» (طیران، ۱۳۹۰: ۴۴). در این شیوه از عنوان های خبری روزانه در یک اجرای نمایشی استفاده می شود تا میزان «تغییر» رویدادها توسط روزنامه ها مورد بررسی قرار گیرد. با روش های ساده زیر می توان اخبار روزنامه ها یا هر موضوع خام دیگری را به موضوع تئاتری بدل کرد:

- خواندن ساده: نخستین روش تئاتر روزنامه ای عبارت از خوانش خبر به صورت واضح، صادقانه و بدون تغییر و اعمال نظر است. در این روش، خبر را از صفحه آرای روزنامه جدا می کنیم و با صدایی رسا می خوانیم. سپس تأثیر نوع صفحه آرای و محل درج خبر را به صورت شورایی بررسی می کنیم.

- خواندن ترکیبی: دو خبر را با هم می خوانیم؛ به قصد آنکه





- اولی دیگری را توضیح دهد و به آن بُعدی تازه ببخشد.
۳. خواندن کامل: به خبر جزئیاتی اضافه می‌کنیم که روزنامه آن را حذف کرده است.
۴. خواندن موزون: خبر را با ضرباهنگی شعری یا دکلمه‌وار می‌خوانیم تا محتوای واقعی آن را آشکار کنیم.
۵. اجرای هم‌زمان: هنگام خواندن خبر، بازیگران اعمال بدون کلامی انجام می‌دهند که خبر را نقض و یا تکمیل می‌کند. یعنی هم‌زمان به خبر گوش می‌کنیم و چیزی می‌بینیم که نه تکرار آن، بلکه مکمل تصویری آن است.
۶. بداهه‌پردازی: به منظور بررسی قابلیت‌ها و تنوع خبر، آن را بر صحنه بداهه‌سازی می‌کنیم.
۷. زمینه‌یابی تاریخی: به خبر حوادث و صحنه‌هایی اضافه می‌کنیم که همان واقعه را در زمان‌های مختلف، در کشورهای مختلف و در نظام‌های اجتماعی مختلف نشان می‌دهد.
۸. تشدید خبر: خبر خوانده می‌شود و با آواز، حرکات موزون به کمک زنگوله، فیلم و اسلاید یا دیگر وسایل تبلیغاتی تأثیر آن را تشدید می‌کنیم.
۹. ملموس کردن پدیده‌های مفهومی: آنچه را یک خبر مجرد در خود پنهان کرده است، ملموس و آشکار می‌کنیم. این مورد مبتنی بر مرئی کردن و محسوس کردن واژه‌ها یا حقایقی خاص از طریق استفاده از تمثیل، نمادها و یا هر معادل دیگری است.
۱۰. متن بیرون از زمینه: اجرای یک خبر بر روی صحنه خارج از- و یا در تضاد با- زمینه منتشر شده آن.

۱۱. قرار دادن خبر در زمینه‌ای واقعی: اجرای خبر مربوط به یک وضعیت نامطلوب با اشاره واقع‌بینانه به شرایط ایجاد این وضعیت. پس از اجرای هر کدام از شیوه‌های فوق می‌توان جلسه شورا را برگزار کرد تا مخاطبان نیز نظر خود را به صورت نظری و عملی در اجرا دخیل کنند.

۴) رنگین کمان آرزو: روشی است که بر موضوعات شخصی و روان‌شناختی تأکید دارد و «به نیروهای درونی محدودکننده‌ای می‌پردازد که مانع از آزادی عمل فرد می‌شوند» (امینی، ۴۹: ۱۳۹۰). از این نظر، آن را با «سایکودراما» یا روان‌درمانگری از راه تئاتر مقایسه می‌کنند. موضوع آن اتفاقی است که برای فرد خاصی افتاده است اما می‌تواند در مورد عموم افراد نیز صدق کند. در این روش، از وضعیتی فردی و درونی به دریافتی جمعی و عمومی می‌رسیم.

بوال (۲۰۰۲) می‌گوید: یکی از شیوه‌های رایج رنگین‌کمان آرزو «مبارزه با سرکوب» نام دارد. در این روش از مشارکت‌کننده‌ای خواسته می‌شود لحظه‌ای از زندگی را به یاد آورد که در آن ستمی بر او وارد شده اما او واکنشی به آن نشان نداده است؛ یعنی مخالف میل و آرزوی خود رفتار کرده است. این لحظه باید مفهوم خصوصی عمیقی داشته باشد.

عکس از آرشیو کانون  
پرورش فکری - اسپیتز



سپس نقل‌کننده داستان از میان شرکت‌کنندگان تمام کسانی را که به بازسازی آن لحظه کمک می‌کنند، برمی‌گزیند. افراد انتخابی پس از آنکه توضیح و دستورات را از بازیگر اول گرفتند، صحنه را به همان شکلی که در واقعیت روی داده است، تحت همان شرایط و با همان احساسات بازی می‌کنند. پس از بازسازی، از بازیگر اول خواسته می‌شود تا صحنه را دوباره بازی کند اما این بار نباید ستم را بپذیرد بلکه باید با آن مبارزه کند تا به آرزو و خواست خود برسد. دیگر بازیگران باید همان روش سرکوب را حفظ کنند. به این ترتیب، فرد در می‌یابد که غالباً توان مبارزه را دارد اما چنین نمی‌کند. همچنین، به نیروی واقعی فرد مقابلش نیز پی می‌برد. او بر روی صحنه با انجام دادن عملی که در واقعیت نتوانسته است انجام دهد، به خودآگاهی و خودباوری می‌رسد و آماده می‌شود تا با ستم‌های بعدی مبارزه کند.

در جلسه شورایی پس از نمایش شرکت‌کنندگان و مخاطبان باید از این پدیده خاص فردی به قوانین اجتماعی پشت این پدیده که تعیین‌کننده آن هستند بپردازند.

**۵) تئاتر مجادله!** «یکی از مشهورترین روش‌های بوال، نوعی تئاتر است که او آن را «تئاتر برخورد آراء» یا تئاتر مجادله می‌نامد» (براهیمی، ۱۳۸۱: ۵۹). به نقل از بوال (۲۰۰۲) این روش در سه مرحله زیر انجام می‌شود:

۱. از فردی خواسته می‌شود تا داستان یا موضوعی را که حاوی معضلی اجتماعی یا درون‌گروهی است، بیان کند.

۲. براساس آن نمایشی ده تا پانزده دقیقه‌ای را که راه‌حل مسئله را در خود دارد، آماده یا بداهه‌سازی می‌کنند.

۳. در آخر نمایش، جلسه‌ای شورایی تشکیل می‌شود و از تماشاگران خواسته می‌شود عقیده خود را در مورد این راه‌حل ابراز کنند.

امینی (۱۳۹۰) در تعریف این نوع نمایش می‌گوید: در نمایش مجادله شخص مراسم گردانی حضور دارد که رابط بین بازیگران و تماشاگران است و به «جوکر» شهرت دارد اما می‌توان از او به‌عنوان «مجری» نیز یاد کرد.

مجری در آغاز از تماشاگران می‌خواهد که پس از دیدن نمایش، نظر خود را در مورد عملکرد قهرمان نمایش بازگو کنند.

معمولاً نمایش مجادله به‌گونه‌ای تنظیم می‌شود که قهرمان آن حق یا خواسته‌ای دارد، اما برای دستیابی به آن درست عمل نمی‌کند.

بنابراین، تماشاگران کمابیش با راه‌حل او مخالف خواهند بود. پس از شنیدن نظر تماشاگران مخالف و راهکار پیشنهادی آنان،

مجری تماشاگران را دعوت می‌کند که نمایش را مجدداً ببینند اما این بار مخالفان می‌توانند هر جا که لازم

دیدند، نمایش را با گفتن کلمه «کافیه!» قطع کنند، جای بازیگر مورد نظر را بگیرند و عمل

تئاتری را در جهتی که به نظرشان درست است هدایت کنند. بازیگران دیگر باید خود

را با این موقعیت جدید تطبیق دهند و در همان لحظه تمام امکاناتی را که این پیشنهاد

عکس از آرشیو کانون پرورش فکری - اسیتز

جدید به وجود آورده در نظر داشته باشند. مداخله هر تماشاگر نباید فقط کلامی باشد بلکه او باید برای حل معضل موجود راهکاری عملی را روی صحنه امتحان کند.

پس از آنکه مشارکت‌کننده پیشنهاد خود را عملی کرد، مجری از تماشاگران می‌پرسد که آیا او توانست مشکل

را حل کند. در اینجا تماشاگران به تحلیل عملکرد مشارکت‌کننده می‌پردازند، امکانات و محدودیت‌های

آن را می‌سنجند و راهکارهای مؤثرتری را پیشنهاد می‌دهند و بعداً آن‌ها را امتحان می‌کنند.

باید اجازه داد تک‌تک تماشاگران تمام راه‌حل‌ها را امتحان کنند و صحت آن‌ها را در عمل تئاتری

بیازمایند. کار تئاتر مجادله تحمیل تنه‌ها را حل‌مکن نیست بلکه شرایط را برای کشف منطقی‌ترین

و بهترین راه‌حل توسط خود تماشاگران فراهم می‌سازد.

با این روش افراد تشویق می‌شوند کاری را که در تئاتر تمرین کرده‌اند، در زندگی واقعی نیز

به‌عمل درآورند.

**۶) تئاتر نامرئی<sup>۳</sup>**: «در این شیوه، یک مکان

عمومی که برای اجرای نمایش در آن هیچ‌گونه پیش‌زمینه و پیش‌آگاهی قبلی داده نشده،

انتخاب می‌شود و این‌گونه به‌نظر می‌رسد که افراد به‌طور کاملاً اتفاقی شاهد یک واقعه خواهند

بود که تصویری بر نمایشی بودن آن نمی‌رود. بدین سبب، بازیگران باید ضمن حفظ کامل متن نمایش

و رویدادهای آن، تمرین کافی و جامع برای روبه‌رو شدن با واکنش‌های مختلف مردم را داشته باشند.

پس می‌بایست انواع مداخله‌های احتمالی تماشاگران را نیز در نظر بگیرند. تئاتر نامرئی معمولاً در مکان‌های

عمومی و پررفت و آمد اجرا می‌شود و امکان حضور هر قشر تماشاگری در این مکان‌ها وجود دارد» (امینی،

۱۳۹۰: ۵۳). بنابراین می‌توان تمام افراد آنجا را با این حادثه درگیر ساخت؛ حادثه‌ای که آثار آن تا مدت‌ها پس

از نمایش ادامه می‌یابد. بازیگران باید فضایی را برقرار کنند که حضاران نه به‌صورت تهییجی، عصبی

و شتاب‌زده، بلکه در کمال آرامش و به شکلی منطقی دیالوگ و یا

اقدامات عملی انجام دهند تا همگی به دیدگاهی

آگاهانه از مسئله برسند. فرق این





نوع نمایش با انواع نمایش‌های خیابانی این است که بازیگران نه با تماشاگرانی خنثی، بلکه با شهروندانی کنشگر روبه‌رو هستند.

**۷) تئاتر قانون‌گذار<sup>۴</sup>:** «این شیوه از احساس نیاز به «دستوری جامع» نشئت می‌گیرد که از تکرار پدیده‌های ناخوشایند در یک مجموعه جلوگیری می‌کند؛ دستوری که یک‌سویه، از بالا به پایین و تحمیلی نباشد و هر دو طرف مسئولان و اعضای مجموعه در تصویب و رعایت آن نقش داشته باشند» (همان).  
به عقیده پائولو فریره (۱۹۹۳)، تئاتر قانون‌گذار در سه مرحله اجرا می‌شود:

۱. بررسی یک پدیده اجتماعی یا درون‌گروهی در یک موقعیت نمایشی

۲. کشف قانون پشت پدیده به صورت تعاملی

۳. تصویب و اعلام این قانون

ابتدا پس از توافق مسئولان مجموعه آموزشی در یک نشست رسمی، معضلی رفتاری یا پدیده‌ای مسئله‌ساز در قالب یک سؤال قانونی طرح و در یک پاکت رسمی به گروه تئاتری مجموعه منتقل می‌شود.

گروه این معضل را به روش «مجادله» و طی جلسه‌ای به نام «جلسه قانون‌گذاری» اجرا می‌کند. پیش از شروع نمایش «مجری» پاکت‌نامه قانونی راه که ظاهر ثابت و مشخصی دارد، در پیشگاه حضار می‌گشاید و محتوای آن را اعلام می‌کند و آنان را از دلیل اجرای نمایش آگاه می‌سازد. پس از اجرا، مخاطبان با مداخله‌های خود راه‌حل‌های پیشنهادی را می‌آزمایند.

در پایان، «مجری» نمایش با همکاری حضار به یک جمع‌بندی می‌رسد و بهترین راه‌حل یا راه‌حل‌های ممکن را به صورت قانون با قوانینی پیشنهادی برای رفع و پیشگیری از تکرار آن معضل مکتوب می‌کند. این پیشنهاد یا پیشنهادها به شورای مسئولان منتقل می‌شود و آنان پس از توافق، بهترین پیشنهاد را ثبت و لازم‌الاجرا می‌کنند. سپس آن قانون توسط «مجری» نمایش و با حضور نماینده‌ای از مسئولان مجموعه در جمع اعضا رسماً اعلام می‌شود و دلایل انتخاب آن از میان پیشنهادها دیگر مطرح می‌گردد.

در مکان‌های آموزشی مانند مهدکودک‌ها یا مدارس پیش دبستانی، بهتر است قانون مصوب پشت کارتی رنگی مکتوب شود تا همواره با آن رنگ برای بچه‌ها یادآوری گردد. سپس در محلی که مرتبط با رعایت آن قانون است، نصب شود. هیچ یک از این قوانین مطلق نیست و به محض به سرآمدن اعتبار آن‌ها، قابل تعویض خواهد بود.

### ضرورت درج محتوای آموزش نمایش شورایی در کتاب درسی آموزش هنر

آگستو بوال (۱۳۷۷) موارد زیر را از جمله قابلیت‌های آموزشی نمایش شورایی می‌شمارد. در واقع، مجموع این موارد می‌توانند دلایل مبرهنی بر ضرورت درج این نوع نمایش در محتوای کتاب‌های درسی تلقی شوند:

۱. طرح پرسش‌های درست به

**جای ارائه پیام یا راهکار:** نمایش شورایی، تفسیر دیدگاه یا راهکار واحدی را به مخاطبان تحمیل نمی‌کند بلکه به گونه‌ای برانگیزاننده، یک مسئله حیاتی آموزشی یا تربیتی را طرح می‌کند تا خود مخاطبان در صدد رفع آن برآیند و پیشنهادهای خود را عمل‌آوردی روی صحنه امتحان کنند.

**۲. دسترسی آسان همگان به این نوع نمایش:** طی یک کلاس دو ساعته، به کمک افرادی که هیچ‌گاه نمایش کار نکرده‌اند و حتی با ساده‌ترین امکانات، می‌توان موضوعی آموزشی یا پرورشی را در قالب یکی از روش‌های نمایش شورایی به اجرا رساند.

**۳. کاربرد پیچیده‌تر روش‌ها و بازی‌های ساده آن در حوزه‌هایی چون روان‌مانگری:** روش رنگین‌کمان آرزو که یکی از روش‌های نمایش شورایی است، شیوه‌ای پربر، کارآ و اعتماد برانگیز برای مشاوره با دانش‌آموزان و رفع شخصی‌ترین معضلات آنان در فضای عمومی و همدلانه است.

**۴. خلق فضایی باز و آزاد برای گفت‌وگو:** تماشاگران هر بار پس از مشاهده راهکاری عملی بر صحنه، به تحلیل قابلیت‌ها و محدودیت‌های آن می‌پردازند و با آگاهی و اشراف بیشتر، راهکارهای بعدی را امتحان می‌کنند و این‌گونه به‌طور غیرمستقیم و به‌صورت عملی، نحوه گفت‌وگوی درست و سازنده را با همدیگر می‌آموزند. بازیگران نمایش شورایی نیز به جای تحمیل نظر و عمل محتوم شخصیت‌های نمایشی به تماشاگر، خود را در معرض شرایط پیشنهادی او می‌گذارند. آن‌ها خودشیفته نیستند و همچون بازیگران حرفه‌ای از اینکه جایگاهشان را از دست بدهند و در حاشیه بمانند نمی‌ترسند. بازیگران نمایش شورایی نه از رضای حس خودنمایی بر روی صحنه بلکه از انگیزش دادن به تماشاگران برای بهبود وضع موجود لذت می‌برند. می‌توان گفت آنچه شیوه نمایش مشارکتی را از انواع دیگر نمایش به‌عنوان یک فعالیت آموزشی متمایز می‌کند، تعامل و آموزش دو سویه در این‌گونه نمایشی می‌باشد. در اینجا منظور از تعامل، مشارکت فعال و نقادانه دانش‌آموزان با معلم خویش در فرایند تدریس و امر آموزش می‌باشد و به نظر نگارنده که خود سال‌ها تجربه تدریس در مدارس کشور را داشته است، امری ضروری و شاه‌کلید اثربخشی فرایند آموزشی در مدارس تلقی می‌شود؛ چرا که خود دانش‌آموزان هستند که باید تجربه کنند و یادگیرند و معلم نباید آن‌ها را قالب‌هایی پندارند که آماده پر شدن هستند و آنان وظیفه‌ای جز پر کردن آن قالب‌ها را ندارند. سؤالی که در اینجا ممکن است به‌وجود آید این است که نقش معلم در فرایند تدریس چیست. معلم در این شیوه، نقش یک کنشگر و فعال‌ساز را ایفا می‌کند و جریان مباحثه و مشارکت دانش‌آموزان را به سوی هدف اصلی درس، سمت و سو می‌بخشد. در واقع، معلم در اینجا یک پرسشگر است که با طرح سؤالاتی حکیمانه، انگیزش مشارکت و گفت‌وگو را در کلاس شکل می‌دهد و با ارائه آزادی عملی تعریف‌شده، به دانش‌آموزان فرصت تجربه بیشتری می‌دهد. دانش‌آموزان علاوه بر شرکت در بحث‌ها، لذت مشارکت و حس مفید بودن را تجربه می‌کنند و همکاری و همیاری در زندگی اجتماع را می‌آموزند و انگیزه‌های دگرخواهانه<sup>۵</sup> جایگزین حس خودخواهی‌ها و خودکامگی‌های آنان می‌شود. در واقع، این دانش‌آموزان می‌آموزند که علاوه بر کنش‌پذیر بودن، کنشگر هم باشند. آن‌ها قدرت بیان بهتری پیدا می‌کنند و در تصمیم‌گیری‌های آتی‌شان در جامعه موفق‌تر عمل خواهند کرد. در این روش همه افراد یک کلاس فعال‌اند و هیچ یک حذف نمی‌شوند؛ در نتیجه





آن‌ها را به افرادی اجتماع‌پذیر تبدیل می‌کند نه اجتماع‌گریز! آنچه یک دانش‌آموز می‌آموزد، رابطه مستقیمی با نیازهای شخصی، رغبت‌ها و مسائل او دارد که در جامعه بیرونی فرصتی برای دستیابی و چه بسا بیان آن‌ها را نداشته است. و در این سیستم آن‌ها را بیان کرده و با همکاری سایرین در جست‌وجوی پاسخ آن است. این در حالی است که آموزش‌های یک سوپه معلم و متکلم وحده بودن آن‌ها در کلاس‌های درس، دانش‌آموزان را به انسان‌هایی غیرفعال تبدیل کرده است که از ترس شماتت معلم، سؤال‌هایشان را در ذهن پنهان می‌کنند و هر روز هزاران سؤال بی‌پاسخ را به همراه خود به منزل می‌برند. این روش‌های سنتی که از شیوه‌های آموزشی قدیمی چون استاد - شاگردی در ایران نشئت گرفته‌اند و البته به نوع خود روش‌های قابل احترامی هستند، سال‌هاست که بر شیوه آموزشی در بسیاری از مدارس ما در ایران سایه افکنده است. البته در چند سال اخیر، مدارس با عنوان «مدارس مشارکتی» یا مدارس باز بدون نمره ۲۰، که تعدادشان هم بسیار معدود است، در سطح کشور تأسیس شده که از همان پایه اول ابتدایی، شیوه آموزش تعاملی را با مشارکت دانش‌آموزان در مدارس پیش گرفته‌اند. امروزه تعداد این مدارس و گسترش این شیوه تدریس، به دلیل اثربخشی بیشتر آن، در سطح دنیا رو به فزونی است. مدارس چون مدرسه «بن بویل»<sup>۱۶</sup> در کشور آلمان، این روش را سرلوحه برنامه‌های آموزشی خود قرار داده و مورد حمایت مستقیم دولت قرار گرفته است. شاید مطرح شدن «هنر تعاملی»<sup>۱۷</sup> در دوران معاصر و از اواخر دهه شصت در اروپا نیز مؤید همین تفکر است. در هنر معاصر، هنرمند تنها خالق اثر هنری شمرده نمی‌شود بلکه مخاطب نیز با تعامل و تبادل با اثر، معنا و شکل بیشتری به آن می‌بخشد.

در طول تاریخ، حکما و فلاسفه بزرگ نیز درس‌های سخت و مفهیم دشوار فلسفی را به روش مباحثه و جدل و روش دیالکتیک به شاگردان خود می‌آموختند. به همین روش، سقراط<sup>۱۸</sup> بحث‌های فلسفه را به کوچه و بازار برد و با مردم عامی به اشتراک گذاشت. او در جمله‌ای زیبا در تعریف آموزش می‌گوید: «هدف آموزش ایجاد نیاز به دانستن است نه عرضه دانسته‌ها، زیرا با ایجاد نیاز و علاقه به یادگیری است که قوه کنجکاوی تحریک می‌شود. سقراط با این روش کنجکاوی شاگردانش را بر می‌انگیخت. او بی‌گمان به پرسش‌ها پاسخ نمی‌داد. او همیشه تحریک‌کننده کنجکاوی شاگردان خود بود و ذهن جوینده را آرام نمی‌کرد. در عوض بر ناآرامی آن می‌افزود. سقراط به خوبی می‌دانست که پاسخ به سؤال، مرگ تفکر است و تحریک کنجکاوی و ایجاد سؤال، حیات ذهن و خوراک خلاقیت است. چه، اساس طبیعت آدمی و ساختار اندیشه او بر اصل «تعادل جویی» او استوار است و هر اندازه که ذهن را از تعادل خارج کنیم، انگیزه تعادل جویی را بیشتر تحریک کرده‌ایم» (کریمی، ۱۳۸۲: ۳۰ - ۲۹).

**۵) از بین بردن حس رقابت ناسالم و مخرب:** نمایش دانش‌آموزی به شکل مرسوم آن به سبب وجهه جشنواره‌ای و رقابتی‌اش همواره به‌طور ناخواسته خطر اشاعه رقابت‌های ناسالم و مخرب بین گروه‌های مدارس را به همراه داشته است. این قضیه در مورد گروه‌های برتر به سبب حساس‌تر شدن رقابتشان در مراحل بالاتر، شاید به عوارض بحرانی‌تری نیز بینجامد. روش‌های نمایش شورایی، حتی اگر در رقابت کشوری نمایش دانش‌آموزی نیز به خدمت گرفته شوند، از آنجا که مخاطبان را برای کنش‌ها و اقدامات رهگشا تحریک می‌کنند، جز ایجاد حس هم‌دلی و هم‌اندیشی در بین گروه‌ها حاصل دیگری به دنبال ندارند.

**۶) ایجاد فضای پرانگیزش و بانشاط:** هدف نمایش شورایی صرفاً فراهم کردن تجربه‌ای زیبایی شناختی نیست بلکه از خلال این تجربه، تمرینی برای کنش در زندگی واقعی است. بنابراین هم‌گروه اجراگر و هم مخاطبان، چون در پایان اجرای شورایی با هم‌فکری و همکاری به کلیدی عملی برای رفع معضل در شرایط واقعی زندگی دست می‌یابند، ضمن کسب لذت زیبایی شناختی به نوعی حس‌هایی از فشار ذهنی و درونی نیز می‌رسند که هیچ نوع شادی با آن قابل مقایسه نیست. توهمات و اثرژی‌های متراکم آن‌ها که همواره مخل امر آموزش‌اند، زدوده می‌شود و انگیزه اقدامات آگاهانه و مثبت در آنان به طرز شگفت‌انگیزی تقویت می‌گردد.

**۷) کشف استعدادها و پیشگیری از تبعیض:** همه می‌توانند در یک اجرای شورایی مداخله کنند و این موجب کشف استعدادهایی می‌شود که شاید در شرایط عادی نامشکوف بمانند. تجربه نشان داده است که این شیوه در رفع کم‌رویی، درون‌گرایی و افسردگی افراد بسیار مؤثر است و همه موانع را در راه مشارکت از بین می‌برد. از طریق اجرای شورایی، نمایش دانش‌آموزی دیگر در انحصار یک عده دانش‌آموز خاص نخواهد بود و همگان می‌توانند آن را تجربه کنند. همچنین، به دلیل جایگزینی نقش‌ها در نمایش شورایی، همه می‌توانند با مداخله در نمایش، لذت ایفای نقش را بچشند و هنر بازیگری بر صحنه را تجربه کنند.

**۸) تناسب با تمام سنین و اقشار:** این نوع نمایش همچون زبان عرصه‌های مختلف زندگی اعم از بهداشت و درمان، آموزش، عمران، فرهنگ، زیست محیط، مسکن، اقتصاد، سیاست و... را پوشش می‌دهد و الگویی گره‌گشا برای استفاده تمام سنین و اقشار اجتماعی است. آگوستو بوآل، میدع نمایش شورایی، طی نمایندگی چهارساله‌اش ۱۹ گروه نمایش دائمی را فقط در شهر ریودوژانیرو و در میان اقشار مختلف مردم اعم از زاغه‌نشینان، دانش‌آموزان، کشاورزان، سالمندان، زنان، دانشجویان سیاه‌پوست، بیماران مبتلا به ایدز، نابینایان، کودکان خیابانی و نیز در اتحادیه‌ها، کلیساها، شوراهای محلی و مدارس تشکیل داد و به اتفاق همکارانش به آنان روش‌های نمایش شورایی آموخت تا خود به حل مسائل خویش به این شیوه بپردازند. از آنجا که مبنای کار خلق محصولی نمایشی توسط یک مجموعه و نه تحمیل متنی از بیرون است، با انتخاب و طرح موضوع‌های متناسب می‌توان تمام مجموعه‌های آموزشی از پیش‌دبستان تا دانشگاه را با این نوع نمایش پوشش داد.

از این رو برای تنظیم محتوای آموزش هنر نمایش در کتاب درسی هنر بهتر است اساس نمایش مشارکتی، مبنای کار قرار گیرد تا به این ترتیب همه دانش‌آموزان بتوانند در آن ایفای نقش کنند و برای همه آن‌ها تمرینی سودمند باشد.

هدف از گنجاندن نمایش شورایی در برنامه درسی آموزش هنر می‌تواند تمرین کردن زندگی در شرایطی بازسازی‌شده و فرضی و ایفای نقش‌های مختلف به‌وسیله هنر نمایش باشد تا از این طریق دانش‌آموزان را برای قرار گرفتن در شرایط یک زندگی واقعی آماده کنیم و به بیانی دیگر، آن‌ها بخشی از مهارت‌های خوب زندگی کردن را بیاموزند و بتوانند مشکلات و مسائل زندگی اجتماعی را به درستی تجزیه و تحلیل کنند و برای آن مشکلات، راه‌حل مناسبی ارائه دهند. به علاوه، این نمایش می‌تواند جرئت و قدرت نقادی را در دانش‌آموزان افزایش دهد و حس مشارکت، همیاری، دیگرخواهی و اعتمادبه‌نفس را در آن‌ها تقویت کند.

با توجه به تعداد جلسات اختصاص یافته به درس هنر در این پایه تحصیلی (که ۳۰ جلسه در هفته می‌باشد) پیشنهاد می‌شود که

میان تماشاچی، نمایشنامه‌نویس و بازیگران برقرار شود.

2. Paulo Frieire (1921)
۳. transitive learning: واژه transitive در لغت به معنای (فعل) متعدی است.
4. Subject
5. Object
6. intransitive learning
7. Simulation play writing
8. Image theatre
9. Newspaper theatre
10. Rainbow of desire
11. forum theatre
12. Joker
13. Invisible theater
14. legislative theater
۱۵. واژه دگر خواهی را نخستین بار آگوست کنت (Auguste Comte)، فیلسوف فرانسوی که عمده آثار خود را بین سال‌های ۱۸۳۰ تا ۱۸۴۲ نوشت، به نشانه نقطه مقابل خودخواهی ابداع کرده (نیکلسون، ۱۳۸۹: ۵۹).
16. Bonn Beuel School
17. Interactive Art
۱۸. سقراط (۴۶۹/۴۷۰ پ. م - ۳۹۹ پ. م)، فیلسوف بزرگ یونانی اهل آتن بود.
۱۹. این بازی‌ها در وبگاه رسمی گروه نمایش شورایی تهران به نشانی <http://www.to-tehran.ir> موجود است.
۲۰. «پانتومیم (pantomime) نمایش حالات و احساسات و اندیشه‌ها و مطالب به کمک عمل و حرکت» (معین، ۱۳۷۹: ۶۸۲) در ادامه باید بدون کلام بودن این نوع نمایش را به مطالب فوق افزود.
۲۱. play back = رجعت به گذشته.

### \* منابع

۱. امینی، رحمت. (۱۳۹۰). تئاتر پداگوژیک (تعلیمی و تربیتی) مبانی و معیارها. تهران: نشر افراز.
۲. امینی، محمد. (۱۳۸۴). تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش. تهران: انتشارات آبیژ.
۳. براهمی، منصور. (۱۳۸۱). «نگاهی به بنیان‌های نظری آموزش و نمایش» فصلنامه خیال، شماره ۳.
۴. بوال آگستو. «تئاتر ستم‌دیدگان». ترجمه نیکوسر خوش (۱۳۷۷) نشریه پیام یونسکو، شماره ۳۳.
۵. \_\_\_\_\_: (۱۹۷۴). تئاتر مردم ستم‌دیده، ترجمه جواد ذوالفقاری و مریم قاسمی (۱۳۸۲). تهران: نشر مؤسسه فرهنگی و هنری نوروز هنر.
۶. طبران، ارمان. (۱۳۹۰). درباره آگستو بوال و سیستم ژورک. تهران: نشر افراز.
۷. کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۲). کودکی باز یافته (روزنامه‌ای به سوی پاک). تهران: انتشارات عابد.
۸. گروه تهیه و تألیف کتاب‌های درسی هنر. (۱۳۵۵). کتاب درسی هنر ۱. تهران: نشر سازمان کتاب‌های درسی ایران.
۹. گروه تهیه و تألیف کتاب‌های درسی هنر. (۱۳۶۱). کتاب درسی هنر راهنمایی. تهران: شرکت سهامی خاص طبع و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۱۰. لوح فشرده معرفی مدرسه بن بویل. (۱۳۸۴). مدرسه‌ای برای همه بچه‌ها. ترجمه محمود هاشمی‌زاده، تهیه‌شده در امور باتوان سازمان آموزش و پرورش شهر تهران.
۱۱. نیکلسون، هلن. (۱۹۵۸). درام کاربردی. ترجمه علی ظفر قهرمانی‌نژاد (۱۳۸۹). تهران: انتشارات افراز.
۱۲. معین، محمد. (۱۳۷۹). فرهنگ فارسی: جلد اول. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۱۳. وبگاه رسمی گروه نمایش شورایی تهران به نشانی <http://www.to-tehran.ir> مشاهده شده در تاریخ ۱۳۹۲/۰۹/۱۰ ساعت ۲۲:۱۲.
۱۴. هراتی، محمد مهدی، و کشاورز، محمدعلی و پور رهنما، جعفر، و درخشانی، پدالله، و حاجی آقاجانی، هادی. (۱۳۸۳). آموزش هنر اول راهنمایی. تهران: نشر کتاب‌های درسی ایران.

عکس از آرشیو کانون پرورش فکری - اسپیتژ

محتوای کتاب هنر اول راهنمایی به سه بخش کلی شامل هنرهای تجسمی، هنرهای شنیداری و هنرهای نمایشی تقسیم شود و در هر بخش در قالب ۱۰ درس آموزشی تدوین می‌گردد. براین اساس، بهتر است موضوعات درس‌های بخش هنرهای نمایشی نیز به دلایل ذکر شده در این تحقیق، بیشتر حول محور نمایش شورایی تنظیم شوند. این دروس می‌توانند عناوین زیر را بر خود داشته باشند.

۱. بازی‌های نمایشی شورایی<sup>۱۹</sup> (تمرین بدن و بیان)
۲. نمایش پانتومیم<sup>۲۰</sup>
۳. نمایش شورایی با الگوی نمایش مجادله
۴. نمایش آینه
۵. نمایش شورایی با الگوی نمایش مجسمه
۶. داستان‌نویسی و نمایش‌نامه‌نویسی خلاق
۷. نمایش شورایی با الگوی نمایش قانون گذار
۸. نمایش خلاق
۹. نمایش شورایی با الگوی نمایش پلی‌بک<sup>۲۱</sup>
۱۰. نمایش شورایی با الگوی رنگین کمان آرزو

### بحث و نتیجه‌گیری

بنا به دلایل گفته شده درباره اهمیت هنر نمایش در حوزه آموزش - که در این پژوهش به آن اشاره شد - بهتر است به بخش آموزشی نمایش کتاب درسی هنر اول راهنمایی توجه ویژه‌تری معطوف شود و در تدوین محتوای آن در کتب درسی جدید بازنگری جدی‌تری انجام گیرد و یکی از قابلیت‌های ویژه این هنر در زمینه آموزش این است که می‌تواند با کمترین هزینه و امکانات آموزشی و تقریباً در هر مکانی اجرا شود. قابلیت آموزشی دیگر آن که، بسیار مهم می‌باشد، تقویت هوش‌های مختلف دانش‌آموزان در فرایند تولید یک اثر هنری است اما به‌رغم توانش بسیار زیاد این هنر در بحث آموزش، به‌نظر می‌رسد آموزش آن به دلایل متعدد در سال‌های گذشته و در کتاب‌های درسی هنر مدارس راهنمایی جایگاه مناسبی نداشته و در این زمینه توجه اندکی به آن شده است.

طبق تحقیقات به‌عمل آمده، برای غنای هر چه بیشتر محتوای آموزشی کتاب درسی هنر اول راهنمایی پیشنهاد می‌شود که در محتوای آموزشی این کتاب، علاوه بر پرداختن به آموزش هنرهای تجسمی و هنرهای شنیداری، به هنرهای نمایشی نیز - که یکی از انواع هنر می‌باشد و می‌تواند به تقویت انواع هوش در ایشان کمک کند - با نگاهی ویژه پرداخته شود. در این رابطه، شیوه‌های آموزش نمایش به روش شورایی بوال می‌تواند مفید واقع شود.

### \* پی‌نوشت‌ها

۱. کارگردان، مربی و پژوهشگر برزیلی است. این نویسنده، رشته تئاتر را در دانشگاه کلمبیا به پایان رساند و با ایجاد ژانری به نام «تئاتر ستم‌دیدگان» در برزیل موجب شد تا به نوعی ارتباط





# شکوفایی هنر - صنعت قالی بافی در عصر صفویه

فرگس احمدی، دانشجوی کارشناسی ارشد رشته مواد اولیه و رنگرزی فرش

## چکیده

قالی بافی در دوره صفوی به اوج شکوفایی رسید. با حمایت پادشاهان صفوی از هنر و هنرمندان، به ویژه هنر - صنعت قالی بافی فضایی مناسب برای اشاعه و پیشرفت هنر پدید آمد و منجر به شکوفایی استعداد هنرمندان آن زمان شد. علاقه قابل توجه پادشاهان صفوی به هنر قالی بافی، امکانات لازم برای گسترش سطح کیفی و کمی این هنر - صنعت را فراهم آورد. در این دوره از تاریخ هنر ایران، ظهور کارگاه‌های قالی بافی متعدد منجر به تولید قالی‌هایی با سطح کیفی بالا و بروز طرح‌های خلاقانه توسط هنرمندان شد. اقدام به ایجاد کارگاه‌های درباری، این امکان را فراهم آورد که هنر قالی بافی از فرم روستایی و عشایری خود به فضای شهری و کارگاهی راه یابد و در نتیجه، تولیدی منسجم‌تر داشته باشد. در پی این اقدام، شاهد گسترش صادرات و توجه ویژه به تولید گسترده در دوره صفویه هستیم.

هدف از این تحقیق، کشف دلایل رشد و اعتلای هنر قالی بافی در دوره صفویه و تعمیم دادن آن به عصر حاضر بوده است. به نظر می‌رسد با دستیابی به مؤلفه‌های دستیابی به اوج هنر در عصر صفوی، و جایگزینی آن‌ها در زمان پیش رو، متناسب با نیاز امروز جامعه، بتوان به سطح کیفی و کمی بهتری از این هنر - صنعت دست یافت.

کلیدواژه‌ها: فرش صفویه، صنعت قالی بافی، فرش‌های کارگاهی



در زبان فارسی، واژه «هنر» معادل «فن» و گاه «صنعت» به کار رفته است. در گذشته از هنر با واژه‌هایی چون علم، کمال، فضل، زیرکی، عدالت، حکمت و امثال آن یاد می‌شد. امروزه، از معانی بسیار وسیع «هنر» برای «صنایع مستظرفه» نیز استفاده می‌شود. به عبارت دیگر، در تقسیم‌بندی‌هایی که به تازگی معمول شده است، انواع هنر را به گروه‌های مشخص تقسیم‌بندی کرده‌اند. در یکی از این تقسیم‌بندی‌ها به هنرهای صناعی اشاره شده است (حشمتی رضوی، ۱۳۸۰: ۶۷).

گرچه تاریخ قالی‌بافی در ایران آغازی مبهم دارد، نمی‌توان از سابقه کهن آن چشم پوشید. اوج هنر قالی‌بافی را در عصر صفوی می‌توان جست. در عصر صفوی، بسیاری از هنرها به حد کمال خود رسیدند که از آن جمله می‌توان به هنر معماری، تذهیب، کاشی‌کاری، نقاشی و البته قالی‌بافی اشاره نمود. در این دوره، هنرمندان آثاری زیبا و منحصر به فرد خلق کردند که هم‌اکنون آن‌ها تاکنون پیدا نشده است. حمایت شاهان صفوی، به‌ویژه شاه‌عباس، از هنرمندان سبب ایجاد فضایی مناسب برای پرورش استعداد هنرمندان و در نتیجه اشاعه بیشتر طرح و نقش‌های جدید شد. قالی‌بافان این دوره با استفاده از این طرح‌ها حدود ۱۵۰۰ تخته قالی و قالیچه بافته از خود به جا گذاشته‌اند که برخی از آن‌ها شاهکار مسلم قالی‌بافی این عصر به حساب می‌آیند و ارزش بعضی از آن‌ها تاکنون دیده نشده است. پادشاهان صفوی علاقه بسیاری به هنر قالی‌بافی داشتند و این علاقه منجر به حمایت دربار از هنرمندان طراح و بافنده و حتی تولیدکنندگان، و در نتیجه، اعتلای این هنر اصیل گشت. حمایت از دست‌اندرکاران تولید این هنر - صنعت موجب تولید و سرمایه‌گذاری هرچه فزون‌تر در این راه گردید و به دنبال آن قالی‌بافی وارد عصر طلایی خود شد. هنر قالی‌بافی در این دوره به شکل منسجم‌تری درآمد و از یک پیشه روستایی - عشایری به حوزه شهری راه یافت. آغاز تولید و تجارت گسترده قالی را در این دوره مشاهده می‌کنیم. تولید قالی‌های کارگاهی و صادرات گسترده قالی در این دوره، خود حاکی از حمایت دربار از هنر قالی‌بافی است.

## هدف

هدف از این تحقیق، به‌دست آوردن مؤلفه‌های گسترش قالی‌بافی در عصر صفوی و همگام‌سازی آن‌ها با عصر حاضر می‌باشد. به نظر می‌رسد با حاصل شدن دلایل اصلی گسترش این هنر در عصر صفوی، بتوان قدمی در راه گسترش مجدد آن در زمان پیش رو برداشت و پیشرفت تولید و صادرات هنر - صنعت قالی‌بافی را به دوران طلایی خود باز گرداند.

## فرضیه

۱. روحیه هنردوست شاهان سلسله صفوی، موجب گسترش هنر قالی‌بافی در دوره صفوی گشت.
۲. گسترش روابط بین‌المللی، تولید و صادرات گسترده قالی را به دنبال داشت.
۳. تشویق سرمایه‌داران به سرمایه‌گذاری در این صنعت موجب گسترش کارگاه‌های قالی‌بافی شد.

## تاریخچه

تاریخ فرش‌بافی در ایران سرشار از نظریات مختلف و گاه شتاب‌زده و بدون شواهد تاریخی است. با نگرشی بر ادبیات می‌توان به سرخ‌هایی از تاریخ فرش‌بافی دست یافت. داستان‌های ملی فردوسی رنگی از تاریخ دارد و آنچه در زمینه رشتن، بافتن و فنش در پی خواهد آمد از نظر تاریخی، بی‌اعتبار نیست. حکیم توس در ابتدای شاهنامه درباره گسترده‌ی و رشتن در ایران، به تهمورث دیوبند (پسر هوشنگ از سلسله پیشدادیان) اشاره دارد:

پس از پشت میش و بره، پشم و موی

برید و به رشتن نهادند روی

به کوشش از آن کرد پوشش به جای

به گسترده‌ی بود او رهنمای

بدین ترتیب، آغاز فرش‌بافی، رشتن و بافتن به زمان تهمورث، یعنی نخستین خاندان پادشاهی ایرانی، پیوند می‌خورد (حشمتی رضوی، ۱۳۸۷: ۹۲).

با آنکه قدمت بافته‌های داری به عصر مفرغ می‌رسد، به‌لحاظ آسیب‌پذیری پشم در اثر رطوبت، خاک، حشرات و سایر موارد آسیب‌رسان، در کاوش‌های باستان‌شناسی تنها چند مورد استثنایی باقی مانده است. از این میان می‌توان به یخ‌های پازیریک، ماسه‌های مصر و بیابان‌های آسیای مرکزی اشاره‌ای داشت (ابن‌عباسی و مقتدائی، ۱۳۹۰: ۱۷۵).

با پیدایش فرش پازیریک و نیز قطعه‌ای قدیمی‌تر از آن در گورهای سیبری، معلوم گردید که بافت فرش پرزدار بسیار قدیمی‌تر از آن چیزی است که تصور می‌شد (ساوری، دامیا و دیگران، ۱۳۸۴: ۹). سالنامه چینی «سویی‌سو» از فرش پشمی ساسانی به‌عنوان کالای وارداتی به چین نام می‌برد و در کتاب «اوستا» سخن از کف‌پوشی نرم به میان آمده است. در حفاری‌های «کورگان» (مقبره شاهان قوم ایرانی تبار سکایی در پازیریک واقع در کوهستان آلتای آسیای مرکزی) قالی، گلیم، پارچه و نمدهایی به‌دست آمده که در میان آن‌ها یک قطعه قالی که به‌عنوان پوشش اسب به کار می‌رفته، نظر جهانیان را به خود جلب کرده است. این قالی به «قالی پازیریک» مشهور شده و قدیمی‌ترین قالی گره‌دار جهان است. پروفیسور رودنکو، باستان‌شناس روسی، آن را کشف کرده و هم‌اکنون در موزه ارمیتاژ مینگراد نگهداری می‌شود (ابن‌عباسی و مقتدائی، ۱۳۹۰: ۱۷۵).

## روش تحقیق

روش مورد استفاده در این پژوهش روش کتابخانه‌ای - توصیفی است.

## یافته‌ها

### ۱. وضع هنر قالی‌بافی در عصر صفوی

اوج طرح و بافت فرش ایران تحت حمایت سلسله صفوی به سال‌های ۱۱۵۲-۹۰۷ هجری قمری برمی‌گردد. این امر نتیجه فراهم آمدن استثنایی عوامل بسیاری است؛ از جمله این عوامل می‌توان به تحت حمایت دربار قرار گرفتن، نفوذ طراحان دربار

**طرح‌های قالی از خلاقیت و نبوغ هنرمندان این عصر آن چنان بارور می‌شود که پس از گذشت چندصد سال هنوز مورد تقلید بوده و با تمام تلاشی که برای گشودن راهی به فراسوی چهارچوبه هنری این دوران معمول گردیده، جز در مواردی معدود توفیق چندانی نصیب طراحان نشده است**

در تمام بسطوح خلق آثار هنری، دسترسی فراوان به مواد اولیه و رنگ اشاره کرد. این امر سبب پذیرش فرش، به‌عنوان کالای تجاری به‌خصوص در بازارهای خارجی شد. امروزه هیچ‌گونه نمونه‌ی قطعی از فرش‌های قرن نهم ه.ق ایران بر جای نمانده است ولی کیفیت بسیار بالای فرش‌هایی که از دوره‌ی صفویه به جای مانده، مؤید توصیفاتی است که جهان‌گردان در سفرنامه‌های خود آورده‌اند. در سفرنامه‌های *تاورنیه* و *شاردن* و بسیار کسانی که در آن زمان از ایران بازدید کرده‌اند از پیشرفت قالی و مراکز متعدد بافت فرش در شهرهای اصفهان، کاشان، تبریز و کرمان اشارات فراوان شده است (نصیری، ۱۳۷۴: ۲۰). همچنین تصویرگری فرش در نقاشی‌های قرن نهم ه.ق همه بیانگر سنت فرش‌بافی پیشرفته‌ای است که در قرن قبل از به حکومت رسیدن صفویان در ایران معمول بوده است (ساوری، دامپا و دیگران، ۱۳۸۴: ۷۴). پادشاهان این سلسله به ترتیب شاه‌اسماعیل، شاه‌تیماسب اول، شاه‌اسماعیل دوم، شاه‌محمد خدابنده، شاه‌عباس اول، شاه‌صفی، شاه‌عباس دوم، شاه‌سلیمان و سلطان حسین صفوی در ایران سلطنت کردند. ترویج قالی‌بافی در زمان پادشاهان صفوی به‌ویژه در زمان شاه‌اسماعیل اول (۹۳۰-۹۰۷ ه.ق)، شاه‌تیماسب (۹۸۴-۹۳۰ ه.ق) و شاه‌عباس (۱۰۳۸-۹۶۶ ه.ق) به ترتیب در تبریز، قزوین و اصفهان بیش از سایرین بوده است (ساوری، ۱۳۶۳، به نقل از حشمتی رضوی، ۱۳۸۷: ۱۸۱).

در دوره‌ی صفویه هنرهای معماری، کاشی‌کاری، نقاشی، تذهیب و قالی‌بافی به حد کمال و درخشش خود رسیدند. در این دوره، هنرمندان ایرانی به خلق آثاری چنان دل‌انگیز و زیبا می‌پردازند که هرگز همتایی نمی‌یابد. طرح‌های قالی از خلاقیت و نبوغ هنرمندان این عصر آن چنان بارور می‌شود که پس از گذشت چندصد سال هنوز مورد تقلید بوده و با تمام تلاشی که برای گشودن راهی به فراسوی چهارچوبه‌ی هنری این دوران معمول گردیده، جز در مواردی معدود، توفیق چندانی نصیب طراحان نشده است. برخی از این طراحی‌ها شاهکارهایی خلق کرده است که نمونه‌های آن در موزه‌های بزرگ جهان دیده می‌شود (نصیری، ۱۳۷۴: ۲۰).

اگرچه این قالی‌های نفیس و مشهور در حدود چهار قرن قبل بافته شده‌اند - که در مقایسه با نمونه‌های به‌جامانده از دوران باستان چندان طولانی نیست - اطلاعات ما درباره‌ی آن‌ها بسیار ناچیز است. این هنر که در گذشته محدود بوده چگونه شکوفا شده است؟ این قالی‌ها در چه زمانی، در کجا و چرا بافته شده‌اند؟ به این پرسش‌ها ضمن اظهارنظرهایی چنین پاسخ داده شد: پیشرفت ناگهانی این هنر از درجه‌ی روستایی به مقام و مرتبه‌ی یکی از هنرهای زیبا، با تأسیس سلسله‌ی ملی نیرومند و پرتحرکی در ایران مصادف گردید. این جهش همچنین با دوران شکفتگی و اقتدار، که مانند نسیمی دنیای قرن شانزدهم را به اهتزاز درآورد، مقارن بود (ادواردز، ۱۳۶۸: ۹).

در فرش‌های به‌جامانده از دوران صفوی، چه آن‌هایی که تولید دربارند و چه آن‌هایی که برای عرضه در بازار بافته شده‌اند، اغلب می‌توان ذوق و سلیقه‌ی درباری را تشخیص داد. فرش‌ها معمولاً در کارگاه‌های قصر شاهی، و با دستگاه‌های شهری و روستایی بافته می‌شدند. هیچ نمونه‌ای از فرش‌های ایلپاتی و عشایری دوران صفوی در دست نیست و احتمالاً همه در اثر استفاده‌ی بیش‌از حد





به مرور زمان ناپدید شده‌اند. اما به یقین چنین فرش‌هایی وجود داشته است. ترسیم فرش‌های ایللیاتی و عشایری در کتاب‌های مصور هرچند نادر، مؤید آن است که بافت چنین فرش‌هایی طی دوران صفویه انجام گرفته است. به یقین، وجود فرش‌های ایللیاتی سبب به‌وجود آمدن صنعت فرش‌بافی شهری - درباری گشته است (ساوری، دامیا و دیگران، ۱۳۸۴: ۷۴).

## ۲. قالی‌بافی در کارگاه‌های متمرکز شهری - درباری

ایجاد کارگاه‌های متمرکز قالی‌بافی، که در آن عده‌ی زیادی قالی‌باف، چله‌کش، نقشه‌بند و صاحبان مشاغل دیگر کار می‌کنند، از زمان صفویان در ایران آغاز شد و گسترش یافت. نظام مدیریت کارگاه‌های متمرکز بدین‌گونه است که همه‌ی وسایل مربوط به تولید فرش، که در کاهش هزینه‌ی تمام‌شده‌ی آن اثر دارند، زیر یک سقف فراهم می‌آیند. این تدارک متمرکز، به این معنی است که مواد اولیه به‌صورت دست اول و کلی و در نتیجه ارزان‌تر تهیه شده، کار رنگرزی و طراحی نیز در خود کارگاه انجام می‌گیرد. از سوی دیگر، تمرکز کارگران، افزون بر آسانی برنامه‌ریزی، نظارت بر کار آنان را عملی‌تر می‌سازد. در نهایت، این نوع مدیریت باعث افزایش کیفیت فرش می‌شود (حشمتی رضوی، ۱۳۸۱: ۹).

بنابه گفته‌ی پروفیسور پوپ «به دستور شاه‌عباس، هر کانون بافت فرش می‌بایست فرش را به شیوه‌ی خود ببافد تا ویژگی‌های اصالتی هنر فرش حفظ شود. شاه‌عباس دستور داد کارگاه‌های متمرکز در استرآباد، شیروان، کاشان، گیلان و مشهد دایر شود» (ویلسون، ۱۳۶۶: ۱۸۹). کارگاه‌های بزرگ قالی‌بافی در شهر اصفهان و پس از آن در تبریز، کاشان، همدان، شوشتر و هرات جایگاه ویژه‌ای یافت (حشمتی رضوی، ۱۳۸۱: ۹).

همان‌طور که گفته شد، اوج شکوه و اعجاب هنر قالی‌بافی ایران در دوره‌ی صفویه آغاز می‌شود. در این عصر، قالی‌بافی در شهرهای بزرگ به‌خصوص اصفهان و تبریز دایر می‌گردد. اکثر قالی‌های نفیس در موزه‌های جهان که از استادان ایرانیان در نقش، رنگ و بافت نشان دارد ثمره‌ی تلاش بافندگان و طراحان بسیار زبده‌ی این دوران بوده است (عباسی و مقتدائی، ۱۳۹۰: ۱۷۶).

شاه‌اسماعیل با دعوت و حمایت از هنرمندان شهرهای مختلف تبریز را مرکز هنری و فرهنگی قرار داد و در این شهر، کارگاه‌های بافت قالی دایر کرد (حشمتی رضوی، ۱۳۸۷: ۱۸۱).

هنگامی که شاه‌اسماعیل صفوی پس از استیلا بر ایران باختری و جنوبی، رهسپار کاشان گردید، مردم شیعی مذهب آن شهر با شور بسیار و در میان جشن و چراغانی و آذین‌بندی از وی پذیرایی نمودند و شاه در باغ فین اقامت گزید. در این دوره، کاشان از هم‌رو ترقی بسیار نمود؛ آن‌گونه که همه‌ی اروپاییان و مستشرقانی که در این زمان به ایران آمدند، به تمجید از کاشان پرداخته و حتی این شهر را به جهت شکوه، ثروت و زیبایی دومین شهر ایران دانسته‌اند (چیت‌سازیان، ۱۳۸۸: ۱۱).

تولید انبوه فرش و یا تولید فرش‌های زربفت و گران‌قیمت ابریشمی با کیفیت هنری عالی، ظاهراً از دوره‌ی صفویه شروع می‌گردد؛ در دوره‌ای که شاهان حامی هنر بودند، به‌دلیل زمینه‌های فرهنگی و هنری، شهر کاشان را مورد توجه قرار دادند. در واقع در این دوره، همه‌ی زمینه‌های فرهنگی اجتماعی

و اقتصادی برای گسترش و رشد هنر فرش در منطقه کاشان و جوشقان یکجا فراهم می‌شود (همان: ۳۸).

به روایتی، برخی از شاهان صفویه از جمله شاه‌تیماسب خودشان در کار طراحی دست داشتند و قالی‌بافی در زمان آن‌ها به بالاترین حد خود رسیده بود. همچنین در زمان شاه‌عباس، به‌دلیل گسترش کارگاه‌های متمرکز، با دریافت سفارش‌های بافت فرش از کشورهای چون لهستان مواجه هستیم (ویلسون، ۱۳۶۶: ۱۸۹). کاشان نیز از برخی از این سفارش‌ها برخوردار بوده است.

از زمان شاه‌عباس اول، کاشان به‌دلیل مرکزیت امور شرعی پایتخت مذهبی کشور شناخته شد؛ به‌طوری که این جایگاه تا زمان شاه‌عباس دوم محفوظ بود. همچنین در دوره‌ی صفویه، کاشان از رونق اقتصادی بسیار بالایی برخوردار بود؛ به‌گونه‌ای که بازرگانان بزرگ داخلی و خارجی در بازار آن دادوستد می‌کردند (چیت‌سازیان، ۱۳۸۸: ۱۲). تعالی هنر فرش کاشان پس از دوره‌ی شاه‌تیماسب، در عهد شاه‌عباس اول نیز تداوم می‌یابد. در این دوره فرش کاشان به‌عنوان نمادی از هویت ملی مورد توجه قرار می‌گیرد و در مبادلات اقتصادی کشور جایگاه ویژه‌ای می‌یابد. به دستور شاه‌عباس کارگاه‌هایی در کاشان تأسیس می‌شود که در تعالی طراحی نیز مؤثر بوده است (همان: ۳۸).

## ۳. طبقه‌بندی قالی‌های صفوی

قالی‌های بافته شده در این دوره را براساس معروفیت طرح یا معروفیت نادرستشان به گروه‌های ترنج‌دار، گلدانی، شکارگاه، گلدار حیوانی، درخت و بوته و باغی، بندی و قالی، اسلیمی‌دار، حیوان‌دار، سالتینگ، چلسی پرتغالی، ایرانی - هندی و لهستانی تقسیم می‌کنند (نصیری، ۱۳۷۴: ۲۰). در اینجا به معرفی برخی از این طرح‌ها می‌پردازیم.

## الف. قالی ترنج‌دار (اردبیل)

طرح این قالی بسیار جالب است. در وسط آن ترنجی با شانزده کلاله احاطه‌شده در اطرافش، قرار دارد. نقشه‌ی یک‌چهارم این ترنج با کلاله‌های مربوطه در چهار گوشه‌ی زمینه تکرار شده‌اند و لچک‌های چهارگانه‌ی قالی را می‌سازند (نصیری، ۱۳۷۴: ۲۱).

در مورد بافت این فرش نیز میان اهل فن اختلاف است. به باور برخی، بافت آن مربوط به تبریز است. برخی این فرش را متعلق به قزوین و عده‌ی زیادی آن را کار بافندگان کاشان، که در بافت فرش‌های ابریشمی و نفیس مهارت و سابقه‌ی ویژه داشتند، دانسته‌اند. شاهد این مدعا را اهلیت کاشی بافنده و نوع گره‌های فرش (گره متقارن) آورده‌اند (همان: ۲۳). در این میان، برخی نیز نظری متفاوت دارند. کلیه‌ی منابع در این امر متفق‌القول‌اند که تهیه‌ی قالی‌ای با طرحی زیبا و دلپسند و بافتی چنان ماهرانه فقط با همکاری طراحان و استادان قالی‌باف میسر است. بی‌گمان، چنین کارگاهی در دربار قرار داشته است. چون در زمان شاه‌تیماسب مدتی تبریز پایتخت بوده، تأیید می‌گردد که قالی مزبور در کارگاه دربار این شاهزاده در تبریز بافته شده است. علاوه بر این، منابع مزبور مدعی هستند که گروه قالی‌های عالی قرن شانزدهم با طرح ترنج، که بدون شک با قالی اردبیل پیوند و خویشی دارند، در

کوچک، اما مفید درآمد ولی در آن تحول اساسی پدید آمده بود. بدین معنا که دوران عظمت و شکوفایی مهر و نشان خود را بر جای گذاشته بود؛ مه‌ری که مدت چهار قرن دوام یافت و به نظر می‌رسد تا هنگامی که قالی‌بافی در ایران رواج دارد دوام یابد (ادواردز، ۱۳۶۸: ۲۵). سلسلهٔ صفوی در این زمان از هم پاشید اما آثار و راه و رسم قالی‌بافی متعالی این دوره از بین نرفت و به زمان ما رسید. بدون تردید اعتلای قالی‌بافی را باید مرهون لیاقت و اندیشه‌های توسعه‌طلبانهٔ شاهان صفوی، به‌ویژه شاه‌عباس، دانست (حشمتی رضوی، ۱۳۸۷: ۲۱۵).

### نتیجه‌گیری

عصر صفوی با ثبات سیاسی و برقراری وحدت نسبی در جامعه همراه بود. این امر منجر به شکوفایی هنر و صنعت، به‌ویژه هنر قالی‌بافی، گردید. در تاریخ، از عصر صفوی به‌عنوان دوران طلایی هنر قالی‌بافی و اعتلای هنر ایران یاد شده است. عوامل زیادی در این شکوفایی مؤثر بوده‌اند؛ از جمله شرایط سیاسی مساعد و وضعیت آرام کشور در این دوره، که منجر به ایجاد فضای مناسب و آرام برای ذهن خلاق هنرمندان آن عصر شده است. علاقهٔ بسیار زیاد شاهان صفوی به هنرهای سنتی، به‌ویژه قالی، باعث فراهم آمدن شرایط مناسبی برای پیشرفت قالی‌بافی شد. در تاریخ آمده است که شاه‌عباس و شاه‌تیماسب خود به طراحی علاقه داشته‌اند و کارگاه‌های درباری را برای اعتلای این هنر تأسیس کرده‌اند. این امر خود به خوبی شرایط مناسب برای اعتلای روزافزون این هنر است.

حمایت بی‌دریغ شاهان صفوی از هنرمندان، بافندگان و بازرگانان فرش یکی دیگر از عوامل مهم شکوفایی این هنر بوده است. ایجاد کارگاه‌های متمرکز برای این هنر - صنعت نیازمند مواد اولیهٔ مرغوب، حمایت از طرح‌های خلاقانه، بافنده، چله‌کش و سایر عوامل انسانی ماهر است. در دورهٔ صفویه برای فراهم آمدن چنین کارگاه‌هایی از هیچ‌گونه حمایتی دریغ نمی‌شد. در نهایت، می‌توان به گسترش تجارت فرش در ورای مرزهای ایران اشاره‌ای داشت. توجه ویژه به تولید قالی‌های نفیس ابریشمی و حتی زرباف، گسترش روابط بین‌المللی، ایجاد شرکت‌های اروپایی تولید قالی در ایران و رفت‌وآمد برخی اروپاییان در خلیج فارس منجر به گسترش تجارت و صادرات قالی و در نتیجه افزایش کیفیت و کمیت آن شد.

### \* منابع

۱. آذرباد، حسن و حشمتی رضوی، فضل‌الله، (۱۳۷۲). فرشنامهٔ ایران. تهران: مؤسسهٔ مطالعات و تحقیقات فرهنگی (پژوهشگاه).
۲. ابن‌عباسی، ادریس و مقتدائی، علی‌اصغر. (۱۳۹۰). هنرهای دستی و سیر تحول آن در ایران. تهران: مؤسسهٔ انتشاراتی جمال هنر.
۳. ادواردز، سیسیل. (۱۳۶۸). قالی ایران، ترجمه صبا، مهیندخت، فرهنگسرا، تهران: حشمتی رضوی، فضل‌الله (۱۳۸۷). تاریخ فرش: سیر تحول و تطور فرش‌بافی ایران. تهران: سمت.
۴. چیت‌سازیان، امیرحسین. (۱۳۸۸). نگاهی به تاریخ درخشان فرش کاشان. تهران: سرو.
۵. حشمتی رضوی، فضل‌الله. (۱۳۸۰). فرش ایران، از ایران چه می‌دانیم؟ تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۶. \_\_\_\_\_ (۱۳۸۱). مدیریت هنر و صنعت فرش ایران. تهران: سمت.
۷. ساوری، راجر، دامیا، جاسلین و دیگران. (۱۳۸۴). تاریخ و هنر فرش‌بافی در ایران، تألیف گروه نویسندگان زیر نظر یارشاطر، احسان، ترجمه ر. لعلی خمسه. تهران: نیلوفر.
۸. ساوری، راجر. (۱۳۶۳). ایران عصر صفوی، ترجمه احمد صبا. تهران: کتاب تهران.
۹. نصیری، محمدجواد. (۱۳۷۴). سیری در هنر قالی‌بافی ایران. تهران: مؤلف.
۱۰. ویلسون، ج. کریستی. (۱۳۶۶). تاریخ صنایع ایران، ترجمه فریار، عبدالله. تهران: فرهنگسرا.

### ب. قالی گلدانی

طرح گلدانی را ابتکاری مربوط به زمان شاه‌عباس می‌دانند. این طرح نظایر متعددی دارد که از آن جمله می‌توان به فرش گلدانی جوشقانی در موزهٔ فرش ایران اشاره کرد. همچنین نمونه‌های گلدانی در موزه‌های معروف جهان نگهداری می‌شود؛ از جمله گلدانی در موزهٔ ویکتوریا و آلبرت لندن، گلدانی قالی در موزه لوگانو - ژربوراک (به غلط معروف به هندی) و گلدانی موجود در موزهٔ هنرهای دستی وین (حشمتی رضوی، ۱۳۸۷: ۱۹۷).

### ج. قالی شکارگاه

از قالی‌های تاریخی شکارگاه یکی در موزهٔ پولدی پترزولی میلان است که به عقیدهٔ برخی بافت آن متعلق به اصفهان می‌باشد (حشمتی رضوی، ۱۳۸۷: ۲۰۲). برخی نیز بافت این قالی را به کاشان نسبت می‌دهند؛ زیرا مردم این شهر به بافتن کالای ابریشمی عادت داشتند و بدون شک در قرن شانزدهم تعدادی قالی ابریشمین در این ناحیه تهیه شده است ولی این موضوع چیزی را ثابت نمی‌کند؛ زیرا با بودن پیشه‌وران خوب و ماهر، چنین قالی‌هایی را در هر کارگاهی می‌توان تهیه کرد. با وجود این، کاشان در مقایسه با سایر شهرهای ایران همیشه تهیه‌کنندهٔ زیباترین قالی‌های ابریشمی بوده است (ادواردز، ۱۳۶۸: ۱۴).

### د. قالی پرتغالی

علت چنین نام‌گذاری‌ای وجود کشتی‌هایی است که در حال نوردیدن دریا و پیکر آدم‌هایی است که بر آن‌ها نقش شده‌اند و به سبک اروپاییان لباس پوشیده‌اند. تعیین دقیق هویت صحنه‌های ترسیم شده در این قالی هنوز در ابهام باقی مانده است؛ شاید به این دلیل که این تصاویر هیچ حادثهٔ خاصی را نشان نمی‌دهد و ممکن است تنها از تخیل نقاش آن برآمده باشد که توجه اروپاییان را جلب بنماید (ساوری، دامیا و دیگران، ۱۳۸۴: ۸۸). فرش موج دریا که در موزهٔ هنرهای دستی وین نگهداری می‌شود و بافت آن مربوط به کرمان می‌باشد، به غلط به قالی پرتغالی معروف گشته است (حشمتی رضوی، ۱۳۸۷: ۲۲۴).

### و. قالی‌های لهستانی (پلونزی)

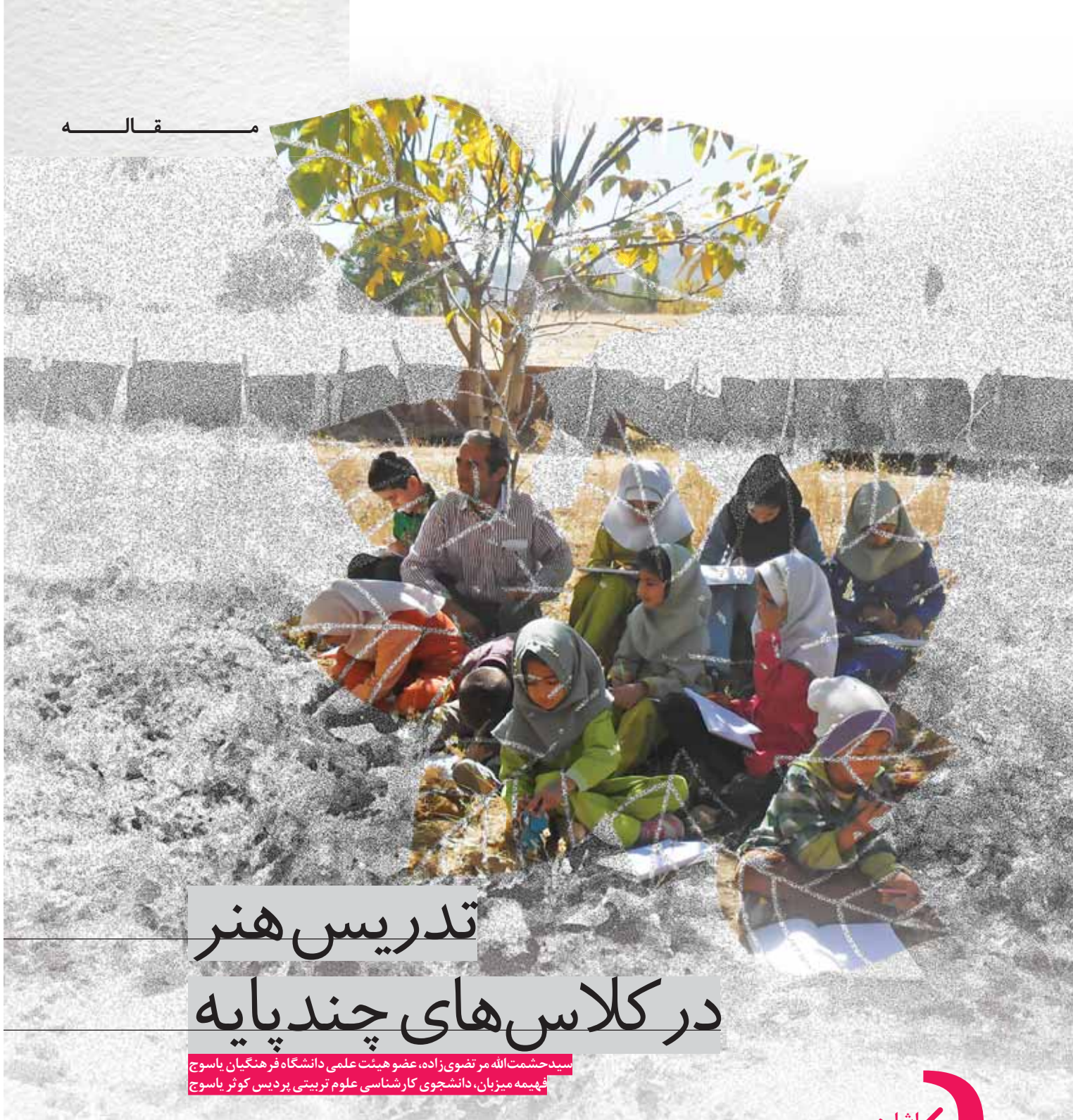
بیش از دویست نمونه از این گونهٔ قالی‌ها شناخته شده است. بافت این نوع قالی‌ها احتمالاً در اوایل حکومت شاه‌عباس یعنی در اواخر قرن دهم ه.ق آغاز شده است و تا نیمهٔ دوم قرن یازدهم ه.ق ادامه می‌یابد (ساوری، دامیا و دیگران، ۱۳۸۴: ۸۴). فرش‌های معروف به لهستانی ابریشمی و گاه ترمیم‌شده با مفتول‌های سیمین و زرین بوده‌اند و اغلب در کاشان و اصفهان بافته شده‌اند. دلیل نام‌گذاری این فرش‌ها احتمالاً اولین خریداران این نوع فرش‌هاست که لهستانی بوده‌اند (حشمتی رضوی، ۱۳۸۷: ۲۰۸).

### ۴. سرانجام دودمان صفوی

سرانجام، حملهٔ افغان‌ها در سال ۱۷۲۲ میلادی، هنری را که بعد از مرگ شاه‌عباس - یعنی از یک قرن پیش رو به تنزل گذاشته بود، به کلی نابود کرد. در آن قرن، صنعت قالی‌بار دیگر به وضعیت سابقش، یعنی به‌صورت یک صنعت دستی







## تدریس هنر در کلاس‌های چندپایه

سیدحشمت‌الله مرتضوی زاده، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان یاسوج  
فهیمة میزبان، دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی پردیس کوثر یاسوج

### اشاره

هنر یکی از مواد درسی در دوره ابتدایی است که در پایه‌های اول، دوم و ششم هر هفته دو جلسه تدریس می‌شود ولی در پایه سوم با درس علوم تجربی در مجموع چهار جلسه در هفته ارائه می‌شود که یک هفته یک جلسه هنر و سه جلسه علوم تجربی و هفته بعد دو جلسه هنر و دو جلسه علوم تجربی دارند. در پایه چهارم و پنجم دروس مطالعات اجتماعی و هنر در مجموع چهار ساعت در هفته تدریس می‌شوند: هر هفته یک جلسه هنر و سه جلسه مطالعات اجتماعی و هفته بعد دو جلسه هنر و دو جلسه مطالعات اجتماعی. این درس در کلاس‌های تک‌پایه<sup>۱</sup> و چندپایه<sup>۲</sup> همانند سایر درس‌ها یکسان دیده شده است اما کلاس چندپایه به لحاظ ویژگی‌های منحصر به فردی که دارد آموزش‌های خاص خود را می‌طلبد. در این مقاله به چگونگی تدریس درس هنر در کلاس‌های چندپایه پرداخته می‌شود.

کلیدواژه‌ها: تدریس، کلاس‌های چندپایه





## تدریس چندپایه

تدریس چندپایه به تدریس کودکان در یک کلاس اشاره دارد که در آن یک معلم، مسئولیت آموزش دو یا چندپایه را به‌طور هم‌زمان به عهده دارد (هارگریوز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). معلم کلاس چندپایه در یک جلسه، دو تا شش پایه را آموزش می‌دهد و هم‌زمان به کارهای اداری، آموزشی و پرورشی آن‌ها رسیدگی می‌کند. یک کلاس تک‌پایه ۲۵ ساعت تدریس هفتگی دارد و یک کلاس چندپایه (متشکل از دو تا پنج یا شش پایه) نیز همین تعداد ساعت هفتگی را برای هر پایه دارد (مرتضوی‌زاده، ۱۳۹۳). یکی از بزرگ‌ترین مسائل معلم چندپایه الزام به تدریس پایه‌های مختلف در همان زمان و شرایطی است که برای معلم کلاس تک‌پایه با یک پایه نیز مهیاست (کین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). بزرگ‌ترین مشکل معلمان کلاس‌های چندپایه کمبود وقت است (مرتضوی‌زاده، ۱۳۹۴) که سبب می‌شود به دروس دیگر از جمله درس هنر در این کلاس‌ها توجه نشود. معلم کلاس چندپایه گاهی فراموش می‌کند که درس هنر در برنامه درسی دانش‌آموزان قرار دارد.

## مشکلات درس هنر در کلاس‌های چندپایه

درس هنر در کلاس‌های چندپایه اغلب نادیده گرفته می‌شود. بسیاری از معلمان آن را در برنامه هفتگی قرار می‌دهند اما توجه چندانی به آن ندارند؛ زیرا در این کلاس‌ها مشکلاتی چون کمبود وقت، نبود کارگاه هنر، کمبود معلم آموزش‌دیده و متخصص برای درس هنر، آشنا نبودن معلمان با اهداف و برنامه‌های درس هنر و جنبه‌های مختلف کارهای هنری، به‌کارگیری روش‌های تدریس سنتی، عدم توجه به تفاوت‌های فردی، ترکیب سنی و جنسی دانش‌آموزان و کمبود امکانات وجود دارد. برخی از معلمان معتقدند که درس هنر در کلاس‌های چندپایه یک درس کمکی است و بسیاری از معلمان در ساعات تدریس درس هنر به تدریس دروس دیگری مانند ریاضی و علوم می‌پردازند.

## تدریس هنر

برخی از معلمان دوره ابتدایی تصور می‌کنند که هنر فقط نقاشی یا خطاطی است؛ در صورتی که هنر شامل مهارت‌های مختلفی از جمله کاردستی، سرودخوانی و اجرای نمایش متناسب با شرایط و امکانات موجود است. درس هنر می‌تواند با ایجاد فضای آزاد، به تقویت حواس، استعدادها، خلاقیت و ظرفیت‌های نهفته هوش کودکان کمک کند تا بدین وسیله فطرت پاکشان به خوبی نمایان شود و خصلت‌های نیک آنان پرورش یابد. دانش‌آموزان با انجام دادن فعالیت‌های هنری، خود، جهان و خالق جهان را بهتر می‌شناسند و حس زیبایی‌شناسی و فرصت‌های تصمیم‌گیری خود را توسعه می‌دهند. این فعالیت‌ها حواس، تخیل، هوش و منش‌های تفکر آن‌ها را نیز تقویت می‌کند و استعداد درونی و خلاقیتشان را شکوفا می‌سازد (رادپور و همکاران، ۱۳۹۱).

برای تدریس هنر در دوره ابتدایی، معلم می‌بایست مهارت‌های هنری دانش‌آموزان را بشناسد و برای دستیابی به آن‌ها با در نظر گرفتن توانایی‌هایشان برنامه‌ریزی کند (واثقی، ۱۳۹۲: ۳). برای تحقق این امر، او رفتار دانش‌آموزان را در کلاس درس و خارج از آن مشاهده می‌کند و از علائق، تمایلات و تجربه‌های آنان آگاه خواهد شد و در نتیجه، خواهد توانست برای هر جلسه درس هنر برنامه‌ای کامل و متناسب با دانش‌آموزان خود طراحی کند؛ به‌طوری که دانش‌آموزان قادر به انجام دادن آن باشند و احساس آزادی و حق انتخاب را در آن تجربه کنند. بهتر است درس هنر با ارتباط با طبیعت شروع شود و سپس به رشته‌های نقاشی، کاردستی، قصه و نمایش بپردازد. دانش‌آموزان در کنار این رشته‌ها با میراث فرهنگی

و رشته‌های هنری نیز آشنا می‌شوند. در برنامه هنر دوره ابتدایی ارتباط با طبیعت، زیربنای فعالیت‌های هنری دانش‌آموزان است (رادپور و همکاران، ۱۳۹۱).

دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه با طبیعت آشنا هستند اما ممکن است به اهمیت و تنوع پدیده‌های طبیعی توجه چندانی نکنند. پس گاهی لازم است درس هنر همه پایه‌ها را در یک جلسه قرار دهید تا دانش‌آموزان همه پایه‌ها به انجام دادن فعالیت‌های هنری بپردازند. برای تحقق این امر، دانش‌آموزان را از فضای بسته کلاس درس بیرون ببرید تا با مشاهده دقیق پدیده‌های طبیعی به کاوشگری بپردازند و عمل خوب دیدن را تمرین کنند. به آن‌ها کمک کنید تا در مورد آن‌ها بحث و گفت‌وگو کنند. سپس هر کدام یک مورد از پدیده‌های طبیعی را انتخاب کنند و یک شکل را به دلخواه بسازند یا از آنچه دیده‌اند، یک شکل بسازند. در این میان، معلم می‌تواند نقش راهنما و همیار را داشته باشد و در صورت لزوم به دانش‌آموزان پیشنهادها عملی ارائه کند. بسیاری از کلاس‌های چندپایه در مناطق کوهستانی و دورافتاده واقع شده‌اند و در کنار طبیعت و گاهی هم در دل طبیعت برگزار می‌شود. این موقعیت به معلمان فرصت می‌دهد شرایطی را فراهم کنند تا دانش‌آموزان با استفاده از بهترین مکان (طبیعت)، مهارت‌های حسی، حرکتی، بیانی، قدرت تخیل و تفکر خود را در فعالیت‌های هنری به‌کار گیرند و تقویت کنند.

در کلاس‌های چندپایه، دانش‌آموزان با گروه‌های سنی و جنسی مختلف در کلاس درس حضور دارند و معلم هر چه برای دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر فعالیت‌های متنوع بیشتری را فراهم کند یا اینکه به آن‌ها آزادی عمل بیشتری بدهد، زمینه بروز خلاقیت را هم در آن‌ها پرورش می‌دهد. از سوی دیگر، دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر هم می‌توانند با آن‌ها در انجام این فعالیت‌ها مشارکت داشته باشند و از این طریق به تجربه‌های مفیدی دست پیدا کنند.

## تدریس هنر با روش تلفیقی

تلفیق یعنی درهم آمیختن موضوعات درسی یا محتوایی که اغلب به‌صورت مجزا از یکدیگر در برنامه‌های درسی مدارس گنجانده می‌شود. هدف اساسی تلفیق این است که تا حد امکان تجارب یادگیری دانش‌آموزان از تفرق و پراکندگی خارج شود و در ارتباط با





یکدیگر قرار گیرد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۱). در کلاس‌های چندپایه که وقت کلاس کم است و پایه‌های مختلفی هم وجود دارد، اگر در برنامه درسی یک پایه، درس هنر قرار داشته باشد و پایه دیگر درسی مثل ریاضی یا فارسی داشته باشند که نیازمند دقت و توجه دانش‌آموزان است، برخی از معلمان برای جلوگیری از سروصدای دانش‌آموزانی که درس هنر دارند، روی تابلو شکلی را رسم می‌کنند تا دانش‌آموزان از روی آن نقاشی بکشند. این کار مانع تحرک و پویایی آن‌ها می‌شود. برای رفع این مشکل می‌توان درس هنر را با موضوع‌های مختلف در سایر درس‌ها در یک یا چند پایه تلفیق نمود. به مثال‌های زیر توجه کنید؛

الف. در درس فارسی معلم می‌تواند هنگام تدریس حروف الفبا از دانش‌آموزان بخواهد که با استفاده از حروف الفبای طراحی را رسم کنند یا نقاشی کنند. برای مثال، با حرف الف یک درخت رسم کنند و یا با حرف ب یک کشتی بکشند. برای تدریس حروف الفبا در فضای بیرون از کلاس درس، در حیاط مدرسه معلم از دانش‌آموزان بخواهد تا مقداری سنگ جمع‌آوری کنند و با آن شکل حروف الفبا را درست کنند. هنگامی که از روی داستان یا قصه‌های کتاب می‌خواند، از دانش‌آموزان بخواهد که به اجرای نمایش در همین زمینه بپردازند و یا شخصیت‌های داستان را نقاشی کنند.

ب. در درس علوم در زمینه بهداشت دهان و دندان، معلم می‌تواند دانش‌آموزان را تشویق کند تا جلسه بعد مقداری خمیر و ۲۸ دانه لوبیا یا ۲۸ حبه قند با خود سر کلاس بیاورند و با استفاده از آن‌ها شکل یک دهان را بسازند. دانش‌آموزان برای شناخت دانه، ساقه، ریشه و برگ درختان می‌توانند با استفاده از کاغذهای رنگی که در دسترس دارند، شکل دانه، ریشه و ساقه یک درخت را درست کنند.

ج. در درس ریاضی برای آموزش اشکال هندسی به دانش‌آموزان معلم می‌تواند شکل‌های هندسی از جمله دایره، مربع، مستطیل، دوزنقه و غیره شکل یک صورت را با حالت‌های مختلف آن‌ها بکشد و در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد و به این صورت به آموزش اشکال هندسی بپردازد و یا مثلاً با استفاده از دایره یک خورشید زیبا درست کند.

د. برای آموزش مفهوم تقارن معلم می‌تواند از دانش‌آموزان بخواهد تعدادی تصویر یا عکس انسان یا حیوانات را به کلاس درس بیاورند و سپس تصاویر و عکس‌ها را نصف کنند. معلم یک قسمت را از آن‌ها بگیرد و قسمت دیگر را به آن‌ها بدهد تا خودشان هم تصویر نصف دیگر را نقاشی کنند. دانش‌آموزان پایه‌های دوم یا سوم می‌توانند این فعالیت‌ها را به صورت فردی یا گروهی انجام دهند، زمانی که آن‌ها مشغول انجام دادن این کار هستند، معلم می‌تواند ضمن نظارت غیرمستقیم به تدریس پایه دیگر بپردازد.

### پیشنهادهای

۱. فعالیت‌های هنری را به کمک دانش‌آموزان طراحی کنید و سعی کنید علایق و تجربه‌های آنان را اساس کارتان قرار دهید؛ زیرا علایق و تجارب دانش‌آموزان کلاس‌های تک‌پایه و چندپایه متفاوت است.
۲. مهارت‌های افراد جامعه محلی را شناسایی کنید و از آن‌ها بخواهید در کلاس درس حضور پیدا کنند و مهارت‌های خود را به دانش‌آموزان آموزش دهند.
۳. در تدریس درس هنر، به ویژگی‌های بومی و محلی و آداب و رسوم آن‌ها توجه نشان دهید.
۴. از دانش‌آموزان بخواهید که یک قصه یا داستان بومی - محلی را در کلاس درس با صدای بلند تعریف کنند. از دانش‌آموزان پایه‌های مختلف هم بخواهید که متناسب با آن داستان یا قصه، فعالیت خاصی انجام دهند؛ مثلاً شخصیت‌های داستان را بکشند و یا اینکه آن را به صورت نمایش اجرا کنند.
۵. والدین را تشویق کنید تا به فعالیت‌های هنری فرزندان خود توجه نشان دهند و آن‌ها را تشویق کنند.
۶. در کارهای هنری از وسایل دورریختنی استفاده کنید. بدین‌منظور دانش‌آموزان را راهنمایی کنید تا وسایل دورریختنی را به کلاس درس بیاورند.
۷. گاهی کلاس را به دو گروه تقسیم کنید؛ پایه‌های اول تا سوم را در یک گروه و پایه‌های پنجم تا ششم را در گروه دیگر قرار دهید. در برنامه هفتگی یک گروه، درس هنر را برای تدریس گروهی خود قرار دهید و برای گروه دیگر درس‌های دیگری تعیین کنید. گروه درس هنر را به مشاهده طبیعت تشویق کنید و به گروه دیگر درس‌های دیگر را آموزش دهید. سپس به ارزیابی فعالیت‌های گروه هنر بپردازید.

### \* پی‌نوشت‌ها

1. Monograde classroom
2. Multigrade classroom
3. Hargreaves
4. Kien

### \* منابع

۱. رادیو، فاطمه و همکاران. (۱۳۹۱). راهنمای درس هنر برای معلمان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
۲. مرتضوی‌زاده، سیدحشمت‌الله. (۱۳۹۳). راهنمای تدریس در کلاس‌های چندپایه. تهران: انتشارات عابد.
۳. مرتضوی‌زاده، سیدحشمت‌الله. (۱۳۹۴). مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس‌های چندپایه. تهران: انتشارات کورش چاپ.
۴. مهرمحمدی و همکاران. (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: انتشارات استان قدس رضوی.
۵. وانقی، مینو. (۱۳۹۲). آموزش هنر. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
6. Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. international journal of educational development, 2/ (6), 553- 560
7. Murly- kyne Catherine. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. Teaching and Teacher Education 23 (2007) 501- 514





## تأثیر آموزه‌های دینی بر معماری زورخانه

کاظم قاسمی گل‌افشانی، دانشجوی کارشناسی ارشد ایران‌شناسی و دبیر آموزش و پرورش چالوس

### چکیده

زورخانه از مکان‌هایی است که همواره قداست و ارزش فراوانی نزد ایرانیان داشته است. در گذشته در هر محله در کنار مسجد یک زورخانه بنا می‌کردند که پهلوانان بعد از عبادت در مسجد به انجام حرکات ورزشی در آنجا می‌پرداختند. در این مقاله ابتدا به تعریف زورخانه پرداخته شده و سپس مبدأ ورزش زورخانه‌ای در ایران مورد بررسی قرار گرفته است. سپس، ادامه این ورزش در تاریخ بعد از اسلام و تأثیر آموزه‌های دین اسلام بر معماری ساختمان زورخانه ارزیابی گردیده است.

کلیدواژه‌ها: زورخانه، دین اسلام، معماری





## مقدمه

خانه ورزش ما جای هوسناکان نیست جای پاکان بود این، منزل ناپاکان نیست ورزش و انجام دادن حرکات ورزشی و پهلوانی جزء فعالیت‌های اصلی روزمره ایرانیان در دوران باستان بود. جامعه آن زمان ارزش و احترام فراوانی برای پهلوانان قائل می‌شد. زورخانه از قدیمی‌ترین مکان‌های ورزشی است که در آن به پرورش هم‌زمان جسم و روح پرداخته می‌شود؛ مکانی مقدس که همواره جایگاه جوانمردان و دلیران بوده است. معماری ساختمان زورخانه در ابتدا از تعالیم مهری الهام گرفته بود. با ورود اسلام به ایران، آن را با توجه به تعالیم و سنت‌های اسلامی تجدیدبنا کردند.

«سازمان‌دهی زورخانه به شکل کنونی را پوریای ولی در حدود هفتصد سال قبل انجام داده است» (کاظمینی، ۱۳۴۳: ۲۱۷). در معماری زورخانه عالی‌ترین مضامین دینی، تربیتی و اخلاقی همچون خداپرستی، معاد، زندگی ائمه معصومین، تواضع، احترام به پیش‌کسوتان و... را می‌توان مشاهده کرد. درباره ورزش باستانی پژوهش‌های فراوانی صورت گرفته که از آن میان می‌توان به تاریخ مختصر زورخانه و ورزش باستانی نوشته کاظم کاظمینی، سیر تطور ورزش باستانی و زورخانه‌ای در ایران نوشته محمود گودرزی، و گفتاری در تاریخ، آداب و اصطلاحات ورزش باستانی و زورخانه‌ای نوشته سید مسعود رضوی اشاره نمود. آنچه در این مقاله مورد توجه بوده تأثیر آموزه‌های دینی، به خصوص دین اسلام، بر ساختمان زورخانه است.

## واژه «زورخانه»

زور واژه‌ای است فارسی به معنای توانایی، نیرو، قوت و فشار (فرهنگ معین، ذیل کلمه زور) و زورخانه جایی است که در آن ورزش‌های باستانی انجام دهند (فرهنگ معین، ذیل کلمه زورخانه). «زورخانه را در بسیاری از شهرها «ورزش‌خانه» نیز می‌نامند که قدمت این نام به دوران صفویه می‌رسد ولی قبل از صفویه، زورخانه را «آماج‌خانه» می‌نامیدند که به معنی محل تیراندازی است» (پرتو بیضایی، ۱۳۸۲: ۴).

## تأثیر آیین مهری بر زورخانه

مهرداد بهار منشأ ورزش زورخانه‌ای را به آیین مهرپرستی می‌رساند. او موضوعاتی نظیر برهنه بودن و برهنه متولد شدن، شرکت ندادن زنان در آیین‌ها، ممنوعیت ورود افراد نابالغ در آیین‌ها و جشن‌های مهری، حضور تماشاگران بر سکوهایی که بر معبد مشرف بود و وجود زنگ در معابد را از جمله مواردی می‌داند که در آیین مهری وجود داشته و به نوعی بر ورزش باستانی و زورخانه‌ها تأثیر گذاشته است (بهار، ۱۳۷۶: ۱۶۸-۱۶۴).

## شباهت زورخانه به خانقاه

معماری زورخانه‌های امروزی به معماری خانقاه‌ها بیشتر شباهت دارد تا به باشگاه‌های ورزشی. عده‌ای زورخانه‌ها را شبیه آتشکده‌های زرتشتی می‌دانند. شکل محرابی که در زورخانه‌ها می‌ساخته‌اند، احتمالاً قبل از اسلام از شکل مهرابه‌ها (پرستشگاه‌های دین مهری) الهام گرفته است. «مهرابه‌ها معمولاً طاق‌های مزین به نقوش ستارگان داشته است. همچنین در مهرابه‌ها فضایی تعبیه شده که دو طرف آن سکوهایی برای نشستن مهرپرستان قرار دارد تا شاهد مراسم‌ها و آیین‌های مهری باشند» (باقری، ۱۳۹۳: ۱۵۹). حال اگر به گود زورخانه توجه کنیم، چنین فضایی را برای تماشاگران می‌بینیم.

## تأثیر اسلام بر معماری زورخانه‌ها

طرح اصلی ساختمان زورخانه، ریشه در معماری قبل از اسلام، به ویژه دوره اشکانی دارد. سقف زورخانه‌ها اکثراً گنبدی است و «گود» درست در زیر آن قرار دارد. «گنبد در زورخانه‌ها و اماکن متبرکه و بقعه‌ها، گذشته از جنبه معماری دارای ارزش معنوی نیز بوده که هنوز هم متداول است. این اعتقاد از زمان‌های پیش از اسلام سرچشمه می‌گیرد؛ زیرا گنبد را نشانه‌ای از نیروی آسمانی و ارتباط با عالم بالا می‌دانسته‌اند. لذا چرخیدن ورزشکاران در زیر گنبد نوعی ارتباط معنوی و متافیزیکی با گردش جهان خلقت است.» (تهرانچی، ۱۳۸۵: ۶۲). این سبک در دوران بعد از اسلام تکمیل شد و به شکل کنونی درآمد. محیط زورخانه جایگاه جوانمردان و پاکان است. شکل بنای آن در واقع به مسجد و عبادتگاه می‌ماند. در آنجا فروتنی و خاکساری حاکم است و دروغ و حیلت محکوم. ذکر نام الله و اولیاءالله، روح ورزشکاران را از بدی‌ها و پلیدی‌ها می‌زداید. ورزشکاران خود را در محیط زورخانه در شرایطی احساس می‌کنند که جز مردان خدا در آن راه ندارند. به این ترتیب، ورزشکاران خود را با شرایط آن تطبیق می‌دهند. تقوا و فضیلت و راستی و فداکاری پیشه می‌سازند و نیرومند ساختن خود را جز به صلاح و خیر دیگران نمی‌خواهند. زورخانه مکان پرورش خصال عالی انسانی و تربیت نفسانی و مواعظ اخلاقی و همچنین جایگاه نمایش‌های پهلوانی و سرودهای حماسی و هیجان‌انگیز است. در زورخانه را معمولاً کوتاه‌تر از قد انسان می‌سازند. به طوری که پهلوان، قهرمان و هر کس دیگر هنگام ورود یا خروج از آن با قد خمیده گذر می‌کند. این درس فروتنی و افتادگی برای جوانمردان است که به اندام خود مغرور نشوند و تواضع پیشه کنند.

افتادگی آموز اگر طالب فیضی

هرگز نخورد آب زمینی که بلند است

(پوریای ولی)

گود زورخانه را به شکل گرد، چهار، شش و هشت گوش می‌ساختند.

نام گود و گرد بودن آن از گودال قتلگاه حضرت سیدالشهدا - علیه‌السلام - در صحرای کربلا گرفته شده است تا ورزشکاران همیشه آن را در نظر داشته باشند و خود را دائم در آن حال احساس کنند. معمولاً عمق گود را ۷۲ سانتی‌متر به یاد ۷۲ شهید کربلا می‌سازند.

چهار گوشه بودن زورخانه برگرفته از چهار گوشه قبر امام علی - علیه‌السلام، چهار عنصر حیات (آب، خاک، باد و آتش) و چهار نفس انسان (اماره، لوامه، ملهمه و مطمئنه) است.

شش گوشه بودن زورخانه به دلیل شش گوش بودن قبر امام حسین - علیه‌السلام - و همچنین برگرفته از شش جهت (شمال، جنوب، شرق، غرب، بالا و پایین) است. معتقدان به هشت گوش بودن گود، هشت در بهشت را شاهد می‌آورند. همچنین به نوبت امامت علی بن موسی‌الرضا - علیه‌السلام - اشاره می‌کنند.

زمانی که از زورخانه صحبت به میان می‌آید، ذهن انسان ناخودآگاه به سمت تأثیرگذارترین فرد آن، یعنی مرشد، می‌رود. در زورخانه‌های امروزی به کسی مرشد گفته می‌شود که حرکات ورزشکاران را با آهنگ ضرب تنظیم می‌کند. بعضی علاوه بر مسئولیت یاد شده، مدیریت زورخانه را نیز عهده‌دارند. «کلمه مرشد یکی از اصطلاحات صوفیان

می‌باشد که به معنی ارشادکننده است. در قدیم آن را کهنه‌سوار می‌نامیدند و در مورد وجه تسمیه آن گویا از آن جهت است که برای تعلیم سوارکاری و شکار و...، چون از مرد با تجربه‌ای استفاده می‌شده که در کارش کهنه‌کار بوده است، لذا کهنه‌سوارش می‌نامیدند. این نام بعدها به تعلیم‌دهنده ورزشکاران زورخانه هم اطلاق می‌شده ولی از دوره صفویه به بعد، نام کهنه‌سوار به مرشد تبدیل گردیده و تا امروز این اصطلاح متداول است» (تهرانچی، ۱۳۴۴: ۹۳).

### اماکن ورزشی در مدارس

در بسیاری از مدارس کشورمان هیچ فضایی برای ورزش دانش‌آموزان در نظر نگرفته‌اند؛ جز آنکه دانش‌آموزان در ساعت ورزش، در حیاط مدرسه مشغول بازی می‌شوند. شایسته است بخشی از اعتبارات عمرانی وزارت آموزش و پرورش و حتی وزارت ورزش و جوانان به ساخت اماکن ورزشی در محیط مدرسه اختصاص داده شود حال اگر به همان تعداد اندک مدرسی که به سالن ورزشی مجهزند نگاه کنیم، در خواهیم یافت که این سالن‌ها کمترین سنخیتی با فرهنگ و معماری ایرانی - اسلامی ندارند. بنایی با ترکیب آهن و سیمان که نه از نشاط و شادابی محیط ورزشی در آن خبری هست و نه از آرامش روحی و روانی مکان‌هایی نظیر زورخانه‌ها. درهای ورودی این اماکن ورزشی نیز معمولاً از جنس آهن است که نه تنها هیچ روح و بالندگی‌ای در آن نیست بلکه بسیاری از دانش‌آموزان هنگام ورود و خروج با ضربه زدن به آن،







صداهای ناهنجاری تولید می‌کنند که مایهٔ ترس و وحشت دیگران می‌شود. دانش‌آموزی که به چنین محیط‌هایی وارد می‌شود، به تنها چیزی که فکر نمی‌کند اخلاق و جوانمردی و فروتنی است؛ چرا که هیچ الگوی تربیتی‌ای در این مکان مشاهده نمی‌کند که بخواهد از آن پیروی کند. حال آنکه یکی از مهم‌ترین هدف‌های ورزش، یادگیری درس اخلاق و احترام به دیگران و پرورش روح در کنار پرورش جسم است. اکنون ضرورت دارد در امکان ورزشی به این مهم نیز بیشتر توجه شود و اقداماتی در این باره صورت گیرد.

### پیشنهادها

شاید فضا و امکانات محدود به ما اجازه ندهد که مکان‌هایی ورزشی با وسعت و معماری امکانات ورزشی گذشته در محیط مدرسه احداث کنیم ولی می‌توان بخش‌هایی از آن معماری را به‌طور نمادین در مدرسه‌ها اجرا کرد.

آب دریا را اگر نتوان کشید  
هم به قدر تشنگی باید چشید  
(مولوی)

در اینجا مواردی چند پیشنهاد می‌شود.

۱. در ورودی مکان‌های ورزشی را همانند در زورخانه‌ها کوتاه در نظر بگیرند تا دانش‌آموزان و ورزشکاران به هنگام ورود و خروج از آن، سر خود را خم کنند. البته مربی ورزش نیز باید دلیل این کار را - که همان اظهار فروتنی و افتادگی است - برای دانش‌آموزان توضیح دهد.

۲. در سر در ورودی، راهرو و داخل سالن ورزشی از گچ‌بری‌هایی استفاده گردد که تداعی‌کنندهٔ معماری ایرانی-اسلامی باشد.

۳. سقف محیط‌های ورزشی را همانند سقف زورخانه‌ها گنبدی شکل بسازند.

۴. سعی شود فضایی که برای تماشاگران در نظر می‌گیرند، به فضای تماشاگران در زورخانه شبیه باشد.

۵. برنامه‌ای ترتیب دهند تا بعضی روزها هنگام تمرین دانش‌آموزان در مکان‌های ورزشی، مرشد نیز حضور یابد و اشعار حماسی و دینی بخواند. اگر امکان حضور مرشد فراهم نیست، می‌توان از ضبط صوت استفاده نمود و صدای مرشد را پخش کرد.

۶. تمثال بزرگان عرصه‌های ورزش و اخلاق نظیر پوریای ولی و پهلوان تختی را در محیط ورزشی نصب کنند تا دانش‌آموزان با آن‌ها آشنا شوند.

۷. زندگی‌نامهٔ پهلوانانی را که هم در ورزش و هم در اخلاق نمونه بوده‌اند، در محیط‌های ورزشی نصب کنند تا دانش‌آموزان آن‌ها را ببینند و بخوانند و از آن‌ها سرمشق بگیرند.

۸. از آیات و احادیثی که به ورزش و اخلاق سفارش کرده‌اند، در این مکان‌ها استفاده کنند.

۹. از جملات عبرت‌آمیز بزرگان ورزشی، فرهنگی و دینی کشورمان در خصوص تربیت بدنی و فضایل اخلاقی در محیط‌های ورزشی استفاده کنند.

۱۰. از اشعار شاعران ایرانی که روح حماسی را در وجود فرد رشد می‌دهند، استفاده کنند.

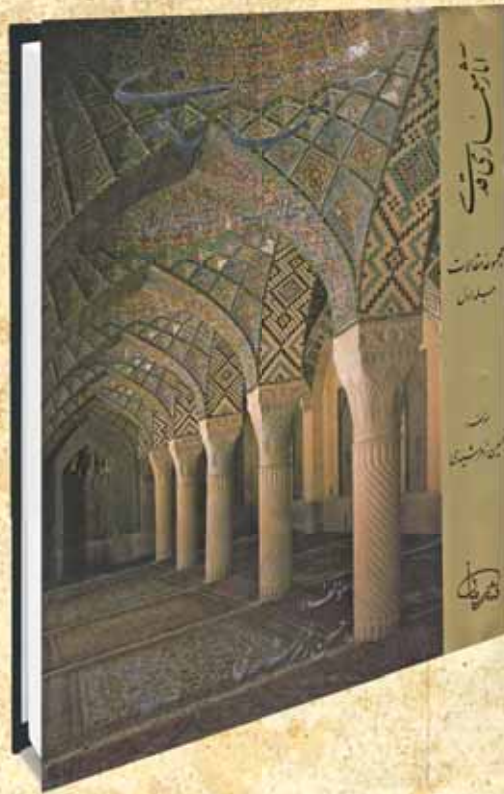
### نتیجه‌گیری

زورخانه نماد تمدن ایرانیان است و ورزش زورخانه‌ای ریشه در تاریخ کهن و فرهنگ غنی ایران دارد. پس از ظهور اسلام، سیر تکاملی ورزش زورخانه‌ای شدت یافت و پس از اینکه فرهنگ ایران با عرفان اسلامی عجین شد، به اوج رسید. زورخانه بر پایهٔ اعتقادات شیعه شکل می‌گیرد. شکل ظاهری هر یک از قسمت‌های آن دارای مفاهیم دینی است. امروزه برای حفظ فرهنگ و تمدن چند هزار سالهٔ ایران باید به نوعی از معماری زورخانه استفاده کنیم. یکی از راه‌های استفاده از آن، کاربرد معماری این مکان در محیط‌های ورزشی کنونی است.

### \* منابع

۱. باقری، مه‌ری. (۱۳۹۳). دین‌های ایران باستان، چاپ هفتم. تهران: قطره.
۲. بهار، مه‌رداد. (۱۳۷۶). جستاری چند در فرهنگ ایران. تهران: فکر روز.
۳. برتو بیضایی، حسین. (۱۳۳۷). تاریخ ورزش باستانی ایران. تهران: چاپخانه حیدری.
۴. ———. (۱۳۸۲). تاریخ ورزش باستانی ایران- زورخانه. تهران: زوار.
۵. تهرانچی، محمد مهدی. (۱۳۴۴). پژوهشی در ورزش‌های زورخانه‌ای. تهران: کتاب‌سرا مقابل دانشگاه تهران.
۶. تهرانچی، محمد مهدی. (۱۳۸۵). ورزش باستانی از دیدگاه ارزش. تهران: امیرکبیر.
۷. کاظمی‌نسبی، کاظم. (۱۳۴۳). نقش پهلوانی و نهضت عباری در تاریخ اجتماعی و حیات سیاسی ملت ایران. تهران: چاپخانه بانک ملی ایران.
۸. معین، محمد. (۱۳۷۵). فرهنگ فارسی. تهران: امیرکبیر.





نام کتاب: آثار معماری قدسی  
 نویسنده: حسین زمرشیدی  
 ناشر: نشر زمان  
 (تلفن: ۸۸۰۴۸۲۷۹ - ۸۸۰۴۳۰۳۰)  
 قیمت: ۴۵۰,۰۰۰ ریال

## نگاهی به «آثار معماری قدسی»

مهدی الماسی

عمق معنوی هنر هنرمندان مسلمان کاسته شده است و به هر اندازه که نور ایمان و قدرت روحانی آن در وجود آحاد هنرمندان مسلمان پر فروغ تر بوده است، آثار هنری خلق شده نیز از اصالت معنوی بیشتری برخوردار بوده‌اند.

چنین است که برخی از آثار هنری اسلامی پس از هزار و چند صد سال هنوز هم روح‌های تشنه و جست‌وجوگر را در سراسر جهان از زلال خویش سیراب می‌کند.

«مسجد» را می‌توان خاستگاه معماری اسلامی و عالی‌ترین و با شکوه‌ترین تجلیگاه آن دانست. بررسی معماری مساجد در ایران و دیگر کشورهای اسلامی همواره برای هنرآموزان و علاقه‌مندان هنرهای اسلامی و معماری اسلامی درس‌آموز و سرشار از نکته‌ها و آموزه‌های تازه است. یکی از آثار تازه منتشر شده در این موضوع کتاب «آثار معماری قدسی» است.

کتاب «آثار معماری قدسی» را که دربرگیرنده دوازده مقاله از حسین زمرشیدی است، نشر زمان و با حمایت معاونت امور

همچنان که مؤلف کتاب «آثار معماری قدسی» به درستی در پیشگفتار کتاب اشاره کرده است فرهنگ معنوی هر ملتی از خرد و معماری اقوام آن ملت نشئت می‌گیرد. حتی برخی که این جمله را اغراق‌آمیز می‌پندارند، بی‌تردید قبول خواهند کرد که هم خرد و هم معماری هر دو از عناصر سازنده فرهنگ معنوی هر ملت‌اند. هر اثر معماری همچون هر اثر هنری دیگر در خود ارزش‌های ویژه‌ای از فرهنگ یک ملت را نهفته دارد. معماری اسلامی، معماری ویژه‌ای است که در آن به روشنی می‌توان خصایص برجسته زیبایی‌شناسی انسان موحد را با تکیه بر استفاده بهینه از تمام عناصر بومی و محیطی و جغرافیایی در کلیت یک هدف متعالی نظاره کرد و از آن به حظی معنوی رسید. غالب‌ترین و بارزترین وجه هنرهای اسلامی روح معنوی حاکم بر این هنر است که در هر سرزمینی با رنگ و بوی فرهنگی مختص آن سرزمین ظهور یافته است. هر گاه ایمان اسلامی در نهاد مسلمانان کم‌رنگ شده، به همان اندازه از تأثیر روحانی و





فرهنگی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی در سال ۱۳۹۳ به چاپ رسانده است. مقالات این کتاب،

پیش از آنکه در قالب مجموعه‌ای هماهنگ عرضه شود، در سال‌های پیش در نشریاتی چون «مسجد» و «گنجینه» به چاپ رسیده بود.

مؤلف محترم در پنج مقاله نخست این کتاب ضمن آنکه تصویری از سیر تاریخی تحول نماسازی مساجد در ادوار اسلامی به دست می‌دهد، در یک مقاله مفصل سه قسمتی با عنوان اصول و قواعد مسجدسازی به توضیح و تبیین اصول اساسی معماری اسلامی در مسجدسازی می‌پردازد و در پنجمین مقاله به شرح و توضیح گزیده اصطلاحات معماری مساجد در زبان فارسی می‌پردازد. این پنج مقاله را می‌توان به‌عنوان بخش نخست مجموعه مقالات این کتاب در نظر گرفت. بخش دوم کتاب در پنج مقاله به تحلیل ساختاری و زیبایی‌شناختی بناهایی چون مسجد دانشگاه صنعتی شریف، مسجد بلال (صداوسیما)، مسجد قرطبه، مسجد و مدرسه استاد مطهری و بارگاه ملکوتی حضرت

رضاع) اختصاص دارد. دو مقاله پایانی نیز که درباره انواع خطوط بنایی است، با عناوینی چون «اثر خط معقلی در آثار معماری اسلامی ایران» و «متون انواع خط بنایی در آثار معماری ایران» می‌تواند به‌عنوان بخش سوم کتاب محسوب گردد.

از محتوای مطالب این کتاب می‌توان به‌روشنی دغدغه‌های درونی مؤلف آن را که از هنرمندان پیش‌کسوت و پژوهشگران برگزیده در حوزه معماری اسلامی است، را دریافت. سعی و اهتمام مؤلف فقط به معرفی و شناسایی ارزش‌های ظاهری و باطنی معماری مساجد خلاصه نمی‌شود بلکه معطوف به احیا و بازپروری و تقویت معماری اسلامی و به‌ویژه معماری مساجد با توجه به مقتضیات زمان و بهره‌گیری از امکانات پیشرفته سازه‌های معماری امروز در معماری مکان‌های مقدس است. مقاله «سیری در نماسازی مساجد در ادوار اسلامی» نشان‌دهنده دانش وسیع مؤلف از جزئیات نماسازی در معماری مساجد ایران است. دانشی که از مطالعه دقیق بر روی هر بنا به‌دست آمده است و به مطالعات کتابخانه‌ای محدود نمی‌شود.

در دو مقاله پایانی کتاب، ارزش‌های هنری خط معقلی و خط بنایی مورد واکاوی قرار گرفته است؛ خطوطی که در نماسازی آثار معماری اسلامی نقش عمده و قابل‌اعتنایی داشته‌اند. مؤلف ضمن بیان سیر تحول و تکامل این خطوط در ادوار تاریخی ایران، با ارجاع به مصادیق و شواهد موجود در نمای مساجد آرزومند است که با توجه دوباره به این خطوط، امکان گسترش و رشد و نوآوری در آن‌ها و زمینه برای حضور پررنگ‌تر این خطوط در نماسازی مساجد امروز و اماکن مقدس فراهم آید. این کتاب همراه با تصاویر رنگی در کاغذ گلاسه در قطع رقعی منتشر شده است. در این میان، چه بسا انتشار این کتاب با کاغذ معمولی منجر به کاهش قیمت آن می‌شد و امکان استفاده از مطالب آن را برای مخاطبان بیشتری ممکن می‌ساخت.

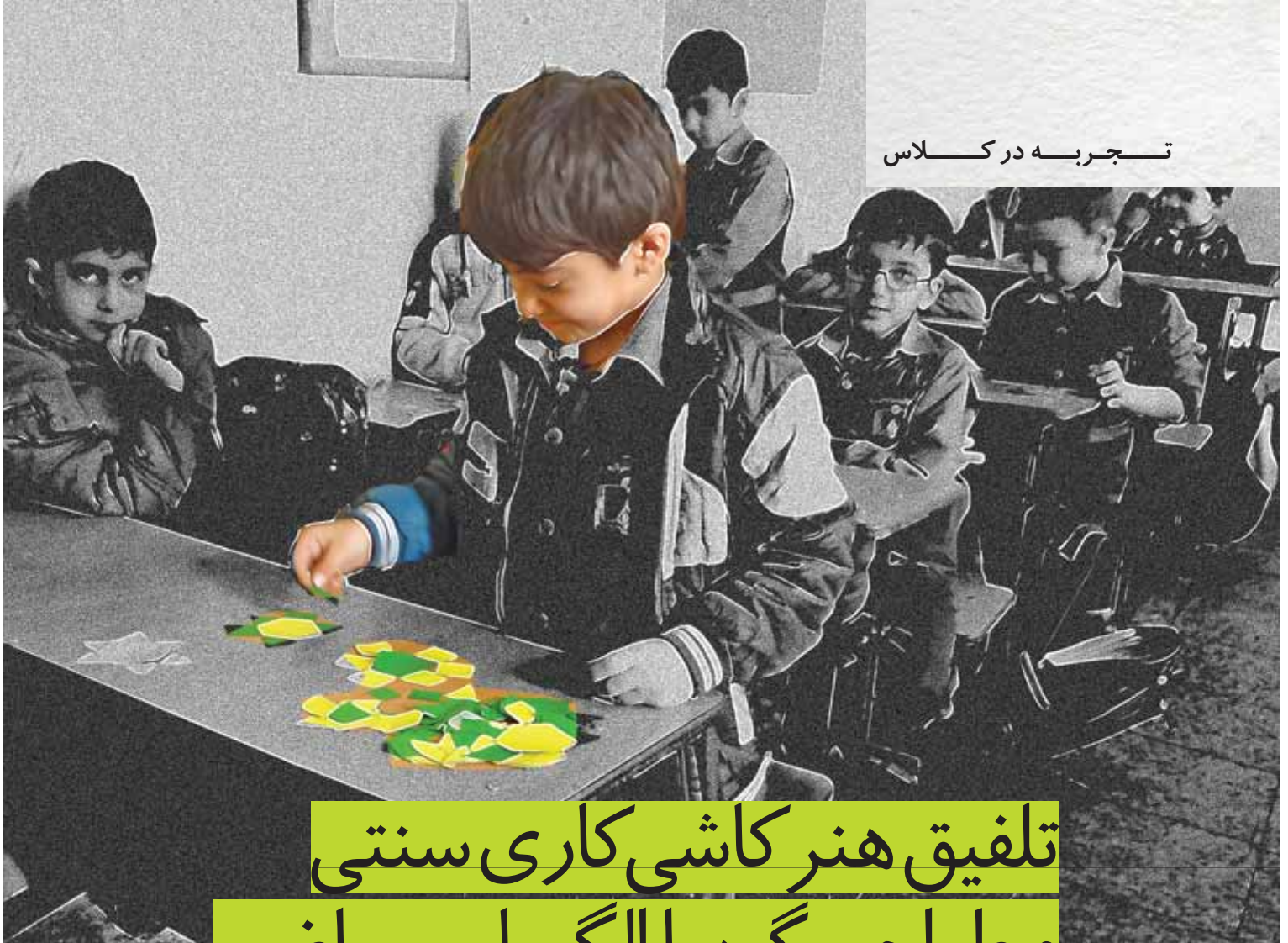
مؤلف محترم در پنج مقاله نخست این کتاب ضمن آنکه تصویری از سیر تاریخی تحول نماسازی مساجد در ادوار اسلامی به دست می‌دهد، در یک مقاله مفصل سه قسمتی با عنوان اصول و قواعد مسجدسازی به توضیح و تبیین اصول اساسی معماری اسلامی در مسجدسازی می‌پردازد و در پنجمین مقاله به شرح و توضیح گزیده اصطلاحات معماری مساجد در زبان فارسی می‌پردازد. این پنج مقاله را می‌توان به‌عنوان بخش نخست مجموعه مقالات این کتاب در نظر گرفت. بخش دوم کتاب در پنج مقاله به تحلیل ساختاری و زیبایی‌شناختی بناهایی چون مسجد دانشگاه صنعتی شریف، مسجد بلال (صداوسیما)، مسجد قرطبه، مسجد و مدرسه استاد مطهری و بارگاه ملکوتی حضرت

رضاع) اختصاص دارد. دو مقاله پایانی نیز که درباره انواع خطوط بنایی است، با عناوینی چون «اثر خط معقلی در آثار معماری اسلامی ایران» و «متون انواع خط بنایی در آثار معماری ایران» می‌تواند به‌عنوان بخش سوم کتاب محسوب گردد.

از محتوای مطالب این کتاب می‌توان به‌روشنی دغدغه‌های درونی مؤلف آن را که از هنرمندان پیش‌کسوت و پژوهشگران برگزیده در حوزه معماری اسلامی است، را دریافت. سعی و اهتمام مؤلف فقط به معرفی و شناسایی ارزش‌های ظاهری و باطنی معماری مساجد خلاصه نمی‌شود بلکه معطوف به احیا و بازپروری و تقویت معماری اسلامی و به‌ویژه معماری مساجد با توجه به مقتضیات زمان و بهره‌گیری از امکانات پیشرفته سازه‌های معماری امروز در معماری مکان‌های مقدس است. مقاله «سیری در نماسازی مساجد در ادوار اسلامی» نشان‌دهنده دانش وسیع مؤلف از جزئیات نماسازی در معماری مساجد ایران است. دانشی که از مطالعه دقیق بر روی هر بنا به‌دست آمده است و به مطالعات کتابخانه‌ای محدود نمی‌شود.

در پایان این مقاله، مؤلف از ضرورت ایجاد سازمانی به نام «سازمان مسجدسازی در کشور» یاد می‌کند؛ سازمانی که می‌تواند ضمن نظارت بر ساخت مساجد در سراسر کشور شرایطی را فراهم آورد که خیرین مؤمن با همکاری و همیاری گروهی از بهترین معماران و مهندسان معتقد، این کار مقدس را با در نظر گرفتن همه ضرورت‌ها و





## تلفیق هنر کاشی کاری سنتی و طراحی گره با الگویابی ریاضی

مهتاب مجردی، دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره و آموزگار پایه سوم ابتدایی، منطقه ۴

### مقدمه

امروزه هدف از آموزش ریاضی تنها پرورش نخبه و علاقه‌مند به ریاضی یا افراد خاص نیست بلکه در برنامه ملی هدف از آموزش ریاضی بهتر زندگی کردن دانش‌آموزان است. بنابراین، برقراری ارتباط بین ریاضی و زندگی روزمره، کسب مهارت‌های مدل‌سازی ریاضی و حل مسئله، رشد مهارت‌های تفکر، برقراری ارتباط بین نمایش‌های مختلف ریاضی و تفسیر آن‌ها، برقراری ارتباط بین ریاضی و سایر علوم و در حالت کلی به کارگیری مفاهیم ریاضی در محیط پیرامونی و تفسیر و تحلیل آن‌ها از جمله هدف‌های اصلی برنامه درسی است. در نتیجه، باید موجبات تحول در شیوه‌های سنتی تدریس معلمان را فراهم آورد و به جای طراحی برای آموزش و انتقال دانش، دانش‌آموزان را به فراگیری راه‌های کسب دانش و یادگیری هدایت کرد. به‌خصوص در دوره ابتدایی که اولین گام‌های آموزش رسمی شکل می‌گیرد باید تلاش بر این باشد که موجبات تربیت نسلی سالم، با نشاط، پرسشگر، فکور و خلاق و متخلق به اخلاق اسلامی فراهم شود.

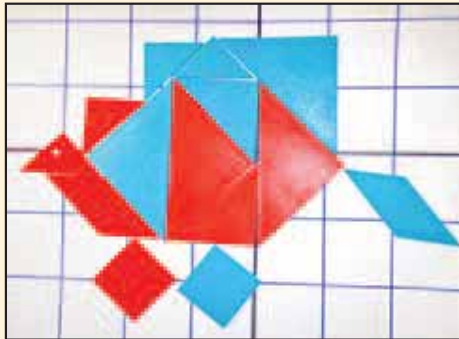
مفاهیم ریاضی به گونه‌ای است که از طریق بحث و همکاری گروهی بهتر فرا گرفته می‌شود و طی پژوهش‌هایی که انجام شده، تأثیر تدریس مشارکتی بر اثربخشی آموزش ریاضی تأیید شده است. در مبحث الگویابی ریاضی درک مفهوم الگویابی یکی از بهترین بخش‌های آموزش ریاضیات، طراحی، موسیقی و علوم مختلف است. پر کردن خانه‌های شطرنجی و ترسیم الگوهای خطی در بهبود نحوه نوشتن به دانش‌آموزان کمک می‌کند. استفاده از راه‌حل‌های خلاق در جهت آموزش بهتر این الگوها جلب توجه بیشتر دانش‌آموزان را به همراه دارد؛ به‌خصوص که در کلاس درس دانش‌آموز تلفیقی کم‌شنوا داریم. من با به کارگیری طرح‌های گره کاشی‌های سنتی و ابزار و وسایلی ساده تلاش کردم تا الگویابی و تقارن را بهتر آموزش دهم. این کار باعث تقویت خلاقیت دانش‌آموزانم و تأثیر مستقیم بر یادگیری آنان شد. هر چند تفکر خلاق به‌طور بالقوه و به نحو فطری و در انسان به ودیعه نهاده شده است؛ ظهور خلاقیت مستلزم پرورش آن است. با توجه به اهمیت موضوع و یادگیری الگویابی و تقارن پژوهش پیش‌رو به دنبال حل مشکل و انتخاب راه‌حل مناسب است.

**کلیدواژه‌ها:** تلفیق هنر کاشی کاری، طراحی گره، الگویابی ریاضی





اجرای راه حل دوم



اجرای راه حل چهارم

## اهداف پژوهش

۱. رسیدن به اهداف سه گانهٔ ریاضی (دانشی، مهارتی و نگرشی)
۲. بردن آموزش به سمتی که با تلفیق هنر و درس و بازی فضای کلاس درس را جذاب‌تر کنم.
۳. بالا بردن قدرت خلاقیت و دست‌ورزی در دانش‌آموزانم.
۴. بالا بردن قدرت توجه و تمرکز
۵. مشارکت دادن دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی به صورت

گروهی

۶. شکوفا کردن استعدادهای آنان
۷. آشنا کردن آنان با طرح‌های سنتی کاشی‌کاری و گره‌ها
۸. ایجاد فرصت برای نشان دادن توانمندی‌های دانش‌آموزانم
۹. ایجاد علاقهٔ بیشتر به تمام دروس، به‌خصوص ریاضی
۱۰. ایجاد ارتباط بهتر و دوستانه‌تر بین معلم و دانش‌آموزان، و دانش‌آموزان با یکدیگر.

عواملی که موجب ضرورت انجام این پژوهش در کلاس درس شد؛ کتاب‌های ریاضی و تکالیف مربوط به الگویابی بود که به دفعات و با اشتباه و پاک کردن مکرر و پاره شدن صفحات کتاب همراه بود. همچنین سردرگمی و گیجی دانش‌آموزان به هنگام حل تمرین‌های مربوط به الگویابی بود که به رغم چند بار توضیح دادن من و تکرار درس روی تختهٔ کلاس باز هم اشتباه جواب می‌دادند و مشکل داشتند.

آن‌ها تعداد خانه‌ها و شکل الگو را به درستی تشخیص نمی‌دادند و به‌جای الگوی کتاب الگوی غلط را می‌کشیدند. این مشکل با رسیدن به مباحثی که تقارن ۲ طرفه و ۴ طرفه باید در آن‌ها رعایت می‌شد، سخت‌تر هم شد.

## اجرای راه‌حل‌ها

**اجرای راه حل اول؛** ناتوانی در ادامه دادن الگوهای خطی از صفحهٔ ۳۴ کتاب ریاضی پایهٔ اول به بعد، به شکلی که الگوهای رنگ‌آمیزی به الگوهای خطی تبدیل می‌شد. این الگوها باید با دقت شمرده می‌شد و فواصل بین آن‌ها رعایت می‌گردید. این کار برای دانش‌آموزان کلاس اول که بعضی‌هایشان دقت و توجه کم و دست‌ورزی پایینی دارند، مشکل بود. برای حل این مشکل، در ابتدای سال تحصیلی از اولیا خواستم که مشابه نمونهٔ تختهٔ میخی را که تهیه کرده بودم، بسازند و تا پایان مهر به همراه فرزندشان به مدرسه بفرستند. برای تدریس الگوهای خطی بهترین وسیله تختهٔ میخی بود. این تخته در ۵ ردیف و ۵ ستون و یا بنا به علاقهٔ اولیا و در ردیف‌ها و ستون‌های بیشتری و با ۲ رنگ نخ کاموای متفاوت تهیه شد. کار کردن با این تخته علاوه بر تقویت مهارت دست‌ورزی،

اجرای راه حل سوم





بالا بردن دقت و توجه، شاد کردن فضای کلاس، تنوع بخشیدن به آموزش، تقویت فعالیت‌های گروهی و مشارکت در آنان، آموزش را نیز لذت‌بخش‌تر و آسان‌تر کرده بود.

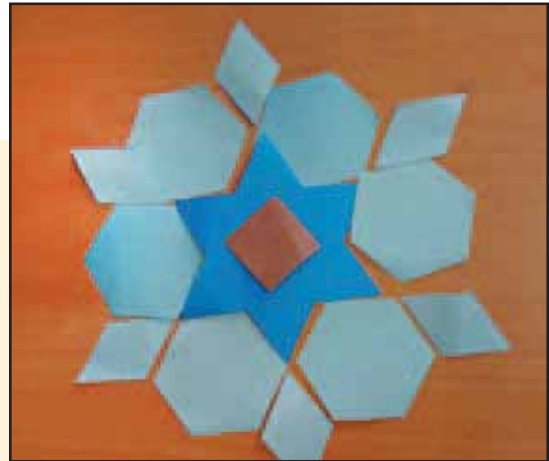
دانش‌آموزان با دقت به تصویر مدنظر کتاب نگاه می‌کردند و از یک سمت تخته شروع به ساختن شکل مورد نظر می‌نمودند. از این تخته در تدریس مفهوم تقارن هم استفاده کردم. از دانش‌آموزان می‌خواستم اشکال متقارن را به کمک نخ و تخته برایم بسازند. آن‌ها کاج، ماشین و خانه و قایق و ... ساختند که بسیار زیبا و خلاقانه بود. در درس‌های پایانی ریاضی کلاس اول از آنان خواستم که داخل تخته اشکال هندسی (مربع، مثلث، شش‌گوش و مستطیل) بسازند و اشکال را کوچک‌تر کرده و تعداد آن‌ها را بیشتر کنند؛ مثلاً ۵ تا مربع کوچک بسازند.

**اجرای راه حل دوم**، تعداد ۹۰ پاک‌کن به شکل مثلث که روی یک سمت آن آدم قرار داشت و متن نوشته شده بود و قسمت دیگر آن سفید بود تهیه کردم و در اختیار دانش‌آموزانم قرار دادم. از آنان خواستم اشکال هندسی و یا متقارن و خلاق بسازند. در درس‌های بعد برای شمارش ۲ تا ۳ تا ۳ تا ... از همین پاک‌کن‌ها استفاده کردم. اجرای این راه‌حل هم خلاقیت دانش‌آموزان را تقویت کرد و مشارکت و همکاری و تحمل هم‌گروهی و قضاوت و داوری کار سایر گروه‌ها را بالا برد. توانایی حل مسئله، تقویت حس زیباشناختی و بیان استدلال را به همراه داشت.

**اجرای راه حل سوم**: در جلسه‌ای که با اولیا داشتیم درباره‌ی اشتباه کردن‌های مکرر بچه‌ها در حل تمرین‌های مربوط به تقارن و الگویابی راهکاری را با آنان در میان گذاشتم. کاشی‌های لانه‌زنبوری ۶ گوش تهیه کردم و صفحه‌ای شطرنجی برای هر گروه ۲ نفره کشیدم. در هنگام حل تمرین‌های تقارن کتاب ریاضی کاشی‌ها را در اختیار آنان قرار می‌دادم. بچه‌ها طرح‌های اولیه







را با کاشی‌ها روی صفحه می‌ساختند و با مشارکت سایر اعضای گروه تقارن آن را با هدف بالا بردن قدرت تمرکز، خلاقیت، دقت و دست‌ورزی روی صفحه اجرا می‌کردند. کارهای همه گروه‌ها بررسی می‌گردید و کار درست با درج ستاره در دفتر رابط تشویق می‌شد.

**اجرای راه‌حل چهارم:** جهت معرفی گروه‌های مورد استفاده در کاشی‌کاری‌های سنتی ایرانی و علاقه‌مندی بیشتر دانش‌آموزان به اهمیت آموزش الگویی و تقارن روز شنبه و زنگ اول که درس ریاضی داشتیم با کیف دوشی که صنایع دستی و آینه‌کاری شده بود، وارد کلاس شدم. آینه‌ها و دوخت کیف بسیار زیبا و با رعایت اصل تقارن تزیین شده بود. دانش‌آموزان به خاطر رنگ خاص و طرح خاص روی کیف به آن علاقه‌مند شدند و ابراز علاقه و اظهار نظرهای مبنی بر زیبا بودن کیف من شروع شد.

پس از آنکه آنان را به ارتباط الگویی و کاربرد آن در زندگی جلب کردم، چند طرح از گروه‌های رایج کاشی‌کاری سنتی را که از قبل روی مقوا برش زده بودم، روی میزم چیدم و آنان را با مبحث الگویی و تقارن بیشتر آشنا کردم. از کتابخانه کانون پرورش فکری کتاب گروه‌های سنتی کاشی را به امانت گرفتم. چند نمونه از طرح‌های آن را کپی کردم و در جلسه‌ای که با اولیا داشتم در اختیار آنان قرار دادم. از اولیا خواستم مثل همیشه مرا همراهی کنند و طرح هر گروه را روی مقوایی زیبا برش بزنند، و نام فرزندشان را پشت آن بنویسند و آن را در یک ظرف جامدادی مناسب قرار دهند و هر هفته دوشنبه‌ها همراه فرزندشان به مدرسه بفرستند. زنگ آخر روز دوشنبه زنگ هنر بود. از روزی که طرح‌ها برش زده و آماده شد، زنگ آخر را زنگ خلاقیت نام‌گذاری کردم. در جلسه اول از اهمیت گروه‌ها در میناکاری، آینه‌کاری و گچ‌بری و اکثر رشته‌های هنری برای دانش‌آموزانم توضیح دادم. در ابتدا بچه‌ها با کنار هم قرار دادن



## با مجله‌های رشد آشنا شوید

### مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهانه و نه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

**رشد کودک** برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

**رشد نوآموز** برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

**رشد دانش‌آموز** برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

### مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهانه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

**رشد نوجوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

**رشد جوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

**رشد جوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

**رشد بزرگسال** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

### مجله‌های بزرگسال عمومی

به صورت ماهانه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد تکنولوژی آموزشی

♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد معلم

### مجله‌های بزرگسال تخصصی:

به صورت فصل‌نامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

- ♦ رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی
- ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش تربیت بدنی
- ♦ رشد آموزش علوم اجتماعی ♦ رشد آموزش تاریخ ♦ رشد آموزش جغرافیا
- ♦ رشد آموزش زبان‌های خارجی ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک
- ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد مدیریت مدرسه
- ♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه‌های آموزشی و... تهیه و منتشر می‌شود.

♦ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.

♦ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱

♦ وبگاه: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)

