







سال دوم، مسلسل ۴، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۲

شاپا چاپی: 2981-250X

شاپا الکترونیکی: 2980-9266

#### صاحب امتیاز:

پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی

مدیرمسئول: دکتر قاسم زائری

سر دبیر: دکتر مصطفی گودرزی

دستیار سردبیر: دکتر هادی بابایی فلاح

#### اعضای هیأت تحریریه:

[به ترتیب حروف الفبا]

دکتر سید غلامرضا اسلامی (استاد دانشگاه تهران)

دکتر مرتضی افشاری (دانشیار دانشگاه شاهد)

دکتر رضا افهمی (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر محمدرضا حسنائی (استاد دانشگاه هنر)

دکتر محمد شهباز (استاد دانشگاه هنر)

دکتر محمد باقر قهرمانی (دانشیار دانشگاه تهران)

دکتر مصطفی گودرزی (استاد دانشگاه تهران)

دکتر مهران هوشیار (دانشیار دانشگاه سوره)

دکتر سیده راضیه یاسینی (دانشیار پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات)

#### اعضای هیأت داوری:

[به ترتیب حروف الفبا]

دکتر آناه اسفندیاری، دکتر هادی بابایی فلاح، دکتر عبداله بیچرانلو،

دکتر پینکی چادها، دکتر فاطمه حسینی شکیب، دکتر مینو خانی،

دکتر سامرا سلیم پور، دکتر بهزاد محبی، دکتر زینب مظفری خواه،

دکتر سید محمود میرعزیزی

مدیر داخلی: رقیه مهری

امور هنری: حامد خلیلی

ویراستار: زهرا ارجمندی

ویراستار انگلیسی: دکتر حسین حسینی

وبگاه: ssa.ricac.ac.ir

نشانی: تهران، پایین تر از میدان ولیعصر، خیابان دمشق، شماره ۹  
صندوق پستی: ۶۴۷۴-۱۴۱۵ تلفن: ۸۸۹۱۹۱۸۶-۲۱-۰۲۱-۸۸۸۹۳۰۷۶-۰۲۱

بها: ۳۰۰۰۰۰۰ ریال

# هنر مطالعات

فصلنامه «مطالعات هنر» به صاحب‌امتیازی پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات پس از اخذ پروانه انتشار به شماره ثبت ۸۶۰۷۹ از معاونت مطبوعاتی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، با همکاری «انجمن علمی هنر اسلامی ایران» به انتشار می‌رسد. این نشریه، بر اساس آیین‌نامه نشریات علمی، مصوب کمیسیون نشریات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری پس از انتشار چهار شماره متوالی، در فرایند ارزیابی نشریات علمی قرار داده خواهد شد و مقالاتی که در این چهار شماره چاپ شده‌اند نیز از رتبه علمی اعلام‌شده از سوی وزارت علوم برخوردار خواهند شد.

## درباره نشریه

فصلنامه «مطالعات هنر» با انتشار مقاله‌های علمی محققان در حوزه‌های مطالعات میان‌رشته‌ای هنر، درصدد دریافت و ارائه راهبردها و راهکارها در خصوص حل مسائل خرد و کلان عرصه هنر معاصر ایران است. با توجه به وظایف و مأموریت پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات و تکالیف محوله به آن، که به مسئله‌شناسی و نیازسنجی و انجام پژوهش در پاسخ‌دهی به نیازها و مسائل موجود جامعه ایران در زمینه هنر معطوف است، این مجله، بر ترویج مطالعات راهبردی و تقویت زمینه‌های تولید نظریه در عرصه‌های هنری با رویکرد بومی متمرکز بوده و از مقاله‌های علمی پژوهشگرانی که به این‌گونه مطالعات برای «حل مسئله» در حوزه هنر ایران علاقه‌مند هستند، استقبال می‌کند.

## محورها و اولویت‌های موضوعی نشریه:

- جامعه‌شناسی هنر، اقتصاد هنر، مدیریت هنر، روان‌شناسی هنر، انسان‌شناسی هنر، آموزش هنر، هنر و سیاست، هنر و رسانه، نقد هنری و حقوق مالکیت هنرمندان و آثار هنری.
- چالش‌های نظری و روش‌شناختی در پژوهش‌های راهبردی و کاربردی هنر.
- تحلیل مطالعات راهبردی در هنر جهان به‌منظور بومی‌سازی و کاربردی آنها در ایران.
- مطالعه هنرهای رسمی، بومی و جدید در ایران و جهان با رویکرد پژوهش راهبردی و کاربردی.
- طرح مسائل و چالش‌های اساسی در هنر ایران و ارائه دیدگاه‌های جدید و استدلالی به سیاست‌گذاران و مدیران فرهنگی و هنری برای حل آنها.

# هنر مطالعات

## فهرست

۷	بررسی جامعه شناختی مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر فاطمه درخشان
۳۷	تحلیل تصویرسازی کتاب‌های الفباآموز در ایران (دهه شصت تا به امروز) مبتنی بر دیدگاه رشدی-شناختی پیاژه سیما صاحبی، مونا امامی، پیمان علیزاده اسکویی
۷۳	خوانش فرهنگ دیداری در کمپین‌های تبلیغاتی (مطالعه موردی: کمپین‌های تبلیغاتی اسنپ و تپسی) فرناز خیابانی، نادیا جاودانی یکتا، ساره ملکی
۹۹	مطالعه تأثیر کارت‌پستال بر شکل‌گیری نقاشی‌های رئالیستی طبیعت بر دیوارنگاره‌های دوره قاجار (مطالعه موردی: خانه سلطان بیگم) زهرا سادات حیات غیبی، جمال‌الدین سهیلی
۱۱۹	مقایسه تطبیقی شخصیت قهرمان در تعزیه شهادت امام حسین (ع) با الگوی سفر قهرمان جوزف کمبل منا شکری، علی خاکسار
۱۴۳	شیوه‌های آموزش هنرهای سنتی در ایران و ژاپن (نمونه موردی: کتاب هنر مقطع متوسطه اول) زهرا ابراهیم‌پور، سحر چنگیز، عاطفه فاضل نجف‌آبادی





## Sociological Study of the Concept of Economy of Culture and Art

*Fatemeh Derakhshan, Assistant Professor of Sociology. Allameh Tabataba'i University.  
Email: F.derakhshan@gmail.com*

### Abstract

Today, culture and art play a pivotal role in producing economic and cultural capital, recognized as significant drivers of societal progress across various dimensions. The field of cultural economics, emerging prominently in the West since the 1980s, has been subject to extensive theoretical and empirical investigation, particularly from an economic perspective. Given its interdisciplinary nature and embeddedness within broader socio-cultural, economic, and political contexts, cultural economics also necessitates a sociological lens, primarily through cultural and economic sociology frameworks. This study aims to theoretically explore the following questions from a sociological standpoint: What are the constituent components of the concept of cultural economics, as defined by sociology? How can cultural economics be defined from a sociological perspective? How does this concept differ from similar ones, and what are its key components? As a fundamental component of social systems, sociological economics is composed of roles, relationships, and social networks and is instrumental in generating economic capital. Moreover, while acknowledging the diverse definitions of culture, cultural economics emphasizes the material aspects of culture, including cultural artifacts (e.g., art) alongside intellectual, moral, and artistic activities and products related to human life, aiming to produce cultural capital. Consequently, from a sociological perspective, cultural economics represents a coherent system of roles, positions, networks, actors, and patterns of interaction, simultaneously pursuing the maximization of economic capital and contributing to the growth of cultural capital through the production, distribution, and consumption of cultural goods.

### Key words

Economy of culture and art, Economic Capital, Cultural Capital.





## بررسی جامعه‌شناختی مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر

فاطمه درخشان<sup>۱</sup>

### چکیده

امروزه فرهنگ و هنر در تولید سرمایه‌های اقتصادی و فرهنگی نقش مهمی ایفا کرده و به عنوان عامل پیشرفت جوامع در ابعاد مختلف شناخته می‌شوند. اقتصاد فرهنگ و هنر حوزه‌ای نوپاست که از دهه هشتاد و نود میلادی در غرب مورد مطالعه نظری و تجربی به ویژه از رویکرد اقتصادی قرار گرفته است. از آنجا که اقتصاد فرهنگ حوزه‌ای میان‌رشته‌ای است که تحت تأثیر شرایط اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی جامعه خود قرار دارد و همچنین دارای ابعاد اجتماعی و فرهنگی است که نمی‌توان از آن چشم‌پوشی کرد، لازم است از رویکرد جامعه‌شناختی به ویژه جامعه‌شناسی فرهنگی و اقتصادی نیز به آن توجه شود. هدف مطالعه حاضر به شیوه‌ای نظری پاسخ به این سؤال است که از رویکرد جامعه‌شناختی تعریف اجزای سازنده مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر به تفکیک چیست، چه تعریفی از رویکرد جامعه‌شناختی می‌توان از اقتصاد فرهنگ و هنر ارائه داد، این مفهوم چه تفاوتی با مفاهیم مشابه دارد و دارای چه مؤلفه‌هایی است؛ لذا از رویکرد جامعه‌شناختی اقتصاد به عنوان یکی از مهم‌ترین اجزای نظام اجتماعی شناخته می‌شود که از نقش‌ها، روابط و شبکه‌های اجتماعی تشکیل و سرمایه اقتصادی تولید می‌کند. از سوی دیگر نیز ضمن عدم انکار تعاریف مختلف برای فرهنگ، در مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر بیشتر بر بعد مادی فرهنگ تأکید و اشکال فرهنگی (کالاهای هنری) در کنار فعالیت‌ها و محصولات فکری، اخلاقی و هنری مربوط به زندگی انسان مورد اعتنا قرار می‌گیرد که هدف آن نیز تولید سرمایه فرهنگی است؛ بنابراین از رویکرد جامعه‌شناختی، اقتصاد فرهنگ و هنر نظام منسجمی از نقش‌ها، موقعیت‌ها، شبکه‌ها، کنش‌گران و الگوهای ارتباطی است که هم در پی کسب بیشترین سرمایه اقتصادی است و هم می‌تواند به افزایش سرمایه فرهنگی از طریق تولید، توزیع و مصرف کالاهای هنری کمک نماید.

### واژگان کلیدی:

اقتصاد فرهنگ و هنر، سرمایه اقتصادی، سرمایه فرهنگی.



## مقدمه

با گذشت زمان نقش فرهنگ، هنر و اقتصاد آن در پیشرفت جوامع بیشتر و در تولید ثروت اقتصادی و سرمایه فرهنگی برنامه‌ای راهبردی گزیده است. اقتصاد فرهنگ و هنر هم‌زمان توسعه اقتصادی و تولید ثروت از طریق تولید، توزیع و مصرف کالاهای فرهنگی و هنری و توسعه سرمایه فرهنگی، یعنی رشد معرفت و دانش را در بر می‌گیرد و از این طریق می‌تواند عامل مؤثری برای شکوفایی استعداد های انسانی در سطح خرد، رشد و ارتقا خرده فرهنگ‌ها در سطح میانه و توسعه و پیشرفت جامعه و ارتقاء ضریب نفوذ فرهنگی کشورها در روابط بین‌المللی و تبادلات فرهنگی فراملی در سطح کلان باشد.

اقتصاد فرهنگ و هنر عامل توسعه جامعه در ابعاد مختلف از جمله توسعه اقتصادی بوده و موجبات توسعه فرهنگی، اجتماعی و انسانی در سطوح مختلف را نیز فراهم می‌آورد. از طرفی از سال دوهزار میلادی، اقتصاد جهانی رسماً، فرهنگ و هنر را به عنوان یکی از مؤلفه‌های ضروری توسعه اقتصادی پذیرفت و بر نقش آن در سیاست‌گذاری‌های اقتصادی تأکید کرد. نگرش اقتصادی به فرهنگ و هنر در راستای نظریه توسعه به دنبال تحلیل اقتصادی مناسبات حاکم بر تولید و مصرف بخش‌های مختلف فرهنگ و هنر و حمایت از حقوق مالکیت معنوی است. اقتصاد فرهنگ و هنر در اغلب کشورهای پیشرفته جهان یک صنعت بسیار راهبردی به شمار می‌آید. براساس گزارش یونسکو، درآمد صنایع فرهنگی و هنری در جهان حدود ۲/۲۵۰ میلیارد دلار و ۳ درصد از GDP جهانی را به خود اختصاص می‌دهد (گزارش یونسکو، ۲۰۱۵). اما گزارش‌ها و آمارها نشان می‌دهد که سهم ایران بسیار ناچیز است. در صورتی که در شرایط فعلی کشور که بیکاری تحصیل‌کردگان (به‌ویژه بخش هنر) یکی از معضلات اجتماعی همچون مهاجرت متخصصان و فرار مغزهاست، رفع موانع توسعه اقتصاد فرهنگ و هنر می‌تواند بستر مناسبی برای ایجاد اشتغال و کسب‌وکار و کارآفرینی هنری در این حوزه باشد. در شرایط فعلی اقتصاد فرهنگ و هنر ایران نیازمند راهکارهایی است که آن را از وضعیت ضعف و رکود خارج کند. این راهکارها باید در فضای علمی و دانشگاهی و توسط محققان و پژوهشگران شاخه‌های مختلف علمی مرتبط به‌ویژه جامعه‌شناسی مورد مطالعه و شناخت قرار گیرند.

اقتصاد فرهنگ و هنر حوزه‌ای میان‌رشته‌ای و نوپاست که از دهه هشتاد و نود میلادی در غرب به‌طور جدی مورد مطالعه قرار گرفته است، اما در ایران جزو موضوعات بدیعی است که تاکنون مطالعات اندکی پیرامون آن انجام شده. این موضوع، انجام مطالعات علمی- تجربی بیشتری را ضروری می‌سازد. از طرفی مفهوم و حوزه اقتصاد فرهنگ و هنر، مانند بسیاری از پدیده‌ها، دارای ابعاد مختلف بوده و چند وجهی است و از رویکردهای مختلف می‌تواند بررسی شود. مطالعات انجام‌شده در مورد اقتصاد فرهنگ عموماً از رویکرد اقتصادی، سیاسی، مدیریتی انجام گرفته و در هریک از این رشته‌ها و رویکردها ابعاد و وجهی از آن مورد بررسی قرار می‌گیرد که ممکن

است در رشته‌های دیگر نادیده گرفته شود. از آنجا که اقتصاد فرهنگ و هنر پدیده‌ای چند وجهی است که تحت تأثیر شرایط اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی جامعه خود قرار دارد، لازم است از رویکرد جامعه‌شناختی به‌ویژه جامعه‌شناسی فرهنگی و اقتصادی نیز به آن توجه شود. براین اساس با وجود مطالعات و ادبیات نظری که در این خصوص وجود دارد، نیازمند بررسی‌های علمی متناسب با شرایط جامعه خود و از ابعاد اجتماعی و فرهنگی هستیم.

اغلب مطالعات صورت‌گرفته در مورد اقتصاد فرهنگ و هنر، عموماً ناظر به ابعاد اقتصادی صنایع فرهنگی و هنری و مسائل ناشی از آن است؛ لذا هدف مطالعه حاضر بررسی مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر و اجزای آن یعنی مفهوم اقتصاد، فرهنگ و هنر و دستیابی به تعریفی از رویکرد جامعه‌شناختی است. براین اساس سؤال اصلی تحقیق این است که از رویکرد جامعه‌شناختی تعریف اجزای سازنده مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر یعنی اقتصاد و فرهنگ و هنر به تفکیک چیست، چه تعریفی از رویکرد جامعه‌شناختی می‌توان از اقتصاد فرهنگ و هنر ارائه داد، این مفهوم چه تفاوتی با مفاهیم مشابه دارد و دارای چه مؤلفه‌هایی است؟

## اقتصاد فرهنگ و هنر

عموماً اقتصاد فرهنگ و هنر با رویکردی اقتصادی تعریف و فعالیت‌های فرهنگی و هنری نیز فرصتی برای کسب درآمد و ثروت به حساب می‌آیند و با روش‌های اقتصادی تحلیل و تبیین می‌شوند. براساس این دیدگاه، اقتصاد و فرهنگ به دو شیوه کاملاً متفاوت با یکدیگر تلفیق شده‌اند:

۱. به شکل تحلیل جنبه‌های اقتصادی یا مادی فعالیت‌های فرهنگی و هنری و درنهایت به شکل تحلیل مبادلات پولی در امور فرهنگی و هنری.
۲. کاربرد روش‌شناسی «اقتصادی» یا ترجیحاً «انتخاب عقلایی» برای امور فرهنگی و هنری (فری، ۱۴۰۰: ۴).

در این دیدگاه غالب مناسبات و فراگردهای فرهنگی و هنری مطابق با زمینه و شرایط اقتصادی تفسیر شده است (Galbraith, 1960: 3; Boulding, 1985: 8) و مبنای بر این است که رشد فرهنگ و هنر به پایه اقتصادی نیاز دارد و در مقابل می‌تواند اقتصاد جامعه را تا حدی تحت تأثیر قرار دهند (موسایی، ۱۴۰۱).

پیشگامان این رشته در آغاز راه، ناگزیر بودند فعالیت هنری را در چهارچوب نظریه اقتصادی تعریف کنند. در سال ۱۹۵۹ برای اولین بار، «جان کنت گالبرایت»<sup>۲</sup> بحث تقابل اقتصاد و هنر را در مقاله‌ای مطرح کرد که در کتابی با نام «ساعت آزاد» منتشر شد. در این نوشتار، وی وضعیت اقتصادی هنرمندان و نقش طراحی مناسب در افزایش کالاهای صنعتی آمریکا را بررسی کرد (Galbraith, 1960). از نظر وی آثار هنری به‌عنوان استثنا تلقی می‌شوند، بدین معنا که آن‌ها مانند دیگر کالاهای اقتصادی نیستند؛ زیرا

با روش‌های هنرمندانه تولید می‌شوند نه با روش‌های تولید انبوه کسب و کارهای بزرگ (تاو، ۱۳۹۵: ۴۳). تقریباً در همان زمان «لایونل رایبیز»<sup>۳</sup> نخستین اقتصاددان معاصر بریتانیایی بود که به تحلیل نقش اقتصادی دولت در حمایت از فعالیت هنری و تأمین مالی موزه‌ها و گالری‌های عمومی پرداخت. وی معتقد بود که آثار هنری همانند آموزش، منافع جمعی برای جامعه دارد که باید به لحاظ اقتصادی نیز مورد توجه قرار گیرد (Robbins, 1963). کمی بعد مطالعات رایبیز با تفسیرهای آلن پیکاک<sup>۴</sup> دربارهٔ یارانه‌های هنری (Peacock, 1969) دنبال شد که در چهارچوب اقتصاد رفاه سنتی جای گرفت.

با این وجود، نقطه آغاز اقتصاد فرهنگ و هنر را در کتاب «ویلیام بامول»<sup>۵</sup> و «ویلیام بوون»<sup>۶</sup> تحت عنوان «هنرهای نمایشی: تناقض اقتصادی»<sup>۷</sup> جست‌وجو کرد که در سال ۱۹۶۵ منتشر شد. در واقع آن‌ها اقتصاد فرهنگ و هنر را تأمین مالی، هزینه‌ها و قیمت‌ها در هنر مطرح کردند که نتایج آن می‌تواند کل یک جامعه را بهره‌مند سازد (بامول و براون، ۱۹۶۵: ۴۹۷).

در این تعاریف، نظام فرهنگی متأثر از نظام اقتصادی بود و دانشی به نام اقتصاد فرهنگ این تأثیر را مورد مطالعه قرار می‌دهد. مانند بسیاری از مفاهیمی که بر واژه اقتصاد مضاف شده‌اند، اقتصاد فرهنگ نیز از مفاهیم مضاف شمرده شده که تبیین‌کننده کاربرد نظریه‌های اقتصادی در چگونگی صنایع فرهنگی است. در واقع از رویکرد بسیاری از اندیشمندان اقتصادی، اقتصاد فرهنگ به عنوان یک رشته علمی است که مطالعه اقتصاد را با فرهنگی ترکیب کرده و به بررسی و شناخت چگونگی عملکرد بنگاه‌ها و صنایع فرهنگی - هنری و تغییرات آن‌ها می‌پردازد. نتایج و خروجی‌های حاصل از این دانش در راهنمایی سیاست‌گذاران عرصه فرهنگ و صنایع فرهنگی و هنری نقش مهمی ایفا می‌کند. بر این اساس اقتصاد فرهنگ و هنر ترکیبی از مطالعه علم اقتصاد و فرهنگ است که به بررسی تأثیر نیروهای اقتصادی بر کالاهای هنری می‌پردازد تا از طریق ارائه مفاهیم و مسائل اقتصادی تصمیمات و مدیریت عرصه فرهنگ و هنر را هدایت یا محدود کند (Anderson, 2016: 9).

بدین صورت مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر ترکیبی است از دو مفهوم اقتصاد و فرهنگ (هنر در ضمن آن قابل بررسی است) که در تعریف و تعیین حدود مفهومی آن لازم است که به تعاریف این دو مفهوم توجه داشته باشیم. به همین دلیل در ادامه به تشریح تعاریف موجود از اقتصاد و فرهنگ و تعریف نهایی اتخاذ شده در این مطالعه از مفاهیم خواهیم پرداخت.

## اقتصاد

معمولاً در تعریف اقتصاد<sup>۸</sup> در اکثر موارد از علم اقتصاد<sup>۹</sup> سخن به میان می‌آید و گاه جایگزین آن نیز می‌شود. هم از لحاظ ماهیت و هم از لحاظ روش، علم اقتصاد یکی از

شاخه‌های علوم اجتماعی است که از آن تعاریف متعددی ارائه شده است (موسایی، ۱۴۰۰: ۱۶). برخی از تفاوت‌ها بازتاب‌دهنده تکامل دیدگاه‌ها درباره موضوع اقتصاد یا دیدگاه‌های مختلف در میان اقتصاددانان است. در قدیمی‌ترین تعاریف، اقتصاد به هنر مدیریت خانواده اطلاق می‌شده است. اما آدام اسمیت<sup>۱</sup> پدر علم اقتصاد، اقتصاد را در حوزه سیاسی و دولت‌مردان، علم ثروت ملل و ثروت را هم مربوط به مردم و هم دولت می‌داند (Smith, 1776: 438). ژان باپتیست سه<sup>۱۱</sup>، معتقد است بعد از انقلاب صنعتی اقتصاد با عنوان اقتصاد سیاسی<sup>۱۲</sup> در قالب علم بررسی تولید، توزیع و مصرف ثروت درآمد (Three, 1803). در قرن نوزدهم جان استوارت میل<sup>۱۳</sup> فیلسوف انگلیسی اقتصاد را با همان عنوان اقتصاد سیاسی در بستری اجتماعی تعریف کرده و آن را مجموعه‌ای از قوانینی برای کارهای بشری می‌داند که برای تولید ثروت وضع شده است (میل، ۱۸۴۴: ۳۲۳). احتمالاً رویکرد میل سرآغاز چرخش موضوع علم اقتصاد از ثروت به رفتار انسانی بوده است. تا آنجا که آلفرد مارشال<sup>۱۴</sup> به انگیزه روان‌شناختی افراد در شکل‌دهی پدیده‌های اقتصادی اشاره می‌کند و از واژه اقتصاد به جای اقتصاد سیاسی استفاده کرده و آن را از مقوله ثروت به بخش اجتماعی و خود انسان می‌برد و معتقد است که اقتصاد از یک جنبه مطالعه ثروت است و از جنبه مهم دیگر، بخشی از مطالعه خود انسان است (Marshall, 1890: 1). لیونل رابینز<sup>۱۵</sup> نیز تعریفی ارائه کرده است که امروزه ممکن است جزو تعاریف مقبول از اقتصاد باشد؛ وی اقتصاد را علمی می‌داند که رفتار انسان را در رابطه با اهداف و وسائل کمیاب که قابلیت استفاده دیگری دارند تعریف می‌کند (Robbins, 1971: 15). پس از این تعریف، مفاهیمی نظیر منابع کمیاب، انتخاب فردی و اجتماعی، انتخاب عقلانی و عقلانیت در اقتصاد در میان اندیشمندان بحث می‌شود.

از اوایل دهه ۱۸۷۰ با پیدایش بحران‌های اجتماعی و اقتصادی در کشورهای اروپایی و سرمایه‌داری، تجدیدنظری‌هایی نیز در اقتصاد کلاسیک ایجاد که منجر به ظهور اندیشه‌های نئوکلاسیک در اقتصاد شد. به نظر می‌رسد اولین کسی که از این اصطلاح استفاده کرد، اقتصاددان آمریکایی به نام تورستن ویلن<sup>۱۶</sup> بود. رویکرد اقتصاد کلاسیک، کلان‌نگر بود و مبتنی بر کار. آن‌ها ارزش را حاصل از کار و هزینه تولید می‌دانستند (Mor-gan, 2016: 2) اما رویکرد نئوکلاسیک مبتنی بر نظریات انتخاب عقلانی و انتخاب فرد است که هدف از عقلانیت در آن به حداکثر رساندن درآمد خالص یا سود می‌باشد (Sukup et al., 2015: 2). در چهارچوب اقتصاد نئوکلاسیک، خریداران تلاش می‌کنند تا نفع‌شان از به دست آوردن کالاها را به حداکثر برسانند و این کار را با افزایش خریدهای خود از یک کالا تا جایی انجام می‌دهند که آنچه آن‌ها از یک واحد اضافه به دست می‌آورند با آنچه آن‌ها باید از آن صرف نظر کنند تا آن را به دست آورند، موازنه شود. به این ترتیب آن‌ها «مطلوبیت» خود را به حداکثر می‌رسانند؛ یعنی رضایتمندی همراه با مصرف کالاها و خدمات (وینتراب، ۱۳۸۷: ۱۲۲). پس از ظهور رویکرد نئوکلاسیک،

دامنه اقتصاد به حوزه‌ها و موضوعاتی نظیر تعادل بازار، اقتصاد خرد<sup>۱۷</sup> و کلان و... به‌طور تخصصی گسترش یافت (Backhouse, 2012: 188).

از دیدگاه جامعه‌شناختی، گاه با وجود هم‌سویی با جریان‌های غالب علم اقتصاد و گاه در انتقاد با آن، مفهوم اقتصاد به‌عنوان یک پدیده اجتماعی یا یکی از مهم‌ترین اجزای نظام اجتماعی شناخته می‌شود. تالکوت پارسونز نظریه‌پرداز متعلق به مکتب کارکردگرایی ساختاری، در نظریه نظام کنش و طرح آجیل<sup>۱۸</sup> (Parsons, 1968: 145)، در تشبیه حیات اجتماعی از تمثیل نظام یا سیستم استفاده می‌کند و معتقد است هر نظامی برای زنده ماندن باید چهار تکلیف اساسی را برآورده کند. اولین تکلیف تطبیق و سازگاری<sup>۱۹</sup> است، بدین معنا که هر نظامی باید خودش را با موقعیتی که در آن قرار گرفته سازگار کند، یعنی باید خودش را با محیط تطبیق دهد و محیط را نیز با نیازهایش سازگار سازد (Parsons, 1951: 27). اقتصاد به‌عنوان خرده‌نظام نظام اجتماعی است که کارکرد تطبیق با محیط را از طریق کار، تولید و تخصص برای جامعه انجام می‌دهد. اقتصاد از این طریق محیط را با نیازهای جامعه تطبیق می‌دهد و در ضمن به جامعه کمک می‌کند تا خود را با واقعیت‌های بیرونی تطبیق دهد (روشه، ۱۳۹۳: ۱۰۴).

در تعاریف دیگر از دیدگاه اجتماعی در معنایی نزدیک و مشابه، اقتصاد، به‌عنوان یک نهاد اجتماعی<sup>۲۰</sup> تعریف می‌شود. نهاد نظام سازمان‌یافته و پایداری از الگوهای اجتماعی است که برخی رفتارهای تأییدشده و یک‌نواختی را در جهت برآورده ساختن نیازهای بنیادی جامعه ایجاد می‌کند (کوئن، ۱۳۹۸: ۱۹). نهادها، از طریق اهداف و نیازهای انسانی شکل می‌گیرند و با ساختن و تقویت قواعد، رفتار افراد را در مناسبات اجتماعی تنظیم می‌کنند (Miller, 2014: 401). نهاد به‌عنوان الگوهای رفتاری ثابت، ارزشمند و تکرارشونده (Carter, 2016: 4) در قالب یک مجموعه به هم پیوسته از هنجارها، ارزش‌ها، نقش‌ها و موقعیت‌ها (Turner, 1997: 6) اساسی‌ترین بخش‌های زندگی را تعریف، تنظیم، سازماندهی و تثبیت می‌کنند. این ویژگی‌های پایدار زندگی اجتماعی که براساس نیازهای انسانی به اشکال مختلف به‌وجود می‌آیند، عبارتند از: نهاد خانواده، دین، سیاست، آموزش، حقوق، اقتصاد و... (Giddens, 2013: 31). براین‌اساس نهاد اقتصاد، شامل الگوهای تثبیت‌شده رفتاری و ارزش‌ها، هنجارها و نقش‌های مربوط به آن است که حول ارضای نیازهایی مشخص یعنی کارکرد تطبیق با محیط شکل گرفته است.

ماکس وبر<sup>۲۱</sup> در کتاب اقتصاد و جامعه با رویکردی جامعه‌شناختی به اقتصاد نگریسته و برای تعریف اقتصاد از مفهوم کنش اقتصادی<sup>۲۲</sup> سود می‌جوید. از نظر وی کنش عبارت است از تمام رفتارهای انسانی که در آن فرد کنشگر معنای ذهنی به رفتارش نسبت می‌دهد. کنش زمانی اجتماعی است که به شکل معناداری معطوف به دیگران باشد (وبر، ۱۳۹۴: ۴۸). از نظر وبر کنش اقتصادی، کاربرد مسالمت‌آمیز منابع تحت اختیار یک فرد در جهت بهره‌گیری اقتصادی است. در واقع کنش اقتصادی کنشی

عقلانی است که در جهت نیل به اهداف اقتصادی و به صورت عامدانه طراحی شده باشد و نظام اقتصادی مجموعه مستقلی از کنش‌های اقتصادی است و یک سازمان اقتصادی مجموعه متشکل و مستمری از کنش‌های اقتصادی است (ویر، ۱۳۹۴: ۱۰۳). در کنش اقتصادی، کنشگران نوعاً کار می‌کنند (انجام خدمات) برای کسب پول (منابع / درآمد) و در مرحله بعد، این منابع را در جهت ارضاء یک نیاز برای فواید و سودمندی آن (مطلوبیت) مصرف می‌کنند. این منابع نیز می‌تواند برای یک سرمایه‌گذاری مجدد در یک بنگاه مجدد به کار برده شود (Swedenberg, 2019: 64).

از نظر دورکیم، اقتصاد، یک نهاد اجتماعی و در مرکزیت زندگی اقتصادی و تجاری قرار دارد. نهاد اقتصاد و هر آنچه درون آن وجود دارد مانند پول، چیزی جز واقعیت اجتماعی نیست، برخلاف رویکرد مرکانتلیستی که آن را واقعیت نهایی اقتصادی می‌دانند (Steiner, 2012: 22). دورکیم نهاد را مجموعه‌ای از اصول، مقررات، عقاید (ارزش‌ها) و شیوه‌های رفتاری (هنجارها) می‌داند که از جامعه پایه گرفته و بر رفتار افراد حکومت می‌کند، به طوری که سرپیچی از آن مشکل و گاهی غیرمقدور است (دورکیم، ۱۴۰۱: ۱۹). پول به عنوان یکی از اجزای مهم نهاد اقتصادی، یک واقعیت اجتماعی است، به عنوان یک نماد چیزی که جمعی را متحد می‌کند، پول، هم یک اعتقاد و هم یک کیش اجتماعی است. از نظر دورکیم، تنها فعالیتی که می‌تواند مستقل از مذهب وجود داشته باشد فعالیت اقتصادی است، اما فعالیتی که بی‌ارتباط به آن نیست. به عقیده وی ارزش اقتصادی نوعی قدرت و کارایی تولید می‌کند (Durkheim, 1976: 418-419). در واقع دورکیم با انتقاد به رویکرد فایده‌باورانه و اخذ رویکردی اخلاقی به اقتصاد و رفتار اقتصادی در جامعه می‌نگرد (اسلیتر و تونیکس، ۱۴۰۰: ۱۳۹). مهم‌ترین نظرات دورکیم درباره اقتصاد حول تقسیم کار و نظم اجتماعی می‌چرخد. از نظر وی نه مبادلات بازار و نه نظم اجتماعی، هیچ‌کدام منبعت از افرادی که با هم قرارداد می‌بندند، نیست؛ بلکه این افراد، قراردادهای و مبادلات، تنها بر مبنای نظم اجتماعی قابل تفسیرند (اسلیتر و تونیکس، ۱۴۰۰: ۱۴۱). هرچند که تقسیم کار سبب همبستگی می‌شود، اما علت این همبستگی این نیست که تقسیم کار موجب می‌شود هر فرد، به تعبیر اقتصاددانان به صورت یک عامل مبادله درآید؛ بلکه علت این است که تقسیم کار در میان انسان‌ها یک نظام جامع مشتمل بر حقوق و تکالیف ایجاد می‌کند که میان افراد پیوستگی پایدار برقرار می‌سازد (Durkheim, 1978: 228-337). اقتصاد به عقیده دورکیم، جزئی از جامعه است که دارای ارزش‌ها، هنجارها و نقش‌هایی است که با سامان دادن روابط اقتصادی کمک به حفظ انسجام و نظم در جامعه می‌نماید.

کارل پولانی<sup>۲۳</sup> (۱۹۴۴)، اقتصاددان و جامعه‌شناس مجارستانی، با نقد نظریه رسمی اقتصادی و مؤلفه رابطه هدف- وسیله و کمیابی از مفهوم اقتصاد قائم به ذات استفاده می‌کند. وی اقتصاد را ریشه در واقعیت می‌داند و نه منطق اقتصاد رسمی که تا آن زمان باب بود. وی همچنین با گرایش‌هایی که اقتصاد را مساوی با بازار می‌داند مخالف

است. از نظر پولانی، اقتصاد ماهیتاً به ارتباط جامعه و افراد با طبیعت و ارتباطات اجتماعی وابسته و با امکانات و ارضای نیازهای انسانی مرتبط است، درحالی که ساختار اقتصاد رسمی که منتقد آن است کاملاً ساختگی و غیرانسانی است (پولانی<sup>۲۴</sup>، ۱۹۷۱: ۲۴۳-۲۴۰). به دلیل رویکرد فرهنگی که پولانی به اقتصاد دارد بر قرارگرفتن اقتصاد در جامعه و فرهنگ تأکید می‌کند و در تعریف اقتصاد به مؤلفه‌های فرهنگی توجه دارد (سوئدبرگ و گرانووتر، ۱۴۰۰: ۱۱۹).

مارک گرانووتر<sup>۲۵</sup> (۱۹۸۵)، تحت نظریه تحلیل شبکه به اقتصاد و نظام اقتصادی می‌نگرد. در واقع وی به جای کنش‌های اقتصادی در سطح خرد از شبکه روابط اجتماعی و شبکه کنش‌های اقتصادی سخن می‌گوید. وی معتقد است که کنش‌های اقتصادی در نظام اجتماعی در جریان روابط اجتماعی حک شده‌اند (Granwater, 1985: 487). کنش‌های اقتصادی تماماً اقتصادی نیستند و عناصر غیراقتصادی را نیز در بر دارند. کنش‌های اقتصادی جزئی از کنش‌های اجتماعی هستند که به وسیله انگیزه‌های اصلی فردی مانند جامعه‌پذیری، پایگاه، موقعیت و قدرت برانگیخته می‌شوند که این نشان می‌دهد که کنش‌های اقتصادی تنها از طریق منافع اقتصادی بر نمی‌آیند؛ بلکه دارای اثرات و زمینه‌های اجتماعی نیز هستند (Granwater, 2002: 50). گرانووتر با تأسی از پیتر برگر و توماس لاکمن نهادها، از جمله نهاد اقتصاد را مانند شبکه منجمد شده در نظر می‌گیرد که از طریق کنش متقابل و روابط اجتماعی میان مردم، شکلی عینی به خود گرفته و به پدیده‌ای بیرونی و بدیهی تبدیل می‌شود. وی معتقد است که نهاد اقتصاد در پی بسیج منابع برای کنش‌های جمعی می‌باشد (Granwater, 1992: 6-7).

پیتر بوردیو<sup>۲۶</sup> (۱۹۹۷) در مقاله‌ای با عنوان میدان اقتصادی<sup>۲۷</sup> با انتقاد به نظریه گرانووتر در نادیده گرفتن بعد ساختاری جامعه در شبکه روابط کنش‌های اقتصادی، نظریه میدان را ساخته و پرداخته نمود. میدان اقتصادی، شامل بنگاه‌هایی می‌شود که مهم‌ترین و کلیدی‌ترین کنشگران این میدان هستند و نقش دولت نیز برای ساختار میدان اقتصادی تعیین‌کننده است (Swedenberg, 2019: 73). بوردیو، اقتصاد را به عنوان میدان در نظر می‌گیرد که ساخت آن براساس توزیع انواع سرمایه (حجم و ساختار) شکل می‌گیرد؛ این سرمایه‌ها شامل سرمایه مالی، اجتماعی، فرهنگی و نمادین است. میدان فضای بازی کنشگرانی است که با پذیرش قواعد بازی تحت تأثیر نیروی آن عمل می‌کنند (Bourdieu and Wecquant, 2002: 19). بنابراین از نظر بوردیو مهم‌ترین ویژگی یک میدان از جمله میدان اقتصادی این است که کنش‌های واقع شده درون خود را تعیین می‌بخشد. کنشگران در میدان اقتصادی «عادت‌واره‌های اقتصادی» را با توجه به سرمایه‌هایشان با خود می‌آورند که ممکن است به شیوه عقلانی رفتار نکنند، اما کنش وی عقلانی و مستدل است (Bourdieu, 2005: 197-200). بوردیو معتقد است که رویکردی ساختاری به اقتصاد دارد؛ زیرا برای قدرت ساختارمند میدان، اهمیت قائل است. وی معتقد است که اقتصاد تنها متشکل از کنشگرانی نیست که

با یکدیگر به دلایل و انگیزه‌های مختلف وارد تعامل می‌شوند و برای ساخت اقتصاد کنش‌های تکراری کنشگران کافی نیست؛ بلکه باید اثر ساختار میدان را نیز در نظر گرفت (Swedenberg, 2019: 74).

بنابراین از رویکرد ساختاری-کارکردی یا سیستمی اقتصاد هم به عنوان خرده‌نظامی دارای کارکرد برای کل نظام هست و هم به عنوان سیستمی که در درون خود دارای خرده‌نظام‌های فرعی است که هر یک کارکردی برای نظام اقتصادی دارند و در نهایت عملکرد آن‌ها موجب دستیابی به نظم به تعبیر پارسونزی و دورکیمی می‌شود. از رویکرد تفسیری یا ذهنی اقتصاد حاصل مجموعه کنش‌های اقتصادی درون جامعه است که هدف از ایجاد آن‌ها ارضای نیازها و دستیابی به مطلوبیت و رضایت خاطر کنش‌گران می‌باشد.

با توجه به این دیدگاه‌ها می‌توان اقتصاد را این‌گونه تعریف کرد: اقتصاد الگوهای ارتباطی نسبتاً ثابت شبکه‌ای از کنش‌گران (تولید، توزیع و مصرف کالا و خدمات) برای کاربرد بهینه منابع، به‌ویژه منابع کمیاب و کسب بیشترین سرمایه اقتصادی در سطوح مختلف در بستری فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، تاریخی، جغرافیایی و اقلیمی است. اقتصاد الگوهای بهینه نسبتاً ثابت کنش مبادله‌ای انواع سرمایه‌ها با سرمایه اقتصادی و یا بالعکس است (پرچمی و درخشان، ۱۳۹۸: ۷).

## فرهنگ و هنر

مفهوم دیگر کلیدی، واژه فرهنگ است. هدف در این مطالعه ارائه تعریفی از فرهنگ متناسب با بحث اقتصاد فرهنگ و هنر است؛ زیرا در مورد فرهنگ، تعاریف و دسته‌بندی‌های مختلفی در منابع گوناگون ارائه شده است. به گفته ریموند ویلیامز<sup>۲۸</sup> مفهوم فرهنگ یکی از دو یا سه واژه‌ای است که در زبان انگلیسی دارای پیچیدگی است (ویلیامز، ۱۹۷۶: ۷۶). وی معتقد است فرهنگ ویژگی تاریخی دارد و باید متناسب با تغییرات اجتماعی برای آن تغییرات مفهومی نیز قائل شد. رابرت باروفسکی این نظر را مطرح می‌کند که تلاش‌های معطوف به تعریف فرهنگ «شبه تلاش برای به چنگ آوردن باد» است (Borofsky, 1998: 64). این استعاره ماهیت متغیر فرهنگ را نشان می‌دهد و بر این امر که رعایت دقت در خصوص یافتن معنای این واژه که تا چه اندازه دشوار است، تأکید می‌کند. فرهنگ واژه‌ای است که در کاربرد روزمره به معنای گوناگون، بدون یک معنای هسته‌ای مشخص یا مورد توافق عموم به کار می‌رود. در سطح دانشگاهی، این واژه به نوعی به مفاهیم و ایده‌هایی مربوط می‌شود که در کل علوم انسانی و علوم اجتماعی به وجود می‌آیند؛ ولی این واژه اغلب بدون تعریف دقیق به کار می‌رود و نحوه کاربرد آن در داخل و میان رشته‌های مختلف، متفاوت است (تراسبی، ۱۳۹۷: ۲۱).

در میان جامعه‌شناسان و به خصوص مردم‌شناسان نیز متناسب با پارادایمی فکری

که به آن تعلق دارند، تعاریفی از فرهنگ ارائه شده است. فرهنگ از نظر دورکیم به عنوان نظمی نمادین، یعنی جهانی از معانی مشترک است که عملاً به افراد از طریق ارزش‌ها و ایده‌ها انگیزه می‌دهد. به گفته دورکیم «هر جامعه‌ای در پی وضع مجموعه‌ای از معانی است که بدان وسیله بتواند خود را به جهان پیوند زند. این معانی مجموعه‌ای از اهداف را مشخص می‌کنند که مشترک است» (دورکیم، ۱۴۰۰: ۵). به این ترتیب به عقیده وی، فرهنگ به مثابه الگویی از معانی تعریف می‌شود که در اشکال نمادین (نمودهای جمعی) تجسم یافته است؛ اشکالی که هم در درون و هم در بیرون از افراد وجود دارند (سوینج وود، ۱۳۸۰: ۲۷۶).

پارسونز به تبعیت از دورکیم، فرهنگ را نیروی عمده‌ای می‌انگاشت که عناصر گوناگون جهان اجتماعی یا به تعبیر خودش، نظام اجتماعی را به هم پیوند می‌دهد. با توجه به رویکرد ساختارگرایانه پارسونز، فرهنگ علاوه بر اینکه اهمیت و استقلال ساختاری دارد، به حریم نظام‌های دیگر نیز وارد شده و بر آن‌ها تأثیر نهاده است (پارسونز و ترنر<sup>۲۹</sup>، ۱۹۵۱: ۳). از نظر وی فرهنگ میانجی کنش متقابل میان کنشگران است و شخصیت و نظام اجتماعی را با هم ترکیب می‌کند. پارسونز در صورت‌بندی خود، فرهنگ را نظام‌های منظم یا الگوهای نهادمند (موضوع جهت‌گیری کنش‌ها)، عناصر درونی شده شخصیت افراد کنشگر و الگوهای نهادمند نظام اجتماعی تعریف می‌کند که به طور موفقیت‌آمیزی درونی می‌شوند (Parsons and Turner, 1951: 10-11). فرهنگ در واقع از مجموعه‌ای از الگوهای کوچکتر تشکیل شده که می‌توانیم آن‌ها را قواعد، باورها و ارزش‌ها بنامیم که در میان اعضای یک جامعه مشترک است (Parsons and Turner, 1951: 114). ریموند ویلیامز نیز معانی معاصر مفهوم فرهنگ را بررسی می‌کند و آن‌ها را به چهار دسته تقسیم می‌کند:

- ۱) فرهنگ به معنای فرایند رشد فکری و معنوی کل یک جامعه، در این معنا که فرهنگ امری اکتسابی بوده که به تدریج ایجاد شده و با گذشت زمان افزایش می‌یابد (در این نوع تعریف مفهوم فرهنگ به مفهوم سرمایه فرهنگی نزدیک می‌شود).
  - ۲) سبک کلی زندگی یک گروه یا یک ملت، در این معنا فرهنگ به تعریف مردم‌شناسانه نزدیک می‌شود که به گروه‌ها و جوامع ارجاع داده می‌شود.
  - ۳) آثار و فعالیت‌های فکری و هنری که متداول‌ترین معنای فرهنگ است که شامل موسیقی، ادبیات، نقاشی، مجسمه‌سازی، تئاتر و فیلم است.
  - ۴) سیستم نشانه‌ای است که از طریق آن نوعی نظم در جامعه برقرار می‌شود. در این مفهوم، فرهنگ قلمرویی مجزا نیست بلکه یکی از ابعاد نهادهای اقتصادی، اجتماعی و سیاسی است (Williams, 1976: 80-81).
- تعاریف مردم‌شناسان از فرهنگ شامل مقولات زیادی می‌شود که علامه جعفری آن را کلی پیچیده می‌نامد. علامه جعفری از فرهنگ تعریفی هنجاری داشته و برای آن جهت

قائل است. از نظر وی فرهنگ عبارت است از کیفیت یا شیوه بایسته و شایسته برای آن دسته از فعالیت‌های حیات مادی و معنوی انسان‌ها که مستند به طرز تعقل سلیم و احساسات تصعیدشده آنان در حیات معقول تکاملی باشد. وی معتقد است که همه تعاریف ارائه شده از فرهنگ دارای ویژگی‌های مشترکی نظیر «عنصر بایستگی و شایستگی، کمال، ترقی مادی و معنوی، کرامت و حیثیت و شرف ذاتی انسان، حیات شایسته و آزادی مسئولانه و عدالت در اجرای حقوق و قوانین» هستند (جعفری، ۱۳۹۲: ۷۷).

درواقع جامعه، بستر حیات اجتماعی انسان‌هاست و فرهنگ، روش‌های ارضای نیاز ماندگار یک واحد اجتماعی مبتنی بر یک جهان بینی است که در طول زمان شکل گرفته است. از این رو فرهنگ نقش مهمی در رشد و پیشرفت هر جامعه‌ای دارد. پیشرفت هر فرهنگ تابع کمیت و کیفیت روش‌های ارضای نیازها و تناسب آن‌ها با مبانی فرهنگ هر جامعه است که پیشرفت جامعه را می‌تواند در پی داشته باشد. فرهنگ شیوه‌های ارضای نیاز ماندگار یک واحد اجتماعی است که در طول زمان مبتنی بر یک جهان بینی شکل گرفته باشد. فرهنگ شیوه‌های ارضای نیازها در یک واحد اجتماعی برای نیل به هدف غایی حیات انسان است که متناسب با اقلیم و مبتنی بر یک جهان بینی بوده و حداقل بیش از یک نسل دوام آورده باشد. پیشرفت علم و فناوری بشر به مرور، اثرات اقلیم را کمتر و شباهت‌های فرهنگی را بیشتر نموده است (پرچی و درخشان، ۱۳۹۸: ۷).

براین اساس فرهنگ نظامی نسبتاً منسجم و متشکل از اجزایی غیرمادی شامل ارزش‌ها، ابزارها و میراث‌های فرهنگی مشترک بین اعضای یک گروه، اجتماع یا جامعه که از هنر، نمادها، باورها و اعتقادات، آداب و رسوم، دانش و اطلاعات رایج و هنرها و اجزایی مادی شامل کالاهای مصرفی، طریق یادگیری از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود (پناهی، ۱۳۷۵: ۹۶).

با توجه به این تعاریف می‌توان گفت که فرهنگ شامل مجموعه به هم پیوسته‌ای از نگرش‌ها، اعتقادات، اندیشه‌ها، اعمال یا شیوه‌های ارضای نیاز مادی و غیرمادی نسبتاً مشترک بین اعضای یک گروه است که از طریق یادگیری و تجربه در طول زمان مبتنی بر یک جهان بینی شکل گرفته است.

تراسبی در کتاب «اقتصاد و فرهنگ» به این موضوع می‌پردازد که با وجود گستردگی تعاریف راجع به فرهنگ، می‌توان گستره تعاریف‌ها را تا حد دو تعریف کاهش داد تا فرهنگ همان معنایی داشته باشد که در بحث اقتصاد و فرهنگ به کار می‌رود. تعریف اول به رویکرد مردم‌شناختی و جامعه‌شناختی نزدیک‌تر و تعریف دوم که بی‌ارتباط با تعریف اول نیست، جهت‌گیری کارکردی‌تری دارد. تعاریف تراسبی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. معانی فرهنگ در ارتباط با اقتصاد فرهنگ از دیدگاه تراسبی (منبع: تراسبی، ۱۳۹۷)

ویژگی‌ها	معانی
<ul style="list-style-type: none"> <li>- مشترک در میان گروه</li> <li>- ایجاد هویت و مشارکت</li> <li>- تأمین ابزاری برای ایجاد تمایز از گروه‌های دیگر</li> <li>- در قالب نشانه، نماد، متون، مصنوعات و ...</li> </ul>	نگرش‌ها، اعتقادات، آداب و رسوم، ارزش‌ها و هنجارهای گروهی از مردم
<ul style="list-style-type: none"> <li>- وجود خلاقیت</li> <li>- آفرینش و انتقال معنای نمادین</li> <li>- واجد نوعی ویژگی عقلانی</li> </ul>	فعالیت‌ها و محصولات فکری، اخلاقی و هنری مربوط به زندگی انسان

طبق رویکرد لایه‌ای یا چند مؤلفه‌ای از فرهنگ، فرهنگ از لایه‌های مختلفی تشکیل شده است. درونی‌ترین لایه فرهنگ معرفت و جهان‌بینی است، لایه میانی شیوه زندگی که تمرکز اصلی فرهنگ روی آن است و بیرونی‌ترین لایه، فرهنگ مادی است که شامل مصنوعات و محصولات فرهنگی و هنری می‌شود. براساس این مدل سه لایه‌ای، فرهنگ از یک سو در معنویت و معرفت یک جامعه ریشه دارد که هرچه به عمق آن نزدیک می‌شویم از میزان اجتماعی بودن آن کاسته می‌شود و از سوی دیگر لایه‌ای بیرونی و ظاهری دارد که در قالب انواع کالاهای مادی و فعالیت‌های مرتبط با سبک زندگی تجلی دارد. کالاهای هنری در این لایه بیرونی قرار دارند (Horton and Hunt, 2004)

در بحث اقتصاد فرهنگ و هنر، معمولاً ادبیات نظری مطرح شده در این حوزه ضمن عدم انکار تعاریف مختلف برای فرهنگ، بیشتر بر بعد مادی فرهنگ تأکید دارد و اشکال فرهنگی (کالاهای هنری) به عنوان امور انتزاعی در نظر گرفته نمی‌شوند (اسمیت، ۱۳۹۱: ۲۷۰). اما با توجه به تعریف اتخاذ شده از فرهنگ، بعد معنوی فرهنگ یا بعد هنجاری آن غیرقابل تفکیک از بعد مادی آن است و رفاه مادی صرف سبب رشد، خودشکوفایی و کمال انسانی نمی‌شود. در واقع فرهنگ سبب پیشرفت مادی و معنوی انسان‌ها، کرامت و شرافت انسان‌ها، آزادی متعهدانه انسان‌ها و عدالت‌محور بودن ابعاد گوناگون زندگی انسان‌ها می‌شود (پناهی، ۱۳۹۴: ۷) که در این تعریف نیز به آن توجه شده است.

مؤلفه «اعمال» یا فعالیت‌های مردم، حاوی جهت‌گیری کاربردی در این تعریف است. فعالیت‌های مردم و محصولات این فعالیت‌ها که به جنبه‌های فکری، اخلاقی و هنری زندگی انسان مربوط می‌شوند، دلالت می‌کند. در این معنا فرهنگ، به فعالیت‌هایی مربوط می‌شود که مبتنی بر روشنگری و پرورش ذهن است و نه کسب مهارت فن یا حرفه‌ای محض. در چنین کاربردی این واژه بیشتر به صورت صنعت به کار می‌رود. به عنوان مثال در «کالاهای فرهنگی و هنری»، «نهادهای فرهنگی و هنری»، «صنایع فرهنگی و هنری» یا «بخش فرهنگی اقتصاد» (تراسبی، ۱۳۹۷: ۲۳).

هنر به عنوان رکن اصلی بعد مادی فرهنگ، حاصل فرایندهای ساخت انسانی مبتنی بر زیبایی است که برای تأثیرگذاری بر احساسات انسانی یا انتقال یک مفهوم آفریده یا خلق

می‌شود (Oxford Dictionary, 2023). صنایع هنری هسته اصلی بعد مادی فرهنگ است. یونسکو صنایع فرهنگی و هنری را فعالیت‌هایی تعریف می‌کند که هدف اصلی آن‌ها تولید، بازتولید، ارتقا، توزیع یا تجاری‌سازی کالاها، خدمات و فعالیت‌های مربوط به فرهنگ، هنر یا میراث فرهنگی است و فعالیت فرهنگی و هنری درآمدزا و تأثیرگذار را به یازده صنعت فرهنگی تقسیم می‌کند که شامل فیلم، کتاب، موسیقی، هنرهای تجسمی، هنرهای نمایشی، بازی‌ها، تلویزیون، رادیو، روزنامه و مجله، معماری و تبلیغات است (UNESCO, 2015: 11). انواع مختلف فعالیت‌های هنری و کالاها و خدماتی که بر اثر این فعالیت‌ها تولید می‌شوند، ارزشمند هستند؛ هم برای کسانی که آن‌ها را می‌سازند و هم کسانی که آن‌ها را مصرف می‌کنند (تراسبی، ۱۳۹۷: ۴۷). کالاهای هنری دارای ویژگی‌های مهمی هستند از جمله اینکه: ظرفیت انتقال پیام نمادین دارند (Hesmondhal, 2007: 12)؛ مستلزم درونداد خلاقیت انسانی بوده (Pope, 2005: 145) و بالقوه مشمول مالکیت معنوی هستند (مک‌کین، ۱۳۹۲: ۵۳). این ویژگی‌ها ضرورت پرداختی صرفاً غیراقتصادی به مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر را توجیه می‌کند.

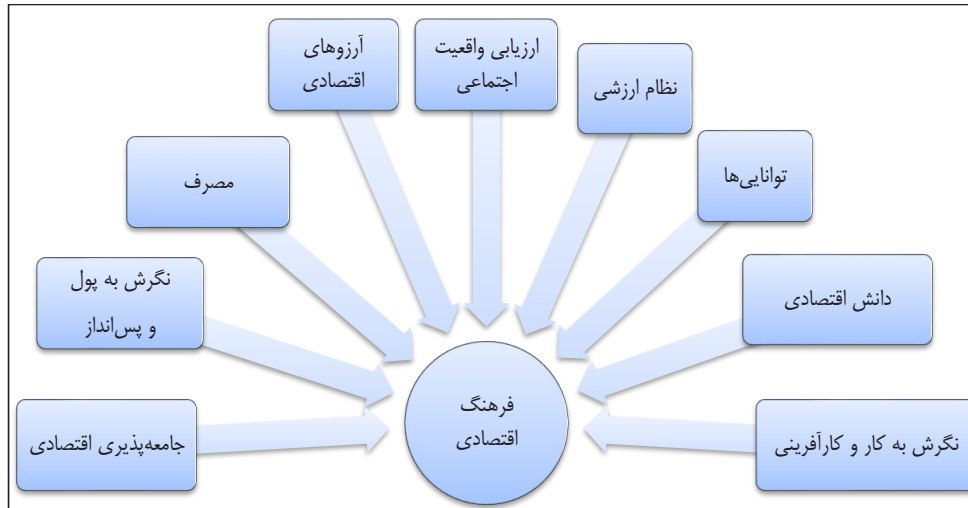
پیش از ارائه تعریف مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر از رویکرد جامعه‌شناختی به دلیل وجود مفاهیم نزدیک به اقتصاد فرهنگ لازم است که ابتدا به بررسی تفاوت این مفهوم با مفاهیم نزدیک پرداخته شود.

## اقتصاد فرهنگ و مفاهیم نزدیک

از کنار هم قرار گرفتن دو مفهوم اقتصاد و فرهنگ، ترکیب‌های مختلفی اعم از ترکیب‌های اضافی و وصفی به وجود می‌آید که دارای معانی متفاوتی هستند، مانند: اقتصاد فرهنگ<sup>۳۰</sup>، اقتصاد فرهنگی<sup>۳۱</sup>، فرهنگ اقتصادی<sup>۳۲</sup>.

**فرهنگ اقتصادی** هنجارها و ارزش‌های اقتصادی یک واحد اجتماعی است که در تعاملات اقتصادی‌شان بر مبنای آن رفتار می‌کنند. فرهنگ اقتصادی مؤلفه‌ای است که از طریق فرایندی اجتماعی انتقال ارزش‌ها و هنجارهای اقتصادی به وجود می‌آید. براین مبنای گرایش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای اقتصادی افراد جامعه شکل می‌گیرد. در شرایط حاضر جوامعی که دارای فرهنگ اقتصادی قوی، منعطف و نوآور هستند، توانایی رقابت و در نتیجه موفقیت بیشتری را دارند (Potokan and Ndelko, 2014: 162). فرهنگ اقتصادی روش تفکر و رفتار افراد و جوامع و عقاید، باورها و ارزش‌های مرتبط با حوزه اقتصاد است. فرهنگ اقتصادی پتانسیل یک گروه اجتماعی خاص را از طریق فراهم آوردن جهان‌بینی خاص خود، برای مشارکت در فرایندهای اقتصادی فراهم می‌کند (Porter, 2020: 15). فرهنگ اقتصادی سیستم یک پارچه‌ای از عامل‌هایی است که رفتارهاکنش، های افراد و گروه‌های اجتماعی را درون اقتصاد تنظیم می‌کند. این عوامل عبارتند از: جامعه‌پذیری اقتصادی، دانش اقتصادی فرد و جامعه، مهارت لازم برای عمل در بازار اقتصادی، نگرش به پول و پس‌انداز، نگرش به

کار و کارآفرینی، ارزیابی و نگرش به واقعیت اجتماعی، سطح آرزوهای مادی، مصرف، سیستم ارزش‌های مربوط به فرد یا کل جامعه (3: Krzyminewska, 2018). در نمودار ذیل عناصر فرهنگ اقتصادی ترسیم شده است.



مدل ۱. عناصر فرهنگ اقتصادی  
(منبع: کرزیمینوسکا، ۲۰۱۸)

این عناصر ممکن است در جوامع مختلف و با توجه به فرهنگ‌های درون آن‌ها متفاوت باشد. برای مثال در جوامع شرقی مانند چین و مالزی که تحت تأثیر فرهنگ اقتصادی چین است که ترکیبی از اخلاق کنفوسیوس و تائویسم است، عناصر تشکیل‌دهنده فرهنگ اقتصادی عبارتند از: ارتباط شخصی، میانجی‌گری، موقعیت اجتماعی، هماهنگی بین فردی، تفکر کل‌گرا، صرفه‌جویی و تحمل (Peck, 2008: 65). وجود یک فرهنگ اقتصادی کارآمد و مطلوب، زمینه رشد و پیشرفت را در زمینه‌های مختلف فراهم می‌آورد که برای دستیابی به آن لازم است که مختصات دستیابی به یک فرهنگ مطلوب اقتصادی و مؤلفه‌های مهم شکل‌دهی رفتار اقتصادی تعیین شود تا نظام اجتماعی با استفاده از منابع، نهادها و ابزارهای مربوط به آن چنین نظامی را که منطبق با واقعیت اجتماعی است را در ذهن، باور، نگرش و رفتار افراد ایجاد کند (Badr, 2006: 3).

از مهم‌ترین این ترکیب‌ها می‌توان به مفهوم «اقتصاد فرهنگی» اشاره کرد که به مفهوم اقتصاد فرهنگ نزدیک‌تر است که از نظر برخی اقتصاددانان این اصطلاح هرچند در ظاهر ترکیبی وصفی است، اما معادل با ترکیب اضافی «اقتصاد فرهنگ» به کار می‌رود.

اصطلاح اقتصاد فرهنگی، مانند بسیاری از موضوعات دیگر، با ظهور چرخش فرهنگی<sup>۳۳</sup> در پایان قرن بیستم به کار گرفته شد. چرخش فرهنگی، نهضت یا جنبشی است که در اواخر دهه ۱۹۷۰ توسط اندیشمندان حوزه علوم انسانی به خصوص علوم اجتماعی شکل گرفت که براساس آن فرهنگ به عنوان مؤلفه‌ای که ابعاد گوناگون زندگی انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد در محور بحث‌ها قرار گرفت (Boul-ding and Spielman, 2005: 2). فرهنگ دیگر براساس اندیشه‌های قدیمی، محدود

به معنای سنتی نیست؛ بلکه در همه ابعاد و فضاهاى مختلف جامعه حضور دارد؛ در جامعه، در زندگى روزمره و به اشکال مختلف رسانه، اوقات فراغت، تولید و مصرف در بازار (Jameson, 2019). براساس این رویکرد، بسیاری از فعالیت‌های انسان امروز را می‌توان ماهیتاً فرهنگی دانست. اکنون فقط هویت فردی، گروهی و اجتماعی انسان‌ها نیست که ماهیت فرهنگی دارد، بلکه انواع فعالیت‌های اجتماعی، فراغتی، سیاسی و حتی اقتصادی انسان‌ها نیز جنبه قوی فرهنگی پیدا کرده است، به طوری که به جرأت می‌توان گفت، سبک زندگى انسان‌ها و انواع فعالیت‌های آن‌ها فرهنگی هستند (پناهی، ۱۳۹۴: ۴).

این جنبش فکری در حوزه‌های مختلف علوم اجتماعى از جمله جامعه‌شناسی، سیاست، جغرافیا، ترجمه و اقتصاد استقبال می‌شود. تحت این رویکرد، به اقتصاد در بستری فرهنگی نظاره می‌شود و همان اندازه که بخش فرهنگ حاوی ابعاد اقتصادی مهمی است و بخش مهمی از فعالیت‌های اقتصادی و تولید و توزیع را به خود اختصاص می‌دهد، بخش اقتصادی هم حاوی ابعاد مهم فرهنگی است و در ساختن هویت، سبک زندگى، طرز تفکر و نگرش انسان‌ها اثرگذار است (پناهی، ۱۳۹۴: ۱۲).

در اقتصاد فرهنگ<sup>۳۴</sup>، اقتصاد در فضایی عمل می‌کند که تحت تأثیر گفتمان‌های اجتماعى و فرهنگی صورت می‌گیرد (Calvin, 1998: 34). بدین معنا که در جهت‌گیری خود از مقولات فرهنگی، اخلاقی و ارزش‌های حاکم بر جامعه متأثر است (Brewer, 2011: 52). از رویکردی فراتر که متعلق به رویکردهای پساساختارگرایی است، اساساً اقتصاد در فرهنگ تعبیه شده است که از طریق نمادهای رسانه‌های فرهنگی، نشانه‌ها و گفتمان‌ها نشان داده می‌شود و فرهنگ به عنوان وجه بیرونی و مادی بر اقتصاد تأثیر می‌گذارد (Gibson and Kang, 2005: 542). با این نگاه، همه ابعاد جامعه و به ویژه اقتصاد دارای ماهیت معنایی و نمادین است. از این رو هم اقتصاد دارای ابعاد فرهنگی است و هم فرهنگ دارای ابعاد اقتصادی است (Prince and Diofty, 2009: 1744). با توجه به این رویکرد، اقتصاد فرهنگ به عنوان یک حوزه معرفت‌شناختی و روش‌شناختی به توسعه، پیشرفت و حل مسائل می‌تواند کمک کند، مسائلی در حوزه‌های سبک زندگى، مصرف، رسانه، تولید، توزیع و مصرف، مسائل زیست‌محیطی، شهری، آب‌وهوایی و غیره (Gibson, 2011: 282).

از طرفی مفهوم اقتصاد فرهنگ<sup>۳۵</sup> عموماً توسط متخصصین و اندیشمندان این حوزه به ویژه اقتصاددانان، در معنای معادل ترکیب اضافی اقتصاد فرهنگ به کار گرفته می‌شود. در این معنا اقتصاد فرهنگ هم شاخه‌ای از علم اقتصاد است و هم بخشی از دنیای بزرگ هنر و فرهنگ. اقتصاد فرهنگ با استفاده از ابزارها و تحلیل‌های اقتصادی، مسائل حوزه هنر و فرهنگ را پاسخ می‌دهد. همان‌گونه که علم اقتصاد در مواجهه با مسائل از ترکیب اقتصاد نظری و تحقیقات تجربی استفاده می‌نماید، اقتصاد فرهنگی نیز به منظور بررسی مسائل بخش فرهنگی، فرضیات نظری مربوط به تولید و مصرف

کالا و خدمات فرهنگی و تحقیقات تجربی را باهم مورد استفاده قرار می‌دهد (تاووز، ۱۳۹۵: ۳۱). برخی در این کاربرد، اقتصاد فرهنگ را در سطح خرد که به عملکرد بنگاه‌ها، شبکه‌ها و عوامل تولید و مصرف بخش فرهنگی می‌پردازد و اقتصاد فرهنگی را در سطح کلان و تأثیر آن بر اقتصاد کلان جامعه مورد بررسی قرار می‌دهند (Blogg, 2001: 126). در این معنا اقتصاد فرهنگی اشاره به نظام اقتصادی دارد که در کارکردهای خود مانند تولید، توزیع، سوددهی، درآمدزایی، کارآفرینی، اشتغال و غیره به نظام فرهنگی و بخش کالاها و محصولات فرهنگی توجه داشته و در خدمت آن است و از این طریق نیز شرایط رشد و توسعه را فراهم می‌آورد (Zambilas, 2005: 427).

بنابراین فرهنگ اقتصادی شامل هنجارها و ارزش‌های اقتصادی یک واحد اجتماعی است که کنشگران در تعاملات اقتصادی‌شان بر مبنای آن‌ها عمل می‌کنند و اقتصاد فرهنگی در ترکیب وصفی آن به این معناست که بخش اقتصادی حاوی ابعاد مهم فرهنگی است که در ساختن هویت، سبک زندگی، طرز تفکر و نگرش انسان‌ها اثرگذار است. این مفاهیم که معانی متفاوتی دارند، از یکدیگر جدا نبوده و با مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر دارای ربط علی هستند. بدین معنا که اقتصاد فرهنگی شرط لازم برای توسعه تولید صنایع فرهنگی با توجه به بازارهای خارجی و نوع تقاضاست و فرهنگ اقتصادی بر توسعه تولید و مصرف داخلی تأثیرگذار است؛ بنابراین توجه به هر یک از آن‌ها در بحث اقتصاد فرهنگ لازم و ضروری به نظر می‌آید.

در این مطالعه اقتصاد به عنوان یک نهاد اجتماعی یا نظام اجتماعی شناخته می‌شود که اجزای آن یعنی شبکه کنشگران، موقعیت‌ها و نقش‌های درون آن و الگوهای ارتباطی که ویژگی تنظیم‌کنندگی دارد، زمانی به حفظ بقای جامعه کمک می‌کند که کارکرد خود را یعنی دستیابی به بیشترین سرمایه اقتصادی در سطوح مختلف را به انجام رساند. این وجه از اقتصاد با علم اقتصاد که بیشتر نظریه پردازان و محققین این حوزه از آن استفاده نموده‌اند متفاوت است. با توجه به تعریف اقتصاد، اقتصاد فرهنگ و هنر نیز به عنوان نظام منسجمی از نقش‌ها، موقعیت‌ها، شبکه‌ها، کنشگران و الگوهای ارتباطی است که در هم پی کسب بیشترین سرمایه اقتصادی از طریق فرهنگ و هنر است و هم می‌تواند به افزایش سرمایه فرهنگی به معنای شناختی آن کمک نماید.

### تعریف جامعه شناختی اقتصاد فرهنگ و هنر

در ابتدا اقتصاد فرهنگ به عنوان شاخه‌ای از علم اقتصاد شناخته شد که علم اقتصاد و ابزارهای آن که شامل نظریات مربوط به اقتصاد کلان، نئوکلاسیک، خرد و اقتصاد رفاه است، در جهت تحلیل چگونگی تولید، توزیع و مصرف کالاها و خدمات فرهنگی مورد استفاده قرار گرفت. در این معنا اقتصاد فرهنگ بخشی از اقتصاد است که معطوف به فعالیت‌ها، تولیدات فرهنگی و هنری است (Pratt, 2004: 407). بنابر تعریف رابرت پیکارد<sup>۳۶</sup> به بررسی چگونگی تأمین خواسته‌ها و نیازهای مصرف‌کنندگان

کالاهای فرهنگی از طریق تولید، توزیع و تبلیغ توسط فعالان فرهنگ و با استفاده از منابع می‌پردازد (Pickard, 1990: 30). بر این مبنا اقتصاد فرهنگ و هنر چگونگی تولید کالای فرهنگی و هنری از منابع کمیاب برای ایجاد محتوا جهت تأمین نیازهای افراد جامعه است (Albaran, 2016: 2).

اقتصاد فرهنگ از یک طرف به بررسی و شناسایی عوامل اقتصادی مؤثر بر عرضه، تولید، توزیع، تقاضا، مصرف، قیمت، شرایط بازار و عوامل تولید (نیروی کار، سرمایه تجهیزات و امکانات) فعالیت‌های فرهنگی و هنری می‌پردازد و از سوی دیگر، تأثیر و سهم فعالیت‌های فرهنگی را در سیستم اقتصادی یک جامعه بررسی و تعیین می‌کند که نشان‌دهنده رابطه مستقیم و غیرمستقیم میان اقتصاد و فرهنگ است.

براین مبنا رابطه اقتصاد و فرهنگ را می‌توان به دو صورت دانست:

۱. مستقیم (تولید، توزیع و مصرف کالا و خدمات فرهنگی و هنری با هدف کسب سود اقتصادی)؛

۲. غیرمستقیم (تولید، توزیع و مصرف کالا و خدمات فرهنگی و هنری که منجر به تغییر فرهنگ و سبک زندگی مردم و در نهایت نفع اقتصادی تولیدکننده می‌شود) (تراسبی، ۱۳۷۹: ۴۴).

بنابراین از دیدگاه اقتصادی، همان‌گونه که علم اقتصاد در مواجهه با مسائل از ترکیب اقتصاد نظری و تحقیقات تجربی استفاده می‌کند، اقتصاد فرهنگ و هنر نیز به منظور بررسی مسائل بخش فرهنگی، فرضیات نظری مربوط به تولید و مصرف کالا و خدمات فرهنگی - هنری و تحقیقات تجربی را باهم مورد استفاده قرار می‌دهد (تاووز، ۱۳۹۵: ۳۱)؛ تا آنجا که اقتصاد فرهنگ و هنر را توصیف و تحلیل ویژگی‌های مشهود عرضه و تقاضا و نیز ویژگی‌های رابطه متقابل عرضه و تقاضا در صنایع گوناگون تشکیل‌دهنده بخش فرهنگ و هنر تعریف می‌شود (برتون، ۱۳۸۸: ۶۱). برای مثال از نظریات اقتصاد کلان برای سنجش سهم صنایع فرهنگی و هنری در درآمد ملی، از نظریات اقتصاد خرد در جهت تنظیم و سیاست قیمت‌گذاری، هزینه تولید و در کل رفتار اقتصادی تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان کالاهای فرهنگی و هنری استفاده می‌شود. در بحث اقتصاد رفاه که می‌تواند پرکاربردترین رویکرد در اقتصاد فرهنگ و هنر باشد، شرایط لازم برای سیاست‌های بهبود وضعیت رفاهی مد نظر قرار می‌گیرد که مبنای لازم برای مداخله دولت از طریق قانون‌گذاری و یارانه‌های مالی را فراهم می‌آورد.

گرچه هنر و کالاهای فرهنگی را می‌توان نوعی کالای اقتصادی دانست که می‌توان با مفاهیم اساسی اقتصاد، نظیر هزینه فرصت، عرضه و تقاضا و تولید و مصرف، درباره آن صحبت کرد، اما ویژگی‌های خاص هنر و صنایع خلاق که نیازمند نگرشی وسیع‌تر هستند، ما را نیازمند آن می‌سازد که در به‌کارگیری نظریه‌های اقتصادی برای آن‌ها رفتار دیگری داشته باشیم و این همان چیزی است که اقتصاد فرهنگ را از اقتصاد متمایز می‌کند (تراسبی، ۱۳۹۷: ۲۰).

با توجه به بعد ذهنی فرهنگ که ویژگی مهم آن است و کالاهای فرهنگی و هنری که دارای بعد مادی هستند، اما بر اندیشه و باور اثرگذارند، علاوه بر دیدگاه اقتصادی که با رویکردی اقتصادی به تحلیل فرهنگ و کالاهای هنری می‌پردازد که برای تحلیل اقتصاد فرهنگ و هنر نیز مفید است؛ زیرا باعث می‌شود که فرهنگ در قالب ابزارهای عینی ظهور یابد که این در رابطه اقتصاد و فرهنگ نهفته است، لازم است با رویکرد غیراقتصادی یعنی فرهنگی و اجتماعی نیز به این پدیده نگریست.

در جامعه‌شناسی اقتصادی و فرهنگی، در تجزیه و تحلیل مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر علاوه بر متغیرها و عوامل اقتصادی، به عوامل فرهنگی و اجتماعی نیز توجه می‌شود. اقتصاد به عنوان نوعی کنش، تنها تابع قانون مندی‌های ناب اقتصادی نیست؛ بلکه علاوه بر قانون مندی‌های اقتصادی، قانون مندی‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی هم بر آن تأثیرگذارند؛ بنابراین مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر در جامعه‌شناسی می‌تواند به گونه‌ای دیگر مورد بررسی قرار گیرد و در تجزیه و تحلیل آن افزون بر متغیرها و عوامل اقتصادی، به عوامل فرهنگی و اجتماعی نیز توجه شود.

در حالی که نگرش اقتصادی به فرهنگ و هنر به دنبال تحلیل اقتصادی مناسبات حاکم بر تولید و مصرف بخش‌های مختلف فرهنگ و هنر است؛ از رویکرد فرهنگی، مجموعه‌ای از کالاها و محصولات، رفتارها و پیوندها و تعاملات فرهنگی در جامعه وجود دارد که علاوه بر ابعاد اقتصادی بایستی به بعد ذهنی آن‌ها توجه شود. بدین معنا که رشد صنایع فرهنگی علاوه بر اینکه خود نتیجه بروز و ظهور استعدادها، ایده‌ها، معرفت و سرمایه فرهنگی تولیدکنندگان آن است؛ مجموعه‌ای از امکانات فرهنگی و هنری را برای جهت‌گیری‌های ذهنی، ارزشی و معنوی نیز آماده می‌سازد؛ صنایعی که محصولات و خدمات حاصل از آن به اعتلای انسان و در نهایت یک جامعه می‌تواند کمک کند.

در این نگرش مباحثی مانند خلاقیت، ایده‌ها، نوآوری، تولیدات فرهنگی و هنری، مصرف فرهنگی، ذائقه فرهنگی، سبک زندگی، سرمایه‌ها، کالاها و خدمات فرهنگی و هنری (کالاهای ملموس و غیرملموس)، ارزش‌های فرهنگی، صنایع فرهنگی و بازار فرهنگی، هنری و نهادهای فرهنگی مطرح می‌شود.

از این رو اقتصاد فرهنگ و هنر در برگیرنده اقتصاد، با تمام مفاهیم آن (تولید و توزیع و مصرف ثروت یا سرمایه اقتصادی) و در برگیرنده فرهنگ (تولید و توزیع و مصرف سرمایه فرهنگی) و موضوع‌های مربوط به آن می‌تواند باشد. این عرصه نویددهنده قابلیت‌های سرمایه‌گذاری، تولید و درآمد کلان است اما فقط به پول، سودآوری و هزینه کردن آن محدود نمی‌شود؛ بلکه مجموعه امکاناتی است که برای جهت‌گیری‌های فرهنگی نیز به کار گرفته می‌شود.

با توجه به تعاریفی که از اقتصاد، فرهنگ و مطالب فوق ارائه شد، تعریف مورد نظر از اقتصاد فرهنگ و هنر در این مطالعه عبارت است از: نظام منسجمی از نقش‌ها، موقعیت‌ها، شبکه‌ها، کنشگران و الگوهای ارتباطی است که هم در پی کسب بیشترین

سرمایه اقتصادی از طریق تولید، توزیع و مصرف کالا و خدمات فرهنگی و هنری است و هم می‌تواند به افزایش سرمایه فرهنگی کمک نماید. اقتصاد فرهنگ، الگوهای ارتباطی شبکه‌ای از کنش‌گران در عرصه تولید، توزیع و مصرف کالا و خدمات فرهنگی و هنری است که با به‌کارگیری بهینه منابع، به‌ویژه منابع کمیاب به دنبال کسب مستمر بیشترین سرمایه اقتصادی از سرمایه فرهنگی در سطوح مختلف و در شرایطی خاص می‌باشد. اقتصاد فرهنگ، الگوهای نسبتاً ثابت کنش برای کسب سرمایه اقتصادی از تولید، توزیع و مصرف کالاها و خدمات فرهنگی و هنری است؛ بنابراین اقتصاد فرهنگ به‌عنوان نظام منسجمی از نقش‌ها، موقعیت‌ها، شبکه‌ها، کنشگران و الگوهای ارتباطی است که هم در پی کسب بیشترین سرمایه اقتصادی از طریق فرهنگ بوده و هم می‌تواند به افزایش سرمایه فرهنگی به معنای شناختی آن کمک کند.

### نتیجه‌گیری

از سال دوهزار میلادی، اقتصاد جهانی رسماً، فرهنگ را به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های ضروری توسعه اقتصادی پذیرفت و بر نقش آن در سیاست‌گذاری‌های اقتصادی تأکید کرد. به‌همین دلیل امروز رویکرد غالب در توسعه این است که مسیر رشد، چه در سطح خرد و چه کلان برای کشورها، از تولید و تمرکز بر صنایع با ارزش افزوده بالا می‌گذرد. به‌این ترتیب عصر اقتصاد خام فروشی و تک محصولی مدت‌هاست که سپری شده و کشورهای دارای اقتصاد دانش‌بنیان، پژوهش‌ها، حمایت‌ها، سرمایه‌ها و کسب‌وکارهای خود را به سمت صنایع با ارزش افزوده بالا سوق می‌دهند. این رویکرد تحت تأثیر نگرش اقتصادی به فرهنگ و هنر شکل گرفته که در راستای تئوری توسعه و به دنبال تحلیل اقتصادی مناسبات حاکم بر تولید و مصرف بخش‌های مختلف فرهنگ و هنر و حمایت از حقوق مالکیت معنوی بوده است، اما از رویکرد اجتماعی، اقتصاد از یک منظر، کنشی نیست که تنها تابع قانون‌مندی‌های ناب اقتصادی باشد؛ بلکه علاوه بر قانون‌مندی‌های اقتصادی، قانون‌مندی‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی هم بر آن تأثیرگذار است. در واقع اگر در جامعه‌ای تولید سرمایه فرهنگی و به تبع آن تولید کالاهای فرهنگی و هنری پایین و نامناسب است، برخلاف تفکر غالب، این مسئله تحت تأثیر عوامل صرف اقتصادی نیست بلکه عوامل اجتماعی، فرهنگی و حتی سیاسی در آن تأثیرگذار است و لازم است مورد توجه قرار گیرد. از این رو بررسی مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر نیازمند رویکردهای اجتماعی و فرهنگی است؛ چراکه اقتصاد فرهنگ و هنر، مانند بسیاری از پدیده‌ها، دارای ابعاد مختلف بوده و چند وجهی است و از رویکردهای مختلف می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد؛ لذا هدف این مطالعه بررسی مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر، اجزای تشکیل‌دهنده آن یعنی مفهوم اقتصاد و فرهنگ و در نهایت ارائه تعریفی از اقتصاد فرهنگ و هنر از منظر جامعه‌شناختی می‌باشد. بدین منظور ابتدا مفهوم اقتصاد و فرهنگ بررسی و در نهایت مفهوم اقتصاد فرهنگ ارائه شد که در این

بخش نتایج آن ارائه می‌شود.

مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر از دو مفهوم اقتصاد و فرهنگ (هنر به عنوان بخشی از آن) تشکیل شده که برای تعریف آن از رویکرد جامعه‌شناختی، لازم است تعریف هر یک از این دو جز مشخص شود. برخلاف رویکردهای اقتصادی که هم به لحاظ ماهیتی و هم روش شناختی، اقتصاد را به عنوان یکی از شاخه‌های علوم انسانی تعریف می‌کنند در رویکردهای مختلف جامعه‌شناختی، اقتصاد به عنوان یک پدیده اجتماعی یا یکی از مهم‌ترین اجزای نظام اجتماعی شناخته می‌شود. به طور کلی از رویکرد ساختاری-کارکردی یا سیستمی اقتصاد هم به عنوان خرده‌نظامی دارای کارکرد برای کل نظام هست و هم به عنوان سیستمی که در درون خود دارای خرده‌نظام‌های فرعی است که هر یک کارکردی برای نظام اقتصادی دارند و در نهایت عملکرد آن‌ها موجب دستیابی به نظم به تعبیر پارسونزی و دورکیمی می‌شود و از رویکرد تفسیری یا ذهنی اقتصاد حاصل مجموعه کنش‌های اقتصادی درون جامعه است که هدف از ایجاد آن ارضای نیازها و دستیابی به مطلوبیت و رضایت خاطر کنشگران است. براین اساس اقتصاد، الگوهای ارتباطی نسبتاً ثابت شبکه‌ای از کنشگران (تولید، توزیع و مصرف کالا و خدمات) برای کاربرد بهینه منابع، به ویژه منابع کمیاب و کسب بیشترین سرمایه اقتصادی در سطوح مختلف در بستری فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، تاریخی، جغرافیایی و اقلیمی است. اقتصاد الگوهای بهینه نسبتاً باثبات کنش مبادله‌ای انواع سرمایه‌ها با سرمایه اقتصادی یا بالعکس است.

فرهنگ بخش دیگری از مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر است. تاکنون برای فرهنگ تعاریف متعددی از رویکردهای مختلف ارائه شده است. با وجود گستردگی تعاریف راجع به فرهنگ، می‌توان گستره تعاریف‌ها را تا حد دو تعریف کاهش داد تا فرهنگ همان معنایی داشته باشد که در بحث اقتصاد و فرهنگ به کار می‌رود. تعریف اول به رویکرد مردم‌شناختی و جامعه‌شناختی نزدیک‌تر و تعریف دوم که بی‌ارتباط با تعریف اول نیست، جهت‌گیری کارکردی‌تری دارد. در بحث اقتصاد فرهنگ و هنر، معمولاً ادبیات نظری مطرح شده در این حوزه ضمن عدم انکار تعاریف مختلف برای فرهنگ، بیشتر بر بعد مادی فرهنگ تأکید دارد و اشکال فرهنگی (کالاهای هنری) به عنوان امور انتزاعی در نظر گرفته نمی‌شوند. فرهنگ به عنوان فعالیت‌ها و محصولات فکری، اخلاقی و هنری مربوط به زندگی انسان می‌تواند برای مفهوم اقتصاد فرهنگ و هنر قابل اعتنا تر باشد.

از این رو اقتصاد فرهنگ و هنر در برگیرنده اقتصاد، با تمام مفاهیم آن (تولید و توزیع و مصرف ثروت یا سرمایه اقتصادی) و در برگیرنده فرهنگ (تولید و توزیع و مصرف سرمایه فرهنگی) و موضوع‌های مربوط به آن می‌تواند باشد. این عرصه نویددهنده قابلیت‌های سرمایه‌گذاری، تولید و درآمد کلان است، اما فقط به پول، سودآوری و هزینه کردن آن محدود نمی‌شود؛ بلکه مجموعه امکاناتی است که برای جهت‌گیری‌های

فرهنگی نیز به کار گرفته می‌شود. نظام منسجمی از نقش‌ها، موقعیت‌ها، شبکه‌ها، کنشگران و الگوهای ارتباطی است که هم در پی کسب بیشترین سرمایه اقتصادی از طریق تولید، توزیع و مصرف کالا و خدمات فرهنگی است و هم می‌تواند به افزایش سرمایه فرهنگی کمک نماید. اقتصاد فرهنگ و هنر، الگوهای ارتباطی شبکه‌ای از کنشگران در عرصه تولید، توزیع و مصرف کالا و خدمات فرهنگی و هنری است که با به‌کارگیری بهینه منابع، به‌ویژه منابع کمیاب به دنبال کسب مستمر بیشترین سرمایه اقتصادی از سرمایه فرهنگی در سطوح مختلف و در شرایطی خاص است.

## پی‌نوشت‌ها

1. Cultural times
2. John Kenneth Galbraith
3. Lione Robbins
4. Alan Peacock
5. William Baumol
6. William Bowen
7. Performing Arts: The Economic Dilemma
8. Economy
9. Economic
10. Adam Smite
11. Jean-Baptiste
12. Political economy
13. John Stuart Mill
14. Alfred Marshal
15. Lionel Charles Robbins
16. Thorstein Veblen
17. Micro Economic
18. AGIL
19. Adaptation
20. Social Institution
21. Max Weber
22. Economic Action
23. Karl Polanyi
24. Polanyi
25. Mark Granovetter
26. Pierre Bourdieu
27. Economic Field
28. Raymond Williams
29. Parsons and Turner
30. Economics of Culture
31. Cultural Economy-Cultural Economics
32. Economic Culture
33. Cultural turn
34. Cultural Economy
35. Cultural Economics
36. Robert Picard



## منابع و مأخذ

- اسلیتر، دن، تونکیس، فرن (۱۴۰۰). *جامعه بازار*. ترجمه حسین قاضیان، تهران: انتشارات نی.
- اسمیت، فیلیپ (۱۳۹۱). *درآمدی بر نظریه فرهنگی*. ترجمه حسین پویان. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- برتون، آلبرت (۱۳۸۸). *درآمدی بر اقتصاد فرهنگ از دیدگاهی آزادمنشانه*. مجموعه مقالات صنایع فرهنگی، یونسکو، ترجمه مهرداد وحدتی. تهران: انتشارات نگاه معاصر
- پرچمی، داود، درخشان، فاطمه (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی رابطه توسعه اقتصاد فرهنگ و نظم در جامعه. *فصلنامه علوم اجتماعی*، ۲۶ (۸۶): ۱-۴۰. <https://doi.org/10.22054/qjss.2020.44814.2132>
- پناهی، محمدحسین (۱۳۷۵). *نظام فرهنگی*. کارکردها و دگرگونی‌های آن. نامه پژوهش، ۱ (۲-۳)
- پناهی، محمدحسین (۱۳۹۴). *توسعه فرهنگی ضرورت توسعه اقتصادی، اجتماعی و سیاسی*. فصلنامه برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، ۷ (۲۲): ۱-۲۳. <https://doi.org/10.22054/qjss.2015.1469/10.22054>
- تاووز، روث (۱۳۹۵). *درس‌نامه اقتصاد فرهنگی*. ترجمه علی اکبر فرهنگی و همکاران. تهران: انتشارات دانژه.
- تراسبی، دیوید (۱۳۹۷). *اقتصاد و فرهنگ*. ترجمه کاظم فرهادی. تهران: انتشارات نی.
- تراسبی، دیوید (۱۳۷۹). *تولید و مصرف محصولات فرهنگی و هنری - نگاهی به اقتصاد فرهنگ*. ترجمه علی اعظم محمدبیگی، نامه پژوهش، ۱۶ (۱۷-۱۶)، ۳۷-۸۶.
- جعفری، محمدتقی (۱۳۹۲). *فرهنگ پیرو فرهنگ پیشرو*. تهران: مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- دورکیم، امیل (۱۴۰۰). *صور بنیانی حیات دینی*. ترجمه باقر پرهام. تهران: انتشارات مرکز.
- دورکیم، امیل (۱۴۰۱). *قواعد روش جامعه‌شناسی*. ترجمه علی محمد کاردان. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- روشه، گی (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی تالکوت پارسونز*. ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر. تهران: انتشارات نی.
- سویچ وود، آلن (۱۳۸۰). *تحلیل فرهنگی و نظریه سیستم‌ها*. مفهوم فرهنگ مشترک: از دورکیم تا پارسونز. ترجمه محمد رضایی، *مجله ارغنون*، ۱۸ (۱۸)، ۲۷۵-۲۹۲.
- سوئدبرگ، ریچارد، گرانووتر، مارک (۱۴۰۰). *جامعه‌شناسی اقتصادی*. ساخت کنش اجتماعی و کنش اقتصادی. ترجمه علی اصغر سعیدی. تهران: انتشارات تیسرا.
- فری، برونو (۱۴۰۰). *اقتصاد فرهنگ و هنر*. ترجمه امیرحسین مجتهدزاده، تهران: انتشارات دنیای اقتصاد.
- کوئن، بروس (۱۳۹۸). *مبانی جامعه‌شناسی*. ترجمه غلامعلی توسلی، تهران: انتشارات سمت.
- کوزر، لوئیس، روزنبرگ، برنارد (۱۳۹۳). *نظریه‌های بنیادی جامعه‌شناسی*. ترجمه فرهنگ ارشاد. تهران: انتشارات نی.
- گیدنز، آنتونی (۱۴۰۰). *جامعه‌شناسی*. ترجمه منوچهر صبوری. تهران: انتشارات نی.
- مک‌کین، راجر (۱۳۹۲). *اقتصاد هنر (مجموعه مقالات)*. ترجمه محمدرضا مریدی و همکاران، تهران: انتشارات بدخشان.
- موسایی، میثم (۱۴۰۰). *اقتصاد برای علوم اجتماعی*. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- موسایی، میثم (۱۴۰۱). *اقتصاد رسانه*. تهران: انتشارات سمت.
- ویر، ماکس (۱۳۹۴). *اقتصاد و جامعه*. ترجمه عباس منوچهری و همکاران. تهران: انتشارات سمت.
- وینتراب، روی (۱۳۸۷). *اقتصاد نئوکلاسیک*. ترجمه سید حسین میرجلیلی. بررسی مسائل و سیاست‌های اقتصادی، ۸ (۸۱-۸۲)، ۱۲۱-۱۲۶.

- Anderson, W.M. (2016). Michigan's Local Government Records Management Task Force. Michigan Dept. of History, Arts and Libraries.
- Backhouse, R.E. (2012). *The Puzzle of Modern Economics: Science or Ideology*. Cambridge University Press.
- Baumol, W. J., & Bowen, G. (1965). On the Performing Arts: the anatomy of their economic problems. *American Economic Review*, 55(2), 495-502.
- Beder, S. (2006). The Role of "Economic Education" in Achieving Capitalist Hegemony. Faculty of Arts, Social Sciences & Humanities, University of Wollongong.
- Blaug, M. (2001). Where are we now on cultural economics. *Journal of Economic Surveys*, 15(2), 43-123.
- Borofsky, R. (1998). cultural Possibilities. in *UNESCO World Culture Report*, 64-75.
- Boulding, J., & Spillman, M. (2005). Cultural sociology at the crossroads of discipline. *Poetics*, 33 (1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2005.01.001>
- Boulding, K. E. (1985). The Arts Applied to Economics. in *Managerial Economics for the Arts*, V. Lee Owen, W. Hendon (eds), Association for Cultural Economics, University of Akron.
- Bourdieu, P. (2005). *The Social Structures of the Economy*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant J. D. (2002). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Brewer, B. (2011). The Long Twentieth Century and the Cultural Turn: World- Historical Origins of Cultural Economy. *American Sociological Association*, XVII (1), 39-57. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2011.425>
- Callon, M. (1998). Introduction: the embeddedness of economic markets in economics. *Sociological Review*, 46(s1), 1-57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1998.tb03468.x>
- Carter, B. (2016). *Defining institutions. Governance and Social Development Resource Centre (GSDRC)*. University of Birmingham.
- Durkheim, É. (1976). *The Elementary Forms of the Religious Life*, (translation by Carol Cosman), Oxford University Press.
- Durkheim, É. (1978). *The Division of Labor in Society*, (translation by W.D.Halls), New York: Simon and Schuster.
- Galbraith, J. K. (1960). *The Liberal Hour*. London: Hamish Hamilton.
- Gibson, C. (2011). Cultural economy: achievements, divergences, future prospects. *Geographical Research*, 50 (3), 282-290.
- Gibson, C., & Kong, L. (2005). Cultural economy: a critical review. *Progress in Human Geography*, 29(5), 541-561. <https://doi.org/10.1191/0309132505ph567oa>
- Giddens, A. (1400). *Sociology*. Translated by M. Sabouri, Tehran: Ney. **[In Persian]**
- Giddens, A. (2013). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481-510.
- Granovetter, M. (1992). Economic Institutions as Social Constructions: A Framework for Analysis. *Acta Sociologica*, 35(1), 3-11.
- Granovetter, M. (2002). A Theoretical Agenda for Economic Sociology. in *The New Economic Sociology*, Edited by M. Guillen et al. New York: Russell Sage Foundation.
- Hesmondhalgh, D. (2007). *The cultural industries*. 2nd ed. London: Sage.

- Horton, P., & Hunt, C. (2004). *Sociology*, McGraw Book Company. New York.
- Jameson, F. (2019). *The Cultural Turn: Selected Writings on the Postmodern: 1983-1998*. Brooklyn: Verso.
- Krzyminiewska, G. (2018). Economic culture in social economy entities: Problems and challenges. Proceedings of the 5th International Conference "Modern Economics. Th. Reuters Template.
- Marshall, A. (1890). *Principles of Political Economy*. London: Macmillan.
- Mill, J. S. (1844). *Essays on Some Unsettled Questions of Political Economy*, John W. Parker.
- Miller, S (2014). *The Moral Foundations of Social Institutions: A Philosophical Study*. Cambridge University Press.
- Morgan, J (2016). *What is Neoclassical Economics? Debating the origins, meaning and significance*. New York: Routledge.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.
- Parsons, T (1968). *On the Concept of Value-Commitments*. *Sociological Inquiry*, 38(2), 135-160.
- Parsons, T., & Turner B. S. (1951). *The Social System*. Routledge & Keagan Paul Ltd.
- Peacock, A. T. (1969). Welfare economics and public subsidies to the Arts. *Manchester School of Economics and Social Studies*.
- Pek, C. (2008). Insight of Chinese Economics Culture in Malaysia. *International Journal of Business and Management*, 3(9), 65-73. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v3n9p65>
- Picard, R. G. (1990). *Media Economics: Concepts and Issues*, Sage Publications.
- Polanyi, K. (1971). The economy as instituted process, in *Trade and market in the early empires: economies in history and theory*. edited by Karl Polanyi, Conrad M. Arensberg, Harry W. Pearson. Chicago: Regnery.
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, History, Practice*. Psychology Press.
- Porter, M. (2020). Attitudes, Value, Beliefs, and Microeconomics of Prosperity. In Harrison, L.E.; Huntington, S.P. (Ed.), *Culture Matters. How Values Shape Human Progress*. New York: Basic Books.
- Potocan, V., & Nedelko, Z. (2014). Impact of Economic Culture on the Development of Enterprises, in *Smart Specialization Strategies and the Role of Entrepreneurial Universities*, IGI Global.
- Pratt, A.C. (2004). The cultural economy: A call for specialized 'production of culture' perspectives. *International Journal of Cultural Studies*, 7(1), 117-128. <https://doi.org/10.1177/1367877904040609>
- Prince, R., & Dufty, R. (2009). Assembling the space economy: governmentality and economic geography. *Geography Compass*, 3, 1744-1756. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1749-8198.2009.00275.x>
- Robbins, L. (1963). *An Essay on the Nature and Significance of Economic Science*. London: Macmillan.
- Say, J. (1803). *A Treatise on Political Economy*. Ludwig von Mises Institute.
- Smith, A. (1776). *An Inquiry into Nature and Causes of the Wealth of Nations*. London: W. Strahan.
- Soukup, A., Maitah, M., & Svoboda, R. (2015). The Concept of Rationality in Neoclassical and Behavioural Economic Theory. *Modern Applied Science*, 9 (3), 1-9. <http://dx.doi.org/10.5539/mas.v9n3p1>

- Steiner, P. (2012). Religion and Economics in Durkheim's Work: Two Forms of Social Cohesion. *Archives de sciences sociales des religions*, 3 (159), 1-12. <https://www.doi.org/10.1017/S000397561200032X>
- Swedberg, R. (2019). Max Weber's Central Text in Economic Sociology. New York: Taylor & Francis Group.
- Turner, J. (1997). The Institutional Order. New York: Longman.
- Williams, R. (1976). Keywords: Vocabulary of Culture and Society. Fontana: Glasgow.
- Zembylas, T. (2005). Epistemology and Cultural Economics. *Journal of Homo Oeconomicus*, 22(3), 425-440.
- Burton, A. (1388). An introduction to the economy of culture from an independent point of view. collection of articles on cultural industries, UNESCO, translated by Mehrdad Vahdati, Tehran: contemporary view. **[In Persian]**
- coser, L., & Rosenberg, B. (2014). Basic theories of sociology. Translation by F. Irshad, Tehran: Ney. **[In Persian]**
- Durkheim, E (1900). The Elementary Forms of Religious Life, translated by B. Parham, Tehran: Center. **[In Persian]**
- Durkheim, E. (1901). The Rules of Sociological Method, translated by A. M. Kardan, Tehran: University of Tehran. **[In Persian]**
- Frey, B. (1984). Economy of culture and art. Translated by A. Mojtahedzadeh, Tehran: Dunya Ektaz. **[In Persian]**
- Jafari, M. T. (2012). The culture of following the leading culture, Tehran: Allameh Jafari Institute for Compilation and Publishing. **[In Persian]**
- Koen, B. (2018). Basics of sociology. Translated by G. A. Tavasli, Tehran: Smet. **[In Persian]**
- McCain, R. (2012). Art economy (collection of articles). Editors V. Ginsberg and D. Trusby, translated by M. Reza M. & et al., Tehran: Badakhshan. **[In Persian]**
- Musaei, M. (1980). Economics for the social sciences. Tehran: Sociologists. **[In Persian]**
- Musaei, M. (1981). Media economy. Tehran: Samt. **[In Persian]**
- Oxford Dictionaries (2023). Art definition: <https://web.archive.org/web/20160901233826/https://www.oxforddictionaries.com/definition/english/art>
- Panahi, M. H. (1375). Cultural system, its functions and transformations. *research letter*, 1(2 and 3). **[In Persian]**
- Panahi, M. H. (2014). Cultural development is the necessity of economic, social and political development. *welfare planning and social development quarterly*, 7(22), 1-23. 10.22054/qjsd.2015.1469 **[In Persian]**
- Parchami, D., & Derakhshan, F. (2018). A comparative study of the relationship between the development of economy: culture and order in society. *Social Sciences Quarterly*, 26(86): 1-40. <https://doi.org/10.22054/qjss.2020.44814.2132> **[In Persian]**
- Rocher, G. (2013). Talcott Parsons and American sociology. Translated by A. H. Nik-Gahar, Tehran: Ney. **[In Persian]**
- Slater, D., & Tonkiss, F. (1984). Market society. translated by Hossein Ghazian, Tehran: Ney. **[In Persian]**
- Smith, P. (2011). *An introduction to cultural theory*. translated by Hossein Pouyan, Tehran: Cultural Research Office. **[In Persian]**

- Swedenberg, R., & Granwater, M. (1400). economic sociology; Construction of soial action and economic action. Translated by A.A. Saeedi, Tehran: Tisa. **[In Persian]**
- Swingwood, A. (2009). cultural analysis and systems theory; The Concept of Common Culture: From Durkheim to Parsons. Translated by M. Rezaei, *Organon Magazine*, No. 18, 275-292. **[In Persian]**
- Throsby, D. (1379). Production and consumption of cultural and artistic products/ a look at the economy of culture, translated by A. A. Mohammadbeigi, *Research Letter*, No. 16 and 17, 86-37. **[In Persian]**
- Throsby, D. (2017). *Economy and culture*, translated by Kazem Farhadi, Tehran: Ney. **[In Persian]**
- Towse, R. (2015). Textbook of cultural economy, translated by A.A. Farhangi and colleagues, Tehran: Danje. **[In Persian]**
- Weber, M. (2014). Economy and society. Translated by A. Manouchehri & et al., Tehran: Semit. **[In Persian]**
- Weintraub, R. (2007). Neoclassical economics. Translated by S. H. Mirjalili. *Review of economic issues and policies*, 8 (81 and 82), 121-126. **[In Persian]**

سنة  
مطالعات



## Analysis of Alphabet Books Illustrations in Iran (From 1980 onwards) Based on Jean Piaget's Cognitive Development Approach

**Sima Sahebi**, M.A in Illustration, Faculty of Art & Architecture, Islamic Azad University, Tehran South Branch. Email: Sahebisima93@gmail.com

**Mona Emami**, PhD in Art Research, Faculty of Theoretical Sciences & Higher Art Studies, Iran University of Art, Tehran, Iran (Corresponding Author).  
Email: emamimona0@gmail.com

**Peyman Alizadeh Oskuie**, Assistant Professor, Faculty of Art & Architecture, Islamic Azad University, Tehran South Branch. Email: P-alizadeh@azad.ac.ir

### Abstract

This study examines the visual content of twenty alphabet books published since the 1980s. The samples were selected through purposeful random sampling and analyzed using a descriptive-analytical approach grounded in Jean Piaget's cognitive-developmental theory. Data was collected from library resources, and qualitative analysis was employed. Selection criteria included higher quality of illustration and printing, choice of professional illustrators, affiliation with reputable publishers, and high usage and sales as indicated by multiple reprints. The study aims to identify suitable illustrative components for teaching the alphabet to children within this age group based on Piaget's theory. Specifically, it seeks to answer the questions: What are the appropriate components for teaching the alphabet to these children according to Piaget's theory? Moreover, what styles and techniques are most suitable for illustrating the Persian alphabet for children of this age group? According to Piaget, play, exploration of the environment, discovery-based activities, and the balance between assimilation and accommodation play crucial roles in learning. Play can be valuable for teaching, focusing attention, and practicing various skills. Through analysis and critique of the alphabet books based on the components of play, exploratory activities, and reciprocal behaviors, as well as an examination of the quality of illustrative elements in active learning, it was found that only a limited number of alphabet books aligned with cognitive-developmental perspectives and relevant visual standards. Most of the illustrations were of average quality, and some were poor. The finding indicates shortcomings in the illustrative quality of Persian alphabet books and a need for more attention to the illustration issue in these books.

### Keywords

Educational Illustration, Alphabet Books, Cognitive Development, Play, Piaget.





## تحلیل تصویرسازی کتاب‌های الفباآموز در ایران (دهه شصت تا به امروز) مبتنی بر دیدگاه رشدی - شناختی پیازه

سیما صاحبی<sup>۱</sup>، مونا امامی<sup>۲</sup>، پیمان علیزاده اسکویی<sup>۳</sup>

### چکیده

در پژوهش حاضر، محتوای تصویری بیست کتاب الفباآموز از دهه شصت به بعد که به روش نمونه‌گیری تصادفی هدفمند و براساس دیدگاه رشدی - شناختی ژان پیازه و به شیوه توصیفی - تحلیلی بررسی می‌شود. گردآوری داده‌ها با استفاده از منابع کتابخانه‌ای و تحلیل داده‌ها به صورت کیفی انجام گرفته است. استاندارد کیفی بالاتر در تصویرگری و چاپ، گزینش تصویرگران حرفه‌ای، وجود ناشران معتبرتر نسبت به ناشران دیگر، کاربرد و فروش بالای این کتاب‌ها براساس دفعات تجدید چاپ، معیار انتخاب آن‌ها از میان تعداد بسیار زیاد کتاب‌های الفباآموز موجود در بازار بوده است. هدف از این پژوهش، شناخت مؤلفه‌های مناسب تصویرگری در آموزش الفبا به کودکان رده سنی مذکور براساس نظریه پیازه است و پرسش‌ها، این است که مؤلفه‌های مناسب در آموزش الفبا به کودکان مذکور براساس آن نظریه چیست و تصویرسازی آموزشی الفبای فارسی برای کودکان آن رده سنی با چه شیوه و تکنیکی مناسب است؟ از نگاه پیازه، «بازی» و جست‌وجو در محیط، فعالیت اکتشافی و ایجاد تعادل بین دو فرایند درون‌سازی و برون‌سازی در یادگیری نقش اساسی دارند و می‌توان از «بازی» به عنوان فرصتی مناسب برای آموزش، تمرکز و تمرین مهارت‌های مختلف استفاده کرد. با تحلیل و نقد الفباآموزها بر مبنای مؤلفه بازی، فعالیت اکتشافی و رفتارهای رفت و برگشتی که زیرمجموعه بازی هستند و نیز بررسی کیفیت مؤلفه‌های تصویرسازی در یادگیری فعال مشخص شد که تعداد محدودی از الفباآموزها با دیدگاه رشدی - شناختی و استانداردهای تصویری مربوطه هم‌خوانی دارند و بیشتر نمونه‌های تصویری در سطح متوسط و تعدادی در سطح ضعیف قرار دارند. این امر دلالت بر وجود کاستی‌هایی در تصویرگری آموزشی الفبای فارسی و عدم توجه کافی به مقوله تصویرسازی الفباآموزها دارد.

### واژگان کلیدی

الفباآموز، بازی، پیازه، تصویرسازی آموزشی، رشدی - شناختی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۰۷

۱. کارشناسی ارشد تصویرسازی، گروه هنر، دانشکده هنر و معماری، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی تهران، ایران. sahebisima93@gmail.com

۲. دکتری پژوهش هنر، دانشگاه هنر ایران، تهران، ایران (نویسنده مسئول). emamimona0@gmail.com

۳. استادیار گروه هنر، دانشکده هنر و معماری، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. P\_alizadeh@azad.ac.ir

## مقدمه

ژان پیاژه، یکی از بزرگ‌ترین و بانفوذترین چهره‌های روان‌شناسی است و مطالعات و پژوهش‌های عمیقی در خصوص رشد تفکر و زبان کودک انجام داده است. پیاژه هوش انسان، کارکردها و تحول آن را به عنوان اساس موجودیت انسان تلقی کرده است. وی در پژوهش‌های خود به نظریهٔ مراحل رشدی - شناختی دست یافت و گنجینهٔ عظیمی از دانش تحول فکر آدمی را برای مریبان تعلیم و تربیت به جای گذاشته است. او مراحل رشد کودک را در زمینهٔ شکل‌گیری مفاهیم مختلف شناختی و چگونگی تخیل، زبان‌آموزی، رفتار و اخلاق را جمع‌بندی کرد. پیاژه معتقد است هوش یا تفکر و عمل سازگارانۀ کودک در جریان یک رشته تحولات در مراحل سنی مختلف رشد می‌کند. در هر مرحله از رشد، آمادگی‌های جدیدی پیدا می‌شود که مشخص‌کنندهٔ امکانات و محدودیت‌های ذهنی کودک است و در برخورد با او یا در تهیهٔ محتوا و انتخاب روش و وسایل آموزشی نیز باید همین امکانات و محدودیت‌های ذهنی را در نظر داشت (لطف‌آبادی، ۱۳۸۹: ۱۳-۱۷).

گروه سنی شش و هفت سال دورهٔ جدید و مهم رشد کودک است. روان‌شناسان این دوره را از آن جهت حائز اهمیت می‌دانند که با زمان ورود به مدرسه مصادف است. در این سن پرمخاطره، یکی از وسایلی که می‌تواند به کودک کمک کند تا با شرایط و محیط جدید آشنا شود و حتی به آن علاقمند شود، کتابی مناسب با رعایت تمام استانداردهای نگارش و تصویرسازی است. تصویرسازی برای کتاب‌های کودکان کمک به درک مفاهیم موجود در نوشته‌های کتاب با زبان تصویر است و در این بین وظیفهٔ هنرمند تصویرگر ایجاد جاذبه و القای هرچه مؤثرتر مفهوم متن و تأثیرگذاری آن در ذهن کودک است (برزگر و همکاران، ۱۳۹۶). کتاب‌های آموزشی الفبا به صورت کتاب‌های تصویری برای آموزش حروف و صدا به نوآموزان استفاده می‌شوند. تصویرسازی الفبای فارسی در این بازهٔ سنی باید مطابق با فهم کودک، فضای خیالی و احساسی او باشد و به لحاظ رنگ و تصویر نیز با آن مطابقت داشته باشد. طبق بررسی‌های انجام‌شده، آموزش الفبای فارسی در مقطع پیش از دبستان، فقط شامل شکل ظاهری تعدادی از حروف و صداها است و در مقطع اول دبستان، آموزش کامل شکل نوشتاری و آوایی تمامی حروف انجام می‌گیرد. بخش دیداری آموزش در هر دو مقطع که با به‌کارگیری حواس پنج‌گانه انجام می‌شود، توسط کتاب و مواد آموزشی تصویری است. به نظر می‌رسد، کتاب‌های آموزش الفبای فارسی موجود، توسط تصویرگران نه چندان حرفه‌ای (به جز تعداد معدودی از تصویرگران پیش‌کسوت) و با دیدگاهی عاری از هنر تصویرسازی و عدم هماهنگی با سن کودک که بتواند خلاقیت و میل به یادگیری را در کودک ایجاد کند، منتشر شده‌اند و این کتاب‌های آموزشی از لحاظ تصویری، جوابگوی نیازهای دیداری کودکان نیستند.

مسئله اصلی در این پژوهش، شناخت ویژگی‌های کودک شش و هفت ساله برای

یادگیری است که کودک در این بازه سنی چگونه می‌بیند و یاد می‌گیرد؛ بنابراین با مطالعه نظریه رشدی-شناختی ژان پیاژه و آشنایی با ویژگی‌ها و محدودیت‌های کودک در مرحله پیش‌عملیاتی (کودک شش و هفت سال) می‌توان شیوه‌هایی را مطرح کرد که بر مبنای نظریه رشدی-شناختی پیاژه، می‌توانند شکل مناسبی از کتاب و مواد آموزشی با تصویرسازی مناسب باشند و به نتیجه دلخواه در آموزش و یادگیری الفبای فارسی به کودک رده سنی مذکور برسیم.

پژوهش حاضر، توصیفی-تحلیلی است. تجزیه و تحلیل داده‌های آن به صورت کیفی و مبتنی بر جمع‌آوری اطلاعات از طریق منابع کتابخانه‌ای انجام گرفته است. جامعه آماری این پژوهش تمامی کتاب‌های تصویری الفباآموز از دهه شصت و پس از آن است که در ایران برای کودکان پیش از دبستان و اول دبستان منتشر شده است. از این میان بیست کتاب به شیوه نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند انتخاب شده و مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. استاندارد کیفی بالاتر در تصویرگری و چاپ، گزینش تصویرگران حرفه‌ای از میان تصویرگران، وجود ناشران معتبرتر نسبت به ناشران دیگر و کاربرد زیاد و فروش بالای این کتاب‌ها براساس تعداد دفعات تجدید چاپ، معیار انتخاب این بیست کتاب از میان تعداد بسیار زیاد کتاب‌های الفباآموز موجود در بازار قرار گرفته است.

سؤالات مطرح شده در این پژوهش این است که مؤلفه‌های مناسب در آموزش الفبا به کودکان مذکور (مرحله شهودی) براساس نظریه رشدی-شناختی ژان پیاژه چیست؟ شیوه‌ها، تکنیک‌ها و مؤلفه‌های مناسب تصویرسازی آموزشی الفبای فارسی در کتاب‌های کودکان شش و هفت سال چیست؟

### پیشینه پژوهش

از کتاب‌ها و پژوهش‌های داخلی یافت شده در رابطه با موضوع مقاله حاضر می‌توان به چنین مواردی اشاره کرد: علی‌اکبر سیف (۱۳۸۶) در کتاب «روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی یادگیری و آموزش» به مطالعه و بررسی اصول و مبانی روان‌شناسی پرورشی به عنوان یک علم، آشنایی با نظریه‌ها، قوانین و اصول روان‌شناسی یادگیری و انگیزش، کسب توانایی استفاده از نظریه‌ها و قوانین یادگیری و انگیزش در طراحی و اجرای فعالیت‌های آموزشی می‌پردازد. زهره قایینی (۱۴۰۱) در کتاب «سواد شکوفایی: از پژوهش تا عمل» به معرفی سواد شکوفایی که مجموعه دانش‌های ساده، مهارت‌های گوناگون و اندیشه‌ورزانه و نگرش‌هایی است که کودک از ابتدای تولد تا ورود به پیش‌دبستان فرامی‌گیرد، می‌پردازد. جمال‌الدین اکرمی (۱۳۸۹) در کتاب «کودک و تصویر ۲» به معرفی کتاب‌های مفهومی (آموزشی)، الفباآموزها می‌پردازد و نمونه‌های داخلی و خارجی الفباآموزها را معرفی می‌کند. پژوهش‌ها و مقالاتی که در این زمینه انجام شده‌اند که بیشتر مرتبط با بررسی تأثیر شباهت ظاهری حروف الفبای فارسی

بر بازشناسی دیداری حروف، کاربرد نظریه رشدی - شناختی پیازه در آموزش و پرورش، مطالعه تصویرسازی آموزشی در کتاب‌های تصویری ایرانی با موضوع آموزش الفبا و اعداد، تأثیر الفبای فارسی به شکل تصویری در زبان آموزی فارسی اول ابتدایی و کاربرد آموزه‌های تصویرسازی در آموزش الفبای فارسی به کودک هستند.

وجه تمایز این پژوهش، نسبت به پژوهش‌های پیشین توجه به کاربردهای آموزشی نظریه رشدی - شناختی پیازه در تصویرسازی آموزشی الفباست. طبق این نظریه، ارتباط اجتناب‌ناپذیری بین تحول روانی و محتوای آموزش برقرار است و باید آموزش با تحول روان شناختی کودک متناسب باشد. تصویرسازی الفبای فارسی در این بازه سنی باید مطابق با فهم کودک، فضای خیالی و احساسی او باشد و به لحاظ رنگ و تصویر نیز با آن مطابقت داشته باشد.

### کتاب‌های مفهومی (الفباآموزها)

کتاب‌های مفهومی، به مجموعه کتاب‌های غیرتخیلی (نان فیکشن) تعلق دارند و هدف آن‌ها فراگیری دانش‌ها و شناخت‌های نخستین است. این‌گونه کتاب‌ها برای کودکان خردسال و دوران پیش از دبستان و سال‌های ابتدایی دبستان که نخستین دوره‌های تثبیت آموخته‌های خود را می‌گذرانند، بسیار سرگرم‌کننده و مناسب است. گسترش دانش و زبان کودک، از راه به‌کارگیری تصویر و متن‌های ساده و کوتاه در کتاب‌های مفهومی کاربردی فراگیر دارد. برخی از این کتاب‌ها با به‌کارگیری تصویرهای فراوان، شکل‌ها، رنگ‌ها و اندازه‌ها را به کودکان می‌آموزد و یادگیری مفاهیمی چون: رابطه‌ها، ساماندهی و مقیاس‌ها را دنبال می‌کند (اکرمی، ۱۳۸۹: ۳۲۷).

کتاب‌های الفباآموز بخشی از این کتاب‌های مفهومی به شمار می‌روند و هدف اصلی آن‌ها، فرایند زبان آموزی است. در این کتاب‌ها، تصویر کمک می‌کند تا کودکان حروف را به‌تنهایی یا در میان واژه شناسایی کنند و دایره واژگانشان گسترش یابد. هر حرف همراه یک واژه و یک یا چند تصویر شناسانده می‌شود. تصویرها، اشیا یا جانورانی را معرفی می‌کنند که نامشان با آن حرف آغاز می‌شود (قایی، ۱۳۹۰: ۳۴۱).

### ویژگی‌های تصویرسازی آموزشی برای کودکان شش و هفت سال

برای تولید یک تصویر مناسب آموزشی رعایت معیارهای گوناگونی ضروری است، این اصول و معیارها برگرفته از سلسله نظریات در زمینه‌های هنری، روان‌شناسی و آموزشی هستند. برای شناخت این معیارها در حوزه تصویرسازی، ویژگی‌هایی بر مبنای کتاب‌های «نظری بر تصویرسازی کتاب کودک» نوشته معدنی، «مصورسازی کتاب کودکان» نوشته ابراهیمی، «تصویرسازی» نوشته حسن پور، «تصویرسازی (تاریخچه، مبانی و اصول، شیوه اجرایی)» نوشته امین سلماسی و مرتضوی فر جمع‌آوری شده است که تا حدود زیادی نقاط مشترکی با هم دارند.

در تصویرگری متون آموزشی عنصر خیال باید متناسب با نگاه آموزشی باشد. تخیل

تصویرگر تا جایی می‌تواند در تصاویر گسترش پیدا کند که خدش‌های بر واقعیت‌های آموزشی متن وارد نکند. عناصر تصویری باید با درون‌مایه‌های آموزشی و مفهومی متن هماهنگ باشند. پس تصویر در عین واقع‌گرایی، می‌تواند خیال‌انگیز باشد. در تصاویر، از تضاد و تناقض، به مقدار محدود، با آگاهی و تسلط بر مسائل آموزشی می‌توان استفاده کرد. «رنگ‌ها» علاوه بر زیبایی بار اطلاعاتی و حسی دارند. در عین حال باید با توجه به رشد سنی کودک انتخاب شوند. کودکان رنگ‌های شاد و خالص را دوست دارند. رنگ‌های چرک یا با تضاد شدید برای کودک جذاب نیستند. در همه صفحات کتاب یا مواد آموزشی طراحی شده باید تصویر وجود داشته باشد. مشخصات تربیتی، آموزشی و روان‌شناختی در این محدوده سنی باید کانون توجه کامل باشد. تصویر باید به آرامی، کودک را به سوی یادگیری سوق دهد، مثلاً در کتاب‌های الفباآموز کودک با ملایمت به سوی «شکل کلمات» حرکت کند و اجباری برای یادگیری، خواندن و نوشتن وجود نداشته باشد. رعایت اصل سفیدخوانی از اهمیت بسیاری برخوردار است، تصویر می‌تواند کم‌کم در تمام صفحه وجود داشته باشد، اما ترجیحاً بخش‌هایی هم بدون تصویر باشد. هرچه که یک تصویر آموزشی در جهت آموزش مفاهیم مورد نظر هماهنگی بیشتری داشته باشد و عناصر و المان‌های غیرضروری در آن حذف شود، آن تصویر برای یادگیری، مطلوب‌تر و جالب‌تر خواهد بود. «سادگی تصویر» تابع سن مخاطب و موضوع آموزش است. در نتیجه تصویر، باید «ساده» و «آسان» باشد و کودک با دیدن آن بتواند تصویر مورد نظر را شناسایی کند. «شکل» نحوه طراحی خطی یک فرم و تجسم یک شیء است. دیدن یک شکل یا جسم از زاویه‌های مختلف تأثیرات متفاوتی بر بیننده باقی می‌گذارد. «مربع» و «مستطیل» بهترین کادر برای خلق تصویر و حجم در مواد آموزشی هستند و شکل هندسی را ارائه می‌کنند که بیش‌ترین کاربرد را دارد. این شکل خواه برای تصویر، خواه الگوهای ساخت مواد آموزشی در نظر گرفته می‌شوند. تصویرگری در این بازه سنی باید به گونه‌ای باشد که طراحی عناصر نزدیک به ذهن آن‌ها و قابل شناسایی باشد، سپس به ارائه تصاویر پیچیده‌تر پرداخت. کتاب‌های آموزشی باید تنوع تصویر داشته باشند تا ذوق هنری را در کودک تقویت کنند. بهره‌مندی از تکنیک‌های مختلف و روش‌های متنوع تصویرگری می‌تواند جذابیت کتاب آموزشی را افزایش دهد. استفاده از تصاویر حیوانات، اشیاء بی‌جان آشنا برای کودک، گل‌ها و تصاویر خوشحال و خنده‌دار برای تقویت ذوق هنری و تخیل در مخاطبان پیش‌دبستانی و دوره دبستان لازم است.

### مراحل رشد کودک از منظر پیاژه

براساس تحقیقات پیاژه در زمینه آموزش بین رشد فکری و محتوای آموزشی ارتباطی اجتناب‌ناپذیری وجود دارد. در نظام پیاژه ساخت‌های شناختی کودک از ابتدا بررسی می‌شوند و در نتیجه مراحل رشد، به منزله مرجع‌هایی برای تعیین «محتوای آموزشی»

است؛ بنابراین در ابتدا برای تعیین مؤلفه‌های مناسب آموزش الفبا به کودکان در مرحله شهودی، باید ویژگی‌ها و محدودیت‌های کودکان رده سنی مذکور را براساس نظریه رشدی-شناختی پیاژه در نظر داشت.

**ساخت** عبارت است از ساختمان ذهن یا اندیشه فرد. واکنش‌های ارثی نوزاد از طریق تجارب او تغییر می‌یابد و به مکانیسم‌های تازه‌ای تبدیل می‌شود که **ساخت‌های شناختی** نام دارند. به ساخت‌های شناختی دوران کودکی غالباً **طرح‌واره** یا **روان‌بند** گفته می‌شود؛ ولی ساخت‌های شناختی دوره‌های بالاتر معمولاً **عملیات ذهنی** نامیده می‌شود و معنای روانی آن عبارت است از امکان رفتارهای برگشتنی و دورزدنی (سیف، ۱۳۸۶: ۲۶).

پیاژه گاهی فعالیت‌های کودکان را از حیث گرایش‌های زیستی که در همه موجودات زنده یافت می‌شود، توصیف می‌کند. قبل از آشنایی با مراحل رشد لازم است به اختصار به توضیح آن‌ها پرداخت. این گرایش‌ها شامل درون‌سازی یا جذب و برون‌سازی یا انطباق است.

**درون‌سازی** هم‌چون عمل خوردن یا هضم غذا به معنای جذب است. همه ما نیازمندیم که در گستره هوشی خود، اطلاعات و اشیاء را در ساختار شناختی خود جذب کنیم. مثلاً، بزرگسالان اطلاعات را با خواندن کتاب‌ها جذب یا درون‌سازی می‌کنند، اما نوزادان در سنین بسیار پایین تلاش می‌کنند تا شیء را با چنگ زدن به آن درون‌سازی کنند.

**برون‌سازی** بدین معناست که برخی اشیاء به‌طور کامل با ساختارهای موجود ما مطابقت ندارند؛ بنابراین ما باید آن‌ها را انطباق دهیم، برون‌سازی کنیم یا ساختارهایمان را عوض کنیم. برای مثال، دختر بچه‌ای ممکن است دریابد که یک قطعه را فقط هنگامی می‌تواند در دست بگیرد که ابتدا مانعی را از جلوی آن بردارد. نوزادان به‌وسیله چنین برون‌سازی‌هایی به‌نحو روزافزون، روش‌های کارآمد و پیچیده‌ای را برای برخورد با جهان به‌وجود می‌آورند (کرین، ۱۳۹۹: ۱۹۵-۱۹۶).

پیاژه، رشد ذهنی کودک و نوجوان را در چهار مرحله زیر تقسیم‌بندی می‌کند:

- **دوره اول، مرحله حسی- حرکتی (تولد تا دو سالگی):** نخستین دوره رشد پیاژه شامل شش مرحله فرعی است. در این مرحله، کودک دنیای خود را با حواس و فعالیت‌های حرکتی می‌شناسد. ساختارهای شناختی غالباً طرح‌واره‌های رفتاری هستند. الگوهای عملی که به موازات هماهنگی داده‌های حسی (دیدن و تست کردن اشیاء) و پاسخ‌های حرکتی (چنگ زدن) آغاز می‌شوند.

- **دوره دوم، مرحله تفکر پیش‌عملیاتی:** مرحله تفکر پیش‌عملیاتی پیاژه تا هفت سالگی را شامل می‌شود. علت نام‌گذاری این مرحله به پیش‌عملیاتی آن است که کودکان در این مرحله هنوز قادر به تفکر عملیاتی یا تفکر منطقی نیستند، این مرحله دارای دو مرحله فرعی پیش‌مفهومی (دو تا حدود چهار

- سالگی) و شهودی (چهار تا حدود هفت سالگی) است.
  - دوره سوم، مرحله عملیات محسوس یا عینی یا ملموس: این دوره از هشت سالگی تا یازده سالگی است.
  - دوره چهارم، مرحله عملیات صوری: این دوره از دوازده تا شانزده سالگی را شامل می‌شود (Piaget, 1970: 703).
- از آنجاکه رده سنی مطالعه در این پژوهش، مرحله پیش عملیاتی است در ادامه به توضیح تفصیلی ویژگی‌های کودک مرحله پیش عملیاتی پرداخته شده است.
- ویژگی‌های کودکان پیش عملیاتی (شش و هفت سال) براساس نظریه رشدی-شناختی ژان پیاژه**

در این پژوهش اواخر دوره پیش عملیاتی (شش تا هفت سالگی) مورد توجه و مطالعه است؛ یعنی سال‌های پیش دبستان تا کلاس اول ابتدایی. این سال‌های مهم کودکی اولیه در حقیقت سنین اکتشافات هر کودک است و می‌تواند جنبه اکتشافی داشته باشد. تفکر کودکان در دوره پیش عملیاتی (مرحله شهودی) دارای این ویژگی‌هاست: در این مرحله توانایی بازنمایی آنان به شدت افزایش می‌یابد و نمادگرایی آنان در افزایش توانایی‌های زبانی آن‌ها نشان داده می‌شود. زبان به کودکان اجازه می‌دهد از محدوده تجربه مستقیم فراتر بروند و با دنیای جدید آشنا و با آن درگیر شوند، اما این مرحله محدودیت‌هایی دارد، کودکان متوجه قضیه نگهداری ذهنی نیستند، تثبیت کمیت و ثبات بخشیدن به خصوصیات اشیا در نظر پیاژه، «نگهداری ذهنی» نامیده می‌شود. در دوره پیش عملیاتی، خصوصیات اشیا اعم از خصوصیات فیزیکی و هندسی برای کودک وضع ثابتی ندارد؛ یعنی نمی‌دانند اشیا علی‌رغم تغییرات ظاهری، خصوصیات خود را حفظ می‌کنند. کودکان در مرحله پیش عملیاتی خود محورند؛ یعنی فکر می‌کنند دیگران مانند آن‌ها فکر می‌کنند. در این مرحله تصور می‌کنند همه چیز در این دنیا برای رفع نیازهای آن‌ها خلق شده است و همه چیز از جمله پدیده‌های طبیعی را ساخته دست بشر می‌دانند. کودکان پیش دبستانی برای بازنمایی کشفیات حسی-حرکتی قبل خود، از نمادها استفاده می‌کنند. کودک پیش عملیاتی برای به دست آوردن پاسخ‌ها به میزان زیادی بر این موضوع متکی است که اشیا را چگونه می‌بیند و به نظرش می‌رسد. در این دوره دیدن و حس بینایی بیش‌ترین میزان استفاده را دارد. کودکان در عالمی کاملاً بصری زندگی می‌کنند. هر آنچه می‌شنوند به صورت اشکال و نمادهایی در ذهن خود تصور می‌کنند. کودکان برای درک محیط اطراف و فهم دنیا از شکل ظاهری اشیا یا بازنمایی بصری آن‌ها سود می‌جویند (کرین، ۱۳۹۹: ۳۱۹).

بنابراین در انتخاب روش‌های آموزش باید جنبه‌های حسی، عملی و بصری بیش از نظری و لفظی توجه شود. مواد آموزشی در این بازه سنی باید به گونه‌ای طراحی و ارائه گردند که برای ساختار ذهنی در مراحل مختلف رشد (چهار مرحله رشد)، قابل فهم و جذاب باشد، همچنین کودکان بتوانند به کشف، خلق و ابداع دست یابند. از این رو،

برنامه مطالب درسی و شیوه آموزش باید طبق ویژگی‌ها و توانایی‌های کودکان طراحی شوند. به عقیده پیاژه، رشد ذهنی کودک با کنش و واکنش او با محیط اتفاق می‌افتد. پس آموزش، باید از راه زندگی اجتماعی، به عبارتی «بازی» و «کار» صورت گیرد (مجیب، ۱۳۹۲: ۴۴). والدین و معلمان باید خلاق و مشاهده‌گر باشند و «تجارب» و «مواد گوناگونی» برای کودک فراهم کنند تا به فعالیت و اکتشاف آن‌ها بپردازند. از این رو، مهم‌ترین و حیاتی‌ترین کمکی که می‌توان به کودکان داشته باشیم این است که به آن‌ها یاد دهیم چگونه بیاموزند تا اینکه چه چیز یاد بگیرند.

### نماد و شکل‌گیری آن در کودکان

در ابتدای دوره حسی و حرکتی که همسان‌سازی (درون‌سازی) و همسازی (برون‌سازی) از هم متمایز نشده‌اند، تجسم دیده نمی‌شود و کودک تنها می‌تواند از نمایه برای درک پیرامون استفاده کند؛ یعنی از علامت‌هایی مثل دیدن و شنیدن و جز آنکه ادراک‌پذیر باشد استفاده می‌کند. پیاژه می‌گوید الگوهای پیش‌تجسمی (حسی و حرکتی) نمادها را تدارک می‌بینند، به طوری که در اواخر همین دوره (دوره حسی- حرکتی) حرکات نمادین و تفکر ظاهر می‌شود. در اواخر دوره حسی- حرکتی، تدریجاً همسان‌سازی (درون‌سازی) و همسازی (برون‌سازی) از یکدیگر متمایز می‌شوند و با آشکار شدن کارکردهای نشانه‌ای یعنی بازی نمادین، تقلید و زبان گفتاری کودک می‌تواند اتفاقات را به خاطر آورده و تجسم کند. مثلاً کودک خودش را به خواب زده یا ادای کودکی را که در گذشته دیده است و الان در مقابلش نیست، در می‌آورد. در این هنگام تقلید در غیاب مدل به وجود می‌آید. کودک در بازی هم از «نماد» استفاده می‌کند. نماد به عنوان «نماینده» جانشین شی اصلی یا واقعی که «نموده» نام دارد، می‌شود. برای مثال، کودک از پوست گردو به جای قایق در بازی نمادین استفاده می‌کند. نماد یک شی، یعنی تجسم آن شی در نبودش، به عبارت دیگر: برقراری ارتباط میان یک عنصر واقعی غایب و یک عنصر تخیلی. بنابراین، نماد مستلزم تجسم است و از فعالیت همسان‌سازی تغییر شکل دهنده ناشی می‌شود (پیاژه، ۱۳۹۴: ۱۱).

### مؤلفه بازی و کاربرد آن در آموزش

بازی با تولد کودک آغاز می‌شود. کودکان در اوایل تولد و همزمان با سازگاری با محیط جدید حرکات غیرارادی می‌کنند. ژان پیاژه می‌گوید: «بازی پاسخی است به این سؤال که چگونه هر چیز جدیدی به وجود می‌آید؟» هنگامی که ما فرصت‌هایی را برای بازی‌های خودابتنکاری کودکان فراهم می‌کنیم، از رشد کامل کنجکاوی، تخیل و خلاقیت برخوردار می‌شوند و در حال ایجاد تعادل بین یادگیری، کار و بازی هستند (Elkind, 2008: 1-6). «بازی کردن»، آموزش محسوب می‌شود و کودک از طریق بازی به هر شکلی مهارت‌های مختلفی را به دست می‌آورد. بازی، بهترین وسیله‌ای است که از طریق آن می‌توان بسیاری از مفاهیم را نظیر کمیت، اندازه، رنگ، اعداد و... آموزش داد. بازی

آموزشی، یکی از روش‌های یاددهی- یادگیری به شمار می‌رود. براساس نظریات پیاژه، بازی اصلی‌ترین عامل رشد شناختی کودک و یکی از روش‌های فکر کردن برای کودکان است. کودکان در قالب بازی با شناخت و درک واقعیت‌ها به تعادل دست می‌یابند. اگرچه پیاژه مستقیماً به کاربرد بازی در امر آموزش نپرداخته، اما عقایدش بر آموزش به کودکان تأثیر زیادی داشته است. او به این نتیجه رسید که کودک به وسیله «کار کردن» یاد می‌گیرد. بنابراین ایجاد بستر مناسب و دادن فرصت برای دست‌ورزی زیر نظر والدین، معلمان و مربیان دامنه یادگیری کودکان را وسعت می‌بخشد. از نظر پیاژه، هوش چیزی جز جست‌وجو کردن در محیط نیست. کودک با تغییر اشیاء سعی می‌کند به وسیله دو فرایند «درون‌سازی» و «برون‌سازی» محیط خود را بفهمد و این تغییر به منزله تعادلی بین درون‌سازی و برون‌سازی است. پس فعالیت اکتشافی در یادگیری نقش اساسی دارد و می‌توان از بازی به عنوان فرصتی مناسب برای آموزش، انعطاف‌پذیری، تمرکز و تمرین مهارت‌های مختلف استفاده کرد که هر یک خود سهم مهمی در زندگی کودک دارند (سینگر، ۱۳۸۰: ۱۶۰).

**بازی‌های تمرینی (عملی):** در بیان چگونگی بازی‌های تمرینی، پیاژه بازی را وسیله‌ای برای لذت بردن از حواس می‌داند؛ زیرا کودک لمس کردن، چشیدن، گوش کردن، حرکات اعضای بدن و احساس کیفیت مختلف اشیاء را از راه به‌کارگیری حواس درمی‌یابد و این جریان سبب لذت بردن او می‌شود. کودک با استفاده از حواس از تقلید پا فرامی‌گذارد، به تکرار می‌پردازد و حرکاتش از شکل ابتدایی آزمایش و خطا به مهارت می‌رسد. این حرکات تقلیدی مقدمه‌ای می‌شوند تا کودک بتواند به اعمال پیچیده‌تری دست بزند.

**بازی‌های نمادین (سمبولیک):** در این مرحله از بازی که از دو سالگی تا شش- هفت سالگی ادامه می‌یابد. عناصر جدیدی وارد بازی کودکان می‌شوند. واقعیت‌ها تغییر شکل می‌یابند. اشیایی که وجود ندارند به وسیله اشیای دیگر نمایش داده می‌شوند. از تکه چوبی اسب و با قرار دادن چند بالش در کنار هم باغچه یا خانه می‌سازند. کودک در این مرحله به تمرین تجربیات زندگی می‌پردازد و آن‌ها را به شکل‌های مختلف تجربه و آزمایش می‌کند و به فعالیت اکتشافی می‌پردازد و تقویت قدرت تخیل و تجسم اتفاق می‌افتد.

**بازی‌های با قاعده (وانمودی):** پس از گذشتن کودک از مرحله بازی‌های نمادین، او وارد مرحله بازی‌های با قاعده می‌شود. این مرحله در یازده سالگی به مرحله نهایی رشد خود می‌رسد. در این مرحله اثرات بازی برای تمام عمر باقی می‌ماند و همزمان با رشد کودک گذشت زمان به صورت کامل‌تر انجام می‌شود. او انجام بازی‌هایی با قواعد آسان را برای کودکان قبل از دبستان مناسب می‌داند؛ زیرا بعضی از بازی‌ها نهادی هستند و در طول زندگی نسل‌های مختلف بشر به اشکال مختلف در بین جوامع وجود داشته است.

## نقد و تحلیل کتاب‌های الفباآموز

در تحلیل الفباآموزها با در نظر گرفتن رویکرد رشدی- شناختی ژان پیاژه، مؤلفه «بازی»، درون‌سازی و برون‌سازی (فعالیت اکتشافی) و رفتارهای رفت و برگشتی که زیرمجموعه بازی هستند، تصاویر کتاب‌های الفباآموز براساس آن‌ها تحلیل می‌شوند؛ در دسته‌بندی کلی بیست کتاب الفباآموز، شیوه اجرا (تکنیک تصویرگری) را ملاک دسته‌بندی قرار داده و بر مبنای آن به سه دسته اصلی تکنیک دستی، استفاده از عکس‌های واقع‌گرایانه و تکنیک دیجیتال طبقه‌بندی شدند و کیفیت مؤلفه‌های بصری دیگر از جمله صفحه‌آرایی، ترکیب‌بندی، قطع، پرسپکتیو و سفیدخوانی به اختصار در جدولی بیان شده‌اند.

### الفباآموزهایی که تصویرسازی آن‌ها با تکنیک «دستی» انجام شده است:

در کتاب‌های «قصه‌های الفبا» و «بازی با آواها، بازی با الفبا» (سه جلدی) آموزش همراه با داستان، «آمثل آهو»، «ف مثل فیل» و «مازن» آموزش همراه با بازی، «آموزش الفبا (به کودکان بیاموزیم)» و «الفبای فارسی» آموزش فقط با تصویر، «شهرک الفبا»، «آموزش الفبا» و «آاول الفباست» آموزش همراه با شعر است.



تصویر ۱. کتاب «آاول الفباست»، نورالدین زرین‌کلک، ۱۳۸۷، انتشارات نظر

در کتاب‌های «آاول الفباست» (تصویر ۱) با تصویرگری نورالدین زرین‌کلک، «بازی با آواها، بازی با الفبا» (تصویر ۲) با تصویرگری زهره پریخ، شخصیت‌پردازی حیوانات، حشرات و... با اینکه فانتزی است، اما دقیق و درست صورت گرفته است و کودک با دیدن تصاویر می‌تواند حیوان مورد نظر را شناسایی کند. سطوح ساده و رنگ‌های تخت (بدون بافت و پاساژ پیچیده) در تصاویر این کتاب‌ها مشاهده می‌شود. انتخاب ابزار و تکنیک مناسب (اکولین و گواش)، شفافیت و رنگ‌های شاد موجب جذابیت این کتاب‌ها شده است.



تصویر ۲. کتاب «بازی با آواها، بازی با الفبا»، زهره پریخ، ۱۳۸۸، انتشارات کانون پرورش فکری کودک و نوجوان

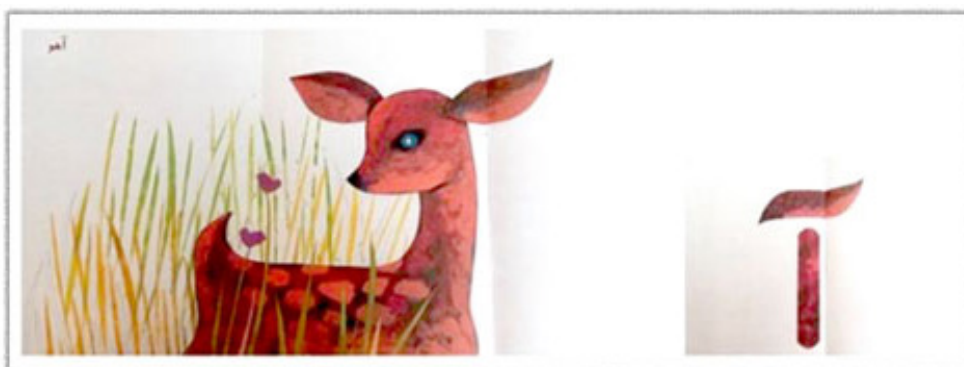
تصویرگر کتاب «آ اول الفباست»، با ترسیم خطوط مشابه دفتر مشق و تعادل آن با دیگر عناصر تصویری و نوشتاری، تصاویری زیبا خلق کرده و نوشتار در این کتاب دست‌نویس اندازه مناسبی دارد. در کتاب‌های «بازی با آواها، بازی با الفبا» فونت انتخابی خواناست، اما اندازه آن کوچک است و معمولاً در کتاب‌های الفبآموز که محور اصلی آن‌ها تثبیت شکل الفباست، نیازمند این است که در ابعاد بزرگ‌تر با رنگی مناسب نوشته شوند.

براساس نظریه رشدی- شناختی پیاژه، طرح‌های نمادین در ذهن کودکان رده سنی مورد نظر به آرامی شکل می‌گیرد، این طرح‌ها در برگیرنده شناخت کودک از قرار گرفتن علائم به جای واقعیت‌هاست. کودک با دیدن اشکال، نمادها و طرح‌ها سریع‌تر و آسان‌تر می‌فهمد. تفکر منطقی کودک هنوز به مسائل و پدیده‌های عینی که قابل لمس و دیدن هستند، محدود می‌شود. به عبارتی، او به کمک علائم عینی و بصری می‌تواند مفاهیم گوناگون را بفهمد و یاد بگیرد. کودک آنچه را می‌بیند باور می‌کند و تصاویر این کتاب‌ها به خود به این باور و انتقال معانی کمک بسیار زیادی کرده است. با بررسی مؤلفه‌های مورد نظر، تصاویر این کتاب مفاهیم مورد نظر را ملموس کرده است و در این کتاب‌ها انتقال سریع مفاهیم به نوآموز، راهنمایی کودک دربارهٔ مطلبی که فهم یا تجسم آن از طریق نوشتن یا گفتن دشوار است و نیز ارتقاء سواد بصری اتفاق افتاده است. با توجه به تعریف بازی کودک با تغییر اشیا سعی می‌کند به وسیلهٔ دو فرایند «درون‌سازی» و «برون‌سازی» محیط خود را بفهمد؛ ولی در این دو کتاب فعالیت اکتشافی تعریف نشده و امکان رفتارهای رفت و برگشتی و کنش بازی‌گونه فعال کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است.



تصویر ۳. کتاب «مازن»، فرشید مثقالی، ۱۳۶۶، انتشارات کانون پرورش فکری کودک و نوجوان

کتاب‌های «مازن» (تصویر ۳) با تصویرگری فرشید مثقالی و «آمثل آهو» و «ف مثل فیل» (تصویر ۴) با تصویرگری علی خدایی علاوه بر نکات مثبت بالا از لحاظ تصویری، آموزش همراه با بازی دارند. مهم‌ترین ویژگی این کتاب‌ها از منظر پیاژه، طراحی بازی‌گونه آن‌هاست، باید به کودک امکان جست‌وجو و کاوش داد و هیچ موقعیتی بهتر از بازی چنین فرصتی را به کودک نمی‌دهد.



تصویر ۴. کتاب‌های «آمثل آهو» و «ف مثل فیل»، علی خدایی، ۱۳۹۴، انتشارات کانون پرورش فکری کودک و نوجوان

در کتاب «مازن» تلفیق دو بخش بالایی و پایینی صفحات کتاب است که با ورق زدن و در کنار هم قرار گرفتن بخش بالایی یک حیوان با بخش پایینی حیوان دیگر، موجودات فراواقعی پدید می‌آید که حتی بعد از پدید آمدن حیوانات فراواقعی با شکل‌گیری اسم

جدید، باز هم تصاویر ملموس و قابل درک هستند و بازی و آموزش در کودک اتفاق می‌افتد. به طور مثال، کلمه مازن از ترکیب تصویر ماهی و گوزن به وجود آمده است. تصویرگر با نوعی بازی سعی در تحرک و تفکر مخاطب دارد و او با استفاده از خلاقیت در نوع کتاب و تصویرسازی آن به آموزش کودک کمک کرده است. نوشتار در این کتاب براساس طراحی متفاوت آن در جای درستی قرار گرفته است؛ ولی تصویرگر می‌توانست از فونت با رنگ بهتری برای آموزش حروف الفبا استفاده کند.

در کتاب «آ مثل آهو» و «ف مثل فیل» با نوعی بازی تصویری روبه‌رو می‌شویم، حرفی از حروف الفبا دیده می‌شود که با باز کردن تای کتاب، حرف تبدیل به یک شکل و تصویر می‌شود. ایجاد ارتباط بین حروف الفبا و تصاویر، باعث جذابیت این کتاب شده است. شکل نوشتاری حروف الفبا در این کتاب در واقع بخشی از تصویرسازی از فرم کلی است که به صورت دستی نوشته شده‌اند که به خوبی انجام گرفته است. مثال مربوط برای هر حرف الفبا که در سمت چپ بالا نوشته شده، فونت مناسبی دارد اما بسیار کوچک است و اگر بزرگ‌تر نوشته شود در به یاد ماندن مثال هر حرف کمک‌کننده خواهد بود.

در بررسی این دو کتاب، فرایند «درون‌سازی» و «برون‌سازی» در نتیجه فعالیت اکتشافی به شکل درست تعریف شده است. تقویت رفتارهای رفت و برگشتی و دورزدنی با بازی اتفاق می‌افتد و کودک تصاویر را به خاطر آورده و تجسم می‌کند؛ تصاویر این کتاب مفاهیم مورد نظر را ملموس کرده و یادگیری را برای کودک آسان‌تر کرده است.

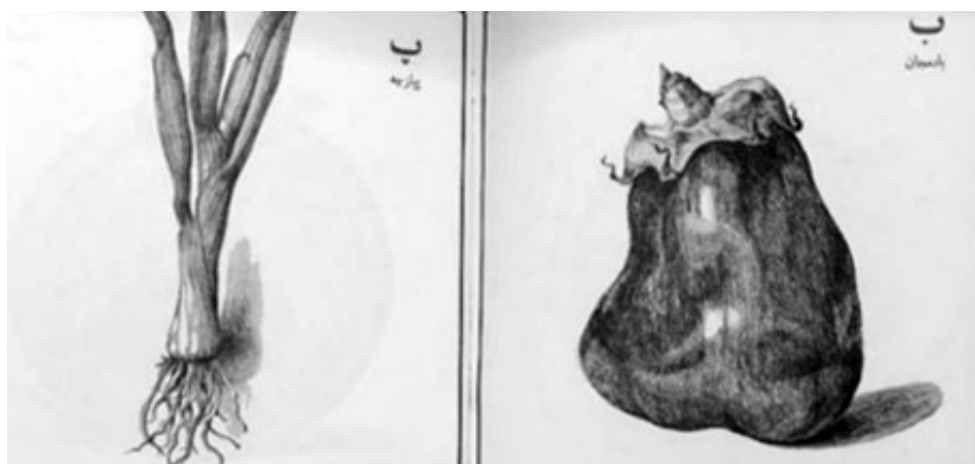
در تصویرسازی کتاب‌های «قصه‌های الفبا» (تصویر ۵) با تصویرگری فائزه شکوری و «الفبای فارسی» (تصویر ۶) با تصویرگری ناهید حقیقت، اولین و مهم‌ترین فاکتور، عدم استفاده از «رنگ» در تصاویر کتاب است. در میان عناصر دیداری رنگ در ایجاد ارتباط کودک با تصویر نقش و کارکردی مهم دارد. رنگ سبب شادی و نشاط و برانگیختن احساس و افزایش کیفیت تأثیر تصویر بر مخاطب می‌شود. با نگرش نشانه‌شناسانه همه عناصر دیداری، از جمله رنگ در کتاب‌های تصویری، بار معنایی دارند.

درک تئوری رنگ، برای شناخت پاسخ‌های فیزیولوژیکی و روانی به رنگ ضروری است. رنگ یک عنصر قدرتمند است که واکنش‌های روانی و فیزیولوژیکی عمیقی ایجاد می‌کند (Gaines & Curry, 2011: 29). بنابراین، عنصر رنگ در تصویرسازی کتاب کودک در جذب و روند یادگیری کودکان نقش اساسی دارد. کودک به وسیله رنگ‌ها مشتاق دنبال کردن کتاب تا انتها می‌شود و تصاویر رنگی کودک را درگیر خود کرده و باعث ایجاد واکنش در کودک می‌شود که در این آثار به آن توجهی نشده است.



تصویر ۵. کتاب «قصه‌های الفبا»، محمدرضا شمس، ۱۳۹۵، انتشارات هوپا

در کتاب «قصه‌های الفبا» حروف به صورت دست‌نویس نوشته شده‌اند که چندان خوانا نیستند و به سختی می‌توان شکل حروف الفبا و رابطه با عناصر بصری موجود با صفحه را پیدا کرد. در کتاب «الفبای فارسی»، فونت انتخابی مناسب و خواناست اما نسبت به صفحه بسیار کوچک است و حتی رنگی متفاوت با عناصر بصری ندارد تا موجب تثبیت شکل حروف الفبا همراه با مثال آن در ذهن کودک شود. در بررسی این آثار استانداردهای تصویرسازی مناسب سن کودک مذکور رعایت نشده است. ابزار و تکنیک استفاده تصویگر، مناسب نیست و از نگاه پیاژه به ویژگی‌ها و نیازهای مخاطب و گروه سنی آن توجه چندانی نشده است. در این کتاب‌ها فعالیت‌های بازی‌گونه که امکان رفتارهای رفت و برگشتی را شکل دهد و کودک را درگیر تعامل با کتاب کند دیده نمی‌شود و هیچ فعالیتی برای او تعریف نشده است تا با تغییر اشیا سعی کند به وسیله دو فرایند درون‌سازی و برون‌سازی محیط خود را درک کند و آموزش مؤثر اتفاق بیفتد. همچنین با وجود ضعف در تصویرسازی، تجسم و به خاطر سپردن تصاویر و شکل حروف اتفاق نمی‌افتد.



تصویر ۶. کتاب «الفبای فارسی»، ناهید حقیقت، ۱۳۶۱، انتشارات کانون پرورش فکری کودک و نوجوان

در تصویرگری کتاب «شهرک الفبا» (تصویر ۷) با تصویرگری زهره صادقیان و مجید طرقي، طراحی کارکترها ضعیف و ابتدایی به نظر می‌رسند. با اینکه در تصویرسازی این کتاب از سطوح ساده، رنگ‌های تخت بدون بافت پیچیده استفاده شده، اما شیوه رنگ‌گذاری ضعیف است. کیفیت چاپ هم مناسب به نظر نمی‌رسد. حرف مورد نظر در هر صفحه با فونت دست‌نویس نوشته شده که برای کودکانی که به تازگی می‌خوانند خواندن و نوشتن را یاد بگیرند بهتر است فونتی با وضوح بالاتر در فرم نوشتاری، نقطه‌ها و دندان‌ها استفاده کرد. به طور کلی، تصویرگر برای انتقال موفق مطالب آموزشی به مخاطب، تصاویر جذاب و چشم‌نوازی را خلق نکرده و از این جهت در سطح متوسطی قرار دارد.



تصویر ۷. کتاب «شهرک الفبا»، علی رشیدی، ۱۳۸۹، انتشارات نوشته

در بررسی این اثر از منظر پیاژه، تنها ویژگی کتاب که باعث تعامل کودک با مربی یا والدین می‌شود، استفاده از شعر است که نوع آهنگین بودن شعر در خاطر باقی بماند و آموزش الفبا اتفاق بیفتد. در واقع زمانی که برای کودک شعری خوانده می‌شود، می‌شنود و تکرار می‌کند، نوعی یادگیری در جریان است. کودک تلاش می‌کند تفکر را با زبان هماهنگ کند و برعکس؛ بنابراین، از نگاه پیاژه، هیچ فعالیت بازی‌گونه که سبب تقویت رفتارهای تکرارشونده و رفت و برگشتی که موجب یادگیری می‌شوند دیده نمی‌شود و دو فرایند درون‌سازی و برون‌سازی که با فعالیت اکتشافی اتفاق می‌افتد در این اثر وجود ندارد و تصاویر کتاب هم براساس ضعف‌هایی که گفته شد، کمکی به یادگیری و به یاد ماندن شکل حروف و مثال‌هایش نمی‌کند.

در تصویرگری کتاب «آموزش الفبا» (تصویر ۸) با تصویرگری جمال رحمتی، طراحی کارکترها ساده، دقیق و قابل شناسایی توسط کودک است. عمده تصاویر این کتاب، تصویرسازی از اشیای بی‌جان است. استفاده از سطوح ساده و رنگ‌های تخت بدون بافت در تصاویر به چشم می‌خورد. تصویرگر برای تنوع و دوری از زاویه دید تکراری و خسته‌کننده برای آموزش الفبا، عناصر و حروف را به صورت دو بعدی ترسیم کرده است که برای کودک جذاب خواهد بود و تثبیت شکل حروف در ذهن آن‌ها را در پی دارد. در نگاه کلی، تصویرگر کتاب توانسته از عناصر بصری، جهت انتقال مفاهیم و معانی به شکل سریع و آسان و در نتیجه، آموزش و یادگیری بهتر به مخاطب استفاده کند. رنگ آمیزی ماهیتی بازی‌گونه دارد و از نگاه پیاژه می‌توانست حائز اهمیت باشد، اما در اینجا عنصر غالب نیست، بلکه تکرار الگوهاست که عنصر غالب این اثر محسوب می‌شود و زاویه دید متفاوت در ترسیم حروف الفبا نکته مثبت این اثر است. در این کتاب فعالیتی بازی‌گونه که امکان رفتارهای رفت و برگشتی و تکرارشونده وجود داشته باشد دیده نمی‌شود و در واقع در نگاه کلی بازی با تعریف فعالیت اکتشافی در این اثر دیده نمی‌شود، اما تصویرسازی المان‌ها به شکل دوبعدی موجب تجسم و به خاطر سپردن تصاویر و شکل حروف می‌شود و به علت ویژگی متفاوت در ترسیم شکل حروف در به یاد ماندن آن‌ها و امر یادگیری کمک‌کننده است.



تصویر ۸. کتاب «آموزش الفبا»، علی صالحی، ۱۳۸۰، انتشارات تهران

تصاویر کتاب «آموزش الفبا» (به کودکان بیاموزیم) (تصویر ۹) با تصویرگری ابراهیم حقیقی و گلی ترقی با استفاده از اشکال هندسی پایه ترسیم شده (کلاژ با فرم‌های هندسی) و تصویرگر از سطوح ساده و رنگ‌های تخت بدون فرم‌های شلوغ و پیچیده استفاده کرده است. در این کتاب شخصیت‌پردازی‌ها و طراحی کارکترها ساده و در نگاه اول برای کودک قابل شناسایی است. حروف الفبا در این کتاب با فونت و ابعاد مناسب ارائه شده است. نکته قابل توجه در این اثر، انتخاب رنگ نامناسب برای عناصر تصویر، زمینه و نیز کیفیت چاپ پایین است. تصویرگر تا حدودی برای انتقال موفق مطالب و آموزشی بودن کتاب به مخاطب که در چه مرحله رشدی از لحاظ شناختی قرار دارد توجه کرده و تصاویر این کتاب، با نوع توانایی‌های شناختی، عاطفی و حسی این گروه سنی همسو است؛ اما براساس رویکرد پیاژه، برای یادگیری فرایندی لازم است که کودک خود کشف و دستکاری کند (درون‌سازی و برون‌سازی) تا یادگیری اتفاق بیفتد، اما این کتاب صرفاً یک کتاب تصویری است و حتی با حضور مربی و والدین در کنار کودک، بعد از خواندن چندین باره کتاب، دیگر تصاویر مربوط به هر حرف تکراری خواهد بود و جذابیتی برای کودک نخواهد داشت؛ بنابراین در این کتاب هم فعالیت‌های بازی‌گونه که دارای امکان رفتارهای رفت و برگشتی باشد دیده نمی‌شود، اما در تصویرسازی این اثر، تصاویر و شکل حروف در به خاطر سپردن آن‌ها به دلیل سادگی و قابل شناسایی بودن ترسیمات، کمک‌کننده هستند.

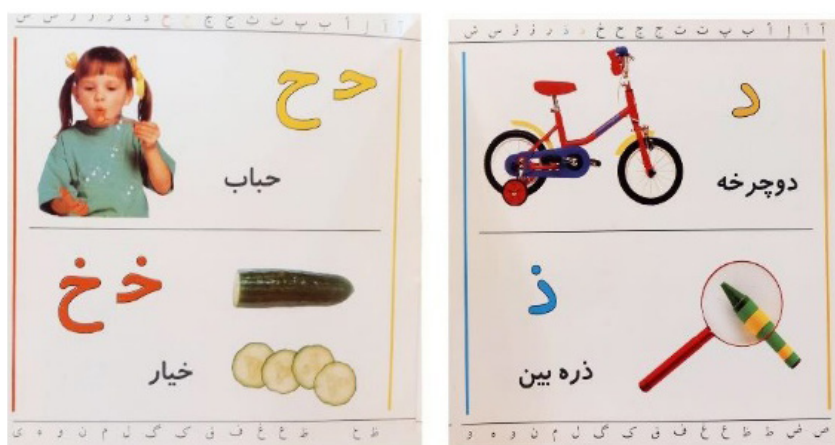


تصویر ۹. کتاب «آموزش الفبا» (به کودکان بیاموزیم)، ابراهیم حقیقی و گلی ترقی، ۱۳۷۹، انتشارات امیرکبیر

### الفباآموزهایی که تصویرسازی در آن‌ها استفاده نشده و از «عکس‌های واقع‌گرایانه» بهره گرفته‌اند:

در کتاب‌های «الفبا»، «وایت بردی آموزش الفبای فارسی و اعداد»، مجموعه کتاب‌های حلقه‌ای «آزمون و آموزش الفبای فارسی» و «الفبا در هنر» (مجموعه نگاه کن) آموزش، تنها با استفاده از تصاویر واقعی صورت گرفته است.

در تصاویر کتاب «الفبا» (تصویر ۱۰) با طراحی سوسن ژالی، عکس‌ها واقعی است و هیچ‌گونه تصویرسازی در آن دیده نمی‌شود. استفاده از عکس، ضعف این کتاب‌ها است و از عکس‌هایی قابل دسترس در سایت‌های عکاسی استفاده شده است که جذابیتی برای کودک ایجاد نمی‌کند و حتی برای تصاویر کودک، از کودکان خارجی استفاده شده است نه کودکان ایرانی! ولی فونت انتخابی با رنگ مناسب در این کتاب مشاهده می‌شود. طراح کتاب، برای انتقال موفق مطلب آموزشی به مخاطب به این‌که کودک در چه مرحله‌ی رشدی از لحاظ شناختی قرار دارد توجه چندانی نکرده است و صرفاً جمع‌آوری تعدادی عکس و مثالی برای حرف آن را تبدیل به کتاب الفباآموز کرده است. به باور پیاژه، کودک در گروه سنی مذکور، باید فعالیتی اکتشافی انجام دهد تا به وسیله دو فرایند «درون‌سازی» و «برون‌سازی» محیط پیرامونش را درک کند و در این کتاب آموزش، تنها با استفاده از تصاویر واقعی به صورت طوطی‌وار اتفاق می‌افتد و فعالیتی بازی‌گونه که امکان رفتارهای رفت و برگشتی وجود داشته باشد، دیده نمی‌شود و از آنجایی از عکس‌های واقعی استفاده شده است از لحاظ بصری جذابیت چندانی برای کودک ندارد.



تصویر ۱۰. کتاب «الفبا»، سوسن ژالی، ۱۳۸۰، انتشارات عسل



تصویر ۱۱. کتاب «وایت‌بردی آموزش الفبای فارسی و اعداد»، بهرام بیدگلی، ۱۳۸۵، انتشارات جهان پویش

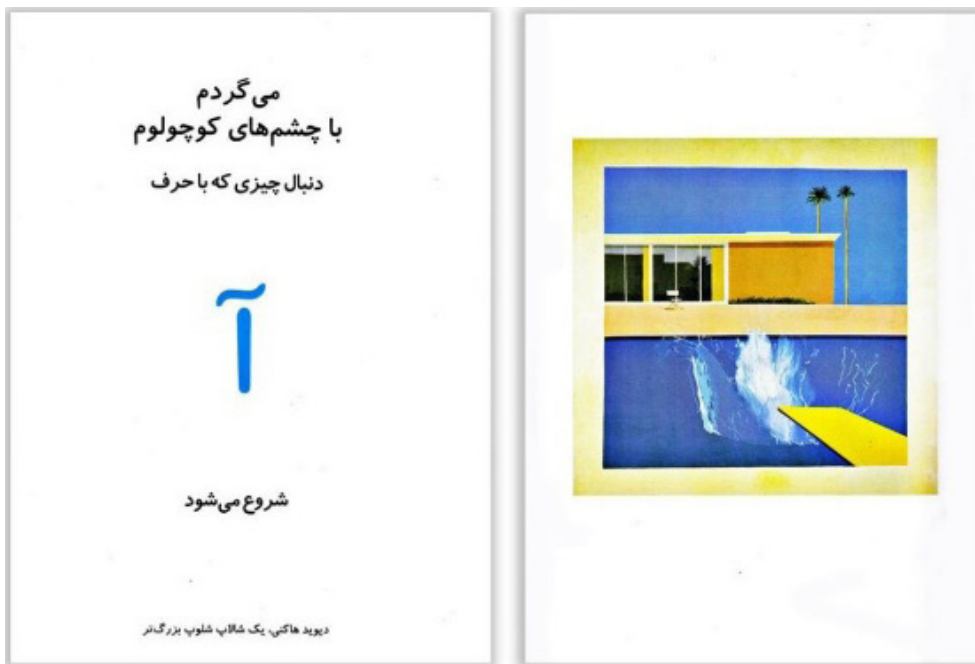
کتاب‌های «وایت بردی آموزش الفبای فارسی و اعداد» و مجموعه کتاب‌های حلقه‌ای «آزمون و آموزش الفبای فارسی» ویژگی‌های مشابهی با کتاب «الفبا» دارند با این تفاوت که در این کتاب‌ها فعالیت‌هایی تعریف شده است.

طراح کتاب «وایت بردی آموزش الفبای فارسی و اعداد» (تصویر ۱۱) بهرام بیدگلی، برای انتقال موفق مطالب آموزشی به مخاطب به این‌که کودک در چه مرحله رشدی از لحاظ شناختی قرار دارد چندان توجه نکرده و تنها نکته مثبت این اثر وایت بردی بودن آن است. نوع فونت انتخابی در این کتاب که به عنوان الگو نوشته شده است تا کودک عیناً مانند او بنویسد مناسب است. در خوانش تصاویر این کتاب با نگاه به آراء و نظرهای پیاژه، تنها تکرار و فعالیت بدون ترس در این کتاب به دلیل قابلیت پاک شدن و مجدد نوشتن این اثر را متفاوت کرده است. این ویژگی کتاب، فرصت تمرین چندین بار انجام دادن فعالیت آموزشی مورد نظر (تمرین نوشتن الفبای فارسی) را برای کودک فراهم می‌آورد و همین عمل موجب کنش و واکنش فعال شده و با شکل‌گیری فرم نوشتاری الفبا در ذهن کودک آموزش به شکل مؤثرتر اتفاق می‌افتد.

در مجموعه کتاب‌های حلقه‌ای «آزمون و آموزش الفبای فارسی» (تصویر ۱۲) با طراحی راحله رهنما، با اینکه تصاویر کتاب، تصاویری واقعی و دور از هنر تصویرسازی است اما طراح کتاب، برای انتقال موفق مطالب آموزشی به مخاطب به مرحله رشدی کودک از لحاظ شناختی توجه کرده است و دو نکته جالب توجه در این اثر وجود دارد: اول، امکان نوشتن و پاک کردن برای کودک که از اشتباه نوشتن نترسد، کتاب یک بار مصرف نیست و کودک بارها و بارها می‌تواند تمرین به نوشتن و حدس زدن را تجربه کند. دوم، طراحی بازی‌گونه این اثر که هم برای کودک جذاب است و با چرخاندن صفحات در حلقه کتاب و دیدن تصاویر، آموزش مؤثر اتفاق خواهد افتاد؛ زیرا کودکان پیوسته محیط خود را کشف، دستکاری و تلاش می‌کنند تا آن را بفهمند (درون‌سازی و بروسازی) و در این فرایند به نحو فعالانه‌ای ساختارهای جدید و پیچیده‌تری را برای برخورد با محیط در خود به وجود می‌آورند. در هر دوی این کتاب‌ها، تقویت رفت و برگشتی و تکرارشونده با بازی اتفاق می‌افتد و فعالیت‌هایی برای کودک به دنبال دارد که تصاویر را به خاطر آورده، تجسم می‌کند و می‌نویسد و اگر تصویرسازی کودکانه با ویژگی‌های مطرح شده انجام می‌شد، این آثار جزوه کتاب‌های موفق در این حوزه بودند.



تصویر ۱۲. کتاب مجموعه کتاب‌های حلقه‌ای «آزمون و آموزش الفبای فارسی»، فریده افنانی، ۱۳۹۴، انتشارات دیپایه.



تصویر ۱۳. کتاب «الفبا در هنر»، لوسی میکلت ویت، ۱۳۸۸، انتشارات نظر

در تصویرگری کتاب «الفبا در هنر» (مجموعه نگاه کن) - (تصویر ۱۳) به نویسندگی لوسی میکلت ویت، از تصاویر آثار برجسته هنری نقاشان بزرگ استفاده شده است و در کنار آموزش الفبا، بازی «بگردیم و پیدا کنیم» را همراه دارد، اما آشنایی با آثار هنری

مطرح برای کودکان شش و هفت ساله بسیار زود است. به نظر می‌رسد تصویرگر به دنبال خلاقیت بوده، اما این خلاقیت متناسب با جامعه هدف نیست. اگر همین ایده «بگردیم و پیدا کنیم» در تصویرسازی کودکان وجود داشته باشد، این اثر را به کتابی جذاب و دوست‌داشتنی و مناسب بارده سنی مورد نظر تبدیل می‌کند. مهم‌ترین ویژگی این کتاب بر مبنای نظرهای پیاژه، بازی‌گونه بودن طراحی این کتاب‌هاست (بگردیم و پیدا کنیم)، در این کتاب به کودک امکان جست‌وجو و کاوش داده شده است. به طور مثال، برای آموزش حرف «آ»، از کلمه «آب» در کنار نقاشی دیوید هاکنی، شتکی بزرگتر (۱۹۶۷) استفاده شده است. فونت حروف الفبا در این کتاب با فرم، ابعاد و رنگ مناسب آورده شده است. یافتن تصاویر و توجه به جزئیات، باعث ارتباط بهتر چشم و ذهن کودک با نگارش و شکل حروف و همچنین تصاویر است. در این اثر فعالیتی بازی‌گونه تعریف شده است (بگردیم و پیدا کنیم) و فعالیت اکتشافی دیده می‌شود. از آنجاکه در تصاویر این کتاب از آثار هنری مطرح استفاده شده است که متناسب با سن مخاطب مورد نظر نیست در به یاد ماندن شکل حروف و مثال آن حرف، کمک کمتری به یادگیری کودک می‌کند.

### الفباآموزهایی که تصویرسازی آن‌ها با تکنیک «دیجیتال» انجام شده است:

کتاب‌های «کارپوچینو آموزش الفبا»، بسته آموزشی «الفباورزی با کاکاکلاغه»، مجموعه کتاب‌های «خودم می‌خوانم» کتاب‌هایی آموزشی همراه با فعالیت‌های متنوع شامل نوشتن، رنگ‌آمیزی، شعر و داستان و درسنامه هستند. کتاب «آشنایی با الفبای فارسی همراه با رنگ‌آمیزی» و کتاب «آی قصه قصه قصه، الف تا ی با قصه» کتاب‌هایی آموزشی همراه با رنگ‌آمیزی، کتاب «الفبای من» آموزش به همراه تصویر به شکل برجسته و «آموزش حروف الفبای فارسی با شعر و رنگ‌آمیزی تصاویر» کتابی همراه با فعالیت‌هایی نظیر رنگ‌آمیزی، چسباندن و... است.



تصویر ۱۴. کتاب «کارپوچینو آموزش الفبا»، علیرضا مزرعتی، ۱۳۸۶، انتشارات بین‌المللی گاج

در کتاب «کارپوچینو آموزش الفبا» (تصویر ۱۴) با تصویرگری حسن محرابی، روش «گشتالتی» با رویکرد کلی استفاده شده است؛ نظریه گشتالت در یادگیری بر اصل سادگی استوار است. این اصل بیان می‌کند که ما چیزهای مختلف را به ساده‌ترین (کلی‌ترین) شکل ممکن می‌آموزیم و به حافظه می‌سپاریم.



تصویر ۱۵. کتاب «الفباورزی با کاکلاغه»، محمدهادی محمدی، ۱۳۹۲، انتشارات چیستا.

«الفباورزی با کاکلاغه» (تصویر ۱۵) با تصویرگری حدیثه قربان با رویکرد آموزش خلاق از راه ادبیات کودکان و به شیوه «آوایی-رانشی» سامانه الفبای فارسی را به کودکان و بزرگسالان می‌آموزد. در شیوه آوایی-رانشی در بخش نخست، آواسازی، ساختار و ویژگی‌های تولید، رانش آوا، جایگاه و شیوه رانش واج‌ها با کودکان کار می‌شود و سپس در بخش پیشرفته‌تر که ویژه کودکان شش ساله و سال نخست دبستان است، برابرسنجی واج‌ها و نویسه‌ها آموزش داده می‌شود.

در تصویرگری این کتاب‌ها، تکنیک و ابزار کار دیجیتالی است و از آن جایی که تنوع خط، بافت و رنگ در آن‌ها دیده نمی‌شود، تصاویر فاقد جذابیت هستند از ویژگی‌های هنر تصویرسازی دور شده است و مؤلفه‌های مناسب تصویرسازی که در کتاب‌های پیشین به کار گرفته شده‌اند در این کتاب‌ها از سطح متوسطی برخوردار است.

در کتاب «کارپوچینو آموزش الفبا» فونت نوشتاری مناسب و رنگ حروف متناسب با آموزش حرف مورد نظر در آن درس آمده است؛ ولی تصویر بر متن غلبه زیادی دارد و شاید لازم باشد اندازه حروف کمی بزرگ‌تر باشد. در نوشتار کتاب «الفباورزی با کاکلاغه» تصویرگر با ترکیب یک حیوان در بدنه فرم یک حرف، تصاویر الفبایی را به تصویر کشیده است. در شخصیت‌پردازی حیوانات این مجموعه، تصویرگر با دفورم‌اسیون بیش از حد چهره و پیکره، بدون در نظر گرفتن ویژگی‌های فیزیکی حیوانات آن‌ها را طراحی کرده است و برای کودک، نه تنها شکل حیوانات بلکه حروف الفبا به راحتی قابل شناسایی نیستند. در بررسی این تصاویر براساس رویکرد پیازه، کودکان برای اینکه یاد بگیرند باید با اشیا کار کنند. داشتن فعالیت‌هایی نظیر رنگ‌آمیزی، وصل کردن، نقاشی کشیدن، مشخص کردن حرف در تصویر از ویژگی‌های مثبت این آثار است؛ کتاب‌ها صرفاً کتاب آموزشی نیستند و فعالیت‌های ذکرشده برای کودک نوآموز جذاب است

و او را درگیر کتاب و بازی می‌کند؛ مؤلفه‌های مورد بررسی نظیر بازی و تقویت رفتارهای رفت و برگشتی و تکرارشونده در آن‌ها دیده می‌شود.



تصویر ۱۶. کتاب «مجموعه خودم می‌خوانم»، شکوه قاسم‌نیا و عبدالرحمن صفرپور، ۱۳۹۲، انتشارات افق (کتاب‌های فندق).

در مجموعه کتاب‌های «خودم می‌خوانم» (تصویر ۱۶) با تصویرگری سحر حق‌گو برای آموزش الفبای فارسی در کنار هر مثال از حرف الفبا مورد نظر، تصویری آمده است. فونت انتخابی برای نوشتار این کتاب مناسب است. در شخصیت‌پردازی کارکترها و طراحی تصاویر این مجموعه از تصاویر گرافیکی فانتزی و تکراری استفاده شده است. به نظر می‌رسد استفاده از تصویرسازی دیجیتالی در ساخت‌وساز همه تصاویر سبب شده است کتاب از تصویرسازی هنری کمی فاصله بگیرد. در نگاه کلی، تصویرگر توانسته از عناصر بصری جهت انتقال مفاهیم آموزشی به درستی استفاده کند، اما نوع تصویرسازی کتاب، زیبایی و جذابیت بصری برای مخاطب را به دنبال ندارد.

پیاژه بر این باور است که کودکان با سرعت‌هایی متفاوت از مراحل او عبور می‌کنند؛ از این رو، او اهمیت اندکی برای سنین همبسته با این مراحل قائل است، اما او معتقد است کودکان این مراحل را در تسلسلی ثابت و تغییرناپذیر طی می‌کنند «کرین، ۱۳۹۹: ۱۹۴-۱۹۵». بنابراین، یادگیری کودک در بازه زمانی مشخص و برطبق یک توالی منظم انجام می‌گیرد، پس نوع تکالیف، مقدار آن و سرعت یادگیری باید مبتنی بر توانایی‌های کودکان باشد. از این حیث، با نگاه به نظریات پیاژه، چند جلدی بودن این کتاب‌ها در توالی مشخص، آسان بودن فعالیت‌ها که به مرور سخت‌تر و پیچیده‌تر می‌شوند و داشتن ویژگی بازی و سرگرمی (شعر و رنگ‌آمیزی) از نکات مثبت این مجموعه است و فعالیت اکتشافی و تقویت رفتارهای رفت و برگشتی با داشتن فعالیت‌های تعریف شده

در آن دیده می‌شود.

کتاب «آشنایی با الفبای فارسی همراه با رنگ‌آمیزی» (تصویر ۱۷) با تصویرگری علیرضا کریمی است. در تصویرسازی این کتاب از تکنیک دیجیتال استفاده شده که در آن طراحی‌های ضعیف، عدم استفاده از بافت و ویژگی‌های خطی مناسب، فرم‌های تکراری در انیمیشن‌های رایج به چشم می‌خورد. فونت حروف الفبا و ابعاد آن‌ها در این کتاب مناسب است. تنها ویژگی این کتاب، رنگ‌آمیزی است که آن هم به شکل درست و جذاب برای کودک طراحی نشده است. پیاژه می‌گوید: «هنگامی که چیزی را به کودکی می‌آموزید، شانس اینکه خودش آن را کشف کند از او می‌گیرید». در بررسی این اثر از منظر پیاژه، داشتن فعالیت‌هایی نظیر رنگ‌آمیزی می‌تواند ویژگی مثبت باشد، اما الگوبرداری رنگ‌آمیزی از تصویر رنگ‌شده کتاب فعالیت مثبتی محسوب نمی‌شود و بعد از رنگ‌آمیزی تصاویر کتاب، عدم جذابیت تصویرسازی این کتاب موجب می‌شود که کودک تنها یک بار از آن استفاده کند؛ از این رو آموزش و تعامل فعالانه‌ای با کتاب رخ نخواهد داد و فعالیتی بازی‌گونه که امکان رفتارهای رفت و برگشتی وجود داشته باشد، شکل نمی‌گیرد. از آنجایی که در این اثر تصویرسازی هم به شکل ضعیفی انجام شده، به خاطر سپردن و یادگیری نیز در سطح پایینی اتفاق می‌افتد.



تصویر ۱۷. کتاب «آشنایی با الفبای فارسی همراه با رنگ‌آمیزی»، علیرضا کریمی، ۱۳۹۵، کودک و نوجوان انتشارات عارف کامل (کتاب‌های فیل و فنجون)

تصویرگری کتاب «آی‌قصه‌قصه‌قصه، الف‌تای‌با‌قصه» (تصویر ۱۸) توسط ساناز کریمی طاری انجام شده است. در این کتاب، تصاویر رنگی نیستند و از کودک می‌خواهد که با رنگ‌آمیزی هر فریم، با حروف الفبا آشنا شود. تصاویر هر فریم بسیار شلوغ است





تصویر ۱۹. کتاب «الفبای من»، الف پناهی، ۱۳۸۱، انتشارات خانه هنر

در تصویرگری این کتاب متاسفانه از طراحی کارکترهای تکراری، دیجیتالی و با جذابیت پایین استفاده شده است. طراحی کارکترها، طراحی‌های مشابه با کارکترهای موجود در بازار و انیمیشن‌های غیرایرانی است و حتی در تعدادی از آن‌ها ضعف در طراحی و تناسب وجود دارد. رنگ زمینه و رنگ حروف الفبا بدون توجه به ترکیب رنگی کلی انتخاب شده است. فونت استفاده شده در این اثر از لحاظ فرم مناسب است، اما ضخامت زیادی دارد و شاید استفاده از فونتی با ضخامت متوسط برای کودک چشم‌نوازتر باشد. تنها نکته مثبت این اثر، تفاوت در نوع کتاب یعنی پاپ-آپ بودن آن است. پیازمه معتقد است هوش فضایی شامل درک و یادآوری مکان‌های نسبی اشیا در ذهن است و اشیا را می‌توان از طریق چرخش یا تغییر فرم، دستکاری کرد «پیترسن و کالینز، ۱۳۸۱: ۶۲». این توانایی تجسم و تفکر فضایی در ذهن کودک است و این اثر به دلیل ویژگی‌هایی که داراست از لحاظ عینی و ملموس بودن تصاویر، کتابی موفق است و کودک را درگیر اکتشاف و تقویت هوش فضایی و آشنایی با بعد فضا، مکان و زمان می‌کند و مؤلفه‌های مورد بررسی بازی؛ تقویت رفتارهای رفت و برگشتی در این کتاب دیده می‌شود و اگر تصویرسازی مناسب با سن کودک و اجرای قوی در طراحی کارکترها، رنگ‌گذاری، صفحه‌آرایی و انتخاب درست فونت انجام می‌شد، بی‌شک جزو کتاب‌های جذاب و مؤثر برای کودک قرار می‌گرفت.

کتاب «آموزش حروف الفبای فارسی با شعر و رنگ‌آمیزی تصاویر» (تصویر ۲۰) با تصویرگری مهناز طوسی انجام گرفته است. در تصویرهای این کتاب، هم تصویرسازی وجود دارد هم عکس! در تصویرگری بعضی از کارکترهای کتاب، تکنیک و ابزار کار دیجیتالی است و از آن جایی که تنوع خط، بافت و رنگ در آن‌ها دیده نمی‌شود، تصاویر

فاقد جذابیت هستند. عکس‌های استفاده‌شده تکراری و کارکترهای انیمیشن‌های غیرایرانی است. فونت نوشتار با کلیت اثر هماهنگی ندارد و فقط از لحاظ ابعاد مناسب است. در نگاه کلی، تصویرگر کتاب نتوانسته از عناصر بصری، جهت انتقال مفاهیم استفاده کند و شیوه تصویرسازی، زیبایی و جذابیت بصری را برای مخاطب به دنبال ندارد. در خوانش تصاویر این کتاب با نگاه به آراء پیاژه، امکان فعالیت‌هایی نظیر رنگ‌آمیزی، شعر خواندن و چسباندن از ویژگی‌های مثبت این اثر است، اما اجرای ضعیف کتاب آن را به اثری نامناسب تبدیل کرده و با بررسی مؤلفه‌های مورد نظر در این کتاب انتقال سریع مفاهیم به نوآموز و ارتقاء سواد بصری اتفاق نیفتاده است. تقویت رفتارهای رفت و برگشتی و کنش بازی‌گونه فعال (درون‌سازی و برون‌سازی) در این کتاب توجه نشده است.



تصویر ۲۰. کتاب «آموزش حروف الفبای فارسی با شعر و رنگ‌آمیزی تصاویر»، بی‌بی شهره حسینی و الهام موسی‌پور، ۱۳۹۰، موسسه فرهنگی، هنری و انتشاراتی ضریح آفتاب

جدول ۱. نقد و تحلیل تصویری کتاب‌های الفباآموز (منبع: نگارنده).

مشخصات تصویری و شناختی													
مجموعه‌بندی کلی اثر	موانع بصری (تعمیرات رنگارنگ، زنگار، کشتی و فعالیت‌های نمایشی)	مطابقت با نظر بصری رشدی - شناختی پیازه	میزان انتقال مفوق مطالب آموزشی به مخاطب	توجه به ویژگی‌ها و نیازهای مخاطب	سختی‌های	رنگ	پرسبک‌میکم (زاویه دید)	قطع	ترکیب‌بندی	مفصل‌آرایی	تکنیک	مؤلفه‌های مورد بررسی ←	
												کتاب‌های الفباآموز	در ایران (دهه ۶۰ تا به امروز)
۲	۲	۲	۱	۲	۱	۲	۱	۱	۱	۱	۳	۱	کتاب «کار بوچینو آموزش الفبا»
۲	۳	۳	۱	۲	۱	۲	۱	۱	۱	۱	۳	۲	کتاب «خودم می‌خوانم»
۲	۳	۳	۲	۳	۱	۲	۲	۱	۱	۱	۳	۳	کتاب «الفبا»
۳	۳	۳	۳	۳	۲	۳	۳	۳	۲	۲	۳	۳	کتاب «قصه‌های الفبا»
۲	۳	۳	۲	۲	۱	۲	۲	۱	۲	۲	۳	۳	کتاب «شنایی با الفبای فارسی همراه با رنگ‌آمیزی»
۱	۲	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	کتاب «اول الفباست»
۱	۲	۲	۱	۱	۱	۲	۱	۱	۱	۱	۱	۱	کتاب «بازی با اول، بازی با الفبا»
۲	۱	۱	۲	۲	۳	۳	۲	۱	۲	۲	۳	۳	کتاب «الفبای من»
۲	۲	۲	۱	۱	۱	۲	۱	۱	۱	۱	۱	۱	کتاب «آموزش الفبا» (به کودکان بی‌موزیم)
۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	کتاب «آ مثل آهو» و «ف مثل فیل»
۲	۳	۳	۲	۲	۳	۳	۲	۲	۲	۲	۳	۲	کتاب «آی قصه قصه قصه، الف تا ی با قصه»
۲	۱	۱	۱	۱	۱	۲	۲	۱	۱	۱	۳	۳	کتاب‌های حلقه‌ای «آزمون و آموزش الفبای فارسی»
۲	۲	۲	۲	۲	۱	۲	۲	۱	۱	۱	۲	۲	کتاب «الفبا در هنر»
۲	۲	۲	۲	۲	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۳	۳	کتاب «الفباورزی یا کاکاکلاغه»
۲	۲	۲	۲	۲	۳	۲	۲	۱	۳	۳	۱	۲	کتاب «شهرک الفبا»
۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	کتاب «مازن»
۳	۳	۳	۲	۲	۲	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	کتاب «آموزش الفبای فارسی با شعر و رنگ‌آمیزی تصاویر»
۳	۳	۳	۳	۳	۲	۳	۱	۱	۱	۱	۳	۲	کتاب «الفبای فارسی»
۲	۲	۲	۲	۲	۱	۲	۱	۱	۱	۱	۱	۱	کتاب «آموزش الفبا»
۲	۲	۲	۲	۲	۳	۲	۳	۲	۳	۳	۳	۳	کتاب «وایت‌برد آموزش الفبای فارسی و اعداد»

میزان کیفیت مؤلفه‌های مورد نظر با اعداد ۱ (مناسب/خوب)، ۲ (متوسط)، ۳ (نامناسب/ضعیف) مشخص شده است.

## نتیجه‌گیری

بهترین شیوه آموزش الفبا براساس نظریات پیازه به کودک پیش عملیاتی، آموزش همراه با بازی (با در نظر گرفتن ویژگی‌ها و محدودیت‌های کودک شهودی) به مثابه یادگیری فعالانه است. همان‌طور که بیان شد کودکان پیش دبستانی برای بازنمایی کشفیات حسی - حرکتی قبل خود از نمادها استفاده می‌کنند. کودک پیش عملیاتی برای به دست آوردن پاسخ‌ها به میزان زیادی بر این متکی است که اشیا را چگونه می‌بیند و به نظرش می‌رسد. کودکان در عالمی کاملاً بصری زندگی می‌کنند و برای درک محیط اطراف و فهم دنیا از شکل ظاهری اشیا یا بازنمایی بصری آن‌ها سود می‌جویند؛ بنابراین در انتخاب روش‌های آموزش باید به جنبه‌های حسی، عملی و بصری بیش از نظری و لفظی توجه شود. مواد آموزشی در این بازه سنی باید به گونه‌ای طراحی و ارائه شوند که برای ساختار ذهنی در مراحل مختلف رشد (چهار مرحله رشد) قابل فهم و جذب باشد و کودکان بتوانند دست به کشف، خلق و ابداع زنند. براین اساس در مرحله پیش عملیاتی، کودک

کم‌کم بازی‌های عملی را کنار گذاشته و به بازی‌های نمادین (سمبولیک) می‌پردازد، می‌تواند مفاهیم مختلف را به شکل نماد درآورد و درک کند. در واقع، بازی‌ها موقعیت‌هایی را برای شناخت، رشد و تمرین در واکنش به موقعیت‌های جدید ایجاد می‌کنند و کودک با بازی از راه دستکاری، کشف و درگیر شدن با اشیا فرصت‌هایی برای آفرینش به دست می‌آورد. می‌توان از بازی به عنوان فرصتی مناسب برای آموزش، انعطاف‌پذیری، تمرکز و تمرین مهارت‌های مختلف استفاده کرد که هر یک سهم مهمی در زندگی کودک دارند. از این رو، با طراحی و تلفیق مؤلفه‌های آموزش الفبا با روش‌های بازی و همراهی تصویرسازی مناسب می‌توان به نتیجه مطلوب‌تری در امر آموزش و یادگیری الفبای فارسی به کودکان شش و هفت سال رسید.

برای تولید یک تصویر مناسب آموزشی استفاده از رنگ‌های شاد و خالص، رعایت اصل سفیدخوانی، سادگی در تصاویر و قابل‌شناسایی بودن فرم و حجم‌های مورد استفاده (مربع و مستطیل) در وسایل کمک آموزشی از اهمیت بسیاری برخوردار است. بهره‌مندی از تکنیک‌های مختلف تصویرگری و استفاده از تصاویر حیوانات، اشیاء بی‌جان آشنا برای کودک، گل‌ها و تصاویر خوشحال و خنده‌دار می‌تواند جذابیت کتاب آموزشی را افزایش دهد.

بانظر به رویکرد رشدی-شناختی پیاژه و تحلیل و ارزیابی بیست کتاب تصویری شاخص و پرفروش الفباآموز در ایران مشخص شد کتاب‌های مفهومی-آموزشی (الفباآموزها) در ایران از ارزش تصویری بالایی برخوردار نیستند و تعداد آثار ارزشمند و استاندارد این گروه سنی و موضوعی انگشت‌شمارند. در جمع‌بندی کلی (جدول یک)، تصاویر بیست کتاب الفباآموز براساس نظریه پیاژه و با توجه به مؤلفه «بازی»، درون‌سازی و برون‌سازی (فعالیت اکتشافی) و رفتارهای رفت و برگشتی که زیرمجموعه بازی هستند تحلیل شده‌اند. از میان این بیست نمونه، چهار کتاب موفق؛ «آاول الفباست»، «بازی با آوا، بازی با الفبا (سه جلدی)»، «آمثل آهو و ف مثل فیل» و «مازن» که مربوط به تکنیک‌های دستی هستند از استانداردهای بالاتری به لحاظ تصویری و انطباق با نظریات پیاژه برخوردارند و ویژگی بارز این کتاب‌ها تصویرسازی با تکنیک مناسب و طراحی بازی‌گونه آن‌ها بود. سیزده کتاب در سطح متوسطی از لحاظ استانداردهای تصویری و شناختی قرار می‌گیرند که در اغلب آن‌ها تصویرگری کتاب‌های تقریباً ضعیف اجرا شده و فعالیت‌های برای کودک تعریف نشده است و سه کتاب «قصه‌های الفبا»، «آموزش الفبای فارسی با شعر و رنگ‌آمیزی تصاویر» و «الفبای فارسی» از لحاظ تصویری و نیز با براساس دیدگاه مذکور مناسب کودکان نیستند. شاید بتوان از دیگر دلایل ضعف در حوزه تصویرگری آموزشی به عدم گرایش هنرمندان تصویرگر به موضوعات آموزشی، عدم توجه کافی متخصصان، مسئولان و مربیان به مباحث آموزشی این رده سنی براساس تصویر اشاره کرد. از سویی عدم توجه ناشران موفق کتاب کودک به این مقوله سبب افزایش انتشار و پخش کتب مصور به اصطلاح بازاری و عاری از کیفیت هنری شده است. از این حیث، پرداختن به چنین مواردی می‌تواند زمینه‌ساز بهبود مؤلفه‌های تصویرگری کتاب‌های آموزشی کودک و ارتقای کیفی الفباآموزها شود.

## پی‌نوشت‌ها

1. Stages of Cognitive Development
2. Purposive Sampling
3. Non-fiction
4. Structure
5. Schema
6. Assimilation
7. Accommodation
8. Sensory Motor
9. Preoperational Thinking
10. Concrete Operations
11. Formal Operations
12. Conservation

۱۳. خودمدار، خودمیان بین Egocentric: عدم آگاهی از نقطه نظرهای دیگر غیر از نظر خود کودک. خودمداری یا خودمیان بینی در طی مراحل رشد خصوصیات خاص خود را دارد، گرچه محتوای آن تغییر می‌یابد.

14. David Hockney, A Bigger Splash, 1967.
15. Gestalt Theory of Learning
16. Articulative-Phonics
17. Pop-up



## منابع و مأخذ

- ابراهیمی، نادر (۱۳۶۷). مصورسازی کتاب کودکان. چاپ اول. تهران: انتشارات آگاه.
- افغانی، فریده (۱۳۹۴). مجموعه کتاب‌های حلقه‌ای: آزمون و آموزش الفبای فارسی. تهران: انتشارات دیبایه.
- اکرمی، جمال‌الدین (۱۳۸۹). کودک و تصویر ۲: جستارهایی در تصویرگری کتاب‌های کودکان و نوجوانان. چاپ اول. تهران: انتشارات سروش.
- امین سلماسی، بهراد، مرتضوی‌فر، مریم (۱۳۹۶). تصویرسازی (تاریخچه، مبانی و اصول، شیوه اجرایی). تهران: انتشارات فخرآکیا.
- برزگر، داود و ابریشمی، سیدمسعود، تهمتن‌مقدم، حمید (۱۳۹۶). تصویرگری کتاب کودک و نقش آن در گسترش ابعاد ذهنی و شخصیتی معنوی کودکان. هشتمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم اجتماعی: تهران.
- بیدگلی، بهرام (۱۳۸۵). وایت‌برد آموزش الفبای فارسی و اعداد. تهران: جهان پویا و مهد علم.
- پریخ، زهره (۱۳۸۸). بازی با آوا، بازی با الفبا (سه جلدی). تهران: انتشارات کانون پرورش فکری کودکان و نوجوان.
- پناهی، الف (۱۳۹۱). الفبای من. تهران: انتشارات خانه هنر.
- پیاژه، ژان (۱۳۹۴). شکل‌گیری نماد در کودکان. ترجمه زینب توفیق. تهران: انتشارات نی.
- پیترسن، رزمی، فلنتون کالینز، ویکتوریا (۱۳۸۱). شناخت پیاژه برای والدین، معلمان و دانشجویان: بازی،

- اکتشاف و آماده‌سازی کودکان برای یادگیری. ترجمه نسرین اکبرزاده. تهران: انتشارات سرمدی.
- حسن‌پور، محسن (۱۳۹۱). تصویرسازی. چاپ دوم، تهران: انتشارات فاطمی.
- حسینی، بی‌بی شهره، موسی‌پور، الهام (۱۳۹۰). آموزش حروف الفبای فارسی با شعر و رنگ‌آمیزی تصاویر، مشهد: انتشارات ضریح آفتاب.
- حقیقت، ناهید (۱۳۶۱). الفبای فارسی. تهران: انتشارات کانون پرورش فکری کودک و نوجوان.
- حقیقی، ابراهیم، توکلی، گلی (۱۳۷۹). آموزش الفبا (به کودکان بیاموزیم)، تهران: انتشارات امیرکبیر (کتاب‌های شکوفه).
- خدایی، علی (۱۳۹۴). آ مثل آهو (جلد اول) و ف مثل فیل (جلد دوم). تهران: انتشارات کانون پرورش فکری کودک و نوجوان.
- رشیدی، علی (۱۳۸۹). شهرک الفبا. تهران: انتشارات نوشته (کتاب‌های خورشید خانوم).
- زرین‌کلک، نورالدین (۱۳۸۷). آ اول الفباست. تهران: انتشارات نظر (کتاب‌های خروس، واحد کودک نظر).
- ژالی، سوسن (۱۳۸۰). الفبا. تهران: انتشارات عسل.
- شمس، محمدرضا (۱۳۹۵). قصه‌های الفبا. تهران: انتشارات هوپا.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. چاپ هفدهم. تهران: انتشارات آگاه.
- سینگر، دورتی (۱۳۸۰). کودک چگونه فکر می‌کند. چاپ سوم. تهران: انتشارات آموزش نوآموز.
- صالحی، علی (۱۳۸۰). آموزش الفبا. تهران: انتشارات تهران.
- قاسم‌نیا، شکوه، صفرپور، عبدالرحمن (۱۳۹۲). مجموعه خودم می‌خوانم (۴۲ جلدی). تهران: انتشارات افق (کتاب‌های فندق، واحد کودک افق).
- قایی، زهره (۱۳۹۰). تصویرگری کتاب‌های کودکان: تاریخ، تعریف‌ها و گونه‌ها. چاپ اول. تهران: انتشارات مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان.
- قایی، زهره (۱۴۰۱). سواد شکوفایی: از پژوهش تا عمل. چاپ اول. تهران: انتشارات مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان.
- کرین، ویلیام کریستوفر (۱۳۹۹). نظریه‌های رشد: مفاهیم و کاربردها. ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد و علیرضا رجایی. تهران: انتشارات رشد.
- کریمی، علیرضا (۱۳۹۵). آشنایی با الفبای فارسی همراه با رنگ‌آمیزی. تهران: واحد کودک و نوجوان انتشارات عارف کامل (کتاب‌های فیل و فنجون).
- مقالی، فرشید (۱۳۶۶). مازن. تهران: انتشارات کانون پرورش فکری کودک و نوجوان.
- محبیب، فرشته (۱۳۹۲). اصول و تئوری بازی‌ها در دوره پیش از دبستان. چاپ اول. تهران: انتشارات فاطمی.
- محمدی، محمدهادی (۱۳۹۲). بسته آموزشی الفباورزی با کاکا کلاغه. تهران: انتشارات مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات و کودکان.
- مزرعتی، علیرضا، رستم‌زاده، زینب، و رستم‌زاده، فاطمه (۱۳۸۶). کارپوچینو آموزش الفبا. تهران: انتشارات بین‌المللی گاج (کتاب‌های زنبور).
- معدنی، فاطمه (۱۳۹۴). نظری بر تصویرسازی کتاب کودک. تهران: انتشارات مشق شب.
- میکلت‌ویت، لوسی (۱۳۸۸). مجموعه نگاه کن: الفبا در هنر. ترجمه فاطمه کاوندی. تهران: انتشارات نظر (کتاب‌های خروس، واحد کودک نظر).
- ناصری، نادر (۱۳۹۹). آی قصه قصه قصه، الف تا ی با قصه. تهران: انتشارات ذکر (کتاب‌های قاصدک).

- Elkind, D. (2008). The Power of Play: Learning What Comes Naturally. *American Journal of Play*, 1(1), 1-6.
- Gaines, K. S., & Curry, Z. D. (2011). The Inclusive Classroom: The Effects of Color on Learning and Behavior. *Journal of family & consumer sciences education*, 29(1).
- Piaget, J. (1970). *Piaget's Theory* (Vol. 1, pp. 703-732). New York: Wiley.
- Afnani, F. (2014). *Collection of ring books: Persian alphabet test and training*. Tehran: Dibayeh Publications. **[In Persian]**.
- Akrami, J. (2008). *Child and image 2: Essays in the illustration of books for children and teenagers*. First edition. Tehran: Soroush Publications. **[In Persian]**.
- Amin Salmasi, B., Mortazavifar, M. (2016). *Illustration (history, basics and principles, implementation method)*. Tehran: Fakhrakia Publications. **[In Persian]**.
- Barzegar, D. and Abrishmi, M., Tehamtan Moghadam, H. (2016). *Illustration of children's book and its role in expanding mental and spiritual personality dimensions of children*. 8th International Conference of Psychology and Social Sciences: Tehran. **[In Persian]**.
- Bidgholi, B. (2015). *Teaching Persian alphabet and numbers*. Tehran: Jahan Pouyesh and Mahd-e-elam. **[In Persian]**.
- Crane, W. C. (2019). *Development theories: Concepts and applications*. Translated by Gholamreza Khoynjad and Alireza Rajaei. Tehran: Rushd Publications. **[In Persian]**.
- Ebrahimi, N. (1988). *Children's book illustration*. First edition. Tehran: Aghaz Publications. **[In Persian]**.
- Ghasemnia, Sh., Safarpour, A. (2012). *I myself read Collection (42 volumes)*. Tehran: Ofoqh Publications (Fandogh Books, Ofoqh Children's Unit). **[In Persian]**.
- Ghayini, Z. (2013). *Children's Book Illustration: History, Definitions and Types*. First edition. Tehran: Publications of Children's Literature History Research Institute. **[In Persian]**.
- Ghayini, Z. (2022). *Blooming Literacy: From Research to Practice*. First edition. Tehran: Publications of Children's Literature History Research Institute. **[In Persian]**.
- Haghighat, N. (1982). *Persian alphabet*. Tehran: Children and Adolescent Intellectual Development Center Publications. **[In Persian]**.
- Haghigi, E., Tavakoli, G2000). *Teaching the alphabet (Let's teach children)*, Tehran: Amirkabir Publications (Shokoofeh books). **[In Persian]**.
- Hassanpour, M. (2012). *Imagery*. Second edition, Tehran: Fatemi Publications. **[In Persian]**.
- Hosseini, B. Sh., Musapour, E. (2011) *Teaching the Persian alphabet with poetry and coloring pictures*, Mashhad: Zareeh Aftab Publications. **[In Persian]**.
- Jaleh, S. (2008). *The alphabet*. Tehran: Asal Publications. **[In Persian]**.
- Karimi, A. (2015). *Getting to know the Persian alphabet with coloring*. Tehran: Children and Adolescent Unit of Aref Kamel Publications (Fil and Fenjoon books). **[In Persian]**.
- Khodayi, A. (2014). *A is like a deer (first volume) and F is like an elephant (second volume)*. Tehran: Children and Adolescent Intellectual Development Center Publications. **[In Persian]**.
- Panahi, A. (2011). *My alphabet* Tehran: Khaneh Honar Publishing House. **[In Persian]**.
- Parirukh, Z. (2009). *Playing with sounds, playing with the alphabet (three volumes)*. Tehran: Children and Adolescent Intellectual Development Center Publications. **[In Persian]**.
- Petersen, R., Flanton Collins, V. (2002). *Piaget's Cognition for Parents, Teachers, and Students: Play, Exploration, and Preparing Children for Learning*. Translated by Nasrin Akbar-

- zadeh. Tehran: Sarmadi Publications. **[In Persian]**.
- Piaget, J (2014). Symbol formation in children. Translated by Zeinab Tawfiq. Tehran: Nei Publications. **[In Persian]**.
- Rashidi, A. (2010). Alphabet town. Tehran: Neveshteh Publications (Khorshid Khanum books). **[In Persian]**.
- Salehi, A. (2001). Teaching the alphabet. Tehran: Tehran Publications. **[In Persian]**.
- Shams, M. R. (2015). Alphabet stories. Tehran: Hoopa Publications. **[In Persian]**.
- Saif, A.A. (2007). Educational psychology: psychology of learning and education. 17th edition. Tehran: Aghaz Publications. **[In Persian]**.
- Singer, D. (2001). How does the child think. 3rd edition. Tehran: No-Amooz Publications. **[In Persian]**.
- Maadani, F. (2014). A comment on children's book illustrations. Tehran: Mashgh-e-shab Publications. **[In Persian]**.
- Mazreati, A., Rostamzadeh, Z., and Rostamzadeh, F. (2006). Carpuchino learning the alphabet. Tehran: Gaj International Publications (Zanboor Books). **[In Persian]**.
- Mesghali, Farshid (1987). Mazan. Tehran: Children and Adolescent Intellectual Development Center Publications. **[In Persian]**.
- Micklewhite, L. (2008). Look at collection: Alphabet in art. Translated by Fatima Kavandi. Tehran: Nazar Publications (Khorous Books, Nazar Children Unit). **[In Persian]**.
- Mohammadi, M. H. (2012). Alphabet educational package with Kaka-kalagheh. Tehran: Publications of the Research Institute of History of Literature and Children. **[In Persian]**.
- Mujib, F. (2012). The principles and theory of games in the preschool period. First edition. Tehran: Fatemi Publishing House. **[In Persian]**.
- Naseri, N. (2019). Ay ghesseh ghesseh ghesseh, Alef-ta-ya ba ghesseh. Tehran: Zikr Publications (Gasedek Books). **[In Persian]**.
- Zarrinkelk, N. (2007). A is the first of the alphabet. Tehran: Nazar Publications (Khorous Books, Nazar Children Unit). **[In Persian]**.

سنة  
مطالعة



## Manifestation of Visual Culture in Advertising Campaigns (Case study: Snapp and Tapsi Advertising Campaigns)

*Farnaz Khiabani, PHD student of Art Research, Department of Art Research, Faculty of Arts, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.*

*Email: farnaz.khiabani@yahoo.com*

*Nadia Javdani Yekta, Faculty member of Art Department, Sanabad Golbahar Institute of Higher Education, Golbahar, Iran (Corresponding Author).*

*Email: yekta@sanabad.ac.ir*

*Sareh Maleki Gisavandi, PHD of Art Research, Department of Art Research, Faculty of Arts, Shahid University, Tehran, Iran. Email: sareh.malaki@gmail.com*

### Abstract

An advertising campaign consists of advertisements designed to introduce a product or service. A crucial factor in designing effective advertising campaigns is considering the prevailing culture of the target audience. Given the significant impact of visuals on our sensory perception of the world, creating diverse visual experiences and conceptually linking them to the cultural context of a society can significantly enhance the effectiveness of introducing a product or service. Visual culture, an interdisciplinary field of cultural studies that has emerged in recent decades, is a rich and diverse area of analysis and interpretation. It incorporates not only vision but also musical codes, language, and sound. This research aims to delve into the interdisciplinary nature of visual culture in the advertising campaigns of the ride-hailing platforms Snapp and Tapsi, and to explore how contemporary visual culture is manifested in these campaigns. The primary research question is: What insights into contemporary visual culture can be gained by studying visual culture in the advertising campaigns of Snapp and Tapsi? This qualitative study employed a descriptive-analytical approach, utilizing library and internet resources to examine ten advertisements related to the advertising campaigns of Snapp and Tapsi. The analysis of the images, a key aspect of the study, was conducted using the principles of visual semiotics. Background information was gathered through a review of library and internet resources. Purposive sampling was used, and analytical data was obtained through observation, description, and analysis of the samples.

The most significant findings of the study indicate that reviving values and paying attention to the prevailing culture of society through visual and aesthetic elements, coupled with the appropriate use of fonts within the advertising framework, can foster a sense of empathy with diverse audience segments and create a new yet familiar identity for the advertising campaign.





## Keywords

Visual culture, Advertising, Advertising Campaign, Snapp, Tapsi.

# خوانش فرهنگ دیداری در کمپین‌های تبلیغاتی (مطالعه موردی: کمپین‌های تبلیغاتی اسنپ و تپسی)

فرناز خیابانی<sup>۱</sup>، نادیا جاودانی یکتا<sup>۲</sup>، ساره ملکی<sup>۳</sup>

## چکیده

کمپین تبلیغاتی، شامل مجموعه‌ای از تبلیغات است که با هدف معرفی یک خدمت یا محصول ارائه شده‌اند. یک عامل مهم در طراحی کمپین‌های تبلیغاتی، توجه به فرهنگ رایج در جامعه هدف است تا اثرگذاری حداکثری را روی مخاطب داشته باشد. با توجه به تأثیرگذاری تصاویر در ادراک حسی ما از جهان پیرامون، خلق تجربه‌های بصری مختلف و ارتباط مفهومی آنان با بستر فرهنگی جامعه زمینه‌ساز موفقیت در تأثیرگذاری معرفی یک کالا یا خدمت است. فرهنگ بصری یا فرهنگ دیداری زمینه‌ای میان‌رشته‌ای از مطالعات فرهنگ است که در دهه‌های اخیر ظهور پیدا کرده و شامل دامنه وسیعی از تجزیه، تحلیل و تفسیر است که صرفاً به قوه بصره اتکا نمی‌کند و کدهای موسیقایی، زبان و صدا را نیز با خود همراه دارد. هدف این پژوهش، مطالعه فرهنگ دیداری در کمپین‌های تبلیغاتی پلتفرم اسنپ و تپسی و چگونگی فرهنگ دیداری عصر حاضر در این کمپین‌هاست. سؤال اصلی این پژوهش به این شرح است: مطالعه فرهنگ دیداری در کمپین‌های تبلیغاتی پلتفرم اسنپ و تپسی چه اطلاعاتی درباره فرهنگ دیداری عصر حاضر به دست می‌دهد؟ این پژوهش کیفی، به روش توصیفی-تحلیلی و با بهره‌گیری از منابع کتابخانه‌ای و اینترنتی به مطالعه ده آگهی منطبق با موضوع تحقیق، مربوط به کمپین‌های تبلیغاتی دو پلتفرم اسنپ و تپسی پرداخته و در تحلیل تصاویر از توصیف دیدمان تصاویر بهره جسته است؛ لذا اطلاعات زمینه‌ای از طریق مراجعه به منابع کتابخانه‌ای و اینترنتی تهیه شدند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند بود و داده‌های تحلیلی از طریق مشاهده، توصیف و تحلیل نمونه‌ها حاصل شد. مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که احیای ارزش‌ها و توجه به فرهنگ رایج در یک جامعه با استفاده از جلوه‌های بصری و زیبا شناختی و در کنار آن استفاده مناسب از فونت‌ها در قالب چهارچوب فضای تبلیغاتی می‌تواند نوعی هم‌دلی با مخاطبان در گروه‌های مختلف ایجاد کند و هویتی جدید اما آشنا به مجموعه تبلیغاتی ببخشد.

## واژگان کلیدی:

اسنپ، تبلیغات، تپسی، کمپین تبلیغاتی، فرهنگ دیداری.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۰۷

۱. دانشجوی دکتری تخصصی پژوهش هنر، گروه پژوهش هنر، دانشکده هنر، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی، تهران، ایران.  
farnaz.khiabani@yahoo.com

۲. عضو هیئت علمی گروه هنر مؤسسه آموزش عالی سناباد گلپه‌هار (نویسنده مسئول).  
yekta@sanabad.ac.ir

۳. دکتری تخصصی پژوهش هنر، گروه پژوهش هنر، دانشکده هنر، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.  
sareh.malaki@gmail.com

## مقدمه

به دلیل اهمیت تبلیغات در توسعه و رشد اقتصادی هر کسب و کاری، این موضوع به بخش جدایی ناپذیر از واحدهای اقتصادی تبدیل شده است تا حدی که تداوم، موفقیت کار و پیشی گرفتن از رقبا به فعالیت‌های اطلاع‌رسانی، بازاریابی و تبلیغات درباره محصول یا خدمت ارائه شده بستگی دارد. به گفته میرکلای کمپین تبلیغاتی گروهی از پیام‌های تبلیغاتی شبیه به هم است که از طریق رسانه‌ها و در زمان‌های مختلف و مشخص به مخاطبان منتقل می‌شود (میرکلای، ۱۳۹۹: ۱۰). لازمه تبلیغات و اطلاع‌رسانی موفق و مؤثر آن است که بدانیم چه چیزی را در چه زمانی با چه رسانه‌ای و از چه طریقی به مخاطب معرفی کنیم. اگر تبلیغی بتواند توجه مخاطب را به خود جلب کند، اثری به یادماندنی در ذهن وی داشته باشد و کنش خرید مخاطب را تحریک کرده و ادراک حسی مخاطب را بیدار کند، تبلیغ موفق خواهد بود. بدین منظور باید از مجموعه عواملی استفاده کرد که بر حس و ادراک مخاطب تأثیر گذاشته و به اهداف مورد انتظار از تبلیغات دست یابد. یکی از این عوامل فرهنگ است و بنا به نظر کشاورز در جهان امروز، اثربخشی تبلیغات منوط به انطباق خود با مقتضیات فرهنگی جامعه است (کشاورز، ۱۳۹۳: ۶). فرهنگ بصری یا فرهنگ دیداری جنبه‌ای از فرهنگ است که به صورت تصویر بیان می‌شود. فرهنگ بصری، دامنه وسیعی از تجزیه، تحلیل و تفسیر است که صرفاً به قوه باصره اتکا نمی‌کند و کدهای موسیقایی، زبان و صدا را نیز با خود همراه دارد. مطالعه فرهنگ بصری مقوله‌ای فراتر از مطالعه تصویر است که در مواجهه با خوانش مخاطب در دو مرحله عمل می‌کند: مرحله اول تصویر ارائه شده از معنا است که به حفظ ارزش زیبا شناختی، جنسیت و نژاد می‌پردازد. مرحله دوم مواجهه مخاطب با دامنه دیداری وسیع‌تری که باعث شکل‌گیری معانی فرهنگی می‌شود. شناخت ظرفیت‌های یک فرهنگ، نحوه ارتباط بین فرهنگی و شیوه تبلیغات می‌تواند به میزان مقبولیت یک برند در پذیرش عمومی کمک کند. همان‌طور که بخشی‌زاده و همکاران بیان می‌کنند از جدیدترین و بااهمیت‌ترین انواع تبلیغات که رویکرد رو به رشد تبلیغ یک برند است، تبلیغات محیطی است که امروزه در گرافیک محیط شهری مطرح می‌شود. این تبلیغات با توجه به تأثیری که در مقایسه با سایر انواع تبلیغات دارد، می‌تواند در بهبود آگاهی و ترجیح برند در اذهان مخاطبان و مشتریان و در نهایت وفاداری به برند، جایگاه مهمی ایفا کند (بخشی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵: ۱).

با پیشرفت فناوری<sup>۱</sup> و استفاده روز افزون از اینترنت و به وجود آمدن چهره جدیدی از تاکسی‌ها و استقبال عمومی از آن‌ها، شاهد حجم انبوهی از تصاویر تبلیغاتی شرکت‌ها در نقاط مختلف شهرهای بزرگ هستیم. تصاویر تبلیغاتی که گاهی به واسطه استفاده مناسب فضای تصویری و نوشتاری در ذهن مخاطب نقش می‌بندد و گاهی موفق‌آمیز

نیست. از آنجاکه چهارچوب نظری اصلی در این پژوهش، فرهنگ دیداری است. فرهنگ دیداری زمینه‌ای بین‌رشته‌ای از مطالعات فرهنگی است که در دهه‌های اخیر ظهور پیدا کرده و به مطالعه انتقادی به کارکرد تصاویر در محدوده دیداری اشاره می‌کند. از این رو مواجهه با تصاویر در فرهنگ دیداری فقط محدود به دیدن و ادراک حسی نیست. کنشی چند بعدی در تعامل و پیوند با سایر پدیده‌ها است. مطالعه فرهنگ بصری مقوله‌ای فراتر از مطالعه تصویر است که در مواجهه با خوانش مخاطب در دو مرحله عمل می‌کند: مرحله اول تصویر ارائه شده از معنا است که به حفظ ارزش زیبا شناختی، جنسیت و نژاد می‌پردازد. مرحله دوم مواجهه مخاطب با دامنه دیداری وسیع‌تری که باعث شکل‌گیری معانی فرهنگی می‌شود. بنا به آنچه کهوند و عادل بیان داشتند گرایش افکار به تصاویر و توجه به بعد غیرتاریخی آنان باعث شکل‌گیری زمینه مطالعاتی جدیدی به نام فرهنگ دیداری و مطالعات دیداری شده است. براساس این رویکرد مطالعه تصاویر تنها بازنمایاننده آنچه مشاهده می‌کنیم، نبوده بلکه حامل محتوا و معانی مهم و گوناگونی هستند (کهوند و عادل، ۱۳۹۰: ۶).

از آنجاکه تصاویر، روش درک ما از جهان پیرامون را تحت تأثیر قرار می‌دهد، تجربه‌های گوناگون بصری و ارتباط آن‌ها با فرهنگ دیداری در این مطالعه مورد مذاقه قرار گرفته و به بررسی پیرامون کمپین‌های تبلیغاتی شرکت‌های اسنپ و تپسی پرداخته است و نیز نکات قوت و ضعف آن‌ها را شناسایی می‌نماید؛ لذا این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال است که مطالعه فرهنگ دیداری در کمپین‌های تبلیغاتی پلتفرم اسنپ و تپسی چه اطلاعاتی در مورد فرهنگ دیداری عصر حاضر به دست می‌دهد؟ در پی پاسخ به سؤال اصلی، سؤال‌های فرعی نیز پاسخ داده می‌شود: ۱. فرهنگ دیداری چیست؟ ۲. چه ارتباطی بین فرهنگ بصری و تبلیغات وجود دارد؟ ۳. انواع و اهداف کمپین‌های تبلیغاتی چه مواردی هستند؟ هدف اصلی از این تحقیق بررسی فرهنگ دیداری در کمپین‌های تبلیغاتی تاکسی‌های آنلاین با مطالعه موردی اسنپ و تپسی است. در پی این هدف آشنایی با فرهنگ دیداری و کاربرد آن در تجزیه و تحلیل آثار طراحی گرافیک و بررسی ویژگی‌های دیداری و عناصر در ساخت تجسمی و شمایی کمپین‌ها ضروری به نظر می‌رسد. ضرورت و اهمیت این پژوهش در آن است که با توجه به قابلیت تصاویر در تأثیرگذاری بر روش ادراک ما از واقعیت و نیز شکل‌گیری زمینه مطالعاتی جدید در باب فرهنگ دیداری و مطالعات دیداری دریافت و تحلیل تصاویر هنری و غیرهنری متحول شده است. زمینه‌های فرهنگی و اثرگذاری آن‌ها بر مخاطب کمپین‌های تبلیغاتی، می‌توان عوامل موفقیت یک کمپین تبلیغاتی را مشخص کرده است و آن را در تبلیغات به عنوان عامل مؤثر به کار برد.

در تحقیق حاضر با رویکرد نشانه‌شناسی به مطالعه و بررسی تعداد ده آگهی تبلیغاتی از تاکسی‌های اینترنتی اسنپ و تپسی پرداخته شد. تصاویر مورد مطالعه از بین بیلبردهای در سطح شهر که پیام نوشتاری یا بصری داشتند، انتخاب شده

است. به جهت رسیدن به اهداف این پژوهش، تجزیه و تحلیل پیشنهادی آثار طراحی گرافیک برای مطالعه آثار جامعه نمونه انجام شد. در ادامه ضمن مروری بر پیشینه این موضوع، به معرفی ادبیات و مبانی نظری تحقیق پرداخته شده است. این تحقیق، با مروری بر تعاریف فرهنگ، فرهنگ دیداری، کمپین تبلیغاتی و انواع و اهمیت آن آغاز و با ارائه نتایج بررسی ده تعداد آگهی تبلیغاتی که توسط ابزار کارت مشاهده حاصل شدند، پایان پذیرفت.

### پیشینه پژوهش

بررسی پیشینه موضوع تحقیق حاضر، نشان داد که منابع مکتوب بسیاری در ارتباط با رسانه‌های محیطی موجود است که بخش عمده‌ای از آن‌ها در حوزه‌های ارتباطات، جامعه‌شناسی و زبان‌شناسی قرار دارند و معدود تحقیقاتی نیز از سوی پژوهشگران هنر انجام شده‌اند. این منابع مکتوب شامل انواع کتب، مقالات، پایان‌نامه‌های دانشجویی و... است که ذکر نام و مرور ادبی همه آن‌ها از عهده این تحقیق خارج است. در ادامه به مرتبط‌ترین پژوهش‌ها به ترتیب سال از قدیم به جدید اشاره شده است. باقری، افشار مهاجر و زاویه در پژوهشی با عنوان بررسی تطبیقی فرهنگ بصری در پوستره‌های دفاع مقدس و پوستره‌های انگلستان در جنگ جهانی اول (۱۳۹۵) بیان می‌دارند که تحلیل و تفسیر بسیاری از اشکال هنرهای تجسمی نه فقط با اهداف زیبایی‌شناسانه بلکه با تأکید بر فرهنگ بصری انجام می‌شود. از نظر نویسندگان در مطالعات فرهنگ بصری، تمرکز در معنای فرهنگی تصویر بالاتر و برتر از ارزش زیبایی شناختی آن است. در این مقاله با گزینش نمونه پوستره‌هایی از انگلستان و دفاع مقدس تلاش شده است به تفسیر معانی پنهان در پشت این تصاویر بپردازد و نقش فرهنگ بصری را در طراحی پوستره‌های دو کشور با فرهنگ متفاوت و موضوع مشترک جنگ مشخص کند. نتیجه به دست آمده از این پژوهش بدین صورت است که با این که پوستر هر کشور دارای موضوع و هدف و پیام مشترک است، اما به دلیل وجود تمایز و تفاوت‌هایی از هم قابل تشخیص است. هنرمندان هر جامعه تحت تأثیر جامعه و منعکس‌کننده فرهنگ آن جامعه هستند و برای نشان دادن این هویت از عناصر بصری، نوشتاری و گفتاری که ریشه در فرهنگ و تمدن و رسوم آن کشور دارند، استفاده می‌کنند. فرهنگ بصری عاملی است که باعث ایجاد هویت در پوستره‌های هر کدام از کشورها شده است. مرسلی توحیدی، معنوی راد و مریدی در مقاله‌ای با عنوان فرهنگ بصری دیجیتال برساخته از اپلیکیشن‌های تلفن همراه هوشمند (۱۳۹۷) با مطالعه چندین نمونه اپلیکیشن‌های هنری تلفن همراه هوشمند به مطالعه ویژگی‌های فرهنگ بصری برآمده از تولید هنر در این نرم افزارهای تلفن همراه را بررسی می‌کنند. مطالعه نویسندگان براساس آرای متفکران پیشگام در طرح مفهوم فرهنگ بصری دیجیتال مانند لو مانوسچ و اندو دارلی است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که تجربه‌های بی‌فضایی و بی‌زمانی در

قلمرو هنر وارد شده است و همه افراد می‌توانند بدون نیاز به حضور در مکانی خاص برای دیدار آثار هنری به طور خصوصی و از طریق صفحات دنیای مجازی به بهره‌برداری از آن‌ها بپردازند. هنر رسانه‌ای نوین با عزیمت به صفحه نمایش به مفاهیمی نوین در فرهنگ بصری مانند خصوصی‌سازی سیار، حاضر آماده دیجیتال و تغییر فضای مصرف دامن زده است. محسن پور در مقاله‌ای با موضوع گرافیتی از منظر فرهنگ بصری شهری (۱۳۹۳)، به گرافیتی‌ها از منظر فرهنگ بصری می‌پردازد و نظریات موافق و مخالف را پیرامون گرافیتی بیان می‌دارد. جاوید با ترجمه مقاله‌ای با عنوان فناوری جدید و فرهنگ بصری (۱۳۸۷)، برچگونگی اثرگذاری فناوری‌های نو بر تحولات فرهنگ بصری تمرکز می‌کند و پرسشی با ابعاد اجتماعی مطرح می‌کند که فناوری نو چگونه بر کیفیت تصاویری که سابقاً در فرهنگ بصری ما تولید شده بود، اثر می‌گذارد. در این مقاله با بررسی مفاهیمی با عنوان فرهنگ بصری، فناوری‌های تصویری جدید، واقعیت مجازی غرقه‌گر و سینمای دیجیتال سعی در پاسخ به پرسش مطرح شده دارد. کهوند در مقاله بازنمایی پول در تبلیغات دیداری، تحلیل گفتمان دیداری کمپین تبلیغاتی بانک ملت (۱۴۰۰)، هدف از پژوهش خود را معرفی گفتمان دیداری یا دیدمان به عنوان روشی برای خوانش آثار دیداری عنوان می‌کند و بحث نظری آن را روش‌شناسی دیدمان انتقادی با مدلی تلفیقی از روش‌شناسی رز و فرکلاف بیان می‌دارد. در بخش تحلیل مقاله مجموعه آثار کمپین تبلیغاتی بانک ملت با هدف تبیین کارکرد دیدمان آن براساس مؤلفه‌های متنی تصاویر مورد خوانش و نقد قرار می‌گیرد. یافته‌های پژوهش در تحلیل آثار بیان‌گر آن است که کارکرد گفتمانی این سلسله تبلیغات، برجسته کردن ارزش معنوی پول به عنوان سرمایه ملی - فرهنگی در مخاطبان است که طی آن سفارش‌دهنده از نهادی اعتباری و مالی به نهادی فرهنگی تغییر هویت می‌دهد. محمد علی بابایی زکلیکی در مقاله‌ای با عنوان تحلیل محتوای شش دهه مطالعات پیرامون کمپین تبلیغاتی (۱۳۹۸) بیان می‌دارد که در این مطالعه به تحلیل محتوای پژوهش‌های انجام شده در حوزه کمپین تبلیغاتی و طبقه‌بندی موضوعی آن‌ها با استفاده از دوروش تحلیل هم‌واژگانی و نقشه‌برداری نظام‌مند پرداخته شده است و هدف از انجام این مطالعه را شناسایی و دسته‌بندی موضوعی پژوهش‌های انجام شده در حوزه کمپین تبلیغاتی و نیز بررسی روند رشد آن‌ها اعلام می‌کند. زیدآبادی و صالحی در پژوهش خود با موضوع نقش فرهنگ در تبلیغات بین‌المللی برند (۱۳۹۷)، هدف کلی پژوهش خود را تعیین نحوه به‌کارگیری ویژگی‌های فرهنگی در کمپین‌های تبلیغاتی یک برند معتبر جهانی معرفی می‌کنند و نیز بیان می‌دارند که نتایج حاصل از تحقیق حاکی از آن است که برند مورد مطالعه تا حد زیادی تبلیغات خود را با ویژگی‌های فرهنگی کشور مقصد هماهنگ می‌کند. در این آگهی‌ها، علایم غیرکلامی مانند تصویر از اهمیت بالایی برخوردار است. صولتی در پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد خود با عنوان مطالعه فرهنگ بصری فرقه‌های تصوف (با تأکید بر فرقه خاکسار) (۱۴۰۱)، بیان می‌دارد که فرهنگ

بصری دو دسته است یک قسمت خود معنا ساز است و یک قسمت، معنای فرهنگی است یا تلاش فرهنگی که نمادی و تصویری برای آن ساخته شده است. در فرهنگ بصری مجموعه‌ای از تصاویر و نوشته‌هایی وجود دارد که تایپوگرافی شده‌اند و در این رساله بررسی می‌شوند. نمادها و نشانه‌ای بصری (تصویری، نوشتاری و ترکیب هر دو) فرقه خاکساریه از چهار منظر بررسی شده‌اند: رنگ، فرم، نسبت‌های عددی و کیفیات بصری. بنای خوئی در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان فرهنگ بصری فضاهای شهری: نقش بیلبوردهای تبلیغاتی در گرافیک محیطی تهران (۱۳۹۳)، بیان می‌دارد که در این پژوهش به تحلیل موضوع کیفیت فرهنگ بصری شهر و ایجاد ارتباط منطقی با زیرساخت‌های زیبایی‌شناسی بصری شهروندان بر پایه مفهوم شهری عاری از آلودگی بصری پرداخته است. در این پژوهش ابتدا به بررسی مفاهیم و تعاریف اولیه طراحی شهری بر پایه شهر به مثابه‌ی امر زیبا و شهر به مثابه مکان - زیست کار پرداخته شده و سپس با استخراج مجموعه‌ای از اطلاعات درباره منظر شهری و فرهنگ بصری شهروندان در رابطه با مفاهیم کیفیت زیبایی و آرامش بصری، در قالب مدل تحلیلی ارزیابی بصری بیلبوردهای تبلیغاتی مورد سنجش قرار گرفته است. صادقی‌پور در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان مطالعه اثربخشی کمپین تبلیغاتی در تبلیغ و ارائه مواد غذایی (۱۳۹۳)، عنوان می‌کند که تبلیغ هنری است که ظرافت می‌خواهد و به طور دائم در حال تغییر است. کمپین تبلیغاتی مجموعه‌ای از اتفاق‌های نامرتب نیست؛ بلکه عبارت است از فعالیت‌های تبلیغاتی چندجانبه برنامه‌ریزی شده، مداوم و مرتبط با یکدیگر با «هدف» مشخص و برای «مخاطب» مشخص است. در این پژوهش به بررسی و شناخت جامع موارد تأثیرگذار و نحوه اثربخشی کمپین تبلیغاتی مواد غذایی پرداخته می‌شود. کمالی در پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان بررسی کمپین‌های تبلیغاتی با محتوای محیط زیست (۱۳۹۷)، بیان می‌دارد که در این پژوهش ابتدا به تعریف طراحی<sup>۲</sup> تبلیغات و تبلیغ به عنوان ارتباط و تاریخچه متقاعدسازی پرداخته شده و سپس ضمن بررسی عوامل تأثیرگذار در رفتار مخاطب، به چگونگی و کاربرد درگیری مخاطب در حوزه روان‌شناسی تبلیغ پرداخته می‌شود. هدف از این تحقیق بررسی عوامل تأثیرگذار و متقاعدگرایانه طراحی تبلیغات در رفتار مخاطب، در پوسته‌های جامعه نمونه است و جامعه نمونه آماری نیز کمپین‌های حفظ محیط زیست بین سال‌های ۲۰۰۸ تا ۲۰۱۸ است. به طور کلی نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که در کمپین‌های حفظ محیط زیست بیشترین موضوع کار شده با محتوای حفاظت از حیوانات است که در بیشتر نمونه‌ها درگیری بالای احساسی ایجاد شده و استفاده از راهبرد هم‌ذات‌پنداری در اولویت بوده است. با مرور پیشینه پژوهش، مشخص شد که با مطالعه رابطه بین فرهنگ بصری و کمپین‌های تبلیغاتی می‌توان عوامل موفقیت یک کمپین تبلیغاتی را مشخص کرده و آن را در تبلیغات به عنوان عامل مؤثر به کار برد. نتایج به دست آمده می‌تواند راهنمای بسیاری از طراحان و صاحبان شغل‌ها باشد.

## روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت، بنیادی و از نظر روش توصیفی-تحلیلی است. نمونه‌گیری به صورت هدفمند نظری و همسو با اهداف پژوهش انجام شد. ابتدا تمامی نمونه‌های جمع‌آوری‌شده (ده نمونه) از منابع اینترنتی جمع‌آوری و با استفاده از ابزار کارت مشاهده می‌شوند؛ سپس اطلاعات به دست آمده از کارت مشاهده پس از تبدیل به نمودارهایی، توصیف و با رویکرد فرهنگ دیداری به روش نشانه‌شناسی تحلیل می‌شوند. جامعه هدف مورد نظر در این تحقیق، کمپین‌های تبلیغاتی دو شرکت تاکسی اینترنتی اسنپ و تپسی است که به صورت بیلبورد، استرابورد یا عرشه پل ارائه شده‌اند. تعداد ده آگهی منطبق با موضوع تحقیق، به عنوان جامعه نمونه از سوی پژوهشگران انتخاب شد و دلیل انتخاب این تعداد تبلیغ، دارا بودن بیشترین متغیرهای موجود در سؤالات تحقیق که به صورت کارت مشاهده‌ای طراحی شده موجود در ضمیمه، بوده است. گردآوری اطلاعات در بخش مرور ادبیات نظری، براساس روش کتابخانه‌ای و از طریق منابع مکتوب چاپی و الکترونیکی به دست آمده است. یکی از ابزارهای اصلی مورد استفاده در این پژوهش، کارت مشاهده‌ای محقق ساخته و مشتمل بر چهار دسته سؤال است. متغیرهای مورد مطالعه در این نمونه‌ها، با توجه به اهداف و سؤالات تحقیق، ویژگی‌های تصویری پیام و عناصر در ساحت تجسمی و شمایی، شیوه‌های بازنمایی و انواع آن (عکاسی، طراحی گرافیک، تایپوگرافی یا طراحی با حروف)، نوشتار و نحوه استفاده از آن در این آگهی‌ها است. همچنین دسته‌بندی آگهی‌ها به لحاظ موضوع مورد تبلیغ، شیوه ساخت و بستر ارائه آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفت. از آنجاکه روش نشانه‌شناسی در بازتولید معناهای تصویری و رسیدن به فرهنگ تصویری این آثار مناسب‌تر دیده شد، پس چهارچوب نظری در این تحقیق براساس رویکرد نشانه‌شناسی تعیین شد و کارت مشاهده استفاده شده نیز بر همین چهارچوب تأکید دارد. در پرسشنامه مورد استفاده، چهار دسته سؤال طراحی شده است که دسته اول مربوط به ساحت شمایی اثر است و در این پرسش‌ها نوع پوستر از نظر شمایی، نوشتاری یا تلفیقی بودن، سپس اولویت عنصر از لحاظ وسعت سطح مشخص شد. در صورت وجود شمایل در پوستر به نوع آن که فیگوراتیو است و یا نمودار / تجریدی، سپس به انواع نشانه موجود که در کدام دسته شمایی، نمادین، نمایه‌ای، شمایی / نمادین و یا شمایی / نمایه‌ای پرداخته شد. در دسته سؤالات بعدی ابتدا نوع آگهی از نظر بستر ارائه، سپس شیوه ساخت و موضوع آگهی‌ها مورد بررسی قرار گرفت. روش کار هم بدین ترتیب بود که ابتدا ۲۴ نمونه شماره‌گذاری شدند. از این شماره‌ها به عنوان کدهای ورودی و غیرقابل تغییر برای کسب اطلاعات از جداول تا نتیجه‌گیری استفاده شده است. سپس نمونه تصویری هر آگهی، با درج شماره در سمت راست کارت مشاهده آمده است. نتایج حاصل از آن در یک جدول و نمودارها ارائه شد.

## ادبیات نظری و تعریف مفاهیم

با توجه به اینکه هدف اصلی این تحقیق بررسی فرهنگ دیداری در کمپین‌های تبلیغاتی تاکسی‌های آنلاین با مطالعه موردی اسنپ و تپسی است ارائه تعاریفی پیرامون مفهوم فرهنگ و ماهیت فرهنگ دیداری، کمپین تبلیغاتی و انواع آن ضروری است؛ لذا در ادامه، ابتدا به واژه فرهنگ، سپس بقیه موارد مذکور پرداخته شده است.

### فرهنگ

«فرهنگ در لغت به معنای ادب بزرگی و سنجیدگی است» (خلف تبریزی، ۱۳۴۲: ۱۴۸۱). اتوکلاین برگ معتقد است فرهنگ از نظر عامه مردم به معنی موفقیت هنری و فکری متعالی است و توسعه علم و هنر و ادبیات و فلسفه بیانگر نبوغ یک ملت است ولی از نظر جامعه‌شناسان و مردم‌شناسان فرهنگ علاوه بر همه این‌ها شامل تمامی چیزهایی است که فرد به عنوان یک عضو از جامعه کسب می‌کند؛ یعنی همه عادات و اعمالی که فرد از راه تجربه و سنت آموخته است به انضمام تمام اشیاء مادی که توسط گروه تولید می‌شود و آنچه می‌تواند در آثار هنری و مطالعات علمی متجلی دید به علاوه در آنچه می‌خوریم و می‌آشامیم و می‌پوشیم در انواع خانه‌هایی که بنا می‌کنیم در روابط خود با اعضاء خانواده و با سایر افراد جامعه در آنچه می‌آموزیم و تصوراتمان از خوب و بد در آرزوهایمان در نظر گاهمان نسبت به جوامع و در بسیاری چیزهای دیگر تجلیات فرهنگ مشهود است (روح‌الامینی، زمینه فرهنگ‌شناسی: ۱۷). حسن بیگی به نقل از شاین فرهنگ را متشکل از سه لایه می‌داند، لایه اول همان مفروضات و باورها که شامل اعتقادات و فرض‌های پذیرفته‌شده در میان مردم یک جامعه است. لایه دوم شامل ارزش‌ها و هنجارها است که این ارزش‌ها مبنای شکل‌گیری و قضاوت‌هاست. لایه سوم مصنوعات فرهنگی یک جامعه است. مصنوعات به عبارتی ظاهر عینیت‌یافته سطوح زیرین هستند که در سه گروه نمودهای فیزیکی (ارم، آثار هنری، معماری و غیره) نمودهای رفتاری (مراسم، آیین‌ها و غیره) و نمودهای شفاهی (حکایت، داستان، اسطوره و غیره) دسته‌بندی می‌شوند. اگر فرهنگ را به درختی مانند کنیم، ریشه درخت معادل لایه اول تنه و ساقه‌ها معادل لایه دوم و بالآخره برگ‌ها و میوه‌ها همان لایه سوم فرهنگ هستند (حسن بیگی، ۱۳۹۱: ۳۳۸-۳۴۰).

### فرهنگ دیداری

گرایش افکار به تصاویر و توجه به بعد غیرتاریخی آن‌ها در سه دهه اخیر منجر به شکل‌گیری زمینه تازه‌ای از مطالعات فرهنگی با نام‌های فرهنگ دیداری و مطالعات دیداری شد، این زمینه فکری که از دهه ۱۹۹۰ به تدریج به عنوان رشته‌ای تازه تکوین یافته در فضای فکری و دانشگاهی کشورهای اروپایی و امریکایی گسترش یافته است. مطالعات دیداری به معنی گسترده مطالعه و فرهنگ دیداری به عنوان هدف و

موضوع مورد مطالعه مطالعات دیداری است، اما به طور کلی اصطلاح فرهنگ دیداری برای اشاره به گستره و محتوا در نظر گرفته شده و استفاده می‌شود (Smith & Elkins, 2008). مطالعات فرهنگ دیداری برخلاف تاریخ هنر به جای تأکید بر اشیاء و تولیدات و سبک‌های هنری موضوعات دیداری را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و از این طریق اثر هنری هنرمند و مخاطب آن را در شبکه‌ی مرتبط از معانی فرهنگی و روابط قدرت قرار دهد. از این دیدگاه تصاویر قابلیت آن را دارند که روش ادراک ما را از واقعیت تحت تأثیر قرار دهند (Mirozoef, 1998).

### ارتباط میان فرهنگ بصری و گرافیک

طراحی گرافیک به طرز شگفت‌آوری پیچیده است و فرهنگ بصری رویکردی است که می‌تواند این پیچیدگی‌ها را در خود جای دهد و به خوبی به موضوع خدمت کند. طراحی گرافیک نقش کلیدی در محیط بصری ایفا می‌کند متکی بر درک فرهنگی و رمزگشایی مخاطبان و مشاهده شرایط. علاوه بر این در طراحی گرافیک معاصر به نوعی از مرز طراحی‌های سنتی گذشته و از بسترها و ابزار گوناگونی برای خلق آثارشان کمک می‌گیرند که این پدیده طراحی گرافیک را در بستر مجموعه‌ای از مطالعات میان‌رشته‌ای فراگیر قرار می‌دهد. بی‌شک یکی از راه‌های مطالعه آثار خلق شده در این بستر مطالعات فرهنگ دیداری است (Dauppe, 2011: 6) صرف نظر از اینکه از چه سخن می‌گوییم اثر هنری که گویای نکاتی درباره فرهنگ ماست و چون تصویر واجد قدرتی خاص است، نقش خود را در شکل دادن به ماهیت فرهنگ تعیین حد و مرز آن جلاکاری سطح آن و برجسته‌نمایی آن ایفا خواهد کرد (مایر، ۱۳۹۰: ۲۷۵).

### کمپین تبلیغاتی

کمپین تبلیغاتی مجموعه‌ای از فعالیت‌های تبلیغاتی گفته می‌شود که از قبل پیام هدف کمپین و مخاطب با برنامه‌ریزی دقیق معین شده تا پیام مورد نظر در بهترین زمان ممکن با توجه به بودجه برای جامعه هدف ارسال شده و مخاطبان بیشتری را برای ارتباط بهتر با کسب و کار ترغیب نماید. ارتباط بازاریابی یکپارچه بستری است که در آن گروهی از افراد می‌توانند ایده، باورها و مفاهیم خود را در یک پایگاه رسانه‌ای بزرگ گروه‌بندی کنند. کمپین‌های تبلیغاتی از کانال‌های رسانه‌ای متنوع در یک بازه زمانی خاص استفاده می‌کنند و مخاطبان شناسایی شده را هدف قرار می‌دهند (مروی و همکاران، ۱۴۰۱: ۱۵۲). کمپین تبلیغاتی به معنای استفاده از کانال‌های مختلف برای رساندن پیام تبلیغاتی است. یک پیام یکسان با مضمونی مشترک از طریق رسانه‌ها و بسترهای مختلف که در برخی مواقع ثابت هستند به اشتراک گذاشته می‌شود. چهارچوب زمانی کمپین‌های تبلیغاتی عموماً ثابت بوده و به دقت تعریف می‌شوند (نشریه‌نامه اتاق بازرگانی، ۱۳۹۸).

## انواع کمپین تبلیغاتی

کمپین‌های تبلیغاتی به روش‌های مختلفی همچون، تکنیک اجرا، لحن، هدف و غیره تقسیم‌بندی می‌شوند. از نظر موسوی (۱۳۹۹) کمپین‌ها به ده دسته، قابل بیان هستند بدین شرح که؛ تبلیغات محصول محور: بهتر است بگوییم بیشترین هزینه صنعت تبلیغات برای معرفی محصولات جدید و بازنگری شده است. تبلیغات محصول محور، آگاهی از محصول را در ذهن خریدار بالقوه، ایجاد و حفظ می‌کند. با دقت در پیام‌های بازرگانی صداوسیما مشخص می‌شود که بیشترین تعداد برندها و حجم زیاد پخش در اختیار تبلیغات محصول محور است. تبلیغات خرده‌فروشی‌ها: برخلاف تبلیغات محصول محور، تبلیغات خرده‌فروشی در سطح شهر و محله است و تمرکز اصلی آن بر روی مکان‌هایی است که محصولات مختلف می‌توانند خریداری شوند یا خدمتی ارائه شود. تأکید تبلیغات خرده‌فروشی‌ها معمولاً بر قیمت، در دسترس بودن، موقعیت مکانی و ساعت کاری است. تبلیغات سازمانی: آن‌طور که موسوی بیان می‌کند این تبلیغ برای ساخت هویت سازمانی است و تلاش دارد که توجه افکار عمومی را به نکات مورد نظر سازمان جلب کند. تبلیغات کسب‌وکارها: این تبلیغ مستقیماً برای کاربران صنعت کاربرد دارد. تبلیغات سیاسی: این تبلیغ توسط سیاستمداران به کار می‌رود که مردم را ترغیب کند تا به آن‌ها رأی دهند. تبلیغات راهنما: افراد از این تبلیغ برای گرفتن اطلاعات درباره خرید محصول یا گرفتن خدمت مشخصی استفاده می‌کنند که محصول مورد نظر یا خدمت مشخصی از کجا و چگونه تهیه شود.

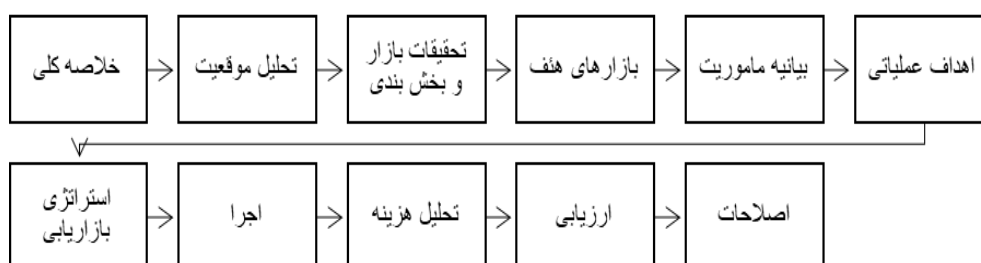
تبلیغات ارتباط مستقیم: این نوع تبلیغ، ارتباط مستقیم دو طرفه بین تبلیغ‌کننده و مصرف‌کننده است که در بسترهای ارتباطی مختلفی مانند ایمیل، تلویزیون و... اجرا می‌شود. تبلیغات خدمات عمومی: که هدف توجه به علایق و ترویج رفاه و آسایش عمومی است، به صورت رایگان انجام می‌شود. تبلیغات طرفداری: این تبلیغ در پی انتشار گسترده یک ایده مشخص بوده و می‌خواهد در مورد موضوعات مناقشه برانگیز اجتماعی موضع شفاهی را اعلام کند (موسوی، ۱۳۹۹: ۱۳-۱۵).

## اهداف کمپین‌های تبلیغاتی

کمپین‌های تبلیغاتی ممکن است اهداف گوناگونی داشته باشند. در واقع می‌توان هدف اصلی نهایی هر کمپین تبلیغاتی را به حداکثر رساندن بهره‌گیری از ظرفیت تولید و ایجاد موقعیت توسعه سازمان دانست (مرروی و همکاران، ۱۴۰۱: ۱۵۲). از کمپین‌های تبلیغاتی برای اطلاع‌رسانی، متقاعد کردن مخاطب هدف و یادآوری محصول استفاده می‌شود. برخی از اهداف مانند معرفی محصول یا خدمت جدید، ترویج محصول یا خدمت فعلی، جذب مشتری جدید، افزایش آگاهی از برند، ایجاد انگیزه برای انجام اولین خرید، بازگرداندن مشتریان، آموزش مشتریان راغب (لید)، افزایش فروش، انتقال ارزش پیشنهادی، تشویق مخاطبان به تغییر برند.

## مراحل و اصول یک کمپین تبلیغاتی موفق

برای خلق یک کمپین تبلیغاتی موفق اولین قدم تهیه یک خلاصه کوتاه و اجمالی است از کل برنامه بازاریابی و نکاتی که باید در هر بخش ارائه شود. در قدم بعدی تحلیل موقعیت انجام شده و محیط داخلی و خارجی بررسی می‌شود. مرحله سوم تحقیقات بازار و بخش‌بندی تعیین بازارهای هدف است. بیانیه مأموریت در مرحله بعدی مطرح می‌شود که برنامه بازاریابی را با مأموریت سازمانی یا برنامه استراتژیک همسو می‌کند. اهداف عملیاتی و استراتژی‌های بازاریابی که کدام بازارها و با چه استراتژی باید مورد توجه قرار بگیرد. در مرحله بعدی به اجرا رسیده و در مرحله بعدی با تحلیل هزینه و ارزیابی انجام شده ایرادات احتمالی مورد اصلاح قرار می‌گیرد (موسوی، ۱۳۹۹: ۲۰) (شکل ۱).



شکل ۱. مراحل و اصول کمپین تبلیغاتی موفق منبع: نگارندگان

## یافته‌های پژوهش

### مفاهیم به‌کاررفته در کارت مشاهده

**انواع آگهی:** آگهی‌های شمایی آن دسته آثاری که فقط شمایل دارند. آگهی‌های نوشتاری به آثاری که تنها با نوشته ارائه شدند و تلفیقی به آثاری گفته می‌شود که هم از نمود شمایل و هم نوشتار بهره برده است. **انواع نشانه:** براساس نظریه پیرس تقسیم‌بندی نشانه براساس ارتباط نشانه با مدلول. شمایل: در شمایل بین نشانه و مدلول شباهت وجود دارد. نمایه: نمایه نشانه‌ای است که به مصداق وابسته باشد، اگر مصداق یا مدلول وجود نداشته باشد نمایه نشانه محسوب نمی‌شود. به بیان دیگر رابطه دال و مدلول ضروری است. نماد: نشانه‌ای است که به تفسیرکننده نیاز داشته باشد. در نماد رابطه دال و مدلول قراردادی و اختیاری است (Galli, 1952: 110-117). **کارکرد:** یاکوبسن فرایند ارتباط را شامل گوینده، گیرنده و پیام می‌داند و عوامل دیگر به انتقال پیام کمک می‌کنند. نظریه ارتباط به ما کمک خواهد کرد درست‌تر و دقیق‌تر به پیام کمپین‌ها دست یابیم. یاکوبسن عقیده دارد پیام زمانی مؤثر خواهد بود که معنایی داشته باشد و طبعاً باید ازسوی گوینده رمزگذاری و ازسوی مخاطب رمزگردانی شود (صفوی، ۱۳۷۳: ۳۲). هریک از اجزای فرایند زبانی می‌تواند نقش و کارکردی

در زبان ایفا کند. کارکردهایی که یاکوبسن از آن‌ها نام می‌برد کارکرد عاطفی، ترغیبی، فرازبانی، ارجاعی، همدلی و ادبی است. اگر از زاویه گوینده یا فرستنده اثر بنگریم به کارکرد عاطفی توجه کرده‌ایم، با نگرستن از زاویه مخاطب نیز کارکرد ترغیبی‌زا در نظر گرفته‌ایم. اگر زاویه نگرش ما به سوی پیام باشد بر کارکرد ادبی تمرکز کرده‌ایم و با توجه به زاویه موضوع یا بافت کارکرد ارجاعی آن در نظر گرفته می‌شود. اگر نگرش ما از زاویه رمز باشد به کارکرد فرازبانی توجه کرده‌ایم و در صورتی که توجه ما از زاویه مجرای ارتباطی باشد به کارکرد همدلی زبان نظر کرده‌ایم (عزیزی، ۱۴۰۰: ۱۰۹). **شیوه بازنمایی:** منظور شیوه یا روشی است که طراح از آن برای خلق اثرش استفاده نموده است. آثاری که طراح عناصر موجود را با استفاده از تعابیر خاص گرافیکی شکل‌پردازی کرده است. ۲. آثاری که طراح در خلق آن‌ها از حروف و نوشتار استفاده کرده است. ۳. آثاری که در آن‌ها، یک یا چند تصویر استفاده شده و توسط روش عکاسی بازنمایی شده‌اند. قابل به ذکر است در بعضی از آگهی‌ها از چند روش برای بازنمایی استفاده شده است.

**رسانه‌های محیطی:** از محبوب‌ترین و پرکاربردترین اجزای رسانه‌های محیطی می‌توان به بیلبوردها، استرابوردها و عرشه پل‌ها اشاره کرد که در کمپین‌های مورد نظر بیشترین کاربرد را داشته‌اند. بیلبرد: این سازه تبلیغاتی بزرگ و مخصوص فضای باز است و به‌طور معمول در حاشیه راه‌های پرترافیک شهر قرار دارد. در تعریفی دیگر به تمامی تابلوهایی که سطح قابل تبلیغ آن‌ها از ۲۴ متر مربع بیشتر بوده و توسط پایه‌هایی به زمین متصل باشند (یاوری، ۱۳۹۴: ۱۱۶). استرابورد: این سازه که نوعی استند ایستاده تبلیغاتی است و ایستایی خوبی در مقابل باد دارد. عرشه پل: به فضای تبلیغاتی نصب‌شده بر کناره پل‌های عابر پیاده و وسایل نقلیه گفته می‌شود.

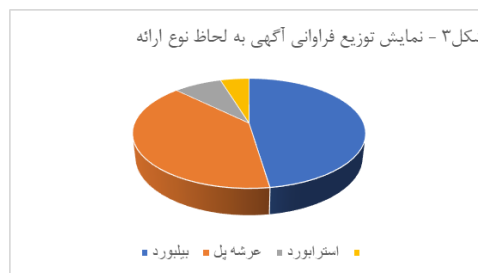
## تجزیه و تحلیل نمونه‌ها

فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها شامل سه مرحله کلی توصیف تفسیر و تبیین است. توصیف دیدمان تصاویر در سه گستره اصلی پوسته، پیکره و هسته تصویر قابل طرح است (کهوند، ۱۳۹۹: ۱۶۶). پوسته تصویر شامل ویژگی‌های صوری عناصر، ارتباط عناصر دیداری (رنگ، بافت، ریتم...) و ویژگی‌های زبانی عناصر (حرکت، سکون و...) هست. پیکره‌بندی تصویر شامل ترکیب‌بندی، جایگاه سوژه، لحن ترکیب، زاویه دید مورد بررسی قرار می‌گیرد. در هسته فرآورده شگردهای بیانی تصویر بررسی می‌شود. شکل دو، توصیف دیدمان تصویر را نشان می‌دهد (شکل ۲).

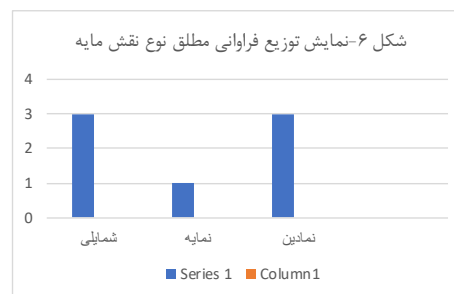
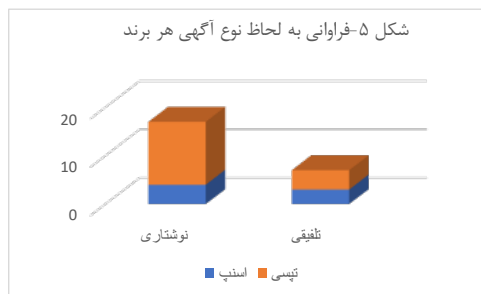


شکل ۲. توصیف دیدمان تصویر منبع نگارندگان

یکی از نمونه‌های بارز رقابت تنگاتنگ بین دو مجموعه کسب و کاری، به رقابت و فعالیت دو مجموعه تپسی و اسنپ بر می‌گردد. دو مجموعه که با فعالیت در حوزه نوپایی تحت عنوان «دریافت سرویس تاکسی مبتنی بر اپلیکیشن» (با قابلیت‌های متعددی همچون مشاهده رانندگان پیرامونی، اطلاع از کرایه سفر، پرداخت آنلاین، اطلاع از مشخصات راننده و خودرو و...) به نحوی صنعت خودرو را تحت تأثیر قرار دادند. درباره این دو مجموعه؛ توجه به این مسئله بسیار حائز اهمیت است که: اسنپ، اولین فعال جدی این بازار بوده و پیشرو و رهبر این بازار محسوب می‌شود. در طرف دیگر ماجرا، تپسی با اندکی تأخیر سرویس خود را به بازار عرضه کرد و از این حیث در بازار به عنوان پیرو و مقلد شناخته می‌شود. با توجه به این موضوع، کمپین‌های تبلیغاتی این دو برند در رقابت قابل توجه در تبلیغات محیطی با یکدیگر قرار دارند. نمونه‌های از مجموع تبلیغات محیطی منتخب این دو برند که به طور وسیع در شهرهای مختلف ایران به نمایش گذاشته شده و طیف وسیعی را در بر گرفته، انتخاب شده است؛ اما نگارندگان با توجه به جست‌وجوهای مکرر موفق به یافتن تاریخ دقیق اجرای کمپین‌ها و شرکت اجراکننده آن نشده‌اند؛ بنابراین ملاک انتخاب تعدد اجرا در سطح شهرهای مختلف و وسعت تبلیغ در مکان‌های مختلف بوده است. در حیطه تاکسی‌های آنلاین تعداد ۲۴ مورد در قالب بیلبورد، استرابورد و عرشه پل انتخاب شد که از نظر دسته‌بندی انواع آگهی، از نظر بستر ارائه، دوازده مورد بیلبورد، ده مورد عرشه پل، دو مورد استرابورد در مجموع آثار انتخابی موجود بود (شکل ۳). در طبقه‌بندی انواع آگهی، تعداد هفت مورد دارای مشخصات تعریف شده آگهی‌های تلفیقی و هفده مورد آگهی نوشتاری بودند (شکل ۴). از این میان تعداد، سیزده مورد آگهی نوشتاری متعلق به تپسی و چهار آن متعلق به اسنپ است و از میان آگهی‌های تلفیقی، چهار مورد مربوط به تپسی و سه مورد مربوط به اسنپ است (شکل ۵). نقش مایه‌های به‌کاررفته در جامعه هدف، سه مورد شمایی، یک مورد مایه و سه مورد نمادین بودند (شکل ۶).



در این میان تبلیغات تپسی با رنگ‌های مختلف به نمایش گذاشته شده و از رنگ مشخص و فضای رنگی تعریف شده‌ای پیروی نمی‌کند و این انتخاب رنگ‌های پراکنده ساختار متحد و یکپارچه‌ای به ماهیت تبلیغات این برند نمی‌دهد. فقط در چند نمونه اندک از رنگ سازمانی خود که نارنجی است در تقابل با رنگ سبز اسنپ استفاده می‌کند، اما در این زمینه اسنپ ساختار مشخص و منسجم‌تری در تبلیغات خود استفاده کرده و سعی بر آن داشته که رنگ سبز سازمانی خود را در بیشتر موارد مورد استفاده قرار دهد. در نمونه‌های مورد مطالعه نوشتار بخش بیشتری از فضا را اشغال کرده و بافت بصری دیگری در سطح فضای کارها دیده نمی‌شود. ترکیب بندی در کارها پراکنده است. در کلیه تبلیغات محیطی نوشتار بیشتر از تصویر یا عناصر دیگر بصری مورد توجه طراحان قرار گرفته، فونت‌های مورد استفاده وزن بصری قابل توجه‌ای دارند و دیگر عناصر در فضای بیلبوردها صرفاً جهت



تأکید به نوشتار و ساختار ترکیب بندی به کار رفته‌اند. بی‌شک یکی از دلایل استفاده از عناصر شمالی یا نوشتارهای کوتاه بدون تصاویر عکاسی شده یا طراحی حروف خاص در این نمونه‌ها محل قرارگیری آن‌ها در مسیرهای مختلف است که سرعت حرکت وسایل نقلیه در مسیر و دید در کسری از ثانیه است. در این نمونه‌ها فرستنده پیام خواسته یا ناخواسته با درج نام تجاری، شعار و گاهی با تصویری شمالی و نمادین خدمات خود، اقدام به حذف عناصر دیگر و معرفی برند خود کرده است. نکته جالب توجه در بخشی از تبلیغات محیطی تپسی استفاده از روش مقایسه‌ای است که به صورت کاملاً نامحسوس و حساب شده در آن گنجانده شده است. استفاده از رنگ سازمانی اسنپ در مقابل رنگ سازمانی تپسی در این نمونه از تبلیغات محیطی و همچنین پراکنده شدن ماشین‌ها به عنوان عنصر تصویری در رنگ سبز متعلق به

اسنپ با نوشتاری کنایه‌آمیز می‌خواهد، برتری این برند را نسبت به رقیب قدرتمند خود نشان دهد و به نوعی به مخاطب تیزبین این پیام تمایز و برتری را نسبت به رقیب اصلی (اسنپ) ارسال می‌کند. در میان جامعه هدف انتخابی، استفاده از جملات طنزآمیز یا جملات کوتاه مربوط به ادبیات عامیانه در کمپین‌های دو برند مورد بحث دیده می‌شود، اما تپسی در آگهی تبلیغاتی با رنگ‌بندی هوشمندانه، جملات کوتاه اما اثرگذار و مقایسه امتیازدهی دو شرکت رقیب، این‌طور به بیننده القا می‌کند که مشتریان از تپسی رضایت بیشتری دارند. به عنوان نمونه:

رساندن نوشدارو به سهراب: سرعت رساندن، مزیتی خوب برای یک سرویس حمل و نقل است.

رساندن لیلی به مجنون: در روزهای ولنتاین دیدن این آگهی به اندازه کافی جالب بود.

رساندن کوه به کوه: یک کار غیرممکن.

رساندن تشنه به چشمه: چیزی که در مثل به گوش آشناست این است که تشنه می‌ره سر چشمه، تشنه هم بر می‌گرده. «رسیدن» استفاده از ادبیات عامیانه، اینجا مهم است.

رساندن حسنی به مکتب: حسنی به مکتب نمی‌رفت واقعا برای اینکه وسیله نداشت؟ استفاده از داستان‌های عامیانه در این میان آنچه بیشتر تمایز این دو برند را مشخص می‌کند، استفاده رنگ یکسان اسنپ در تمامی کارها نسبت به تپسی است حتی این مورد روی آیکون نرم افزار این مجموعه نیز دیده می‌شود و با تبلیغات انتخابی پیوندی واحد برقرار می‌کند. شاید بتوان گفت این متعهد بودن به یک رنگ مشخص برگ برنده بیشتری را نصیب این مجموعه می‌کند و در ذهن مخاطب ماندگاری بیشتری پیدا خواهد کرد، اما استفاده از گوشه‌های فرهنگی جامعه مخصوصاً در استفاده از جملات آشنا قدیمی و عامیانه و کاربرد طنزآمیز آن در تبلیغات تپسی بیشتر به چشم می‌خورد و هوشمندی نظام تبلیغاتی تپسی را از این جهت بیشتر به رخ می‌کشد.





جدول ۱. نوع نمایش آگهی

آگهی‌ها	بیلبورد	عرشه پل	استرابورد
اسنپ و تپ سی	۱۲	۱۰	۲

جدول ۲. نوع تصویری آگهی

آگهی	شمایلی	تلفیقی	نوشتاری
اسنپ و تپ سی	۰	۷	۱۷
اسنپ	۰	۳	۴
تپ سی	۰	۴	۱۳

جدول ۳. نوع نقش مایه آگهی

نقش مایه	شمایلی	نمایه	نمادین
کل آگهی‌ها	۳	۱	۳

جدول ۴. ویژگی‌های نوشتاری بیلبوردها

ویژگی‌ها کد نگاره	۰۱	۰۲	۰۳	۰۴	۰۵	۰۶	۰۷	۰۸	۰۹	۱۰
	نسخ ایرانی	*	*	*	*	*	*	*	*	*
نسخ عربی	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
تعداد خطوط نوشتاری	یک	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	دو	-	-	-	-	*	*	*	*	-
	سه و بیشتر	*	*	*	*	-	-	-	-	*
محل قرارگیری نوشتار	پایین تصویر	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	وسط تصویر	*	*	*	*	*	*	*	*	-
	بالای تصویر	-	-	-	-	-	-	-	-	*
رنگ نوشتار	قرمز	-	-	-	-	*	-	-	-	-
	مشکی	-	-	-	-	-	-	-	-	*
	سبز	-	-	-	-	-	*	*	*	-
	سفید	*	*	*	*	*	*	*	*	*

جدول ۵. ویژگی‌های تجسمی بیلبوردها

۱۰	۰۹	۰۸	۰۷	۰۶	۰۵	۰۴	۰۳	۰۲	۰۱	ویژگی‌ها کد نگاره	
*	*	*	-	-	-	-	-	-	-	تصویری	نوع نگاره
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	نوشتاری	
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	افقی	اصلی‌ترین خط در ساختار
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	عمودی	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	مورب	
-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	منحنی	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	متقارن	ترکیب بندی
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	نامتقارن	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	تقارن تقریبی	
-	*	*	-	*	-	-	*	-	*	خانواده گرم	رنگ غالب
*	*	*	*	-	*	*	-	*	-	خانواده سرد	
*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	رنگ‌های مکمل	نوع کنتراست رنگی
-	*	*	*	*	*	*	*	*	*	رنگ‌های سرد و گرم	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	انتزاعی	بافت
-	-	-	-	-	-	-	-	--	-	شبیه سازی شده	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ترژیینی	فضا
*	*	*	-	-	-	-	-	-	-	تجسمی	
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	دارد	تجمع و پراکندگی
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ندارد	
*	*	*	-	-	-	-	-	-	-	دارد	حرکت
-	-	-	*	*	*	*	*	*	*	ندارد	
*	*	*	-	-	-	-	-	-	-	ترژیینی	شکل
*			-	-	-	-	-	-	-	واقعی	

جدول ۶. ویژگی‌های تصویری بیلبوردها

کد نگاره	ویژگی‌ها	۰۱	۰۲	۰۳	۰۴	۰۵	۰۶	۰۷	۰۸	۰۹	۱۰
نقشمایه	انسانی	-	-	-	-	-	-	-	-	-	*
	اتومبیل	-	-	-	-	-	-	-	-	-	*
	طبیعت	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	خیابان	-	-	-	-	-	-	-	-	--	-
تعداد انسان	انفر	-	-	-	-	-	-	-	-	-	*
	بالای ۱ نفر	-	-	-	-	-	-	-	-	--	-
نوع بازنمایی انسان	نشسته	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	ایستاده	--	--	-	-	-	-	-	-	-	-
	سواره	-	-	-	-	-	-	-	-	-	*
وجود تزیینات	طبیعی	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	مصنوعی	-	-	-	-	-	-	-	-	*	*

جدول ۷. کد نگاره‌ها

۰۵	۰۴	۰۳	۰۲	۰۱
				
۱۰	۰۹	۰۸	۰۷	۰۶
				

## نتیجه‌گیری

مطالعه هنر و فرهنگ توامان می‌تواند ابعاد اجتماعی نهفته در تصاویر را مورد کاوش قرار دهد. اهمیت این مطالعه چند برابر خواهد شد اگر در خلق تصاویر، جنبه اثرگذاری از جهت معرفی و ایجاد یک ارتباط اقتصادی بین مخاطب و خالق آن اثر مورد توجه قرار گیرد. برای شناخت عوامل تأثیرگذار در موفقیت یک کمپین تبلیغاتی، تحلیل آثار تصویری دو کمپین تبلیغاتی اسنپ و تپسی انجام گرفته و این پرسش مطرح می‌شود که گفتمان تصویری و نوشتاری این تبلیغات واجد کدام ارزش‌های ارتباطی و بیانی است و نسبت هریک از آن‌ها با ساختار اجتماعی چگونه تعریف می‌شود؟ و چگونه می‌تواند با دیدگاه‌ها و مأموریت این دو برند همسو باشد؟ در پی نتایج حاصله، نکته پر اهمیت، شناسایی ویژگی‌های مشترک و پرتکرار در این آثار است. ارائه خدمات بدون رمزگذاری و نمایش تصویر و اکتفا به نام تجاری در ابعاد بزرگ، استفاده از یک نوع حروف در اندازه‌های گوناگون بدون شکستن کادر تصویر و بیرون زدگی، عدم به‌کارگیری از نوشتار دست‌نویس یا طراحی حروف به شکلی خاص و استفاده از حروف تاپی رایج و استفاده نکردن رنگی سازمانی و مشخص در فضای تبلیغاتی برند به صورت آگاهانه و مشخص به علت عدم وجود اندیشه طراحانه و تنها پیروی از سایر آثار اجرا شده در سطح شهرها است که به انسجام فضای کمپین تبلیغاتی این دو شرکت کمک چندانی نمی‌کند و طی زمان کوتاهی از یادها خواهد رفت. تنها نقطه قوت استفاده از جملات نوشتاری که از بطن و درون فرهنگ جامعه برمی‌خیزد و به شیوه‌ای نغز و غیرمستقیم به اهداف سازمان اشاره می‌کند، واجد ارج نهادن به ارزش‌های ملی، بومی و فرهنگی است. در مجموع اعتبار دادن به گذشته‌ای که برای همه خاطراتی در پی دارد را می‌توان از جمله مهم‌ترین کارکردهای گفتمانی در تبلیغات دیداری این مجموعه‌ها دانست. احیای ارزش و توجه به فرهنگ جلوه‌های بصری و زیبا شناختی و در کنار آن استفاده مناسب از فونت‌ها در قالب چهارچوب فضای تبلیغاتی می‌تواند نوعی هم‌دلی با مخاطبان در گروه‌های مختلف ایجاد نماید و هویتی جدید، اما آشنا به مجموعه تبلیغاتی ببخشد؛ لیکن در این موارد شاهد استفاده تکراری از یک فونت در اندازه‌های تقریباً یکسان و انتخاب یکنواخت ترکیب‌بندی‌ها و جای‌گیری نوشتار به طوری یکنواخت نکاتی است که جنبه‌های مثبت کمپین را تنها به علت پیروی از سایر آثار موجود گرافیکی تبدیل به تصاویری روزمره و تکراری کرده است که در ذهن مخاطب جایگاه ویژه خود را پیدا نمی‌کند. اگر جلوه‌های بصری و عناصر گرافیکی به درستی و متناسب با فضای انتخابی اثر انتخاب می‌شد می‌توانست جایگاه ویژه‌ای در ذهنیت مخاطب برای خود پیدا کند. چنانکه استفاده از فضای فرهنگی و جملات آشنا طنز و عامیانه برخاسته از بستر جامعه تنها نقاط پرنزگ و مثبت این کمپین‌ها بوده‌اند که توانسته با مخاطب ارتباط برقرار کند.

در نهایت از مهم‌ترین ویژگی‌های فرهنگ دیداری که در طراحی گرافیک این کمپین‌ها دیده شد، می‌توان به این نکات اشاره کرد: ۱. طراحی حروف به معنای تغییر در حروف تاییپی؛ ۲. استفاده از تصاویر خلاصه شده از پیش طراحی شده (در بعضی از نمونه‌ها)؛ ۳. ارجاع به فضای فرهنگی، ملی و بومی در انتخاب جملات / اگر چه به نظر می‌رسد که این ویژگی‌ها به دلیل عدم آشنایی طراح با کارکردهای هنری به کمپین‌ها کمک چندانی نکرده است، قطعاً یکی از دلایل به وجود آمدن عدم هماهنگی در فضای بصری کمپین‌ها عدم اشتغال طراحان گرافیک در آژانس‌های تبلیغاتی است که خواسته یا ناخواسته فرهنگ دیداری معاصر شهرها را شکل می‌دهند و توجه صاحبان خدمات در انتخاب تیم طراحی آگاه می‌تواند باعث انسجام کمپین‌های تبلیغاتی خود شده و هم کمک شایانی در ارتقاء فرهنگ دیداری شهرها داشته باشند.

## پی‌نوشت‌ها

1. Technology
2. Design

## منابع و مأخذ

- استوری، جان (۱۳۸۶). مطالعات فرهنگی درباره فرهنگ عامه. ترجمه حسین پاینده. تهران: انتشارات آگه.
- اعظم کثیری، آتوسا، سماواتی، نازنین (۱۳۹۹). نشانه‌شناسی تبلیغات تجاری تلویزیون محصولات خوراکی. نشریه پژوهش‌های نوین علوم جغرافیایی، معماری و شهرسازی، ۳ (۲۷): ۱۳۵-۱۵۱.
- بابایی زکلیکی، محمد علی، زمانی، زینب (۱۳۹۸). تحلیل محتوای شش دهه مطالعات پیرامون کمپین تبلیغاتی. نشریه چشم انداز مدیریت بازرگانی، (۷۱): ۱۰۷-۱۲۸.
- بخشی زاده، علیرضا، کردنائیچ، اسداله، خداداد حسینی، سید حمید، احمدی، پرویز (۱۳۹۵). تأثیر ابعاد بصری تبلیغات محیطی مجتمع‌های تجاری بر آگاهی از برند، ترجیح برند و وفاداری. فصلنامه علمی-پژوهشی تحقیقات بازاریابی نوین، (۴): ۱-۲۴.
- پژمان، آرش (۱۳۸۱). بررسی تأثیر تبلیغات تجاری تلویزیون بر روابط اجتماعی کودکان. مجله پژوهش‌های ارتباطی، (۲۹): ۲۸۴-۲۷۵.
- خلف تبریزی، محمد حسین، محمد معین. فرهنگ برهان قاطع (۱۳۴۲). تهران: نشر ابن سینا
- حکیمیان، ابوالقاسم (۱۳۸۱). زمان عامل موثر در تبلیغات. روابط عمومی، (۲۳).
- حسن بیگی، ابراهیم (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر صیانت فرهنگی در جمهوری اسلامی ایران. راهبرد، (۵۸): ۳۳۳-۳۳۶.
- روح الامینی، محمود (۱۳۹۴). زمینه فرهنگ شناسی، تهران: نشر عطار
- زیدآبادی، مهرنوش، صالحی، سودابه (۱۳۹۷). نشریه نامه هنرهای تجسمی و کاربردی، (۲۲): ۴۵-۶۶
- عزیزی، عاطفه، فخر السلام، بتول (۱۴۰۰). بررسی الهی نامه عطار بر اساس نظریه ارتباطی و کارکردهای زبانی یا کوپسن. مجله مطالعات ادبیات تطبیقی، (۵۷): ۱۰۹-۱۳۱.
- عبدلهیان، حمید، حسینی حسین (۱۳۹۱). نحوه بازنمایی ارزش‌های فرهنگی در تبلیغات تجاری: تحلیل نشانه‌شناختی آگهی‌های تلویزیونی در ایران. مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۱ (۱): ۸۹-۱۱۸.
- فیسک، جان (۱۳۸۰). فرهنگ تلویزیون. ترجمه مرگان برومند، فصلنامه ارغنون، (۱۹): ۱۲۵-۱۴۲.
- کریمیان راوندی، محمد، یزدانی، حمیدرضا، ایرانی، حمیدرضا (۱۳۹۶). طراحی ایده کمپین تبلیغاتی مناسب برای معرفی فرش دستبافت کاشان. نشریه گلجام، (۳۲): ۶۷-۸۲.
- کشاورز، عیسی (۱۳۹۳). تبلیغات و فرهنگ. چاپ سوم، تهران: انتشارات سیتیه.
- کهوند، مریم و شهاب‌الدین عادل (۱۳۹۰). فرهنگ دیداری و مفهوم دیدن. نشریه نامه هنرهای تجسمی و کاربردی، (۸): ۵-۱۸.
- کهوند، مریم (۱۴۰۰). بازنمایی پول در تبلیغات دیداری تحلیل گفتمان دیداری کمپین تبلیغاتی بانک ملت. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۲ (۵): ۷۲۳-۶۴۳.
- کمالی، الناز (۱۳۹۷). بررسی کمپین‌های تبلیغاتی با محتوای محیط زیست، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه هنر تهران، پردیس بین‌المللی فارابی.
- صفوی، کوروش (۱۳۷۳). از زبان‌شناسی به ادبیات. جلد اول، تهران: انتشارات چشمه.
- صولتی، شیما (۱۴۰۱). مطالعه فرهنگ بصری فرقه‌های تصوف (با تأکید بر فرقه خاکسار) پایان نامه کارشناسی ارشد، موسسه آموزش عالی سپهر - اصفهان.

- صادقی پور، ملیکا (۱۳۹۳). مطالعه اثربخشی کمپین تبلیغاتی در تبلیغ و ارائه مواد غذایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده هنر و معماری.
- مروی، راحیل، اسماعیل پور، حسن، رضائیان، علی (۱۴۰۱). طراحی مدل اثربخشی کمپین‌های تبلیغاتی محصولات صنعت خوراکی و تنقلات. مدیریت بازرگانی، (۱): ۱۴۹-۱۷۴.
- موسوی میرکلان، امیر (۱۳۹۹). طراحی کمپین‌های تبلیغاتی. تهران: موسسه فرهنگی هنری دیباگران تهران.
- محسن پور، حمیده (۱۳۹۳). «گرافیتی» از منظر فرهنگ بصری شهری. رشد آموزش هنر (۳۷): ۱۶-۱۹.
- نوروزی، معظمه (۱۳۸۸). در یک کمپین تبلیغاتی چه می‌گذرد؟. نشریه کتاب ماه علوم اجتماعی، (۱۳): ۴۸-۴۹.
- هال، استورات (۱۳۸۸). درباره مطالعات فرهنگی. تهران: انتشارات چشمه.
- هاید ماینر، ورنن (۱۳۹۰). تاریخ تاریخ هنر. ترجمه مسعود قاسمیان. تهران: فرهنگستان هنر.
- یاوری، حسین (۱۳۹۴). رسانه شناسی و ارتباط با رسانه. تهران: انتشارات سیمرغ.
- Storey, J. (2003). *Cultural studies and the study of popular culture*. Tehran: Agah. [in Persian]
- Kasiri, A., Samavati, A., and Samavati, N. (2019). Semiotics of TV commercials for edible products. *Journal of new researches in geographical sciences, architecture and urban planning*, 3 (27): 135-151. [in Persian]
- zamani, Z., & Babaei Zakliki, M. A. (2019). Content Analysis of Six Decades of Advertising Campaign Studies. *Journal of Business Management Perspective*, 18(38), -. doi: 10.29252/jbmp.18.38.110. [in Persian]
- Bakhshizadeh, A., Kordnaeij, A., Khodadad Hossaini, S. H., & Ahmadi, P. (2017). The Impact of Visual Aspects of Outdoor Advertising on Consumer Brand Awareness, Brand Preference and Brand Loyalty (Case Study: Palladium Mall). *New Marketing Research Journal*, 6(4), 1-24. doi: 10.22108/nmrj.2017.21265. [in Persian]
- Pejman, A (2002). Investigating the effect of television commercials on children's social relationships. *Communication Research Journal*, (29): 275-284. [IN Persian]
- Khalaf Tabrizi, M, Mohammad, M. (1964). *Argument culture*. Tehran: Ibn Sina Publishing. [in Persian]
- Hakimian, A. (2002). Time is an effective factor in advertising. *Public relations*, (23). [IN Persian]
- Hasan Beigi, E. (2011). Investigating factors affecting cultural preservation in the Islamic Republic of Iran. *Strategy*, (58): 333-336. [in Persian]
- Rooh Al-Amini, M. (2014). *The field of cultural studies*, Tehran: Attar Publishing. [in Persian]
- Zeidabadi, M., Salehi, S. (2017). The role of culture in international brand advertising. *Journal of visual and applied arts*, (22) 45-66. [in Persian]
- Azizi, A., Fakhr Salam, B. (2021). A review of Elahi Nameh Attar based on Jacobsen's communication theory and linguistic functions. *Journal of Comparative Literature Studies*, (57): 109-131. [in Persian]
- Abdulhian, H., Hosni, H. (2013). How to represent cultural values in commercial advertisements: semiotic analysis of television advertisements in Iran. *Social Studies and Research in Iran*, 1 (1): 118-89. [in Persian]
- Fisk, J. (1380). TV culture. Translated by Mozghan Broumand, *Arghnoun Quarterly*, (19): 125-142. [in Persian]
- Karimian Ravandi, M., Yazdani, H., Irani, H. (2016). Designing a suitable advertising campaign idea for the introduction of Kashan handwoven carpets. *Goljam Journal*, (32): 67-82.

**[in Persian]**

- Farmer, E. (2013). *Advertising and culture*. Third edition, Tehran: Site Publications. **[in Persian]**
- Kahvand, M., and Adel, Sh. (2010). Visual culture and the concept of seeing. *Journal of Visual and Applied Arts*, 4(8): 18-5. **[in Persian]**
- Kahvand, M. (2021) Representation of money in visual advertisements, analysis of the visual discourse of Bank Mellat advertising campaign. *Critical research paper of humanities texts and programs*, (5). **[in Persian]**
- Kamali, E. (2017). Examining advertising campaigns with environmental content, master's thesis, *Tehran University of Arts, Farabi International Campus*. **[in Persian]**
- Safavi, K. (1373). *From linguistics to literature*. Tehran: Cheshmeh Publications. **[in Persian]**
- Solati, Sh. (2022). Studying the visual culture of Sufism sects (with an emphasis on the Khaksar sect) Master's thesis, *Sepehr Institute of Higher Education - Isfahan*. **[in Persian]**
- Sadeghipour, M. (2013). Studying the effectiveness of the advertising campaign in the promotion and presentation of food. Master's thesis, *Islamic Azad University, Tehran Branch*. **[in Persian]**
- Marvi, R, Ismailpour, H., and Rezaian, A. (2022). Designing the effectiveness model of advertising campaigns for food and snacks industry products. *Business Administration*, (1): 149-174. **[in Persian]**
- Mousavi Mirklai, A. (2019). *Designing advertising campaigns*. Tehran: Dibagan Art Cultural Institute of Tehran. **[in Persian]**
- Mohsenpour, H. (2013). "Graffiti" from the perspective of urban visual culture. *Art Education Growth* (37):16-19. **[in Persian]**
- Norouzi, M. (2009). What happens in an advertising campaign? *Monthly Book of Social Sciences*, (13): 48-49. **[in Persian]**
- Hall, S. (2009). *About cultural studies*. Tehran: Cheshme Publications. **[in Persian]**
- Hyde Miner, V. (2011). *History of art history*. Translated by Masoud Ghasemian. Tehran: Art Academy. **[in Persian]**
- Yavari, H. (2014). *Media studies and communication with the media*. Tehran: Simorgh Publications. **[in Persian]**
- Dauppe, M.A (2011). *Critical Frameworks for graphic design: Graphic design and visual culture*
- Elkins, J (2008). *Visual literac*, NewYork and London: Routledge.
- Smith, M (2008). *Visual Cultural Studies*, London: Routledge.
- Gallie, W.B (1952). *Perice and Pragmatism*, Penguin Books.
- Kellner, Daglas (1992). *Television, advertising and the construction of post modern identities*.
- Kotler, Philip (1998). *Marketing Analysis, Planning, Implementation and Control management*, sixth edition.
- Mirzoeff, N (1998). *What is Visual Culture, The Visual Culture Reader*, London and New York: Routledge.



## Studying the Influence of Postcards on the Formation of Realistic Paintings of Nature on the Murals of the Qajar Period (Case study: Sultan Begum's House)

**Zahra sadat Hayatgheibi**, PhD Researcher in Architecture, Faculty of Architecture and Urban Planning, Qazvin Branch, Islamic Azad University, Qazvin, Iran.  
Email: [zahrasadat.hayatgheibi@iaui.ac.ir](mailto:zahrasadat.hayatgheibi@iaui.ac.ir)

**Jamaluddin Soheili**, Associate Professor, Department of Architecture, Qazvin Branch, Islamic Azad University, Qazvin, Iran. (Corresponding Author). Email: [soheili@qiau.ac.ir](mailto:soheili@qiau.ac.ir)

### Abstract

During the Qajar dynasty's reign over Iran, the extensive and increasingly frequent interactions of the Qajar monarchs with European nations left an indelible mark on Iranian art. This study aims to answer the question: How did the introduction of postcards to Iran impact the style and subject matter of the murals in the Sultan Begum House? Employing a descriptive-analytical approach, this research collected data through a review of existing literature and a field study of fourteen wall paintings within the house. Given that the murals of the Sultan Begum House in Tehran are considered a valuable cultural and historical asset, carrying significant information and serving as a visual representation of a specific historical period in the city, a study of such paintings is of paramount importance. This research found that during the Qajar era, imported postcards from the West gained such prominence and popularity that they were quickly reflected in and utilized in architectural spaces, particularly on the walls of residences. Court members replicated postcard images on the walls of their homes. In the Sultan Begum House, images of Western landscapes can be found in the main hall. These images do not depict Iranian landscapes, as they often feature buildings with architectural styles characteristic of England, Switzerland, France, and Russia.

### Keywords

Mural, Realism, Nature theme, Postcard.





# مطالعه تأثیر کارت پستال بر شکل‌گیری نقاشی‌های رئالیستی طبیعت بر دیوارنگاره‌های دوره قاجار (مطالعه موردی: خانه سلطان بیگم)

زهرا سادات حیات غیبی<sup>۱</sup>، جمال‌الدین سهیلی<sup>۲</sup>

## چکیده

در زمان حاکمیت قاجار بر ایران، ارتباطات گسترده و بیش از پیش شاهان قاجاری با کشورهای اروپایی تأثیر به‌سزایی در حوزه هنر ایرانی داشته است. هدف از پژوهش حاضر، رسیدن به پاسخ این پرسش است که ورود کارت پستال به ایران به چه صورت بر روی سبک و مضمون دیوارنگاره‌های خانه سلطان بیگم تأثیر داشته است؟ پژوهش حاضر به روش توصیفی-تحلیلی و روش گردآوری اطلاعات با بهره‌گیری از کتب و پژوهش‌های گذشته و همچنین مطالعه میدانی، بر روی چهارده نقاشی دیواری خانه مورد مطالعه انجام شده است. نظر به اینکه دیوارنگاره‌های خانه سلطان بیگم تهران به‌عنوان یکی از ارزش‌های اصیل فرهنگی و تاریخی مطرح بوده و اطلاعات ارزشمندی را با خود همراه داشته است و با توجه به اینکه این نقاشی‌ها به‌عنوان هویت تصویری برهه‌ای از تاریخ این شهر است، بررسی نقاشی‌های این‌گونه بناها از اهمیت خاصی برخوردار است و ضرورت انجام پژوهش را دوچندان می‌کند. پس از انجام تحقیق، این نتیجه به دست آمد که در زمان قاجار کارت پستال‌هایی که از فرنگ وارد ایران می‌شد، از چنان اهمیت و محبوبیتی برخوردار شد که به سرعت در فضاهای معماری و بر روی دیوار منازل بازتاب یافت و مورد استفاده قرار گرفتند. درباریان تصاویر کارت پستال‌ها را بر روی دیوار منازلشان ثبت می‌کردند. در خانه سلطان بیگم نیز تصاویری از طبیعت کشورهای غربی در تالار اصلی آن یافت می‌شود. این تصاویر از طبیعت ایران نیستند؛ زیرا گاهی در آن‌ها ساختمان‌هایی به تصویر کشیده شده است که معماری آن‌ها متعلق به انگلیس، سوئیس، فرانسه و روسیه است.

## واژگان کلیدی:

دیوارنگاره، رئالیسم، کارت پستال، مضمون طبیعت.

## مقدمه

نقاشی دیواری در فرهنگ اصطلاحات هنری بدین صورت تعریف شده است؛ هر نوع نقاشی که مستقیم بر روی دیوار ترسیم شود یا اینکه در جای دیگری کار شده و سپس روی دیوار نصب شود را نقاشی دیواری گویند و تفاوت عمده این گونه نقاشی با نقاشی سه پایه در آن است که نقاشی دیواری در تناسب با معماری و فضای اطراف خود ربط و تناسب پیدا می‌کند. مروری بر مطالعات گذشته نشان می‌دهد که در دوره قاجار، جامعه ایران بیشترین تأثیر را از غرب به‌ویژه در حوزه هنر پذیرفته است و عناصر هنر غربی وارد هنر ایرانی شده است؛ بنابراین هدف از پژوهش حاضر، رسیدن به پاسخ این پرسش است که ورود کارت‌پستال به ایران به چه صورت بر روی سبک و مضمون دیوارنگاره‌های خانه سلطان بیگم تأثیر داشته است؟ پژوهش حاضر به روش توصیفی-تحلیلی و روش گردآوری اطلاعات با بهره‌گیری از کتب و پژوهش‌های گذشته و همچنین مطالعه میدانی، بر روی چهارده نقاشی دیواری خانه مورد مطالعه، انجام شده است.

در این راستا محققانی نظیر «کری و لاش»<sup>۱</sup>، بر این باورند که آغاز گرایش هنرمندان ایرانی به نقاشی اروپایی از اواخر دوران صفویه شکل گرفت. در این خصوص شریف‌زاده نیز در کتاب خود، تزئینات دوره زندیه را به نوعی دوره انتقال هنر عهد صفوی به دوره قاجار می‌داند. نتایج سایر تحقیقات در این موضوع نیز حاکی از آن است که ایران در دوران حکومت قاجار در حوزه هنر اوج تأثیر را از غرب پذیرفته و این مورد در همه عرصه‌ها (سیاسی، فرهنگی و اجتماعی) صادق است؛ ولیکن در عرصه هنر، این تأثیر عمق بیشتری داشته است. با اختراع دوربین عکاسی و ورود کارت‌پستال به کشور به نظر می‌رسد نقاشان از تصاویر این عناصر فرهنگی تقلید کرده باشند.

## کارکرد کارت‌پستال در روابط اجتماعی

در لغت‌نامه دهخدا چنین آمده است. کارت‌پستال: مأخوذ از فرانسه، به ورقه پستی یا برگه مقوایی گفته می‌شود که روی آن چیزی بنویسند و به مقصد بفرستند. فرهنگ فارسی صبا و فرهنگ فارسی عمید نیز این کلمه را اسم مرکب دانستند، چنین تعریف کرده است: ورقه پستی یا ورقه کوچک مقوایی که روی آن چیزی می‌نویسند و توسط پست برای کسی می‌فرستند.

کارت‌پستال روزگاری کارتی بود بدون تزیین و دارای نقش تمبر که برای ارسال پیام به کار می‌رفت و توسط دولت‌ها به چاپ می‌رسید، اما این کارت‌ها در پی تحولات و درگذر زمان، اکنون قالب‌ها و اشکال مختلفی به لحاظ نحوه نمایش و ارائه اعم از چاپی، تعاملی، ویدئویی، آنلاین و چند رسانه‌ای به خود گرفته است. کارت‌پستال‌ها با اهداف مختلف فرهنگی، پژوهشی، بازاریابی، تجاری، ارتباطی (اعم از مناسبتی، پاسداشت وقایع دوست‌داشتنی، همدردی، مسائل شخصی و...) تهیه و ارسال می‌شود. بنابر

یک دسته‌بندی، کارت پستال‌ها شامل انواع شهری و پژوهشی بوده که نوع شهری آن، معرف و بیانگر فرهنگ، آداب و رسوم، زندگی اجتماعی، معماری، جذابیت‌های گردشگری، زیبایی‌ها و دیدنی‌های موجود در جوامع بشری و طبیعی است (جمالی، ۱۳۹۷).

بعد از پیشرفت عکاسی در ایران و چاپ اولین کارت پستال‌ها در سال ۱۸۶۹ در اتریش و فرانسه و از سال ۱۸۷۷ تهیه کارت پستال در ایران نیز به صورت محدود و خصوصی رایج شد. مسلماً کارت پستال در ایران نیز مقارن با دوران رواج مراسلات پستی در خارج است. به خصوص کارت پستال‌هایی در دست است که ایرانیان مقیم در خارج از کشور برای دوستان و نزدیکان خود از اروپا به ایران ارسال می‌کردند. آشنایی مردم ایران با کارت پستال در نیمه قرن سیزدهم قمری آغاز شد. ورود کارت پستال در ایران توسط ایرانیانی که به خارج سفر می‌کردند و برخی رجال و سلاطین قاجار بود که در مراسلات و نامه‌نگاری با ایران یا در هنگام سفر از کارت پستال استفاده می‌کردند. بعد از پیشرفت عکاسی در ایران و چاپ اولین کارت، از سال ۱۸۷۷ در ایران نیز استفاده از کارت پستال به صورت محدود و خصوصی رایج شد. پس از سفر دوم مظفرالدین شاه به پاریس و آشنایی وی با کارت پستال‌های عکس‌دار و دستور او، استفاده از کارت پستال در ایران رواج پیدا کرد. او مجموعه‌ای بی‌نظیر از کارت پستال‌ها را با خود به ایران آورد که هم‌اکنون در کاخ گلستان نگهداری می‌شود. در واپسین سال‌های دهه ۱۸۹۰ میلادی با گسترش دستگاه‌ها و شیوه‌های نوین چاپ، تولید انبوه کارت پستال مصور در بسیاری از کشورهای جهان رایج شد (شلویری، ۱۳۹۲: ۱۶).

### نقاشی متأثر از عکاسی در ایران

از زمان ظهور یافتن عکس‌ها به صنعت تصویر خدتمی خطیر کرده و دورنماسازی و شبیه‌کشی و وانمودن سایه «روشن و به کار بردن قانون تناسب و سایر نکات این فنون همه از عکس تاهل یافت و تکمیل پذیرفت» (محمد حسن خان اعتمادالسلطنه، ۱۸۸۹) نظراتی که در اینجا از «ژوزف آرتور کنت دو گوینو» (۱۸۱۶ تا ۱۸۸۲) - سفیر فرانسه در تهران - بیان شد، کاملاً با دیدگاه اکثر سیاحان اروپایی روزگار قاجار که از ایران دیدن کرده‌اند، سازگار است. در اینجا نیز شاهد همان قضاوت‌ها و برداشت‌هایی هستیم که هنر قاجار را همچون زوال و شکستی در دنیای هنر ایرانی دیده و مدلی از اندیشه را می‌یابیم که در آن تعامل میان فرهنگی به شکل تقلیل‌گرایانه‌ای به عنوان رونوشت‌برداری ساده که با رواج رسانه‌های جدید تسهیل شده است، برداشت می‌شود. آرای گوینو به طور خاص متوجه میرزا علی اکبر خان مزین الدوله است که گفته می‌شود برای نخستین بار تصاویر اروپایی را به ایران وارد کرده است؛ جریانی که البته از مدت‌ها پیش به راه افتاده، اما در دهه ۱۸۶۰ شتاب بیشتری به خود گرفته بود. پژواک نظرهای گوینو در سخنان «ژولین دو روششوار»<sup>۲</sup> که جانشین او در سفارت فرانسه شده بود و در نوشته‌های متعاقب اروپاییان، دیگر به ویژه «لرد جورج کرزن»<sup>۳</sup>

که دغدغه از میان رفتن اشکال مختلف هنرهای بومی ملی و سنتی را داشت، شنیده می‌شود. کرزن با دیدن بازتولید آشکار آثار تکراری که بسیار شبیه هم بودند، گیج و مبهوت شده بود. اما نظر بسیار متفاوتی در باب هنر به‌ویژه سازوکار تصویر ازسوی محمد حسن خان اعتمادالسلطنه (متوفی ۱۸۹۶)، وقایع نگار دربار در دوران سلطنت ناصرالدین شاه دوران پادشاهی (۱۸۴۸ تا ۱۸۹۶) ابراز شده است. او در بخشی از کتاب خود که به پیشرفت در هنر «طریقه نقاشی» اختصاص دارد، می‌نویسد که عکاسی برای هنرهای تصویری ایران برتری خاصی داشته و آموزه‌های ارزشمندی در فنونی همچون برجسته‌نمایی (نور و سایه) و پرسپکتیو ارائه داده است. سال‌های میانی اظهارات گوینو و اعتمادالسلطنه (دوران سلطنت طولانی ناصرالدین شاه) شاهد گسترش بسیار سریع تصاویر وارداتی و فناوری‌های تصویری و مخصوصاً سازوکارهای سیال و متحرکی بود که طی آن‌ها تصاویر در رسانه‌های مختلف در حال گردش بودند. اگرچه ایرانیان مشتاقانه عکاسی و نوآوری‌های فنی مختلف آن را پذیرفتند (در مقاله میرا زینا شوردبا به این مسئله پرداخته شده است). علی بهداد، پژوهشگر بر آنکه این رسانه اساساً اروپایی بوده، تأکید کرده است و استدلال می‌کند که عکاسان دوره قاجار عوامل و همکاران، همان اروپایی‌ها بودند و فقط می‌توانستند شیوه‌ای برای دیدن و نشان دادن (شرق) در چهارچوب‌های (غربی) بازتولید کنند. بهداد تا آنجا پیش می‌رود که در مورد جایگزین شدن عکاسی به جای نقاشی در دوره ناصرالدین شاه صحبت می‌کند. هر دو دیدگاه تحت تأثیر مفهوم گسست در قرن نوزدهم شکل گرفته‌اند؛ به این معنا که نقطه عطفی در سنت و کار هنری به وجود آمده که ناشی از دسترسی روزافزون به هنر، فرهنگ بصری کالاها و فناوری اروپایی است، اما این دیدگاه‌ها باید براساس مطالعه دقیق طیف وسیعی از مواد بصری و اشیایی باشد که از طریق نهادهای اشرافی یا تحت نظارت آن‌ها و حامیان درباری ساخته شده‌اند و همچنین اشیایی را که در بازار رواج یافته و مردمان عادی خریداری می‌کنند در نظر داشته باشد. موضوعات مطرح شده، این واقعیت را بر ما آشکار می‌سازد که هنرمندان قاجاری در بازه زمانی اواسط دهه ۱۸۰۰ تا اوایل دهه ۱۹۰۰ با مرجع فناوری‌های جدید تولید تصویر، به‌ویژه عکاسی، هیچ مشکلی نداشته‌اند. مسئله دیگر از موقعیت ممتازی ناشی می‌شود که عکاسی به خود اختصاص داده است. این رسانه که به‌عنوان مظهر مدرنیته معرفی شد، شرق را نه فقط از منظر قابلیت و ظرفیت بازتولیدش مسئله دانست، بلکه پرسپکتیو و شیوه‌های بازنمایی مبتنی بر طبیعت‌گرایی که مشخصه نقاشی اروپایی بود، آن را به شدت تحت تأثیر قرار داد (جی، راکسبورو، ویلیامز، ۱۴۰۲)<sup>۴</sup>

### پیشینه پژوهش

پیش از انجام هر پژوهش لازم است، بدانیم، پیرامون موضوع مورد نظر چه مطالعاتی انجام شده است تا پژوهش حاضر، دارای نوآوری باشد و همچنین از مطالب پیشین نیز بهره لازم برده شود.

کتاب شگردهای تصویر در هنر عصر قاجار (جی، راکسبورو، ویلیامز، ۱۴۰۲)<sup>۵</sup> مجموعه مقالاتی است که در آن تلاش شده است تا بر هم‌کنش میان چند رسانه تصویری فعال در عصر قاجار یعنی نقاشی لاک، چاپ سنگی، رنگ روغن و عکاسی بررسی شود. همچنین نتیجه پژوهشی با عنوان، بررسی تأثیر عکس، تمبر و کارت پستال بر دیوارنگاره‌های خانه‌های قاجار تبریز (اقبالی و همکاران، ۱۳۹۷) حاکی از آن است که در اکثر موضوعات دیوارنگاری، ویژگی‌های هنر غرب مشاهده می‌شود که از آن جمله به‌نحوه ژست گرفتن افراد در مقابل دوربین عکاسی، نوع نقاشی هنرمندان از روی تصاویر می‌توان اشاره کرد و از دلایل این تأثیر می‌توان به ورود دوربین عکاسی، کارت پستال‌ها و تمبرها به کشور و کاربرد آن اشاره کرد.

مطالعه‌ای توسط سلطان‌زاده و همکاران (۱۴۰۱) با عنوان مطالعه تطبیقی نقوش غربی و ایرانی عمارت‌های دوره قاجار (مورد پژوهی: عمارت عفیف آباد شیراز) صورت گرفته است که مسئله این پژوهش شناخت چگونگی تأثیر هنر و معماری دوره‌های مختلف تاریخ در نقوش این بنا می‌باشد. تایج پژوهش حاکی از آن است که نقوش موجود در عمارت عفیف‌آباد که اکثراً نقاشی سقفی و در برخی قسمت‌های بنا نقش برجسته‌های گچ‌بری و کاشی‌کاری برگرفته از نقوش دوران باستان ایران نقش برجسته‌های هخامنشی- ساسانی و نیز نقوش دوران از اسلام در ایران و اکثر نقوش، طرح‌های غربی و اروپایی است که برگرفته از معماری کارت پستالی است؛ زیرا هنر ایرانی در زمان قاجار به واسطه ارتباط این دوره با غرب، ورود اجناس و محصولات کشورهای اروپایی به ایران و حضور هنرمندان زیادی در این دوره به اروپا سبب رواج هنر و فرهنگ غرب در آثار معماری عصر قاجار شد. در مطالعه‌ای دیگر با عنوان تأثیر عکاسی بر نقاشی (Mark Wood, 2010) بیان شده است که تمام آثار هنری، تأثیر جامعه هنرمند، ماده خام در دسترس آن‌ها و همچنین تکنولوژی عصر آنان را نشان می‌دهند. همچنین معتقد است پس از انقلاب صنعتی و ظهور عکاسی، نقاشی‌ها تحت تأثیر عکاسی ترسیم می‌شدند و در این دوره زاویه دید و پرسپکتیو، نمود جالب توجهی در نقاشی‌ها داشت. پژوهش محاکات مناظر اروپایی در نقاشی متأخر صفوی (آقایی و رحیمی، ۱۳۹۹) با اتخاذ رویکردی هرمنوتیکی بستر معرف شناختی لازم برای پیدایش منظره‌نگاری به‌عنوان ژانری مستقل در نقاشی اروپایی بررسی شده و سپس در پناه این بحث چگونگی دگردیسی این منظره‌ها در نقاشی متأخر صفوی تحلیل و تفسیر شده است. در این دوران علی‌رغم اشتیاق حامیان و نقاشان نسبت به مناظر اروپایی، کمتر نقاشی منظره‌هایی باقی مانده است که کار نقاشان ایرانی باشد. علاوه بر این کتب و مقالات، پایان‌نامه‌هایی در حوزه کارت پستال نگاشته شده است. جمالی (۱۳۹۷) در پایان‌نامه خود با عنوان تحلیل ساختاری کارت پستال‌های قاجار، که پایان‌نامه‌ایست متعلق به رشته ارتباط تصویری، هدف آن تحلیل ساختاری کارت پستال‌های دوره قاجار است. در این تحقیق سه مجموعه کارت پستال براساس روند تاریخی انتشار آن در دوران قاجار تجزیه و تحلیل می‌شوند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد عناصر مهم کارت پستال

در مرکز صفحه جای گرفته‌اند، تقارن در ساختار کارت‌پستال‌های دوران قاجار در کانون توجه قرار داشته است و مرکز کارت‌پستال جایگاه برترین فرد تصویر است.

## مبانی نظری پژوهش

### رئالیسم

رئالیسم، مکتبی ادبی- هنری است که در اواسط قرن نوزدهم میلادی، یعنی در فاصله سال‌های ۱۸۵۰ - ۱۸۸۰ در اروپا و آمریکا رواج یافت. این مکتب عکس‌العملی بود در مقابل مکتب رمانتیک. رمانتیک، مکتبی درون‌گرا و ذهنی بود که برای فرار از واقعیت اکنون، به دنیای گذشته پناه می‌برد که البته این دنیای ساختگی غالباً مبنای واقعی نداشت، اما رئالیسم مکتبی عینی و بیرونی بود که بر بیان واقعیت‌های جامعه تأکید بسیار داشت و معتقد بود که آثار متکلفانه و دیرفهم مکتب‌های رمانتیسیسم و کلاسیسیسم راه به جایی نمی‌برد و برای نشان دادن تصویر درستی از جامعه باید زبانی بی‌پیرایه و ساده را برگزید (سید حسینی، ۱۳۷۵: ۱۵۵).

در نیمهٔ آخر قرن نوزدهم، جنبش رئالیسم اعلام کرد که هنرمند باید دنیا را همان‌گونه که هست بازنمایی کند حتی اگر این کار به معنای گسست از سنت‌های هنری و اجتماعی باشد. سوژه‌های بسیاری از نقاشی‌های رئالیستی در زمان خود غیراخلاقی تلقی می‌شدند؛ چون از معیارهای مقبول حسن سلیقه گسسته بودند. بارزترین ظهور رئالیسم در فرانسه بود و مهم‌ترین نقاشان طرفدار آن «گوستاو کوربه»<sup>۴</sup> و «ادوارد مانه»<sup>۵</sup> بودند. رئالیست‌ها می‌کوشیدند تا دنیا را همان‌گونه که می‌دیدند ثبت کنند. در نتیجه، آثارشان یک سره بر موضوع و مفهوم احساسی و اجتماعی آن متمرکز بود. در دوران اختلاف زیاد میان طبقات اجتماعی احتمالاً اغلب نتیجهٔ این آثار تحریک‌کننده و برانگیزنده بوده است. رئالیست‌ها مشتاق بودند که هنر را از قید سنت‌های اجتماعی آزاد و بررسی کنند که جامعه چطور زندگی مردم را شکل می‌دهد. سبک نقاشی رئالیسم واقع‌گرایی نقطهٔ مقابل سبک رمانتیسیسم قرار دارد که در آن هنرمند باید در نمایش طبیعت (طبیعت بدون انسان و با انسان) از هرگونه «احساساتی‌گری» خودداری کند. سعی هنرمند نقاش رئالیست در این است که موضوعات منتخب را بدون کم‌وکاست و شیرین‌کاری و عوام‌فریبانه شدن طرح در ذهن بیننده ترسیم کند و تخیلات غیرواقعی نیافریند و شعار ندهد. مبنای کار آنان صادقانه‌نگری و صادقانه اندیشیدن است. همچنین، معتقد است وجود و هستی پدیده‌ها مستقل از ادراک و حواس بشر است. یک دیدگاه جالب این است که پیدایش رئالیسم به‌طور مشخص با کشف دوربین عکاسی مرتبط است؛ یعنی پیدایش وسیله‌ای که به انسان امکان ثبت و ضبط کامل یک لحظه (و یا برش) از زندگی را می‌دهد. بررسی همزمانی کشف و پیشرفت تکنولوژی دوربین عکاسی با ایجاد و پیشرفت سبک واقع‌گرایی ادبی به شکلی تأییدکننده نظر فوق است (Jill Mark Wood, 2010).

پیتر کالب تاریخ‌دان دربارهٔ این رخداد می‌نویسد: «بی‌واسطه‌ترین و واضح‌ترین تأثیر عکاسی در نقاشی را می‌توان در آثار هنرمندانی دید که مشتاق دستیابی به نوعی صحت و سقم بصری بودند که تا پیش از ظهور عکاسی ناشناخته بود. روندی که اغلب تصور می‌شود در آنی بودن امپرسیونیسم به اوج خود رسید و با فتورئالیسم دهه ۱۹۲۰ دوباره احیا شد» (آرناسن، ۱۳۸۸: ۱۵). پس از مطالعه نظریات نظریه‌پردازان نام‌برده در مورد سبک رئالیسم، مؤلفه‌های این سبک را استخراج کرده و در جدول زیر گردآوری کرده‌ایم.

جدول ۱. مؤلفه‌های رئالیسم

ردیف	نام صاحب نظران	مؤلفه‌ها
۱	سیدحسینی (۱۳۷۵)	عینی و برون‌گرا
۲	سیدحسینی (۱۳۷۵)	تصویرسازی از واقعیت‌های جامعه (نمایش اختلاف طبقات اجتماعی)
۳	لیتل (۲۰۰۴)	واقع‌گرایی
۴	جیل مارک وود (۲۰۱۰)	ثبت و ضبط کامل یک لحظه (و یا برش) از زندگی
۵	(آرناسون و کالب)	دستیابی به نوعی صحت و سقم بصری (نقاشی به مثابه عکس)

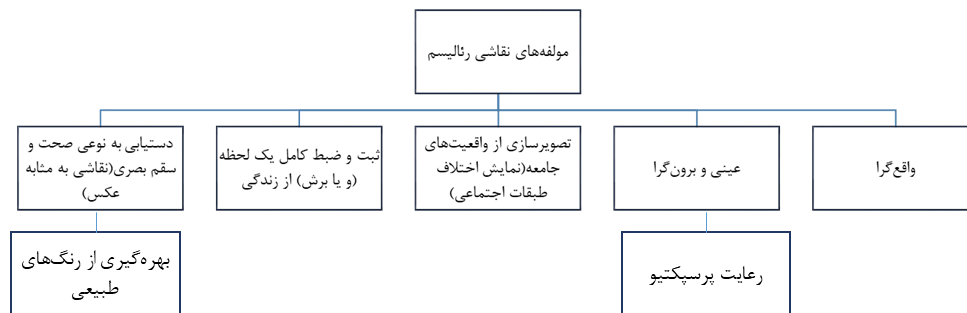
### مضمون طبیعت در نقاشی

ادراک طبیعت در مقام منظره و استقرار بنیاد معرفت‌شناختی ناظر بر آن مقدمهٔ منطقی لازم برای پیدایش نقاشی منظره است. میتچل، از نظریه‌پردازان هنرهای تجسمی در تعریف نقاشی منظرهٔ این مشخصات و حدود را برای آن ذکر می‌کند: منظرهٔ ناب نوعی نقاشی است که چشم‌انداز طبیعی را بدون جعل روایت، تمثیل، درام یا سایر عناصر خارجی نمایش دهد؛ به نحو ایدئال در ناب‌ترین شکل خود، منظره حتی رها از هر پیکرهٔ انسانی است که موقعیت تفسیرپذیری را پیش نهد (Mitchell, 1995: 104).

در ابتدا منظره‌ها به مثابهٔ کار جنبی و حاشیه‌ای در نقاشی‌های مذهبی و روایی به کار می‌رفتند. به تدریج از دوران رنسانس در نقاشی‌های شمالی و در ایتالیا، منظره از حاشیه به متن آمد. «کریستوفر وود»<sup>۸</sup> ادعا می‌کند که «آلبرشت دورر»<sup>۹</sup> نخستین نقاش در اروپا است که تصویر مستقلی از منظره کشیده است. به قول وود، آن‌ها نه راوی قصه‌ای هستند و نه فقط مکمل درون‌مایه (Wood, 23: 1993). از دید «گامبریچ»<sup>۱۰</sup> نیز قواعد آکادمیک هنر در ایتالیای رنسانس از جنبهٔ نهادی باعث شکوفایی منظره‌نگاری شد؛ بنابراین با گذر از مناقشهٔ خاستگاه شمالی یا ایتالیایی، می‌توان گفت که حداقل از جهت تقویمی، فرهنگ رنسانس زمینهٔ پیدایش منظره و منظره‌نگاری را ممکن ساخت. از نظر «کارروو» منظره به صورت ضمنی با مفاهیمی چون اقتدار، کنترل و تملک ممزوج است. منظره شیوه‌ای از

دیدن است، ترکیب‌بندی و ساختاریابی جهان در آن به‌گونه‌ای است که به‌وسیلهٔ ساختِ فضا با اطمینانی هندسی به بینندهٔ منفرد و جدا شده از طبیعت، توهمی از نظم و کنترل را ببخشد (Kazgrou, 1985: 55).

او تمرکز خود را بر کاربرد پرسپکتیو در منظره‌نگاری قرار می‌دهد و آن را به‌عنوان دستگای هندسی از ادراک و بازنمایی در نظر می‌گیرد که به چشم تسلط مطلق بر فضا را می‌بخشد. فضای پرسپکتیو فضای منظم، دقیق، سازمان‌یافته و ریاضیاتی است. پیدایش این تکنیک در نقاشی نمودی از تفوق روح سوبژکتیو است. همان‌طور که پیش از این گفتیم، رئالیسم، مکتبی عینی و بیرونی است، همه چیز را همان‌طور که هست به تصویر در می‌آورد. در نقاشی رئالیسم پرسپکتیو رعایت می‌شود و طبیعت را عیناً از همان زاویه که می‌بیند تصویر می‌کند. در این پژوهش، دیوارنگاره‌های مورد مطالعه همگی با مضمون طبیعت و ترسیم شده با سبک رئال است.



مدل مفهومی پژوهش

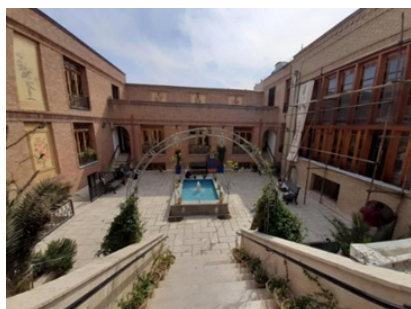
## بحث و یافته‌ها

### معرفی بنای مورد مطالعه

خانهٔ سلطان بیگم واقع در خیابان امیرکبیر نرسیده به میدان امام خمینی، خیابان ناظم‌الاطبای جنوبی کوچه حشمتی کوچه کمالی، به خانهٔ موزه بازار نیز شهرت دارد. خانهٔ موزه بازار وسعتی حدود هفتصد متر مربع دارد که براساس اسناد تاریخی موجود مربوط به اواخر دوران قاجار و متعلق به خانم سلطان بیگم شجاعی همسر محمد رضا شجاع الممالک تفنگدار باشی سلطنت قاجار، خواهر همسر احمد شاه قاجار بوده است. در سال ۱۳۲۶ ملک توسط آقای نیرنما خریداری شده که ایشان نیز حدود پنجاه سال در این عمارت سکونت داشته‌اند که فرزند ایشان شهید علی نیر نما نیز در این خانه به دنیا آمده و در سال ۱۳۶۲ به مقام رفیع شهادت نائل می‌آیند. پس از این دوران و در سال ۱۳۷۶ شهرداری، این ملک را خریداری و عمارت به جز تالار آیینی، را بازسازی نموده و با عناوین مختلفی چون خانه محله و خانه کار آفرینی و... به فعالیت می‌پردازد. در سال ۱۳۸۸ این بنا به سازمان فرهنگی هنری واگذار شده و با

رویکردی جدید پس از مرمت و بازسازی تالار آئینه و حوض خانه در سال ۱۳۹۶، این عمارت دوباره میزبان علاقمندان طهران قدیم و گردشگران شده است. حیاط ساختمان به مانند گودال باغچه‌ای در تراز پایین‌تر از سطح کوچه قرار گرفته و دسترسی به آن از طریق سیزده پله در ورودی میسر می‌شود. در مقابل پله‌ها و درمیان حیاط حوض مستطیل شکل کوچکی قرار گرفته است. در سه سمت حیاط ساختمان‌هایی با نمای آجری و پنجره‌های چوبی قرار گرفته‌اند. بادگیرهای این ساختمان در بالای تالار، آینه واقع در مرکز ساختمان غربی قرار گرفته است. آینه‌کاری‌های زیبا به اشکال قطاربندی و مقرنس به همراه نقاشی‌های گیاهی و طرح‌های الهام‌گرفته از نقاشی اروپایی بر روی گچ و آینه نقاشی‌های پشت شیشه، همچنین پوشش سقف به صورت قاب‌بندی‌های چوبی نقاشی‌شده و درهای چوبی منقش به طرح‌های گیاهی که نشان‌دهنده ذوق و سلیقه معمار و هنر آن زمان بوده در این قسمت تالار آینه به چشم می‌خورد.

در قسمت زیرزمین این بنا نیز حوض خانه واقع است با کاشی‌های هفت رنگ و رضاخانی تزیین شده و به خنکی این بنا در ایام گرم سال کمک شایانی می‌کند. کتابخانه موزه بازار با دارا بودن بیش از شصت هزار جلد کتاب با موضوعات متنوع و با تأکید بر کتب تهران قدیم معماری گردشگری موزه و بازار در خانه موزه بازار قرار دارد که به دلیل همجواری با تالار آینه به گواه فدراسیون بین‌المللی انجمن‌ها و مؤسسات کتابداری در فهرست یک هزار و یک کتابخانه دیدنی دنیا قرار دارد (سازمان فرهنگی هنری شهرداری تهران، ۱۴۰۲).



عکس ۲. حیاط خانه



عکس ۱. تالار آئینه

## یافته‌های پژوهش

در این بخش، پس از انجام مطالعات نظری به بررسی دیوارنگاره‌های خانه سلطان بیگم و مقایسه آن‌ها با چند کارت پستال که تصویری مشابه با دیوارنگاره‌ها دارند می‌پردازیم و همچنین مؤلفه‌های سبک رئالیسم را در آن‌ها بررسی می‌کنیم.

جدول ۲. یافته‌های پژوهش

تقاشی‌های درب تالار اصلی	کارت پستال مشابه با دیوارنگاره	عینی و برونگرا	تصویرسازی از واقعیت‌های جامعه	واقع‌گرایی	ثبت و ضبط کامل یک لحظه از زندگی	دستیابی به نوعی صحت بصری (تفاحشی به مثابه عکس)
	 <p>کارت پستال با تصاویری از طبیعت فرانسه</p>	<p>رعایت پرسپکتیو دو نقطه‌ای در ترسیم ساختمان‌ها.</p>		<p>ترسیم سایه‌ی درختان بر روی آب و نمایش موج آن.</p>	<p>ترسیم پرزده‌های درحال پرواز و قایق در حال حرکت.</p>	<p>بهره‌گیری از رنگ‌های طبیعی. همچنین ترسیم ابرها به شکل طبیعی.</p>

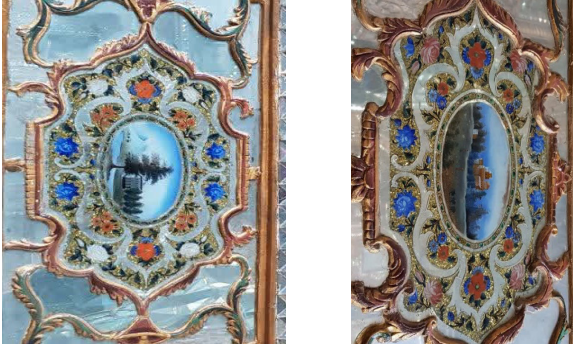

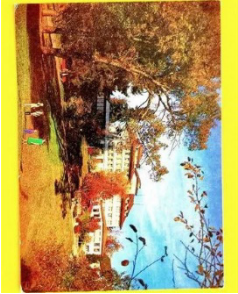
<p>نقاشی‌های درب تالار اصلی</p>	 
<p>کارت پستال مشابه با دیوارنگاره</p>	 <p>کارت پستال قدیمی با تصویر منظره کشور یونان ۱۹۸۷</p>
<p>عینی و برون‌گرا</p>	<p>ترسیم به صورت پرسپکتیو تک نقطه‌ای.</p>
<p>تصویرسازی از واقعیت‌های جامعه</p>	
<p>واقع‌گرایی</p>	<p>ترسیم سایه‌ی درختان بر روی آب و نمایش موج آن.</p>
<p>ثبت و ضبط کامل یک لحظه از زندگی</p>	<p>ترسیم پرنده‌های در حال پرواز و قایق در حال حرکت.</p>
<p>دستیابی به نوعی صحت بصری (نقاشی به‌مثابه عکس)</p>	<p>نقاشی دارای عمق است و تصاویر دور و نزدیک کاملاً همسان با دید طبیعی رسم شده‌اند.</p>

<p>نقاشی‌های درب تالار اصلی</p>	<p>کارت پستال مشابه با دیوارنگاره</p>	<p>عینی و برونگرا</p>	<p>تصویرسازی از واقعیت‌های جامعه</p>	<p>واقع‌گرایی</p>	<p>ثبت و ضبط کامل یک لحظه از زندگی</p>	<p>دستیابی به نوعی صحت بصری (نقاشی به مثابه عکس)</p>
	 <p>کارت پستال با تصاویری از طبیعت فرانسه</p>	<p>رعایت پرسپکتیو دو نقطه‌ای در ترسیم ساختمان‌ها.</p>		<p>ترسیم سایه‌ی درختان بر روی آب و نمایش موج آن.</p>	<p>ترسیم عبور انسان‌ها.</p>	<p>نمایش عمق طبیعت و ابرها.</p>
	 <p>کلیسای بیزانسی روسیه</p>	<p>ترسیم ساختمان (اجتماعی‌الکلیسا) به صورت پرسپکتیو تک نقطه‌ای.</p>	<p>ترسیم نمای ساختمان کلیسا متعلق به دوران بیزانس که نمایان‌گر وقایع اجتماعی آن دوره است.</p>	<p>ترسیم سایه‌ی درختان بر روی آب و نمایش موج آن.</p>	<p>ترسیم عبور انسان‌ها، پرواز پرندگان و قایق در حال حرکت.</p>	<p>نقاشی دارای عمق است و تصاویر دور و نزدیک کاملاً همسان با دید طبیعی رسم شده‌اند.</p>

<p>نقاشی‌های درب تالار اصلی</p>	<p>کارت پستال مشابه با دیوارنگاره</p>	<p>عینی و برون‌گرا</p>	<p>تصویرسازی از واقعیت‌های جامعه</p>	<p>واقع‌گرایی</p>	<p>ثبت و ضبط کامل یک لحظه از زندگی</p>	<p>دستیابی به نوعی صحت بصری (نقاشی به مثابه عکس)</p>
	 <p>کارت پستال قدیمی که بر روی آن، تصویری از دهکده‌ی تاریخی انگلیسی (غرب یوزگشایر، روستای ساتایر) نقش بسته است.</p>	<p>رعایت پرسپکتیو دو نقطه‌ای در ترسیم ساختمان‌ها.</p>		<p>ترسیم درخت به نوعی تحت تأثیر باد، در حرکت است.</p>	<p>ترسیم عبور انسان‌ها.</p>	<p>نقاشی دارای عمق است و تصاویر دور و نزدیک گاه‌لا همسان با دید طبیعی رسم شده‌اند.</p>

<p>نقاشی‌های درب تالار اصلی</p>	
<p>کارت پستال مشابه با دیوارنگاره</p>	 <p>کارت پستال قدیمی دارای تصویری از خانه‌های هنک گنگ معروف به خانه‌های روی تپه</p>
<p>عینی و برونگرا</p>	<p>رعایت پرسپکتیو دو نقطه‌ای در ترسیم ساختمان‌ها.</p>
<p>تصویرسازی از واقعیت‌های جامعه</p>	
<p>واقع‌گرایی</p>	
<p>ثبات و ضبط کامل یک لحظه از زندگی</p>	<p>ترسیم عبور انسان‌ها.</p>
<p>دستیابی به نوعی صحت بصری (نقاشی به مثابه عکس)</p>	

<p>نقاشی‌های درب تالار اصلی</p>	<p>کارت پستال مشابه با دیوارنگاره</p>	<p>عینی و برون‌گرا</p>	<p>تصویرسازی از واقعیت‌های جامعه</p>	<p>واقع‌گرایی</p>	<p>ثابت و ضبط کامل یک لحظه از زندگی</p>	<p>دستیابی به نوعی صحت بصری (نقاشی به مثابه عکس)</p>
	 <p>کلیسای عروج مسکو</p>	<p>ترسیم ساختمان (احتمالاً کلیسا) به صورت پرسپکتیو دو نقطه‌ای.</p>	<p>ترسیم فضای ساختمان کلیسا متعلق به روسیه که نمایان‌گر وقایع اجتماعی آن دوره است.</p>			<p>نقاشی دارای عمق است و تصاویر دور و نزدیک کاملاً همسان با دید طبیعی رسم شده‌اند.</p>

<p>نقاشی‌های درب تالار اصلی</p>	<p>کارت پستال مشابه با دیوارنگاره</p>	<p>عینی و برونگرا</p>	<p>تصویرسازی از واقعیت‌های جامعه</p>	<p>واقع‌گرایی</p>	<p>ثبت و ضبط کامل یک لحظه از زندگی</p>	<p>دستیابی به نوعی صحت بصری (نقاشی به‌مثابه عکس)</p>
	  <p>کارت پستال قدیمی با تصویر منظره کشور سوئیس ۱۹۷۶</p>	<p>ترسیم ساختمان‌ها به صورت پرسپکتیو دو نقطه‌ای.</p>	<p>نمایش تراکم ساختمان‌ها در دل طبیعت، نمود آن برهه تاریخی می‌باشد که نقاش آن را ثبت کرده است.</p>			<p>نقاشی دارای عمق است و تصاویر دور و نزدیک کاملاً همسان با دید طبیعی رسم شده‌اند.</p>

طبق مطالعات صورت‌گرفته، نقاشی‌های موجود در بنای مورد مطالعه، تصاویری رئال با مضمون طبیعت و تحت تأثیر کارت پستال هستند. با مطالعه بر روی مقالات مربوط و همچنین بررسی کارت پستال‌های قدیمی و یافتن مشابهات فراوان بین تصاویر کارت پستال‌های روسیه و اروپا با نقاشی‌های این بنا، با قطعیت دریافتیم دیوار نگاره‌های خانه سلطان بیگم، دربردارنده مناظر روسیه و اروپا است که از کارت پستال‌های فرنگی الهام گرفته‌اند. در آن برهه تاریخی، پادشاهان و درباریان قاجار کارت پستال‌هایی را از سفر خود به فرنگ، خریداری کرده و به ایران می‌آوردند. سلطان بیگم نیز خواهر همسر احمد شاه قاجار و همسر محمد رضا شجاع‌الممالک، تفرنگ‌ارباشی سلطنت قاجار بوده که جزوی از دربار و خاندان سلطنتی بوده و سفرهایی به فرنگ داشته‌اند و احتمالاً کارت پستال‌هایی را یا خریداری کرده یا برای او هدیه آورده‌اند.

### نتیجه‌گیری

در نهایت پاسخ به پرسش اصلی این پژوهش که «ورود کارت پستال به ایران به چه صورت بر روی سبک و مضمون دیوارنگاره‌های خانه سلطان بیگم تأثیر داشته است؟» مثبت است، پس از انجام تحقیق، این نتیجه به دست آمد که در زمان قاجار کارت پستال‌هایی که از فرنگ وارد ایران می‌شد، از چنان اهمیت و محبوبیتی برخوردار شد که به سرعت در فضاهای معماری و بر روی دیوار منازل بازتاب یافت و استفاده می‌شدند. درباریان تصاویر کارت پستال‌ها را بر روی دیوار منازلشان ثبت می‌کرده‌اند. در خانه سلطان بیگم نیز همین اتفاق افتاده و تصاویری از طبیعت کشورهای غربی در تالار اصلی آن یافت می‌شود. این تصاویر از طبیعت ایران نیستند؛ زیرا بعضاً در آن‌ها ساختمان‌هایی به تصویر کشیده شده است که معماری آن‌ها متعلق به انگلیس، سوئیس، فرانسه و روسیه است. در این پژوهش پس از استخراج نظریه‌های گوناگون در خصوص سبک رئالیسم در نقاشی، پنج مؤلفه را از بین نظریات استخراج و بر روی نقاشی‌های خانه سلطان بیگم، به تحلیل آن‌ها پرداختیم. این پنج مؤلفه شامل عینی و برون‌گرایی، واقع‌گرایی، تصویرسازی از واقعیت‌های جامعه، ثبت و ضبط کامل یک لحظه از زندگی، دستیابی به نوعی صحت بصری (نقاشی به مثابه عکس) هستند. در دیوارنگاره‌های خانه سلطان بیگم، نقاشی‌هایی با مضمون نمایش واقعیت‌های جامعه و نقاشی‌های پرتره دیده نمی‌شود و صرفاً از برخی نقاشی‌های طبیعت آن می‌توان به برهه زمانی و سبک‌های معماری حاکم بر همان جامعه پی‌برد، اما واقع‌گرایی، عینی و برون‌گرایی بودن، ثبت یک لحظه از زندگی و ترسیم نقاشی به مثابه عکس، کاملاً در نقاشی‌ها ملموس هستند. در خصوص واقع‌گرایی می‌توان به ترسیم سایه طبیعت بر روی آب‌ها یا نمایش درختان که به جهت باد حرکت می‌کنند، اشاره کرد و در مورد عینی بودن تصاویر می‌توان به رعایت پرسپکتیو در نقاشی‌ها اشاره کرد. در این تصاویر لحظه پرواز پرندگان نیز ثبت شده‌اند که همگی بر رئال بودن این نقاشی‌ها تأکید دارند.

## پی‌نوشت‌ها

1. Stuart Cary Welch Jr
2. Julien de Rochechouart
3. Lord George Kerzen
4. Jay, Rukeburo, Williams
5. John J. Williams
6. Gustav Corb
7. Edward Mane
8. Christopher Wood
9. Albertasht Darir
10. Gambirich

## منابع و مأخذ

- آرناسن، ه (۱۳۸۸). تاریخ هنر نوین. ترجمه محمدتقی فرامرزی، مؤسسه انتشارات نگاه.
- جمالی، فاطمه (۱۳۹۷). تحلیل ساختاری کارت‌پستال‌های قاجار. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد ارتباط تصویری، مؤسسه آموزش عالی ارم شیراز.
- دیویدجی، راکسبورو، مک ویلیامز، مری (۱۴۰۲). کتاب شگردهای تصویر در هنر عصر قاجار. ترجمه حسن خوبدل، انتشارات اورکا.
- بلیان اصل، لیدا. کفاشیان، زهرا. اقبالی، مولود و هاشمی، میرداوود (۱۳۹۸). بررسی تأثیر عکس، تمبر و کارت پستال بر دیوارنگاری‌های خانه‌های قاجار تبریز (مطالعه موردی: خانه حریری تبریز). *مطالعات فرهنگ - ارتباطات*، ۸۹-۱۱۱.
- نکوئی مهر، فاطمه، سلطان زاده، حسین، و میرشاهزاده، شروین (۱۴۰۱). مطالعه تطبیقی نقوش غربی و نقوش ایرانی عمارت‌های دوره قاجار مورد پژوهی: عمارت باغ عفیف آباد شیراز. *مطالعات هنر اسلامی*، ۱۹ (۴۸)، ۶۹۲-۷۱۴.
- آقائی، عبدالله، رحیمی، حنیف (۱۳۹۹). محاکات مناظر اروپایی در نقاشی متأخر صفوی. *کیمیای هنر*، ۹ (۳۷)، ۷-۱۸.
- سید حسینی، رضا (۱۳۷۵). از ماست که بر ماست. (فروردین و اردیبهشت شماره ۷۳، ۷۴ و ۷۵).
- شلویری، علیرضا (۱۳۹۲). پیشینه نشر و رواج کارت‌پستال. *فصلنامه حرفه هنرمند*، ۱۶-۲۷.
- آرشیو سازمان فرهنگی هنری شهرداری تهران، (۱۴۰۲).
- Arnason, H. H. H., and Peter Kalb. (2003). *History of Modern Art*. 5th ed. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall. [in Persian]
- Cosgrove, Denis. (1985). Prospect, Perspective and the Evolution of the Landscape Idea, In. *Transactions of the Institute of British Geographers, New Series, Vol. 10, No. 1, 45-62*. [in Paersian]
- Markwood, Jill. (2010). *Photography's Influence on Painting, Agora 9(8)*. [in Persian]
- Mitchell, W. J. T. (1995). Gombrich and the Rise of Landscape In. *Image, Object, Text*, Ed. Ann Birmingham and John Brewer, New York: Routledge. [in Persian]
- Wood, Christopher. (1993). *Albrecht Altdorf*. London: Reakition book. [in Persian]



## A Comparative Analysis of the Hero's Character in the Ta'zieh of Imam Hussain's (A.S.) Martyrdom with Joseph Campbell's Hero's Journey Framework

*Mona Shokri, Ph.D. Student, Analytical and Comparative History of Islamic Art, Department of Advanced Studies in Art, Faculty of Visual Arts, College of Fine Arts, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: mona.shokri.p@gmail.com*

*Ali Khaksar, Assistant Professor, Department of Advanced Studies in Art, Faculty of Visual Arts, College of Fine Arts, University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding Author) Email: alikhaksar@ut.ac.ir*

### Abstract

The paper analyzes the religious hero character with the mythological hero through the lens of comparative study. The fundamental question of this study is to what extent the character of Imam Hussain (A.S.) as a religious hero in the Ta'zieh performance aligns with Joseph Campbell's Hero's Journey, which presents a universal narrative structure shared by all mythological stories. Consequently, a primary research approach was employed based on qualitative methods, precisely a descriptive-analytical method. The study follows a comparative approach, using library-based documents, and the data were analyzed inductively. After understanding Campbell's theory and rereading its stages in the context of Ta'zieh, despite differences stemming from the inner dimensions of mythological and religious heroic personas, the findings of this research suggest that the hero of the martyrdom of Imam Hussain (A.S.) largely corresponds to the mythological hero in Campbell's model. The Ta'zieh hero passes through the stages of "Departure" and "Initiation," similar to the mythological hero. However, differences appear in the "Return" stage, which can be explained by Shiite beliefs regarding life and salvation after martyrdom. The alignment of the religious hero in Ta'zieh with Campbell's mythological hero demonstrates a similar path toward perfection in two types of heroic characters. Movement, change, and growth are essential traits of a hero in any context. Additionally, the Ta'zieh hero undergoes further stages in their spiritual journey, leading to a more significant impact and enduring presence in society's collective memory.

### Keywords

Hero, Imam Hussein (A.S.), Ta'zieh, Hero's Journey, Joseph Campbell.





## مقایسه تطبیقی شخصیت قهرمان در تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> با الگوی سفر قهرمان جوزف کمبل

مناشکری<sup>۱</sup>، علی خاکسار<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف بنیادین این پژوهش، تحلیل شخصیت قهرمانی دینی، بر بستری تطبیقی با قهرمان اسطوره‌ای است؛ لذا مسئله بنیادین این تحقیق آن است که شخصیت امام حسین<sup>(ع)</sup> به عنوان یک قهرمان دینی در نمایش تعزیه تا چه حد با الگوی سفر قهرمان جوزف کمبل که یک روایت یگانه از ساختار مشترک میان تمام داستان‌های اسطوره‌ای است، همخوانی و قرابت دارد. برای یافتن پاسخ این پرسش، با استفاده از پژوهشی بنیادین، مبتنی بر شیوه کیفی و به طور اخص، با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی، بر بنیان مطالعه‌ای تطبیقی و همچنین تحقیقی مستند بر اسناد کتابخانه‌ای انجام شده و داده‌ها به شیوه استقرار تجزیه و تحلیل شده است. پس از درک نظریه کمبل و بازخوانی مراحل آن از متن تعزیه، به رغم افتراق‌هایی که در این دو زیست قهرمانانه مبتنی بر ابعاد درونی شخصیت قهرمان اسطوره‌ای و دینی وجود دارد، اما یافته‌های این تحقیق بر آن اذعان دارد که قهرمان تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> تا حد زیادی با قهرمان اسطوره‌ای در الگوی کمبل مطابقت دارد. قهرمان تعزیه مراحل «عزیمت» و «تشریف» را همانند قهرمان اسطوره‌ای طی می‌کند، اما در مرحله «بازگشت»، تفاوت‌هایی میان این دو دیده می‌شود که بنابر اعتقادات شیعیان مبتنی بر زندگی و رستگاری بعد از شهادت قابل توجیه است. انطباق قهرمان دینی تعزیه با قهرمان اسطوره‌ای کمبل نشان از سیر حرکتی مشابه در جهت کمال میان دو وضعیت متفاوت از شخصیت قهرمان دارد. چنانکه حرکت، تغییر و رشد لازمه شخصیت قهرمان در هر بستری است. همچنین قهرمان تعزیه مراحل دیگری را در جهت سلوک روحانی خود طی می‌کند که منجر به تأثیرگذاری بیشتر و پایداریش در اذهان جامعه می‌شود.

### واژگان کلیدی:

امام حسین<sup>(ع)</sup>، قهرمان، تعزیه، سفر قهرمان، جوزف کمبل.

## مقدمه و بیان مسئله

«قهرمان» در هنر و ادبیات ایران، شخصیتی محوری و پرتکرار است. اوست که سرشتش با خیر و خوبی رشد کرده و مخالف و دشمن هر بدی است. قهرمان و هم‌آوردش که «ضد قهرمان» است، روایتی شورانگیز از یک نبرد جاویدان میان خیر و شر، خلق می‌کنند. قهرمان فردی با ویژگی‌ها و توانایی‌های خاص است که زندگیش به سبب شخصیتِ ظلم‌ناپذیرش سرشار از انواع مبارزات و آزمون‌هاست. این مبارزه در جهت نجات خود و دیگران سبب شده که قهرمان چه پیروز شود و چه شکست بخورد، در حقیقت سربلند باشد. هنگامی که این قهرمان علاوه بر زیستی دلاورانه ریشه و خواستگاه دینی نیز داشته باشد، اهمیتش افزوده شده و محبوبیش بیشتر می‌شود. یکی از بسترهایی که زیستِ قهرمان به خوبی توانسته ظرفیت‌های خود را در آن هویدا سازد، هنرهای نمایشی و یکی از مهم‌ترین اشکال هنرهای نمایشی در ایران، تعزیه است.

تعزیه یا شبیه‌خوانی، در لغت‌نامهٔ دهخدا این‌طور معنا شده است: «تعزیت، سوگواری، عزاداری. تعزیت و برپاداری عزای حضرت سیدالشهدا صلوات‌الله‌علیه و روضه‌خوانی و شبیه و آن هر نمایشی است منظوم بتوسط عده‌ای از اهل فن و با موسیقی که بعضی مصائب اهل‌البیت علیهم‌السلام را مصور سازند» (دهخدا، ۱۳۳۴: ۷۶۷). «البته تعزیه، خود رسمی آئینی است که بسان هر آئین، نمایشی است» (ستاری، ۱۳۸۷: ۹۲). اما در اصطلاح «نوعی نمایش آیینی شبیه به نمایش‌های آغازین یونان باستان است» (ملک‌پور، ۱۳۹۸: ۱۱). تعزیه سنت نمایشی دیرینهٔ ایرانی است که در آن بازیگران که شبیه‌خوان نامیده می‌شوند داستانی را دربارهٔ زندگی اهل بیت، پیامبران و خصوصاً زندگی امام حسین<sup>(ع)</sup> با همراهی موسیقی اجرا می‌کنند. تعزیه از لحاظ ساختارهای نمایشی عناصری چون شخصیت، موقعیت، پیرنگ، کنش و... است. شخصیت که در ادبیات تعزیه «شبیه» خوانده می‌شود، رکن اصلی تعزیه است. شخصیت‌ها در تعزیه در دو گروه اولیا و اشقیاء که همان خیر و شر یا قهرمانان و ضد قهرمانان هستند، تقسیم می‌شوند. «شبیه از همان آغاز نمایش بر سرنوشت خویش آگاه است، همچنان که تماشاگر تعزیه از پایان کار باخبر و مطلع است؛ بنابراین از این بابت، نه برای شبیه و نه برای تماشاگر تعلیقی در کار نیست. او هرگز نمی‌کوشد سرنوشت خویش را تغییر دهد؛ چراکه آنچه پیش از این رخ داده قابل تغییر نیست... بنابراین شبیه، صرفاً به توصیف رخدادها می‌پردازد و از این رهگذر دلسوزی و همدردی مخاطب را نسبت به جبهه حق و نفرت و کینه او را نسبت به جبهه باطل برمی‌انگیزد» (فنائیان، ۱۳۸۶: ۱۰۷). اطلاع این دو گروه (شبیهان و تماشاگران) از قبل به سرنوشت شخصیت‌ها، وجه تمایز تعزیه با سایر آثار نمایشی داستانی است؛ لذا آنچه در این شکل نمایشی حائز اهمیت است، مقوله تأثیر بر تماشاگر و درگیر کردن احساسات اوست؛ زیرا در باور شیعیان، برانگیخته شدن این احساسات، موجب تزکیه روحی برای تماشاگر است. بنابراین شخصیت‌ها باید به‌گونه‌ای با تماشاگر ارتباط برقرار کنند که

بیشترین تأثیر را ایجاد کنند. «اگر میزان موفقیت يك نمایش به مقدار تأثیری که بر مخاطبان و تماشاگران خود می‌گذارد، اندازه‌گیری شود، هیچ نمایشی قوی‌تر از تراژدی شناخته شده جهان اسلام به نام تراژدی [امام] حسن و [امام] حسین وجود ندارد» (پلی<sup>۱</sup>، ۱۸۷۹: a). قهرمان در تعزیه بیشترین بار عاطفی را حمل می‌کند. سرنوشت او و چگونگی پایداری او مقابل ظلم و درنهایت شهادتش همان دلیلی است که باید موجب همدردی و همراهی تماشاگر شود. این لحاظ، پرداخت شخصیت قهرمان در تعزیه بسیار حائز اهمیت است.

«سفر قهرمان» داستانی آشنا در اساطیر ملل مختلف است که از رهگذر آن توانسته در آثار حماسی و غنایی نیز جای بگیرد. این سفر تاکنون دست‌مایه آثار ادبی و نمایشی بسیاری شده است. خالق این اثر، جوزف کمبل<sup>۲</sup>، محقق و اسطوره‌شناس آمریکایی است. او توانست «... با گردآوری تمامی قهرمانان اساطیری از اقصی نقاط جهان و تطبیق پیرنگ داستانی تك تك آن‌ها باهم الگویی واحد تبیین کند، به نام قهرمان که در حکم يك شخصیت اسطوره‌ای، شخصیت محوری تمامی روایت‌های اسطوره‌ای تمامی اقوام جهان است و سفر او پیرنگ تمامی داستان‌های اسطوره‌ای در تمامی فرهنگ‌های جهان است» (نامور مطلق، ۱۳۹۸: ۵). کمبل این سیر را تحت عنوان نظریه «تك اسطوره» به عنوان روح مشترک تمام روایت‌های قهرمانی - اسطوره‌ای معرفی می‌کند. با این توصیف، مسئله اساسی این پژوهش آن است که شخصیت امام حسین<sup>(ع)</sup> به عنوان یک قهرمان دینی انعکاس یافته در نمایش تعزیه تا چه حد با الگوی سفر قهرمان جوزف کمبل به مثابه روایتی مبتنی بر ساختار مشترک داستان‌های اسطوره‌ای، همخوانی و قرابت دارد. از این رو، پژوهش حاضر تلاش دارد تا با بررسی شخصیت قهرمان در تعزیه امام حسین<sup>(ع)</sup> به عنوان یکی از شورانگیزترین داستان‌های تعزیه، براساس الگوی سفر قهرمان مشخص کند که سیر این قهرمان دینی تا چه میزان با الگوی کمبل انطباق دارد و از این رو، تفاوت‌ها و خصوصاً مشابهت‌های این دو قهرمان دینی و اسطوره‌ای کدام است؟

اهمیت و ضرورت بررسی تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> براساس الگوی سفر قهرمان در این است که علی‌رغم تفاوت‌های بنیادینی که میان قهرمانان دینی و اسطوره‌ای وجود دارد، شباهت‌های آن‌ها مهم انگاشته می‌شود؛ چراکه منجر به شناخت بیشتری در خصوص شخصیت قهرمان و به‌طور اخص قهرمانی دینی و سیر زیستی او می‌شود و از آنجاکه قهرمانان دینی در هنر و ادبیات ایران بسیار پرتکرار و محبوبند، با کشف ویژگی‌ها و ابعاد شخصیت آنان، می‌توان به الگویی برای خلق چنین شخصیت‌هایی با همین میزان تأثیرگذاری و حتی افزون‌تر دست یافت که راهگشای نمایشنامه‌نویسان و فیلمنامه‌نویسان در آثار خود خواهد شد.

## پیشینه پژوهش

پیشینه تحقیقاتی در پژوهش پیشرو در حوزه محتوایی سفر قهرمان در نمایش تعزیه است. با توجه به بررسی‌های انجام شده تاکنون پژوهشی در خصوص میزان انطباق الگوی سفر قهرمان با قهرمانان تعزیه صورت پذیرفته است. البته الگوی سفر قهرمان، الگوی شناخته شده‌ای در مطالعات و تحقیقات دانشگاهی است و تاکنون این الگو در حوزه‌های ادبی شامل داستان‌های کهن و معاصر ایرانی یا فیلمنامه‌ها و نمایشنامه‌های معاصر بررسی شده است. از طرف دیگر پیرامون شخصیت و شخصیت‌پردازی در تعزیه هم می‌توان به سابقه تحقیقاتی اندکی دست پیدا کرد؛ لذا براساس منابع موجود و در دسترس، پیشینه‌هایی که تاکنون یافت شده‌اند به شرح ذیل معرفی می‌شوند. ابتدا به پیشینه تحقیقاتی پیرامون الگوی سفر قهرمان در متون دینی یا نمایشی و سپس به پیشینه تحقیقاتی پیرامون شخصیت قهرمان در نسخ تعزیه پرداخته می‌شود.

سحر یوسفی پایان‌نامه خود را با عنوان بررسی کهن الگوی سفر قهرمان در قصه‌های عامیانه ایرانی (۱۳۹۴) به راهنمایی دکتر سوسن جبری و مشاوره دکتر الیاس نورایی در دانشگاه رازی است. یوسفی در پژوهش خود ماهیت و الگوی مراحل سفر قهرمان را در ناخودآگاه جمعی قوم ایرانی تحلیل، تبیین و توصیف می‌کند. نمادها، وضعیت‌ها و شخصیت‌های کهن الگویی داستان‌های عامیانه از دیگر مباحثی است که محقق آن‌ها را در قالب نمودهای سفر قهرمان تحلیل و تبیین می‌کند.

احسان زندی طلب مقاله تحلیل ساختاری معراج‌نامه ابن سینا بر پایه سفر قهرمان کمپبل<sup>۳</sup> (۱۴۰۰) را زیر نظر دکتر خلیل بیگ‌زاده در شماره دو نشریه ادب فارسی ارائه کرده است. زندی طلب با تحلیل سفر معراج پیامبر<sup>(ص)</sup> برپایه انگاره تک اسطوره کمبل نشان می‌دهد که این متن اگرچه در برخی مرحله‌ها با الگوی ذکر شده ناسازگاری دارد، اما با ساختار روایی آن همسانی کامل دارد. سجاد خجسته‌گزارودی مقاله خود با عنوان تحلیل ساختاری سفر قهرمان در حماسه و عرفان براساس نظریه جوزف کمبل (۱۳۹۵) را زیر نظر دکتر رضا سمیع‌زاده است. محقق در این مقاله به دنبال تحلیل سفر قهرمانان حماسی و عرفانی و یافتن اشتراکات آنان است.

کریستوفر ووگلر در کتاب سفر نویسنده: ساختار اسطوره‌ای در خدمت نویسندگان (۱۹۹۲) با الهام از کتاب قهرمان هزار چهره کمبل مراحل سیر قهرمان را برای تبدیل شدن به ساختاری برای نوشتار فیلمنامه طرح ریزی می‌کند. جوزف کمبل در کتاب قهرمان هزار چهره (۱۹۴۲) مراحل مختلف الگوی سفر قهرمان را توضیح داده و برای هر مرحله به آرای روان‌شناسی یونگ استناد کرده است.

همچنین در خصوص پژوهش‌هایی که در مورد تحلیل شخصیت قهرمان در متون تعزیه صورت پذیرفته است، می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

آزاده دلیرتقی‌نیا پایان‌نامه خود را با عنوان اشارات بینامتنی در متون تعزیه با تمرکز بر چهار متن تعزیه (۱۳۸۸) به راهنمایی دکتر نغمه ثمینی و مشاوره دکتر بهروز

محمودبختیاری در دانشگاه تهران، دانشکده هنرهای نمایشی و موسیقی ارائه کرده است. محقق در پژوهش خود به دنبال اثبات روابط بینامتنی تعزیه با متون دیگر است. او به ارائه الگویی از زبان، شخصیت، ساختار، داستان و مخاطب در متون نمایشی از منظر بینامتنیت در آرای باختین، کریستوا و بارت می‌پردازد و در نهایت به این نتیجه می‌رسد که متون تعزیه در میان خود و متون دیگر همچون متن تاریخ، متن جامعه، متن اسطوره، متن فرهنگ عامه و متن دینی دارای روابط بینامتنی هستند و این روابط از متنی به متن دیگر متغیر و متنوع است.

نینا بهزادی، مقاله‌ای با عنوان تطبیق عناصر تکرارشونده نمادین اسطوره قهرمان در سوگ سیاوش و تعزیه امام حسین (ع) با رویکرد پیش‌متنی ژنتی (۱۴۰۰) زیر نظر دکتر مصطفی مختاباد و دکتر محمدرضا شریف‌زاده است. در این مقاله در جهت رمزگشایی معنایی از نمادهای اسطوره‌ای و تکرارشونده در دو نوع متن، یکی پیش‌از اسلام، سوگ سیاوش و دیگری بعد از اسلام، تعزیه، از رویکرد پیش‌متنی ژنتی استفاده شده است. محقق با توجه به اشتراکات دو متن و عناصر تکرارشونده نتیجه می‌گیرد که شخصیت قهرمان ایرانی، چه در شخصیتی زمینی- اسطوره‌ای و چه مذهبی- تاریخی دارای تفکر، اعمال و نمادهای مشترکی است و همین سبب تکرار و بازتولید هر ساله بزرگداشت سوگشان، با نمادهای آئینی مشابه‌ای می‌شود. شیده احمدزاده، مقاله‌ای با عنوان بررسی تطبیقی قهرمانان تعزیه و تراژدی (۱۳۸۶) منتشر کرده است. او تعزیه و تراژدی را دو هنر نمایشی کلاسیک معرفی می‌کند که به علت تجانس و وابستگی به مذهب، اسطوره و رفتارهای آئینی قابل بررسی تطبیقی هستند. احمدزاده در تحلیل خصوصیات قهرمانان بیان می‌کند که مظلومیت با تم شهادت با قهرمان‌های نمایش‌های ایرانی گره خورده است و قهرمان با مرگ خویش حق را پایدار می‌نماید در حالی که در یونان، قهرمان تراژدی قربانی سرنوشت است. دکتر مصطفی مختاباد در مقاله تأویل تبارشناسانه قهرمان در تعزیه (۱۳۸۱) سیر تحول عنصر قهرمان و تبارشناسی تطبیقی آن در یادگار زریران، سوگ سیاوش و ارتباط اسطوره‌ای آن با تعزیه را بررسی کرده است.

جمشید ملک‌پور کتاب درام اسلامی (۲۰۰۴) را در خصوص پاسخ به این سؤال که آیا چیزی به نام درام اسلامی وجود دارد، نوشته است. این کتاب معرفی کامل بر فرم و محتوای تعزیه در ایران است. تاج‌بخش فنائیان کتاب تراژدی و تعزیه، مقایسه‌ها (۱۳۸۹) منتشر کرده است. در این کتاب ویژگی‌های هر یک از دو گونه نمایشی تعزیه و تراژدی تشریح می‌شود تا دلایل استقلال آن‌ها از هم هویدا شود؛ فصل هفتم این کتاب قیاس بین شبیه در تعزیه و شخصیت در تراژدی است و محقق این دو را از لحاظ ماهیت با یکدیگر مقایسه می‌کند تا نقاط اشتراک و افتراق آن‌ها مشخص شود. پیتر چلکوسکی کتاب تعزیه، آیین و نمایش در ایران (۱۹۳۳) را که مجموعه‌ای از مقالات پژوهشگران مختلف در مورد تاریخ و ابعاد گوناگون تعزیه است، جمع‌آوری کرده و داود حاتمی در

سال ۱۳۳۵ آن را به فارسی ترجمه نموده است. مقالاتی که در این کتاب آمده است، پیدایش مراسم سوگواری ماه محرم را تا سطح نمایش و تئاتر ردیابی می‌کنند. برمبنای آنچه معرفی شد، شخصیت قهرمان و زیست او در الگوی سفر قهرمان و از طرف دیگر پرداخت شخصیت قهرمان در نمایش تعزیه در پژوهش‌های گوناگونی مورد معرفی و شناسایی قرار گرفته است. از آنجایی که موردی در خصوص تلفیق این دو یافت نشده، لذا تمایز عمده پژوهش حاضر با پژوهش‌های پیشین در آن است که این پژوهش ناظر بر بررسی و شناسایی شخصیت قهرمان در ساختار تعزیه شهادت امام حسین (ع) است که این خود به کشف اطلاعات و دانشی جدید در خصوص حوزه یادشده خواهد انجامید و دست‌مایه نویسندگان برای خلق آثاری جدیدتر در حوزه تعزیه یا نمایش‌هایی پیرامون حادثه کربلا خواهد شد.

### چارچوب نظری پژوهش

پژوهش حاضر رویکردی اسطوره‌شناختی دارد و از این رو چارچوب نظری این پژوهش مبتنی بر الگوی سفر قهرمان جوزف کمبل است. کمبل در کتاب قهرمان هزار چهره به معرفی نظریه تک‌اسطوره پرداخته است. او در این کتاب با رویکردی اسطوره‌شناختی به بررسی رویاها و حضور کهن الگوها در ضمیر انسان‌ها چه در عصر حاضر و چه در گذشته می‌پردازد. کمبل مشخص می‌کند که چطور اسطوره‌ها با ساختارهای مشابهی در نهاد هر انسانی زنده و پویا هستند. او برای شفاف کردن این ساختار، سراغ داستان‌ها و قصه‌های شفاهی و مکتوب تمدن‌های مختلف می‌رود و با بررسی آن‌ها طرح تکرارشونده‌ای را استخراج می‌کند؛ لذا بر این پایه او الگویی را معرفی می‌کند که بر زیست اسطوره مشترک قهرمان دلالت می‌کند. کمبل این الگو را سفر قهرمان می‌نامد و معتقد است که «این یک الگوی جهانی است و به جوهر مشترك تمامی روایت‌های قهرمانی در نزد تمامی فرهنگ‌ها اشاره می‌کند» (نامور مطلق، ۱۳۹۸: ۲۱). در این الگو، قهرمان به سفری مخاطره‌آمیز دعوت می‌شود و اگرچه شروع سفر برایش دشوار است؛ ولی با کمکی راه را آغاز می‌کند. او در طول مسیروش از انواع موانع بیرونی و درونی عبور کرده و نیروی جسمانی و خود حقیقیش را ارتقا می‌بخشد. قهرمان در نهایت به سرزمین اولیه خود باز می‌گردد تا همان‌طور که خود تغییر کرده و شأن قهرمانی یافته، دیگران را نیز نجات دهد. کمبل معتقد است این سیر داستانی در ساختار خود دارای سه بخش «عزیمت»، «تشریف» و «بازگشت» است که هرکدام شامل چند مرحله می‌شود که در ادامه به اختصار اشاره می‌شود.

### عزیمت

**الف) دعوت به آغاز سفر:** قهرمان در زندگی روزمره خود نشانه‌هایی از تفاوتش با سایرین و ظرفیت‌های جوهر و جوییش به نمایش می‌گذارد. «دست سرنوشت، قهرمان را با ندایی به خود می‌خواند و مرکز ثقل او را از

چارچوب‌های جامعه به سوی قلمروی ناشناخته می‌گرداند» (کمبل، ۱۳۸۵: ۶۶). قهرمان که يك فرد عادی نیست با این دعوت وسوسه شده و دیگر نمی‌تواند زیست تکراری روزمره خود ادامه دهد.

ب) رد دعوت: همواره تغییر دشوار است. انسان با ساختارهای تکراری و امن زندگی خود مأنوس شده و جدایی از آن‌ها موجب اضطراب می‌شود. «در این حالت فرد که پشت دیواری از کسالت زندگی روزمره، کار سخت و یا فرهنگ زندانی شده است، قدرت انجام عمل مثبت را از دست می‌دهد و بدل به يك قربانی می‌شود» (کمبل، ۱۳۸۵: ۶۷).

ج) امداد غیبی: «آنانکه به دعوت پاسخ مثبت داده‌اند در اولین مرحله با موجودی حمایت‌گر [در قالب‌های مختلف] روبه‌رو می‌شوند» (کمبل، ۱۳۸۵: ۷۵). با راهنمایی موجود حمایت‌گر سفر قهرمان شروع می‌شود. د) عبور از آستان اول: اولین آزمون قهرمان است. این آزمون نشان می‌دهد که سفری سخت پیش روست. کمبل این مرحله به صورت در ورود به سرزمین ناشناخته معرفی می‌کند. او معتقد است که این سرزمین خیالی نگهبانی دارد که نشان از دنیای ناشناخته و پراز خطر آن سوی در است.

ه) شکم نهنگ: قهرمان پا به دنیای متفاوت در آن سوی در می‌گذارد. «گذر از آستان جادویی، مرحله انتقال انسان به سپهری دیگر است که در آن دوباره متولد می‌شود و این عقیده به صورت شکم نهنگ، به عنوان رحم جهان نمادین شده است» (کمبل، ۱۳۸۵: ۹۶).

## تشریح

الف) جاده آزمون‌ها: «هنگامی که قهرمان از آستان اول عبور کند، قدم به چشم‌انداز رویایی اشکال مبهم و سیال می‌گذارد، قهرمانی که باید يك سلسله آزمون را پشت سر گذارد. این مرحله، مرحله‌ای محبوب در سفرهای اسطوره‌ای است که مایه به وجود آمدن بخش اعظمی از ادبیات جهان درباره آزمون‌ها و سختی‌های معجزه‌آسا شده است» (کمبل، ۱۳۸۵: ۱۰۵).

ب) ملاقات با خدایان: «با پشت سر گذاشتن تمام موانع و غول‌ها به خوان آخر می‌رسیم که معمولاً ازدواج جادویی روح قهرمان پیروز با خدایان، ملکه جهان است و این بحرانی است که در اوج حسیض یا در منتهی‌الیه زمین، در نقطه مرکزی جهان در محراب معبد و در تاریک‌ترین و عمیق‌ترین جایگاه قلب رخ می‌دهد» (کمبل، ۱۳۸۵: ۱۱۶). زن به عنوان نمادی از زندگی است که قهرمان می‌تواند عاشقش شود یا به آن خو بگیرد و قید ادامه سفرش را بزند.

ج) زن در نقش وسوسه‌گر: نباید فراموش کرد که ازدواج با خدایان ممکن است قهرمان را از ادامه مسیر بازدارد؛ یعنی زن نقش وسوسه‌گری را بازی

می‌کند و قهرمان را دعوت به ماندن می‌کند؛ لذا قهرمان باید در این نقطه باید تصمیم سختی بگیرد و از موهبت زندگی آرام بگذرد.

(د) آشتی و یگانگی با پدر: «جنبه دیو مانند پدر انعکاسی از من یا خود قربانی است... آشتی (یکی شدن) عبارت است از پشت سر گذاشتن این هیولای دوگانه که از خود زاده شده است... [هیولای دوگانه همان من برتر درون انسان و من سرکوب شده است]. سختی کار اینجاست که برای رسیدن به این حالت فرد باید از من رها شود» (کمبل، ۱۳۸۵: ۱۳۶). قهرمان باید ابتدا قهرمان وجود خویش باشد؛ لذا غلبه و پیروزی بر ابعاد پیچیده درونش نیز از مراحل ضروری سفر است.

(ه) خدایگان: این مرحله «الگوی موقعیتی الهی است که قهرمان انسانی پس از گذشتن از آخرین وحشت‌های جهل به آن می‌رسد. هنگامی که حجاب آگاهی از میان رفت. آن‌گاه او از تمام وحشت‌ها رهایی یافت و به آن سوی تغییر و تحول رسید» (کمبل، ۱۳۸۵: ۱۵۶). در اینجا قهرمان بعد از عبور از سختی‌ها، خدایانو و یکی شدن با هیولای درونش دیگر به بُعدی بالاتر دست پیدا کرده و با خودش به یگانگی رسیده است.

(و) برکت نهایی: اکسیر، موهبت یا پاداشی است که نصیب قهرمان شده است. تمام آنچه که قهرمان نیاز داشته و برای آن سفرش را آغاز کرده است.

## بازگشت

(الف) امتناع از بازگشت: «پس از نفوذ در سرمنشاء و دریافت فضل و برکت از تجسم مذکر، مؤنث، انسانی یا حیوانی آن، جست‌وجوی قهرمان به پایان می‌رسد؛ ولی اکنون این ماجراجو با غنیمت خود که می‌تواند زندگی را متحول کند، باید بازگردد... ولی بارها قهرمانان از بازگشت امتناع کرده‌اند» (کمبل، ۱۳۸۵: ۲۰۳).

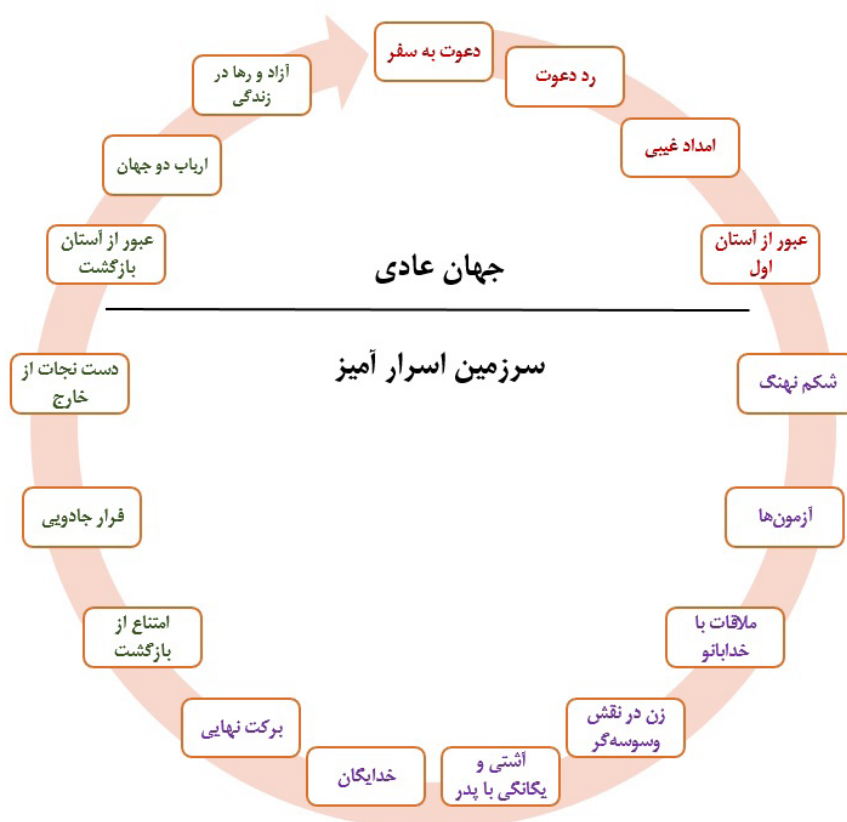
(ب) فرار جادویی: قهرمانی که گنج و موهبتی را کسب کرده باید آن را به میان مردمش بازگرداند و فرار جادویی بر گذر و عبور او از جهان اسرارآمیز اشاره دارد.

(ج) دست نجات از خارج: «ممکن است برای بازگرداندن قهرمان از سفر ماورایی‌اش نیاز به کمک از خارج باشد... چون ترك سعادَت آن مسکن عمیق و ماورایی برای بازگشت به حالت بیداری که خویشتن را آشفته می‌کند، چندان ساده نیست» (کمبل، ۱۳۸۵: ۲۱۵). همانند شروع سفر، برای بازگشت نیز قهرمان نیاز به امدادی از بیرون دارد.

(د) عبور از آستان بازگشت: «یگانگی هولناک خویشتن با چیزی که قبلاً بیگانه به حساب می‌آمد» (کمبل، ۱۳۸۵: ۲۲۴). قهرمان که حالا تغییر کرده و جوهر جودیش ارتقا یافته است، باید بتواند به زندگی قبلی و روزمره خود بازگردد و آن را بپذیرد.

(ه) ارباب دو جهان: «هنر ارباب دو جهان عبور و مرور در دو بخش آن است» (کمبل، ۱۳۸۵: ۲۳۷). قهرمان دیگر از بُعد جهان قبل از سفر و جهان اسرارآمیز عبور کرده و به

راحتی می‌تواند میان دو دنیا رفت و آمد کند. (و) آزاد و رها در زندگی: قهرمان اکنون رویای هر انسانی است. هم ناجی وجود خود شده و هم جهان بیرون. او توانسته هم از مشکلات شخصی و زیستی‌اش عبور کند و هم موجب نجات سایرین شود.



شکل ۱. مراحل الگوی سفر قهرمان بر اساس نظریه جوزف کمبل. (نگارندگان)

در اینجا مراحل سفر قهرمان به‌طور خلاصه در طرحی دایره‌وار نشان داده شده است. قهرمان در پایان سفر به همان نقطه آغازین بازمی‌گردد؛ ولی با وجودی متفاوت که حالا برای انتساب نام قهرمان دیگر شأن لازم را پیدا کرده است. این الگو طرحی کلی برای سفر هر قهرمان اسطوره‌ای است، اما از آنجایی که داستان تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> یک داستان مذهبی و ریشه در واقعه‌ای تاریخی دارد، ممکن است مراحل سفر قهرمان در آن با مراحل و ترتیب الگوی سفر قهرمان کمی متفاوت باشد.

### روش پژوهش

پژوهش پیشرو با ماهیتی کیفی، مبتنی بر رویکردی تاریخی و اسطوره‌شناختی با هدفی بنیادین و با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی انجام شده است. در این راستا بعد از

درک نظریه جوزف کمبل به جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها پرداخته شده است. شیوه گردآوری اطلاعات در این پژوهش، اسناد کتابخانه‌ای و با فیش‌برداری از متن تعزیه شهادت امام حسین (ع) آغاز شده است. همچنین شیوه تحلیل داده‌ها به صورت استقرایی (نتیجه‌گیری از جز به کل) بین نظریه کمبل و کنش‌های شخصیت امام حسین (ع) به عنوان قهرمان تعزیه انجام شده، تا بتوان به جوابی مستدل و قابل استناد برای مسئله پژوهش دست پیدا کرد.

## مفاهیم بنیادین تحقیق

**الف) شخصیت:** دانش پیرامون شناخت شخصیت به پهنای شناخت انسان می‌تواند گسترده و پیچیده باشد. شخصیت در علوم مختلفی از روان‌شناسی تا جامعه‌شناسی و فلسفه مورد بحث قرار گرفته است. به صورت کلی «شخصیت عبارت است از مجموعه ویژگی‌های فیزیکی، روانی، اجتماعی، اعتقادی و رفتاری که هر فرد را از دیگران متمایز می‌کند» (افشاری اصل، ۱۳۹۵: ۱۲۱). با توجه به گستردگی این مفهوم، در مقاله حاضر، شخصیت از منظر هنرهای نمایشی مورد توجه خواهد بود. از آنجایی که نمایش اساساً بازتابی از زندگی حقیقی انسان‌ها در موقعیت‌هایی دراماتیک است؛ لذا شخصیت از عناصر بنیادین آن محسوب می‌شود. نصرالله قادری معتقد است «شخصیت روح و جان نمایشنامه است» (قادری، ۱۳۷۰: ۶۶). هیچ نمایشی را نمی‌توان بدون شخصیت خلق کرد. تعزیه نیز به عنوان یک آیین نمایشی بر پایه‌های شخصیت‌هایش استوار است؛ اما این شخصیت‌ها متفاوت از شخصیت‌های متداول در نمایش‌های کلاسیک غربی هستند. «در تعزیه تحول شخصیت وجود ندارد، زیرا اکثر شخصیت‌ها کلیشه‌ای هستند» (ملک‌پور، ۱۳۹۸: ۱۶۵). چراکه این شخصیت‌ها «در فرهنگ ایرانی معنای خیلی عمیق‌تری نسبت به اتفاقات تاریخی که نشان می‌دهند دارند. شخصیت‌های مرد، قهرمانان ایده‌آلی هستند که در ادبیات و فلکور ایران به وفور یافت می‌شوند و احتمالاً از افسانه‌های پیش از اسلام ریشه می‌گیرند. شخصیت‌های زن نیز همچنین زنان، دختران و مادران ایده‌آل‌اند. تمامی این شخصیت‌ها نه تنها از نظر ویژگی‌های قهرمانانه ایده‌آل‌اند، بلکه از نظر دینی نیز شخصیت‌های بزرگ و بی‌نقص محسوب می‌شوند که به سرنوشت خود تسلیم‌اند» (بیمن، ۱۳۹۸: ۱۲۷)؛ لذا برای شناخت و فهم چنین شخصیت‌هایی نمی‌توان تنها سراغ صفات و دسته‌ قرارگیریشان رفت؛ بلکه باید مؤلفه دیگری را به عنوان کنش در نظر گرفت. رابرت مک‌کی<sup>۴</sup> نیز در همین راستا معتقد است «شخصیت حقیقی را تنها می‌توان از طریق انتخاب در یک دو راهی بیان کرد. تصمیماتی که فرد در شرایط بحرانی و تحت فشار می‌گیرد معرف هویت اوست. هرچه فشار بیشتر باشد، انتخاب شخصیت حقیقی‌تر و عمیق‌تر است» (مک‌کی، ۱۳۹۹: ۹۰۵). صحنه تعزیه، صحنه مبارزه دو گروه خیر و شر از شخصیت‌هاست. کنش این دو گروه را می‌توان با رفتار

(اعمال، تصمیم‌گیری‌ها) یا باگفتارشان (دیالوگ‌ها، مونولوگ‌ها) مورد بررسی قرار داد تا مبنای شناخت آن‌ها شود.

**ب) قهرمان:** برجسته‌ترین و محوری‌ترین شخصیت داستان یا نمایش، قهرمان است. «پهلوانِ مظفر و غیر مغلوب» (دهخدا، ۱۳۳۴: ۵۳۸). «در اصل قهرمان است که بقیه نقش‌ها را می‌آفریند. تمام شخصیت‌های دیگر در وهله نخست به دلیل ارتباطی که با وی دارند و کمکی که به آشکار شدن ابعاد سرشت پیچیده وی می‌کنند در داستان قرار می‌گیرند» (مک‌کی، ۱۳۹۹: ۹۱۵). جوزف کمبل در کتاب قهرمان هزار چهره، این شخصیت کانونی را این‌طور تعریف می‌کند. «قهرمان مرد یا زنی است که قادر باشد بر محدودیت‌های شخصی یا بومی‌اش فائق آید و از آن‌ها عبور کند و به صورت‌های جمعی برسد. او به عنوان انسانی فردی می‌میرد؛ اما چون انسانی کامل و متعلق به تمام جهان است، دوباره متولد می‌شود. این اولین وظیفه قهرمان است» (کمبل، ۱۳۸۵: ۳۰). دلیل اهمیت قهرمان برای خواننده و یا تماشاگر کنش‌های اوست. کنش‌های قهرمان نه از جنس سازش و پذیرش که به دنبال به چالش کشاندن خود و سرنوشتش است. همان‌طور که «اسطوره واکنشی از ناتوانی انسان در مقابله با درماندگی‌ها و ضعف او در برآوردن آرزوها و ترس او از حوادث غیرمترقبه است» (آموزگار، ۱۳۸۱: ۳)، لذا اسطوره قهرمان، تصویری از زندگی آرمانی هر انسانی است. از همین رو با دیدن قهرمان صحنه نمایش با او یکی شده و نگران سرنوشتش می‌شوند.

**ج) تعزیه:** تعزیه یا شبیه‌خوانی، نمایش آیینی- مذهبی ایرانیست که آن را میراکل پلی<sup>۵</sup> و یا پیشن پلی<sup>۶</sup> ترجمه کرده‌اند. متفکرین عرصه نمایش، بیضایی، ستاری، عاشورپور، چلکووسکی و... معتقداند تعزیه بی‌شبهات به نمایش‌های اسطوره‌ای بین‌النهرین، مصر، یونان باستان و نمایش‌های مصائب مسیح در قرون وسطی نیست. «تعزیه ایران، نمایشی آیینی است که قالب و مفهوم آن، از سخن مذهبی ریشه‌دار متأثر است. این نمایش، اگرچه در ظاهر اسلامی، اما قویاً ایرانی است که در اصل از میراث خاص سیاسی و فرهنگی خود ملهم است» (چلکووسکی، ۱۳۸۴: ۷). نقطه آغازین پیدایش تعزیه به صورت دقیق مشخص نیست. محمدتقی مسعودی<sup>۷</sup> در این خصوص به نقل از ادوارد براون<sup>۸</sup> مورخ و ایران‌شناس انگلیسی پیدایش تعزیه را به قرن چهارم هجری (دهم میلادی) نسبت می‌دهد و می‌نویسد: «این‌طور که احمد بن ابوالفتح در اثرش به نام احسن القصص الخ آورده است، تعزیه در سال ۹۶۳ میلادی به وسیله معزالدوله بویه [از پادشاهان سلسله آل بویه] مرسوم می‌شود» (مسعودی<sup>۷</sup>، ۱۳۶۷: ۹). به صورت کلی مورخان رواج تعزیه به شکل امروزی را در اواخر زندیه معرفی کردند و معتقدند دوران اوج شکوفایی آن در زمان قاجاریه است. اگرچه از منظر ریشه‌شناسی تا پیش از اسلام و به آیین‌های سوگ سیاوش و

یادگار زیریران نیز باز می‌گردد. یعقوب آژند پیرامون ریشه‌های شکل‌گیری تعزیه می‌نویسد: «در اواخر دوره صفوی، این دو [روضه‌خوانی و دسته‌گردانی‌های ماه محرم] به تدریج حالت نمایشی پیدا کرد و در دوره زندیه به هم پیوست و شکل نمایشی کامل یا تعزیه‌خوانی (شبییه‌خوانی) را فراز آورد و از همان طلیعه پیدایش تعزیه‌خوانی دو دسته نمایشی مخالف خوان‌ها (أشقیاء) و موافق خوان‌ها (امام‌خوان، اولیاخوان) به ایفای نقش نمایش خویش پرداختند و تعزیه‌خوانی تا ورود متن به تعزیه به سوی تکامل نمایش گام برداشت» (آژند، ۱۳۸۸: ۸۷). بنابراین تعزیه با توجه به جنبه‌های مذهبی‌اش مقبولیت فراگیری پیدا کرد و این خود زمینه و بستری شد تا موجب مشروعیت بخشی و رشد هنرهای نمایشی در ایران شود. از طرف دیگر محتوای نبرد ظالم و مظلوم در تعزیه به عنوان یک طرح تکرارشونده در زیست روزانه مردم بر محبوبیت این شکل نمایشی افزوده کرد. «تعزیه تنها نشان‌دهنده یک قصه مذهبی ساده نیست؛ محور اصلی این نمایش‌ها ماجرای تسلیم و زندگی در برابر پایداری و نابودی است. جنگ خیر و شر یا حق و ناحق و ایستادگی به خاطر اعتقاد به عدالت آسمانی مطرح است و قهرمانان نمایش نابودی را بر زندگی در زیر سلطه غاصبان و جابران ترجیح می‌دهند» (بیضایی، ۱۳۸۵: ۱۲۹). از جهت همین مبارزه ازلی خیر و شر، تعزیه توانست یکی از تأثیرگذارترین اشکال نمایشی را به وجود آورد.

د) **تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup>**: تعزیه‌ها داستان‌های گوناگونی را به نمایش می‌گذارند؛ از حادثه کربلا تا داستان به چاه افتادن حضرت یوسف، اما یکی از قدیمی‌ترین و محوری‌ترین تعزیه‌ها، تعزیه مجلس شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> است. از این تعزیه نسخه‌های متنوعی وجود دارد، اما همه آن‌ها در اصل واقعه کربلا و شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> مشترک هستند. در این پژوهش، نسخه مورد نظر نسخه جمع‌آوری شده توسط **هاشم فیاض<sup>۱</sup>** در سال ۱۳۲۵ هجری شمسی از تعزیه روز دهم طهران است. دلیل انتخاب این نسخه آن است که به لحاظ محتوایی با الگوی سفر قهرمان قرابت بیشتری دارد. تعزیه مجلس شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> از مجلس عروسی زعفرجن شروع می‌شود؛ ولی با خبری نابهنگام به صحرای کربلا رفته و سلسله حوادث صبح تا ظهر عاشورا را طی می‌کند. در نهایت تعزیه با اعلام شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> توسط حضرت زینب<sup>(س)</sup> به پایان می‌رسد.

### بررسی سفر شخصیت اصلی تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> براساس الگوی کمبل

قهرمان تعزیه، امام حسین<sup>(ع)</sup> است. مکان تعزیه، صحرای کربلا است؛ هنگامی که امام حسین<sup>(ع)</sup> به همراه یاران و خانواده‌اش از مدینه به سمت کوفه در حرکت بوده؛ ولی توسط لشکر سپاهیان خلیفه وقت، یزید بن معاویه محاصره شدند. در حقیقت حرکت قهرمان در این داستان، از درخواست بیعت یزید با امام حسین<sup>(ع)</sup>، امتناع ایشان،

دعوت مردم کوفه و حرکت به سمت کوفه آغاز شده است که با مراحل اولیه سفر قهرمان کبمل شامل «دعوت به آغاز سفر» و «رد دعوت» کاملاً منطبق است. اما این مراحل در متن تعزیه آورده نشده است و پیش داستان‌هایی است که تماشاگر ایرانی از آن آگاه است؛ بنابراین اگر بخواهیم حوزه بررسی را تنها به متن تعزیه و اتفاقات آن معطوف کنیم باید از موارد گفته شده چشم‌پوشی کرد.

اولین بخش از الگوی سفر قهرمان «عزیمت» است که دارای چندین مرحله است. اولین مرحله در بخش «عزیمت»، «دعوت به آغاز سفر» است. در این مرحله قهرمان با ندای سرنوشت، به قلمروی ناشناخته دعوت می‌شود. معادل این مرحله در متن تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> از رویای امام حسین<sup>(ع)</sup> آغاز می‌شود. او که در خواب حوادث کربلا و شهادت خود و یارانش و همچنین اسارت خانواده‌اش را دیده است، این رویا را برای خواهرش زینب<sup>(س)</sup> تعریف می‌کند. این رویا همان دعوتی است که امام را به آغاز سفری پرمخاطره تشویق می‌کند. چه اینکه قهرمان بعد از دیدن این رویا دیگر نمی‌تواند به زندگی عادی و قبلی خود بازگردد و سفرش را آغاز می‌کند.

امام:

خواب می‌دیدم ریاض مشک بو نگذاشتی / داشتم با جد و بام گفتگو نگذاشتی  
مادرم می‌گفت فردا شب حسین مهمان ماست / گشته بودم با برادر روبرو نگذاشتی  
(کاظمی، ۱۳۸۷: ۲۴۲).

دومین مرحله از الگوی سفر قهرمان «رد دعوت» است. در مرحله رد دعوت، اگرچه قهرمان تمایل به شروع سفر دارد؛ ولی مشکلاتی مانع اوست. این مرحله در تعزیه، هنگام گفت‌وگوی امام حسین<sup>(ع)</sup> و زینب<sup>(س)</sup> نمایان می‌شود. جایی که حضرت زینب<sup>(س)</sup> از تنهایی برادر و خاندانش می‌گوید و امام نیز در پاسخ به اسیری و حقارت خانوادش بعد از شهادتش اشاره می‌کند. همه این مشکلات عزم قهرمان را برای شروع سفر سست می‌کند.

امام:

چه می‌گویی چه می‌نالی، به هر آه زمان چون نی / به پیش تو بود گریه، بیاید ناله  
از پی  
هنوز از زحمت دنیا، اسیری را ندیدی تو / هنوز از شفقت دنیا حقیری را ندیدی تو...  
جان خواهر اثر صبح پدیدار شده / اثر بخت من است بر تو عزادار شده  
گیر از راه وفا رأس مرا بر دامت / بلکه آسوده شوم از الم و رنج و محن  
(کاظمی، ۱۳۸۷: ۲۴۱).

سومین مرحله از الگوی سفر قهرمان «امداد غیبی» است. در این مرحله فردی حمایتگر به سراغ قهرمان رفته و او را یاری می‌دهد. بارزترین جلوه امداد غیبی در تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> حضور جبرئیل و ملائکی است که برای نجات امام حسین<sup>(ع)</sup> به صحرای کربلا می‌شتابند.

## ملک جبرئیل:

حوریان بهشتی با غوغا / بشتایید سوی کربلا  
 باردیگر حسین را ببینیم / گلی از گلشن رخس چینیم (کاظمی، ۱۳۸۷: ۲۴۱).  
 ملک ارض می‌رسد یاران / بهر یاری شاه تشنه لبان  
 بهر یاری شاه پر برکت / مرده‌ها آمدند در حرکت (کاظمی، ۱۳۸۷: ۲۵۲).

چهارمین مرحله از الگوی سفر قهرمان «آستان اول» است. همان‌دَر ورود به جهان دیگر که با دشواری همراه است. معادل این مرحله در تعزیه زمانی است که امام حسین<sup>(ع)</sup> سر بر دامان زینب<sup>(س)</sup> گذارده و به خواب فرو رفته و ابن سعد و شمر دور تا دور محوطه خیمه‌های خانواده امام حلقه زده و با کوبیدن به طبل جنگ امام را به مبارزه می‌طلبند. این اتفاق همان آستان اولی را نشان می‌دهد که خبر از وقایع هولناک قهرمان تا پایان سفرش را دارد.

## ابن سعد:

ایا کوفیان از یسار و یمین / بگیریید دور حرم چون نگین  
 ز رخ پرده شرم بیرون کنید / حریم حسین را جگر خون کنید....

## شمر:

ای اهل حرم شه لب تشنه به چشمان پر آب / گرکه بیدار سازید حسین را از خواب  
 پا گذارم ز جفا در حرم پیغمبر / سر ببرم ز حسین بن علی با خنجر (کاظمی، ۱۳۸۷: ۲۴۲).

پنجمین مرحله از الگوی سفر قهرمان «شکم نهنگ» است. در این مرحله قهرمان از جهان امن خود فاصله گرفته و پا به سرزمینی اسرارآمیز می‌گذارد. هم‌طراز این مرحله در تعزیه، جایی است که امام حسین<sup>(ع)</sup> از خواهرش می‌خواهد برایش کفنی حاضر کند تا بپوشد و سپس از فضای خیمه‌ها و خانواده خارج می‌شود و به صحنه کارزار که شمر در آنجا انتظار او را می‌کشد، وارد می‌شود. درواقع صحنه نبرد همان سرزمینی است که با پا گذاشتن به آن قهرمان به بُعد جدیدی وارد می‌شود و به بوت‌آزمایش گذارده خواهد شد.

## امام:

ز صغرا خبر آمده اهل بیت / مرا غم به سر آمده اهل بیت  
 فرستاده صغرا گل از بهرتان / ستانید از من شما این زمان  
 خدا حافظ ای اهل بیت فگار / روم سوی میدان کارزار (کاظمی، ۱۳۸۷: ۲۵۱).

در بخش دوم از الگوی سفر قهرمان یعنی «تشریف»، اولین مرحله «جاده آزمون‌ها» است. جاده آزمون‌ها انواع و اقسام حوادثی است که جوهر وجودی قهرمان در آن سنجیده شده و ارتقای پیدا می‌کند. در تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> جاده آزمون‌ها شامل تشنگی، مرگ یک به یک یاران چون عباس، قاسم، علی اکبر، کشته شدن علی اصغر، حمله به خیمه‌ها و آگاهی از اسارات خانواده است. دومین مرحله بخش تشریف، «ملاقات با خدایانو» است. ملاقات و ازدواج با خدایانو جنبه عشق و مواهب زندگی را در شخصیت قهرمان پرورش می‌دهد؛ اما این مرحله به این صورت مشخصی که در الگوی کمبل بیان شده در تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> دیده نمی‌شود. مرحله بعدی از الگوی سفر قهرمان «زن در نقش و سوسه‌گر»

است. اگر این مرحله را مواجهه قهرمان با زنی که نماد تمایلات دنیوی قهرمان است و او را وادار به ماندن و رها کردن سفرش می‌کند در نظر بگیریم، در آن صورت معادل این مورد در تعزیه، صحنه ملاقات امام حسین<sup>(ع)</sup> با دخترش سکینه است. گفت‌وگوی میان امام حسین<sup>(ع)</sup> و دخترش در شرایطی رخ می‌دهد که سکینه تلاش می‌کند امام را از رفتن بازدارد؛ لذا به لحاظ ماهیتی با مرحله «زن در نقش وسوسه‌گر» مطابقت پیدا می‌کند. در این صحنه، سکینه تنهایی و رنجی که از رفتن پدر نسیب آن‌ها خواهد شد را به امام یادآوری می‌کند، از او طلب آب می‌کند و اسارتشان توسط لشکر اشقیار برای امام بازگومی‌کند تا شاید مانع رفتن او به میدان شود. امام حسین<sup>(ع)</sup> اگرچه در ابتدا تحت تأثیر گفتار سکینه قرار می‌گیرد؛ ولی بعد همانند قهرمان اسطوره‌ای از او گذر کرده و سفرش را ادامه می‌دهد.

سکینه:

پدر رفتی مرا آخر یتیم و دربه در کردی / چه‌ها ای آسمان با پادشاه بحر و بر کردی  
پدر بعد از تو ما را کی نشان روی دامانش / ....  
پدر بعد از تو ما را شمر بی تقصیر می‌بندد / ... (کاظمی، ۱۳۸۷: ۲۵۱).

چهارمین مرحله در بخش «تشریف» از الگوی سفر قهرمان، «یگانگی با پدر» است. در این مرحله قهرمان باید بر ابعاد پیچیده درونش شناخت پیدا کند، با خود درونیش به یگانگی برسد و از ترس‌هایش گذر کند. معادل این مرحله در تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> آن صحنه‌ای است که امام به ملاقات با پسر بیمار خود می‌رود. امام در این ملاقات ابتدا درباره از دست دادن یارانش صحبت می‌کند؛ ولی وقتی زین‌العابدین<sup>(ع)</sup> می‌گوید که به او نیز اجازه ورود به میدان را بدهد، امام رویکردش را عوض می‌کند و می‌گوید که بعد از او مقام وراثتی امامت و همچنین پیروانش امانتی نزد پسرش خواهد بود. در اینجا دیگر امام از آخرین مرحله اتصال دنیوی خود گذشته می‌شود و در مقامی جدید، تحت عنوان امانت‌دار بار عشق، به سمت مرگ می‌رود. به نظر می‌رسد آن کمال و تحوّل روحی که قهرمان باید در مرحله «آشتی با پدر» طی کند، برای امام حسین<sup>(ع)</sup> در صحنه ملاقات با زین‌العابدین<sup>(ع)</sup> رخ می‌دهد.

امام:

پس از من تو امامت کن، خلائق را دلالت کن / به امت از من و جدم چو جود خود  
هدایت کن  
خداحافظ پدر رفتم به میدان / غرض جان تو و جان اسیران ...  
از عرش تا به فرش همه محو کار عشق / غیر از حسین کیست کشد دوش بار  
عشق (کاظمی، ۱۳۸۷: ۲۴۸).

مرحله بعدی از الگوی سفر قهرمان مرحله «خدايگان» است. جایی که قهرمان از تمامی ترس‌هایش گذر کرده و به یگانگی با خود و درجه خداگونگی می‌رسد. معادل این مرحله در تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> در گفت‌وگوی امام با درویش نمایان می‌شود. آنجایی که درویش به امام ظرف آبی می‌دهد، اما امام از خوردن آن امتناع می‌کند و خود را متعلق به جهانی بالاتر می‌بیند که دیگر نیازی به خوردن و نوشیدن در این دنیا ندارد.

## امام:

چه احتیاج به آب جهان مراست دیگر / ببايد آب نوشم ز چشمه كوثر  
بريز ريگ به كشكول خود ايا درويش / كه تا زحال من آگاه كردى اى دل ريش  
نظر نما تو به كشكول خود ايا برنا / ببين به ديده واضح در اين زمين بلا (همان، ۲۴۹).

آخرين مرحله از بخش «تشرّف» در الگوی سفرِ قهرمان، مرحله «برکت نهایی» است. جایی است که قهرمان به بیداری رسیده و سرانجام می‌تواند چشم‌های خود را بی‌باکانه باز کند و به نور جاودان نگاه کند. قهرمان در این مرحله در کنار خدایگان قرار می‌گیرد و اکسیر نامیرایی را دریافت می‌کند. در تعزیه این مرحله در گفت‌وگوی میان امام حسین<sup>(ع)</sup> و جبرئیل نمایان می‌شود. جایی که قهرمان در میان میدان جنگ مشغول نبرد است، اما ناگهان جبرئیل بر او نمایان می‌شود و به او پیامی از پروردگار را یادآوری می‌کند که این نبرد برای پیروزی نیست؛ بلکه برای کشته شدن و باقی ماندن پیامی برای جهانیان که همانا تسلیم عشق بودن است. امام حسین<sup>(ع)</sup> بعد از شنیدن این جملات دست از مبارزه برداشته و به خاک می‌افتد.

## جبرئیل:

يا حسين اى عرش حق گوشوار / داده پيغامت به تو پروردگار  
اى به دريای شجاعت چون نهنگ / گر به اين قومت کنى با خصم جنگ  
يك نفر باقى نماند ز اشقيا / كى تو خواهى شد شهيد راه ما  
عهد كردى كشته گردى يا حسين / تو فراموش شده اى نور عين

## امام:

صد حسين قربان عشق كوى يار / دست برمى دارم از اين كارزار (كاظمی، ۱۳۸۷: ۲۵۶).

بخش پایانی سفرِ قهرمان «بازگشت» است. این بخش ناظر به بازگشت قهرمان به جهان عادی خود است درحالی‌که موهبت خدایگانی و اکسیر نامیرایی را به دست آورده است. قهرمان بازمی‌گردد تا بتواند سایرین را نیز نجات دهد. این بخش در تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> به نحوی متفاوت رخ می‌دهد. در روز عاشورا بناست که امام حسین<sup>(ع)</sup> الزاماً در صحنه کربلا کشته شود تا همین شهادت مظلومانه او باعث جاویدان شدن پیام او در مبارزه با ظلم شود. از طرف دیگر در قراری که امام حسین<sup>(ع)</sup> با خدای خود می‌گذارد، بهای شفاعت و بخشیده شدن امت رسول‌الله را ریخته شدن خونش می‌داند. پس همه این موارد ناظر بر این است که قهرمان در این نبرد باید کشته شود و بازگشت جسمانی به دنیا نداشته باشد؛ لذا نمی‌توان مراحل بخش پایانی الگوی سفرِ قهرمان را که ناظر بر بازگشتِ قهرمان به زندگی عادی و قبلی خود است را به صورت متداول برای قهرمان تعزیه در نظر گرفت. درواقع قهرمان تعزیه بعد از شهادتش به صورت معنوی و روحانی مراحل از سفر قهرمانیش را طی می‌کند. اولین مرحله در بخش پایانی الگوی سفرِ قهرمان «امتناع از بازگشت» است. قهرمان که حالا موهبتی دریافت کرده و جوهر وجودیش ارتقا پیدا کردن تمایلی به برگشت به شخصیت قبلی خود نشان نمی‌دهد. معادل این مرحله در تعزیه، زمانی اتفاق می‌افتد

که امام مشغول مبارزه است، زعفرجن با سپاهیان‌ش به کمک امام می‌آید و می‌گوید که آماده است تا داد او را از فرقه یزید بستاند، اما امام مصیبت‌هایی که از سرگذرانده را به او یادآور می‌شود و می‌گوید که حالا دیگر نیازی به کسی ندارد.  
امام:

خوشا به حال تو ای زعفر نکو منظر / تویی ز جمله محبان آل پیغمبر  
شما جماعت جن از دیده مستورید / که در جدال نبیندتان و معذورید  
چنین مجادله دور است در طریقت ما / روید جمله بگیرید از عزای ما برپا...  
با شما نیست حاجتم اصلاً / بروید منم کنون تنها (کاظمی، ۱۳۸۷: ۲۵۳).

مرحله بعدی از الگوی سفر قهرمان «فرار جادویی» است. «فرار جادویی» همان تعقیب و گریزهای قهرمان برای بازگشت به جهان عادی است، اما طبق آنچه پیش از این گفته شد، از آنجایی که در تعزیه، مرحله بازگشت به جهان عادی برای قهرمان وجود ندارد؛ لذا معادلی برای این مرحله در تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> یافت نشده است. مرحله بعد از آن در الگوی سفر قهرمان «دست نجات از خارج» است. زمانی که نیرویی برای بازگرداندن قهرمان به دنیای عادی به کمکش می‌رود. این مرحله با اندکی تغییر در تعزیه مورد نظر زمانی رخ می‌دهد زمانی که پیکر امام حسین<sup>(ع)</sup> بر روی زمین افتاده و مادرش حضرت فاطمه<sup>(س)</sup> برای کمک به او می‌رود. تغییر این آنجایی است که در الگوی سفر قهرمان دست نجات از خارج، قهرمان را به جهان عادی باز می‌گرداند؛ ولی در تعزیه این کمک منجر به مرگ قهرمان و رفتن به سرای دیگر می‌شود. گویی برای ورودش به دنیای دیگر به استقبالش آمده باشند.  
امام:

این آخر عمر من است، ای مادر غم پرورم / بر بند چشمان ترم، ای مادرم، ای مادرم

فاطمه:

چشمت بندم از وفا، کو خواهرت ای مه‌لقا / بیند تورا خونین جگر، مادر شود قربان  
تو (کاظمی، ۱۳۸۷: ۲۶۱).

چهارمین مرحله از بخش «بازگشت» در الگوی سفر قهرمان مرحله «عبور از آستان بازگشت» است. جایی که قهرمان باید همانند شروع، از مرز میان دو جهان عبور کند و به سپهر جدیدی وارد شود. این مرحله در تعزیه زمانی رخ می‌دهد که امام حسین<sup>(ع)</sup> در لحظات پایانی زندگی‌اش قرار داد از شمر فرصتی می‌گیرد تا نمازش را بخواند. در نماز، امام با خداوند مناجات می‌کند و قرارش با او در جهت شفاعت امت جدش را به او یادآوری می‌کند. نماز در واقع پلی میان جهان مادی و جهان معنوی قهرمان می‌شود.  
امام:

خداوندا ببخشا شیعیانم / بیر سوی جنان الله اکبر

ای خدا این سر است و این خنجر / راضی‌ام آنچه آیدم بر سر (کاظمی، ۱۳۸۷: ۲۶۰).

دو مرحله پایانی الگوی سفر قهرمان یعنی «ارباب دو جهان» و «رها و آزاد در زندگی» مرتبه عینی در تعزیه ندارد و بیشتر ناظر بر بُعد معنایی شهادت است. در

باور شیعیان شهید نمی‌میرد؛ بلکه زنده و پیروز در نزد پروردگارش زندگی می‌کند. از طرفی دیگر همواره در شفاعت امام بر روی مردم باز است و حوائج آنها به سوی امام جاریست. بنابراین همانطور که در الگوی سفر قهرمان، در این نقطه از سفر، قهرمان هم در دنیای مادی و هم در دنیای فرامادی ارباب محسوب می‌شود و می‌تواند آزادانه در این دو جهان سیر کند و موجبات نجات دیگران را هم فراهم آورد، جایگاه و نقش امام حسین<sup>(ع)</sup> نیز همین‌گونه است. طبق آنچه پیشتر گفته شد، در باور عامه، دیدن تعزیه و گریه برای شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> نیز خود موجب رستگاری برای تماشاگرانش می‌شود و این گویای رابطه فرامادی است که تماشاگر با قهرمان تعزیه برقرار می‌کند. در سیر داستانی تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> حوادث دیگری برای قهرمان رخ می‌دهد که نمی‌توان برای آن مرتبه‌ای در الگوی سفر قهرمان پیدا کرد. به عنوان مثال فردی به نام قیس و وزیرش در صحرا گرفتار حمله شیری می‌شوند و از امام یاری می‌خواهند. امام نیز به آن‌ها کمک می‌کند. همچنین سنان نامی می‌خواهد امام را به قتل برساند، اما امام که از قاتل خود آگاهی دارد به او می‌گوید که قاتلش فرد دیگری است.

جدول ۱. اشتراك‌ها و افتراق‌های الگوی سفر قهرمان با قهرمان تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup>، (نگارندگان)

میزان مطابقت	سفر قهرمان در تعزیه شهادت امام حسین <sup>(ع)</sup>	مراحل الگوی سفر قهرمان	
دارد	روای امام حسین <sup>(ع)</sup> از شهادتش	دعوت به آغاز سفر	بخش
دارد	گفتگوی امام با زینب <sup>(س)</sup> در مورد اسارت و حقارت خانواده‌اش بعد از شهادتش	رد دعوت	
دارد	حضور ملائک و جبرئیل	امداد غیبی	عزیمت
دارد	خوابیدن امام بر زانوی زینب <sup>(س)</sup> و کوبیدن طبل جنگ توسط ابن سعد و شمر در پیرامون خیمه‌ها	عبور از آستان اول	
دارد	کفن پوشیدن و خروج امام از خیمه‌ها و رفتن به صحنه نبرد	شکم نهنگ	بخش
دارد	تشنگی، مرگ یک به یک یاران و فرزندان، اسارت خانواده	جاده آزمون‌ها	
ندارد	(معادلی برای این مرحله یافت نشد)	ملاقات به خدایانو	تشرّف
دارد	گفتگوی امام با دخترش سکینه و تلاش دخترش برای منصرف کردن او از رفتن به میدان نبرد	زن در نقش وسوسه‌گر	
دارد	ملاقات امام با پسرش زین‌العابدین	آشتی با پدر	بخش
دارد	مواجه امام با درویش و رد کردن ظرف آب او	خدایگان	
دارد	حضور جبرئیل در میدان نبرد و یادآوری مقصود جنگ که همانا شهادت است، به امام	برکت نهایی	بخش
دارد	حضور زعفرجن و آمادگیش برای کمک به امام	امتناع از بازگشت	
ندارد	(معادلی برای این مرحله یافت نشد)	فرار جادویی	بخش
دارد	آمدن فاطمه <sup>(س)</sup> بر بالین امام زمانی که در آستانه شهادت است	دست نجات از خارج	
دارد	امام در لحظات پایانی عمرش نماز می‌خواند و عهدش را با خداوند یادآوری می‌کند	عبور از آستان بازگشت	بخش
ندارد	(معادلی برای این مرحله یافت نشد)	ارباب دو جهان	
ندارد	(معادلی برای این مرحله یافت نشد)	رها و آزاد در زندگی	

## نتیجه‌گیری

در فرهنگ ایران با توجه به ریشه‌های آیینی و اهمیت خونِ مظلوم، سرنوشتِ امام حسین<sup>(ع)</sup> و واقعه کربلا، زمینه مناسبی از زیست يك قهرمان را خلق کرده است؛ لذا در نمایش تعزیه که ناظر بر مبارزه خیر و شر و یا قهرمان و ضد قهرمان است، شخصیت امام حسین<sup>(ع)</sup> به خوبی توانسته تصویری از يك قهرمان دینی را نشان داده و تماشاگر را در سیر سرنوشت خود همراه کند. آن چنان که تبدیل به سنت نمایشی چند صد ساله در تاریخ ایران می‌شود.

در این نوشتار بعد از بازخوانی تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> براساس نظریه تک‌اسطوره یا الگوی سفر قهرمان جوزف کمبل مشخص می‌شود که این متن با الگوی مورد نظر تا حد زیادی همسانی دارد. بخش «عزیمت» از الگوی سفر قهرمان شامل پنج مرحله است که تمامی مراحل آن با کنش‌های قهرمان تعزیه مطابقت دارد. بخش «تشرّف» از الگوی سفر قهرمان شش مرحله دارد که چهار مرحله آن انطباق کامل دارند. مرحله «زن در نقش وسوسه‌گر» به معنای تمایل به ماندن در مرحله لذت‌های دنیوی با تغییراتی در متن تعزیه وجود دارد، اما برای مرحله «ملاقات با خدا بانو» با آنچه که مدّ نظر جوزف کمبل بوده است، معادلی در متن تعزیه یافت نشد. بیشترین میزان عدم انطباق از الگوی سفر قهرمان با تعزیه در بخش «بازگشت» دیده می‌شود؛ چراکه اساساً بازگشت به معنای رجوع به نقطه آغازین در سرنوشت قهرمان تعزیه که به پیشواز مرگ می‌رود، بی‌معناست. این بخش برای قهرمان تعزیه بیشتر به صورت روحانی و به عبارتی بعد از شهادتش رخ می‌دهد که منطبق با باورها و اعتقادات تماشاگران شیعه آن است. تشابه مراحل حرکتی قهرمان در تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> و الگوی کمبل نشان از ساختار زیستی مشترك میان دو قهرمان، یعنی قهرمان اسطوره‌ای و قهرمان دینی دارد. در واقع شخصیت قهرمان چه در وضعیتی دینی و آیینی و چه در وضعیتی اسطوره‌ای نیاز به طی مراحل در جهت کمال و رشد شخصیتی دارد تا بتواند هم شأن قهرمانی پیدا کند و هم الگوی سایر انسان‌ها شود. این مراحل بسته به بستری که قهرمان در آن پرورده می‌شود متفاوت است.

از دیگر یافته‌های این پژوهش آن است که قهرمان تعزیه شهادت امام حسین<sup>(ع)</sup> در مقایسه با الگوی کمبل و قهرمان اسطوره‌ای مراحل بیشتری را طی می‌کند به عنوان مثال کمک‌های امام به افرادی چون قیس و وزیرش در شرایطی که خود در مرکز حادثه واقع است و نیاز به کمک دارد، گفت‌وگوهایی که امام با قاتلینش دارد و نگرانی امام بعد از مرگش برای اُمتش که بعد از او باقی می‌مانند. به نظر می‌رسد این مراحل، حوادثی هستند که ناظر بر شخصیت گسترده‌تر و عمیق‌تر قهرمان دینی دارد. در واقع تمرکز الگوی کمبل بر تغییر و تحول شخصیت از فردی عادی به قهرمان است؛ در حالی که قهرمان دینی تعزیه از این نیز فراتر رفته و مراحل را در جهت سلوک روحانی طی می‌کند. در پایان سفر، قهرمان اسطوره‌ای به هماهنگی با خود خویشتن می‌رسد اما

قهرمان دینی به یگانگی با خود، خدای خود و آرمان خود می‌رسد. او به چنان جایگاهی می‌رسد که جان و جان عزیزانش را در این راه فدا می‌کند. از رهگذر طی همین مراحل است که قهرمان دینی اثرگذاری بیشتری پیدا می‌کند و در اذهان جامعه باقی می‌ماند. نتیجه غایی این تحقیق بر آن اذعان دارد که مراحل سفر قهرمان در نظریه کمبل با مراحل سفر امام حسین<sup>(ع)</sup> در تعزیه از نظر ساختاری تا حد زیادی با هم مطابقت دارد و تنها تفاوت آن به لحاظ مفهومی و ناظر بر جنبه‌های شخصیتی و درونی قهرمان است.

### پیشنهادها

در این نوشتار شخصیت امام حسین<sup>(ع)</sup> از زاویه الگوی سفر قهرمان بررسی شد، اما می‌توان در پژوهش‌های بعدی به شخصیت قهرمان و ویژگی‌ها و کنش‌های نمایشی آن از زوایای دیگر در نسخ متنوع تعزیه و همچنین در ادامه به شخصیت ضد قهرمان و ویژگی‌های آن پرداخت. رهاورد چنین پژوهش‌هایی علاوه بر تکمیل تاریخ نمایشی ایران، به شناخت بیشتر در خصوص قلمرو قهرمان و ضد قهرمان خواهد انجامید. افزودن دانش درباره ریشه‌ها و خواستگاه‌های شخصیت‌پردازی در نمایش‌های ایرانی منجر کشف سلیقه و خواست‌های تماشاگر ایرانی می‌شود که این خود رهنمودی برای نمایشنامه‌نویسان در جهت خلق نمایش‌هایی مؤثرتر خواهد شد.

## پی‌نوشت‌ها

1. Pelly
2. Joseph John Campbell
۳. ترجمه نام جوزف کمبل در برخی منابع «کمبل» و در برخی دیگر «کمپبل» نوشته شده است. در اینجا نگارندگان همان نوشتاری که در متن اصلی مقاله آمده را ذکر کرده‌اند.
4. Robert McKee
5. Miracle Play
6. Passion Play
7. Edward Granville Browne
۸. هاشم فیاض متولد ۱۲۹۵ هجری شمسی در تهران، از آخرین تعزیه‌خوانان و تعزیه‌گردانان تکیه دولت بود. او ۲۵۰ نسخه تعزیه به ویژه نسخ مربوط به میرعزا کاشانی را جمع‌آوری کرده است.

## منابع و مأخذ

- آزند، یعقوب (۱۳۸۸). نمایش در دوره صفوی. چاپ دوم (اول: ۱۳۸۶)، تهران: موسسه متن.
- آموزگار، ژاله (۱۳۷۴). تاریخ اساطیری ایران. چاپ اول، تهران: انتشارات سمت.
- احمدزاده، شیده (۱۳۸۶). بررسی تطبیقی قهرمانان تعزیه و تراژدی، ادبیات و علوم انسانی، (۵۴)، ۱۹-۳۶.
- افشاری‌اصل، ایرج (۱۳۹۵). شخصیت‌شناسی در تئاتر. چاپ اول، تهران: انتشارات نظری.
- بهبزادی، نینا، مختاباد امرئی، سید مصطفی و شریف‌زاده، محمدرضا (۱۴۰۰). تطبیق عناصر تکرار شونده نمادین اسطوره قهرمان در سوگ سیاوش و تعزیه امام حسین (ع) با رویکرد بیش‌متنی ژنتی. فرهنگ و ادبیات عامه، ۹ (۳۷)، ۳۰-۷۱.
- بیضایی، بهرام (۱۳۸۵). نمایش در ایران. چاپ پنجم (اول: ۱۳۷۹) تهران: انتشارات روشنگران و مطالعات زنان.
- بیمن، ویلیام (۱۳۹۸). سنت‌های اجرایی در ایران. مترجمان: امیر نجفی، زهرا مشکانی، امیردلاوری‌مقدم، چاپ اول، تهران: انتشارات افراز.
- چلکوسکی، پیترو. جی. (۱۳۸۴). تعزیه: آیین و نمایش در ایران. ترجمه داود حاتمی، چاپ دوم، تهران: انتشارات سمت.
- خجسته‌گزارفرودی، سجاد و سمیع‌زاده، رضا (۱۳۹۵). تحلیل ساختاری سفر قهرمان در حماسه و عرفان بر اساس نظریه جوزف کمبل، مطالعات زبان و ادبیات غنایی، ۶ (۲۱)، ۴۷-۵۶.
- دلیرتقی‌نیا، آزاده (۱۳۸۸). اشارات بینامتنی در متون تعزیه با تمرکز بر چهار متن تعزیه، کارشناسی ارشد ادبیات نمایشی، دانشگاه تهران.
- دهخدا، علی اکبر (۱۳۳۴) ت و ق). لغت‌نامه. جلد پانزده، تهران: مؤسسه لغت‌نامه دهخدا.
- زندنی‌طلب، احسان و بیگزاده خلیل (۱۴۰۰). تحلیل ساختاری معراج‌نامه‌ی ابن سینا بر پایه سفر قهرمان کمپبل. ادب فارسی، ۱۱ (۲)، ۱۳۵-۱۵۳. <https://doi.org/10.22059>

سنة  
مطالعات



## A comparative study of traditional arts teaching methods in Iran and Japan (case example: Two books for teaching art grades 7-9)

**Zahra Ebrahimpour**, Master student of Iranian Islamic Art History, Ferdous Institute of Higher Education, Mashhad, Iran (Correspondin Author).  
Email: [Ebrahimpourmana5@gmail.com](mailto:Ebrahimpourmana5@gmail.com)

**Sahar changiz**, Professor of Art Research Department, Ferdous Institute of Higher Education, Mashhad, Iran. Email: [S.changiz@ferdowsmashhad.ac.ir](mailto:S.changiz@ferdowsmashhad.ac.ir)

**Atefe Fazel**, assistance Professor, Faculty of Islamic handicrafts, Tabriz Islamic Art University, Tabriz, IRAN. Email: [a.fazel@tabriziau.ac.ir](mailto:a.fazel@tabriziau.ac.ir)

### Abstract

By examining the type of traditional art education in Japan as an advanced country in the direction of education and continuing it in the direction of promoting and improving the works, now is the time to target the same way of working in the education of traditional art to the students of the first secondary level in Iran. In line with that, this method was compared and matched by combining teaching methods. What is neglected in these trainings is the training of traditional arts. This research aims to provide a comparative study of the methods of teaching traditional arts in Iran and Japan and to use the methods of teaching traditional arts in Japanese schools further to improve the teaching methods in Iran. The necessity of conducting the present research considering the educational system of advanced countries, where most of the curriculum of the first secondary course is devoted to subjects such as art and special activities such as the establishment of cultural and artistic festivals, and so on, has been allocated, it caused the investigation of this issue in comparison with Iran, so that the cause of the lack of these programs in the educational process of teenagers can be evaluated as much as possible. Now, the question is, what are the commonalities and differences between traditional art education in Japanese and Iranian schools? Or how to use traditional art teaching methods in Japanese schools to teach the same type of art at one of Iran's educational levels? The method of collecting materials and data used was library, document, and field, which was done with a descriptive and analytical approach.

### Keywords

Art education in Japan, Traditional arts, First secondary level.





## شیوه‌های آموزش هنرهای سنتی در ایران و ژاپن (نمونه موردی: کتاب هنر مقطع متوسطه اول)

زهرا ابراهیم‌پور<sup>۱</sup>، سحر چنگیز<sup>۲</sup>، عاطفه فاضل<sup>۳</sup>

### چکیده

هنر ایران همواره دستخوش تغییراتی در جهت پیشرفت بوده است. الگو شدن بسیاری از شیوه‌ها برای رشد هنر در ایران (به خصوص هنرهای سنتی) سبب شد تا به الگو شدن یکی از کشورهای رو به رشد در این زمینه بپردازیم. با بررسی نوع آموزش هنر سنتی در ژاپن به عنوان کشوری پیشرفته در جهت آموزش و ادامه آن منظور پیشرفت آثار، اکنون باید همین شیوه کار را در آموزش هنر در مقطع متوسطه اول در ایران را هدف قرار داده که در راستای آن با تلفیق شیوه‌های آموزش، این شیوه را مقایسه و تطابق قرار داد. چیزی که در این آموزش‌ها نادیده گرفته شده، آموزش هنرهای سنتی است. هدف از ارائه این پژوهش نحوه ارائه شیوه‌های آموزش هنرهای سنتی در ژاپن و در ادامه بهره‌گیری از این شیوه در آموزش هنرهای سنتی در مدارس ایران است. ضرورت انجام پژوهش حاضر با توجه به نظام آموزشی ژاپن که بخش اعظم برنامه درسی دوره متوسطه اول به درس‌هایی مثل هنر و... اختصاص یافته است، سبب بررسی این موضوع در مقایسه با ایران شد تا علت کمبود این برنامه‌ها در روند درسی نوجوانان ارزیابی شود. اکنون چه اشتراکات و افتراقاتی میان آموزش هنر سنتی در مدارس ژاپن و ایران وجود دارد؟ چگونه می‌توان از شیوه‌های آموزش هنر سنتی در مدارس ژاپن برای آموزش همین نوع هنری در یکی از مقاطع تحصیلی ایران بهره گرفت؟ روش گردآوری مطالب و داده‌های مورد استفاده کتابخانه‌ای، اسنادی و میدانی بوده که با رویکرد توصیفی و تحلیلی انجام شد.

### واژگان کلیدی:

متوسطه اول، هنر در ژاپن، هنرهای سنتی.

## مقدمه

بر پایه اصول درسی، تربیت هنری در ایران زمانی آغاز شد که از سال ۱۳۱۶ تاکنون، حوزه‌های محتوایی هنر که در دوره‌های تحصیلی در برنامه درسی هنر گنجانده شده‌اند در دستور تدریس قرار گرفت. به دلیل عدم تمرکز قشری خاص از هنرمندان بر روی مباحث کتب درسی، فصل بندی یا حتی مبانی هنر به طور پراکنده در دستور کار قرار گرفته بود و تنها بخش طراحی و نقاشی از فصل خوش‌نویسی جدا شده بود. در یک پرسش و پاسخ کوتاه به صورت آماری و اختیاری، اکثر افرادی که از نیمه‌های دهه هفتاد، کتاب هنر را در سه دوره راهنمایی (متوسطه اول) گذرانده بودند، به نوعی با وحشت به آن توجه می‌کردند؛ چراکه هنر را به جهت سرگرمی در دوران دبستان می‌دانسته و اکنون در مواجهه با کپی برداری‌های مشابه روبه‌رو شده که درک هنری آنان را به اضمحلال کشانده بود. متولدین دهه شصت و تا نیمه‌های هفتاد از هنر تنها نامش را به خاطر سپرده بودند یا شاید کتابی که اصلاً تدریس نشده و تنها در آخر سال برای کسب هر نمره‌ای اندکی با آن برخورد کردند. باید این را هم در نظر گرفت که ساعات آموزش هنر تقریباً هفتاد درصد افت داشته است که در مقایسه با بالاترین میزان ساعات آموزش هفتگی سال ۱۳۴۲ و حتی با لحاظ کردن ساعات آموزش هفتگی از ۲۸ ساعت به ۲۴ ساعت کاهش ساعت (افت حدود ۱۵ درصد). در بخش تدریس هنر قابل توجه نیست و حکایت از بی‌توجهی عمیق به این آموزش در حال حاضر دارد که در طول تاریخ آموزش در ایران، سابقه نداشته است (مهر محمدی، ۱۳۸۳: ۱۷).

با رویکردهای متفاوت هر ارگان اداری، نهاد آموزش و پرورش در جامعه، دارای کارکردهای مختلفی بوده است. از نیمه‌های دهه هفتاد، گنجانده شدن کتاب هنر در لایه‌های دیگر کتب درسی، نشان از اهمیت این درس مانند سایر دروس شد؛ اما به دلیل کمبود یا عدم وجود معلم متخصص در این زمینه، می‌توان اذعان داشت فقر هنری در بین اقشار آن دوره بیش از پیش ملموس و قابل مشاهده بود. در دهه‌های اخیر این امر مستلزم آن شد تا در جهت رشد و شکوفایی قابلیت‌ها، استعداد‌های هنری و زیبایی شناختی دانش‌آموزان، آموزش و پرورش در ایران یکی از این کارکردهای اصلی خود را که مبین بخش مهمی از هدف‌های این نهاد است، تلاش برای بازپروری دانش‌آموختگان در این حوزه است؛ آنچه که اصطلاحاً تربیت هنری نامیده می‌شود. آیزنز (۲۰۰۲)<sup>۱</sup>، یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین گام‌ها برای اصلاح واقعی نظام‌های بنیادی آموزش را تدارک جایگاهی معقول برای هنر در برنامه درسی می‌داند؛ گویی که آموزش هنر باید به یک بخشی اساسی از برنامه درسی مدارس مبدل شود و هنر در کنار مهارت‌های اساسی سه‌گانه (خواندن، نوشتن و حساب کردن) که به رسمیت شناخته شده‌اند، به عنوان چهارمین مهارت اساسی و پایه (4thR) در برنامه درسی تأکید شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۷۱). کشور ژاپن در انتخاب این راه، چه بسا زودتر از ایران اقدام کرد و در جهت پرورش فکری و استعدادی دانش‌آموزان خود، به صورت بنیادی از همان پایه ابتدایی،

درس هنر را در کتب قابل تدریس گنجانند. از دلایل رشد فرهنگی جامعه ژاپن، آموزش اصول زندگی با رویکردی هنری است. تمامی دانش‌آموزان کشور ژاپن به صورت حرفه‌ای در هر مقطعی با هنر برخورد داشته و در شناخت استعداد خویش به وسیله هنر گامی اساسی را برای آینده رقم زده‌اند. انتخاب کتاب هنر مقطع متوسطه اول در دو کشور صرفاً جهت بررسی هنرهای سنتی از دیدگاه آموزشی بوده و تطبیق شیوه‌های پیشرو با هنر سنتی ژاپن می‌تواند راهگشای پردازش به امر فراموش شده هنرهای سنتی در کتب درسی باشد. در این باره، فعالیت‌ها و محتوای برنامه درسی هنر نخستین گامی است که در جهت آموزش مهارت‌های اساسی برداشته می‌شود و موقعیت‌های یادگیری پر باری را برای همه آن‌ها فراهم می‌سازد. در سایه پرورش تفکر و تخیل آنان، اندیشه و هنر جدیدی تولید می‌شود و با فهم معنای مستتر در تولید هنری با ویژگی‌های پیش‌گفته، احساس شوق، شغف و رضایت درونی حاصل می‌شود.

آموزش هنر دارای کارکردهای بسیار مهمی است که می‌تواند شخصیت فرد را برای اجتماعی زیستن، دقیق و حساس بودن پرورش دهد. اهمیت کارکرد بالا بیانگر این واقعیت است که آموزش هنر و تربیت هنری در رشد و بروز استعدادها و قابلیت‌های شناختی، عاطفی و مهارتی دانش‌آموزان نقش و تأثیری سازنده دارد. این تأثیرات البته به دلیل وجود قابلیت‌های ذاتی و نهفته در قلمرو هنر است؛ چراکه هنر تجسم خلاقیت انسان و حس زیبایی‌شناسی اوست. درس فرهنگ و هنر فرصتی را برای پرورش حس زیبایی‌شناسی و خلاقیت، تسهیل یادگیری درس‌های دیگر، بیان آزادانه احساسات، کشف مشکلات عاطفی و رفتاری، ابراز وجود و ارائه تجربه‌های شخصی، تشریح مساعی فکری، تلطیف عواطف، توسعه ارزش‌ها و نظایر آن فراهم می‌آورد. از همین رو آموزش هنر به نوجوانان بر پایه نوع تدریس آن در کشور ژاپن و آشنا کردن آن‌ها با هنرهای سنتی که بر پایه طبیعت درونی و بیرونی هر شخص صورت پذیرفته، دارای اهمیت و ضرورت تام است. بدین ترتیب، هدف اصلی مطالعه حاضر بررسی تطبیقی برنامه درسی هنر و کمبود آموزش هنرهای سنتی در دوره متوسطه اول در ایران بر پایه نوع تدریس آن در ژاپن است. اکنون سؤال اینجاست که چه اشتراکات و افتراقاتی میان آموزش هنر سنتی در مدارس ژاپن و ایران وجود دارد؟ و اینکه چگونه می‌توان از شیوه‌های آموزش هنر سنتی در مدارس ژاپن برای آموزش همین نوع هنری در یکی از مقاطع تحصیلی ایران بهره گرفت؟ روش گردآوری مطالب و داده‌های مورد استفاده کتابخانه‌ای، اسنادی و میدانی بوده است که با رویکرد توصیفی و تحلیلی به انجام رسیده است.

### پیشینه پژوهش

ناظری (۱۳۸۸) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی تطبیقی آموزش در ژاپن و ایران: ژاپن چگونه ژاپن شد» این طور اذعان می‌دارد که روش‌های آموزشی در ایران بیشتر بر

مبنای حفظیات و امتحانات متمرکز است. در سال‌های اخیر تلاش‌هایی برای استفاده از روش‌های فعال و مشارکتی در کلاس‌های درس صورت گرفته است. روش‌های آموزشی بر پایه تعامل و مشارکت فعال دانش‌آموزان بنا شده است. آموزش عملی و فعالیت‌های گروهی نیز بخش مهمی از سیستم آموزشی ژاپن را تشکیل می‌دهند.

با توجه به جهانی شدن آموزش هنر، رستم بیگی (۱۴۰۰) در پژوهش خود به نام «جهانی شدن در تولید و آموزش هنرهای سنتی» جهان‌بینی جدید را با ایده دهکده جهانی، همه تمدن‌ها را به سمت جهانی شدن سوق می‌دهد. آنچه اهمیت دارد، تعامل میان ایده جهانی شدن و حفظ فرهنگ بومی و سنتی و هنرهای وابسته بدان با توجه به تغییرات پدیدآمده در نظام نوین آموزشی است. جهان‌بینی جدید با ایده دهکده جهانی همه تمدن‌ها را به سمت جهانی شدن سوق می‌دهد. آنچه اهمیت دارد تعامل میان ایده جهانی شدن و حفظ فرهنگ بومی و سنتی و هنرهای وابسته بدان با توجه به تغییرات پدیدآمده در نظام نوین آموزشی است.

جوانعلی آذر (۱۴۰۰) در دیگر پژوهشی بنام «جستجوی ردپای آموزه‌های نظام تعلیم سنتی هنر در آموزش مدرن» مبحث استاد شاگردی رو اینطور در بیان هنر سنتی می‌پوشاند که شاگرد حین یادگیری تکنیکی هنر مربوطه، مفاهیم اخلاقی را هم تجربه می‌کند و بنابر میزان ارادت و اطاعتش از استاد و عمق رابطه‌ای که با استاد برقرار می‌کند، می‌تواند به یک معرفت و سلوک درونی برسد.

طباطبایی (۱۴۰۰) در پایان نامه خود با نام «طراحی مدرسه هنرهای سنتی با الهام از فضاهای آموزشی سنتی» هنرهای سنتی را لازمه فضای آموزشی دانسته و بر ضرورت یادگیری این امر تأکید می‌کند. طبق بررسی‌ها و تحقیقات صورت گرفته این موضوع میتواند ملاک نوع فضا و قرارگیری دانش آموز در محیط باشد که به روند تدریس کمک می‌کند.

رهبری کهجوق (۱۴۰۲) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن با معیارهای جدید» این طور بیان می‌کند که بررسی تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن نشان می‌دهد که هر دو کشور با مسائل و فرصت‌های منحصر به فردی مواجه هستند. با استفاده از تجربیات موفق ژاپن و تطبیق آن با شرایط ایران، می‌توان به بهبود کیفیت آموزشی در کشورمان کمک کرد.

در پژوهش‌های غیرفارسی (از آنجاکه منبع نویسی با پیشینه نویسی متفاوت است در این چند مورد کتب و منابعی که مربوط به آموزش هنر در ژاپن است را مورد بررسی قرار داده‌ام). کین (۱۹۷۱)، در کتاب «مناظر و پرتره‌ها: گرامی‌داشت فرهنگ ژاپن» هنر ژاپن را معرفی کرده و در ضمن به دوره‌های مختلف نیز می‌پردازد.

استون (۱۹۹۱) در کتاب «روشنگری اصیل و دگرگونی بودیسم ژاپنی قرون وسطا» بر چگونگی تأثیر آیین بودیسم بر هنر ژاپن تمرکز دارد و به دوره قرون میانی ژاپن نیز می‌پردازد که چگونه هنر سنتی متأثر از این دوره، آغاز به کار می‌کند.

همچنین، جونپیر (۲۰۰۳) در کتاب «وابی سابی: هنر ژاپنی ناپایداری - درک فلسفه ذن در سادگی» به معرفی و مطالعه بستر فلسفی مفاهیم وابی سابی پرداخته و در زمینه طراحی و نقاشی نیز نکاتی ارائه می‌کند که به منظور درک بهتر هنر سنتی در آثار ژاپنی است. ریچی (۲۰۰۷) در کتاب «رساله‌هایی در باب زیباشناسی ژاپنی» نیز به چگونگی اکتساب ارزش‌های ادراکی هنر و نقاشی ژاپن از طبیعت تمرکز دارد که بر هنر سنتی تأثیر می‌گذارد. ساداتو (۲۰۱۰) در کتاب «کشف هنرهای ژاپن» مروری جامع بر روند تحولات هنر ژاپن در طول تاریخ و مخصوص در زمینه انواع هنر سنتی دارد و فهرستی از آثار برجسته ژاپن ارائه می‌کند و تسوجی (۲۰۱۹) در کتاب «تاریخ هنر در ژاپن» پژوهشی مرجع در زمینه تاریخ هنر ژاپن دارد و به تاثیر آیین‌های سنتی بر هنر ژاپن نیز اشاره دارد. در منابع ذکر شده، مورد مطالعه اغلب یکی از مؤلفه‌های هنر سنتی ژاپن است یا اینکه به شکل و ماهیت هنرهای سنتی ژاپن پرداخته شده و در بیشتر موارد، تمرکز بر آیین سنت به شکل کلی است؛ اما اکنون با توجه به پیشینه‌های ذکر شده این طور باید گفت که با تأکید بر نمونه موردی مورد نظر در این پژوهش به مقایسه تطبیقی شیوه آموزش هنر سنتی در ژاپن و ایران پرداخته نشده است که به صورت ویژه به آن در این پژوهش پرداخته خواهد شد. راهکارهای پیشرو در جهت تدریس هنرهای سنتی با الگوبرداری از آموزش آن در کشور ژاپن، نقطه عطف پژوهش است.

## روش پژوهش

نوع تحقیق براساس ماهیت و روش توصیفی - تحلیلی صورت گرفته است و مورد مطالعه این پژوهش، کتاب فرهنگ و هنر دوره متوسطه بوده و جامعه مورد مطالعه، مقایسه با آموزش آن در کشور ژاپن است.

روش نمونه‌گیری: به صورت غیرتصادفی و هدفمند بوده که در بستر آموزش رخ می‌دهد. انتخاب غیرتصادفی براساس در دسترس بودن و دیگر معیارهای است که باعث می‌شود داده‌های اولیه جمع‌آوری شود. در این پژوهش هدف تست فرضیات درباره جامعه بزرگتر نیست؛ اما برای توسعه یک فهم و درک اولیه از جمعیت مورد تحقیق یا جمعیت کوچک مناسب است. مورد مطالعاتی به طور هدفمند، یک بار کتاب فرهنگ و هنر مورد بررسی بوده و در مرحله بعد به صورت جامعه آماری نیز دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول در ایران و ژاپن از طریق تحقیق میدانی و مصاحبه است.

ابزار گردآوری این پژوهش استفاده از منابع کتابخانه‌ای و اسنادی است. گردآوری اطلاعات با استفاده از جمع‌آوری اطلاعات از کتاب‌ها، مقالات، سایت‌ها و میدانی است.

## تاریخچه هنرهای سنتی در ایران و ژاپن

با بررسی‌های به عمل آمده در هنرهای سنتی ایران و ژاپن می‌توان به این نتیجه رسید که هنرهای سنتی این دو منطقه هر دو در یک قسمتی از زمان دستخوش تغییرات شدند؛ ایران که رو به فراموشی رفت و ژاپن که با دستکاری در آن، دارای زیبایی منحصر به فرد

شد. موقعیت جغرافیایی ایران همواره در دست حکما و فرمانروایانی قرار گرفت که سنت هنر هر منطقه بر آن مستولی شد. در هم آمیختن سبک‌های متفاوت فرهنگی از کهن‌ترین زمان‌ها مشهود است. سفالینه‌هایی که باستان‌شناسان از زیر خاک بیرون کشیده همه میراث‌هایی از فرهنگ‌هایی را آشکار می‌کند که در ساختار اجتماعی آن دوره دارای تفاوت‌های بسیاری بوده است (امینی، ۱۳۸۴: ۱۳). هنر سنتی در ایران معطوف به نقوش کاشی و رنگ فیروزه‌ای نشد؛ بلکه خوش‌نویسی با تغییراتی زیبا به هنر سنتی ماندگار شد. پارچه‌های زربفت ابریشمی با نقوش و طرح‌ها چشم‌نواز و سفالینه‌هایی که اینک با تلفیق سرامیک و لعاب به دست‌سازهای زیبا می‌شوند، معماری و چیدمان‌های سنتی درهم تنیده شده با هنر مدرن، نقاشی‌هایی که اکنون دیواره‌های شهری و المانی را از نقوش سنتی اجاره کرده‌اند و در کل همه ذهن خالق یک اثر که با ترکیب هنر سنتی به آمیزه‌ای زیبا می‌رسد، همه وام‌دار هنر سنتی است (نصر، ۱۳۸۳: ۲۱). با این بررسی‌های اجمالی باید هنر سنتی در جایگاه خود باقی مانده باشد و با تلفیق دیگر هنرها به درجه‌ای بهتر از نوع خود برسد. در تاریخ هنر سنتی ایران همواره نقوشی ثابت با سال‌ها پیشینه تاریخی به بقا و ماندگاری خود ادامه دادند و در این مابین نقوشی نیز بودند که در اندک زمانی به فراموشی سپرده شدند. تحمیل یک سری نمادهای مختلف از مراسم و آیین‌های سایر کشورها به ایران سبب تلفیق و ترکیب اثری بکر و تازه گشت. اکنون با گذشت قرن‌ها از هنر سنت موجود در ایران، بعضی طرح و رنگ‌ها هنوز جایگاه خود را حفظ کرده و دارای زیبایی منحصر به فرد خود هستند (سرکارآرانی، ۱۳۹۳: ۴۸).

از یاد بردن بعضی از هنرها را به پای گذر زمان نمی‌توان نوشت؛ شاید منسوخ شده و از دایره علاقه جمعی خارج شده است. تنها به نقوش نمی‌توان بسنده کرد، بلکه می‌توان هنرهایی را نیز نام برد که در گذر زمان یا به فراموشی سپرده شد یا اینکه با گران شدن ابزار و مصالح ساخت آن، تنها در دست قشر خاصی از جامعه قرار گرفت (کریمی، ۱۳۹۷: ۱۷). مثلاً هنر چاپ باتیک اکنون به ندرت یافت می‌شود و حتی می‌توان از نمونه مهرهای به‌جامانده از آن دوران در بعضی از فروشگاه‌ها یاد کرد؛ اما چیزی که اکنون مدّ نظر است، از یاد بردن این هنر است.

اما در باب تاریخچه هنر ژاپن باید اذعان داشت که چگونگی نگرش به زیبایی نقشی تعیین‌کننده در شکل و محتوای آثار هنری ژاپن دارد؛ البته عوامل دیگری چون اسطوره‌های هر قوم و جریان‌های تاریخی، فرهنگی، سیاسی، مذهبی و... نیز در این شکل و محتوا نقشی مهم دارند (مهرین، ۱۳۹۳: ۲۱). در واقع، بین صورت‌های متفاوت جهان‌بینی و مظاهر هنری، پیوندی درونی وجود دارد و رسالت هنر متعالی، زنده و اصیل، انتقال و ابلاغ ارزش‌های والای روحانی، معنوی و فضایل انسانی و ایجاد لذتی متعالی و جلوه‌گر ساختن ساحت الهی و تجلیات نامتناهی حق در محسوسات است و چون این تجلیات، بی‌نهایت و هر لحظه نو و نامکرر است، هنر اصیل نیز همواره نو و

بدیع خواهد بود. در هنر ژاپن، حیرتی که ناشی از شهود تجلیات نو به نو و بی‌نهایت الهی است، آشکار می‌شود و لذتی معنوی برای هنرمند و مخاطب در اثر به همراه دارد. هنر سنتی ژاپن پسندیده و معقول است و همین باعث تعالی نفس گشته و عالی‌ترین شعور دینی مردم را تحقق بخشد؛ انسان‌ها را باهم متحد سازد و روشنی، سادگی و اختصار از ویژگی‌های هنر سنتی ژاپن باشد (دله، ۱۳۸۱: ۱۱). با توجه به این دیدگاه، هنر ژاپن در سیر صعودی، یعنی کشف و ارائه تناسبات و نمایش زیبایی‌ها و تجلیات حق به شکلی محسوس و قابل ادراک؛ همچنین هنر آینه وجود هنرمند بوده و باید احساسات و عواطف لطیف و والای وی را به هر روش در اثر منتقل سازد و در نتیجه باعث پالایش عواطف مخاطب شود. در تمدن‌های شرقی، هنر از دیرباز در اکثر مواقع با دیدی شاعرانه، آیینی یا اساطیری همراه بوده متوجه نجات و رستگاری انسان است و سعی می‌کند انسان‌ها را به خداوند که زیبایی مطلق است، رهنمون سازد (استنلی بیکر، ۱۳۹۴: ۴۸). در این تمدن‌ها، هنر با میراث و بهره‌آزلی نسل‌ها پیوندی محکم دارد و بر خطاب الست گوش جان می‌سپارد. هنر سنتی ژاپن در عین سادگی و بی‌ریایی، با شکوه و رمزآلود است، همچنین با مذهب و باورهای مردم عجین شده و از نگرش الهی فاصله نگرفته است (استنلی بیکر، ۱۳۹۴: ۴۹). در مکتبی مثل ترانس مدرنیسم، هنرمند غربی به هنر شرق یا همان هنر سنتی ژاپن گرایش پیدا می‌کند. بدین صورت اگر در غرب جغرافیایی اثری هنری مطابق خصوصیات هنر سنتی ژاپنی خلق شود، آن اثر هنری در حیطه هنر شرقی قرار می‌گیرد؛ همان‌گونه که در شرق جغرافیایی نیز ممکن است آثاری هنری در مفهوم غربی با تأثیر از آن‌ها دیده شوند (زرندی، ۱۳۹۳: ۱۵-۱۷). در کل می‌توان گفت حقیقت زیبایی در هنر سنتی ژاپن متجلی می‌شود و از سویی هنر اصیل، خود خالق زیبایی است؛ نه تنها مقلدی صرف از طبیعت و نمادگرایی واقعیت.

### مؤلفه‌های آموزش هنر در مدارس ایران

فقدان آموزش هنر سنتی در کتب تحت تدوین سبب شده است که این هنر رو به فراموشی سپرده شده یا اینکه در حوزه آموزش هنر سنتی، مواردی پیش پا افتاده یا دم‌دستی لحاظ شود. چه بسا که این آموزش در اختیار افراد نابلد نیز قرار گرفته و حیطه آموزش هنر سنتی به فراموشی سپرده شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۲۱). مؤلفه آموزش هنر سنتی که اکنون در دست بررسی است از ملزومات یک آموزش پایه و اصولی است. با به کار بردن دقت بالای دانش‌آموز در کشیدن یک طرح سنتی با رعایت اصول و قوانین خاص مربوط به آن اثر، سبب بالارفتن دقت دانش‌آموز شده و با این شیوه یکی از اصولی‌ترین و پایه‌ترین نوع آموزش در هنر را به وی انتقال می‌دهیم. دانش‌آموز با غلبه بر سستی و تنبلی خود نسبت به درس هنر، میزان علاقه خود را در ترسیم یک اثر سنتی بالا برده و بالذت بیشتری به درس هنر و انجام تکالیف می‌پردازد (شجاع، ۱۴۰۰: ۲۱). اکنون ترسیم نقوش سنتی می‌تواند مشمول تمامی اصول و قواعد

هنری باشد که وی به صورت پیش فرض آن‌ها را آموزش می‌بیند. نقوش سنتی با داشتن پاره‌ای از اصول و قوائد خاص خود میزان توجه را در این فرایند بالا برده و حتی نوع رنگ آمیزی آن زمینه‌ساز یک اصول خاص خواهد شد. هیچ دانش آموزی بدون در نظر گرفتن این قوائد مشغول ترسیم نمی‌شود؛ چراکه وی آن دوران زنگ هنر و آزادی عمل را گذرانده و اکنون در بحث اصول و قوانین قرار گرفته است. با توجه به موارد ذکر شده باید دانست که تمام این اصول نیازمند عوامل بنیادی در آموزش و پرورش است (واثقی، ۱۳۹۷: ۸). عوامل بنیادی آموزش و پرورش استاندارد مربوط به عواملی می‌شود که نقش تعیین‌کننده و بنیادی در نظام آموزش و پرورش دارد و بدون وجود این عوامل آموزش و پرورش نقشی درستی ندارد یا اگر آموزشی هم باشد بدون فلسفه، بدون مبانی نظری درست، اهداف و اصول است. در این عامل، مؤلفه اصول آموزشی کارآمد با توجه به نظرهای خبرگان و کارشناسان دارای کمترین ضریب تأثیر در مدل و مؤلفه فلسفه آموزشی دارای بالاترین ضریب تأثیر مسیر در مدل آموزش و پرورش استاندارد و قبول است (میرزاآقایی، ۱۴۰۰: ۳۱).

از پیامدهای مثبت استانداردسازی آموزش هنر سنتی، می‌توان به جلوگیری از افزایش هزینه‌های آموزشی خارج از مدرسه، افزایش هماهنگی و کاهش تعارض میان دانش‌آموزان، پیش‌بینی رفتار و عملکرد کارکنان آموزشی، امکان پذیر بودن ارزشیابی و بهبود اقدامات و بهبود سطح فراگیران و معلمان اشاره نمود. باید افزود که آگاهی مدرسه نسبت به محیط یادگیری، چابک بودن در برابر تغییرات کلاسی، چند وجهی بودن یک مکان، توجه به ارزش‌های تک تک دانش‌آموزان که دارای فرهنگ آینده‌گرا بوده و همچنین افرادی با ویژگی‌های مثبت و دانش‌مدار را درگرو آموزش و پرورش استاندارد و مطابق یک معیار بزرگ به شمار می‌رود (میرزاآقایی، ۱۳۹۴: ۱۸). بسیاری از کارکنان بخش آموزش کارایی و اثربخشی استانداردهای آموزشی را متأثر از احساس نیاز و افزایش تقاضا و مشارکت و تعامل می‌دانند. باید دانست که معلم نقش مهمی در سلامت روانی همه دانش‌آموزان ایفا می‌کند و روابط انسانی در مدرسه را از عوامل مهم در تبیین ارزش‌ها می‌داند (افضل الحسینی، ۱۳۷۶: ۳۹). در این راستا می‌توان فقدان فرهنگ برنامه‌ریزی در سطح منطقه را از جمله مسائل در این حوزه نام برد. همسویی و هم‌اندیشی به طور صریح و مستقیم و مکاتبات مستمر است که دستیابی به آن دشوار است. بخشی از آن به دلیل تصورات مختلف دانش حرفه‌ای است. باین حال، این مطالعه استدلال می‌کند که ارزش اصلی استانداردها در فضای آموزشی به عنوان ابزار سیاستی است که در ظرفیت ایجاد گفت‌وگوی متقابل میان مؤلفه‌های متفاوت (شرح دوره، برنامه درسی، الزامات استاندارد، استانداردهای اعتباربخشی و غیره) آن‌ها وجود دارد (آرام علی، ۱۳۷۷: ۷۱).

تدریس را باید با الهام از عالم زیبایی‌شناسی، براساس رویکرد زیبایی‌شناسانه، هدایت و مدیریت کرد. به نوعی می‌توان گفت، معلم با الهام از عالم هنر همچون

هنرمند به فرایند تدریس می‌اندیشد و تصمیماتی فکورانه اتخاذ می‌کند تا بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیری عمیق و پایدار بگذارد (شاملو، ۱۳۸۲: ۱۴). براین اساس، برای پی بردن به تدریس با کیفیت باید به عالم هنر موشکافانه نگریست و ویژگی‌های آن را در کار تدریس به خوبی وارد کرد. از نظر آیزنر، هنرمندی صرفاً محدود به هنرهای زیبا نمی‌شود؛ بلکه هر چیزی که خوب ساخته شده باشد، خواه عملی و خواه نظری، متعلق به عالم هنر و محدود به زیبایی‌شناسی است (دوی، ۱۳۷۹: ۱۴). از دیدگاه وی، هنرمند برای موفق شدن، نیازمند خوب دیدن یا درک بسیار عمیق است؛ مانند تجربه مربوط به ارتباطات کیفی که در کار او بروز و ظهور پیدا می‌کند و موجب قضاوت‌هایی درست یا نادرست درباره آن‌ها می‌شود؛ لذا زیبایی‌شناسی در تدریس از همین منطق پیروی می‌کند و به درک عمیق معلم از پدیده‌های مربوط به آن اشاره دارد (دودی، ۱۳۷۹: ۱۵). معلم با الهام و اقتباس از عالم هنر و همچون هنرمندان، به ابعاد و ظرافت‌های کار خود اندیشیده و با توجه به شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای در موقعیت‌های گوناگون می‌تواند به خوبی تصمیم بگیرد و هوشمندانه وارد عمل شود. هوش تجربی یعنی اینکه معلم تجارب قبلی را به موقعیت‌های جدید اختصاص می‌دهد. این هوش با دانش و آگاهی‌های پیشین معلم ارتباط نزدیکی داشته و او را در حل مسائل جدید و تازه یاری می‌دهد. معلم در رویکردهایی با اتکا به هوش تجربی و براساس تجاربی که از پیش داشته، موقعیت جدید را کنکاش می‌کند و از دایره رویدادهای گذشته خارج نمی‌شود (هراتی، ۱۳۹۴: ۳۱). این در حالی است که معلمی که با رویکرد هنری - زیبایی‌شناسانه به تدریس می‌پردازد، علاوه بر اینکه همواره هوش تجربی را با خود در سرلوحه کار خود دارد، دغدغه عدم تطبیق و کاربرد تجربه قبلی (هوش تجربی) با یک موقعیت نو و تازه را نیز دارد و لذا در حل مشکلات ایجادشده، به گونه‌ای تفکرانه برخورد می‌کند و با استفاده از هوش تأملی، موقعیت را از جوانب و زوایای مختلف بررسی می‌کند. در نظام‌های آموزشی و برنامه‌های مختلف درسی همواره اهدافی از پیش تعیین‌شده، راهنمای تدریس برای عموم جامعه معلمین به شمار می‌آیند (مقرب الهی، ۱۳۹۱: ۱۳). اهداف هر برنامه درسی دانش‌آموز، نقشه راه معلم در جریان تدریس است. در رویکرد زیبایی‌شناسانه، معلم در اهداف و نتیجه کار در روش دخل و تصرف می‌کند و انعطاف به خرج می‌دهد. معلم با حسن استفاده از فرصت‌ها و تدابیری که می‌اندیشد، زمینه فراگیری هدف‌های بیشتری را برای یادگیری‌های بیشتر دانش‌آموزان برای درس هنر فراهم می‌کند، به عبارتی، معلم ممکن است در قالب فعالیت‌های یادگیری به بسط و گسترش اهداف بپردازد و ابعاد و لایه‌های تازه و جدیدی را به هدف‌های یادگیری درس خویش بیفزاید (سیف، ۱۳۹۸: ۳۱). به این ترتیب، حین انجام عمل و اقدامات آموزشی دست به ابتکار عمل زده و به اتخاذ تصمیماتی نیز نائل می‌آید. یکی از مهم‌ترین اقدامات آموزشی معلم به منظور دریافت بازخورد از فعالیت‌های مورد نظر، ارزشیابی کلاسی است. در بعد سنجش زیر

چتر رویکرد زیبایی‌شناسانه، سه نکته باید مورد توجه قرار گیرد:

۱. تنوع روش‌ها؛

۲. تأکید بر سنجش تدریجی، تکوینی و فرایندی؛

۳. تأکید بر داده‌های کیفی به جای داده‌های کمی.

در رویکرد آموزش هنرهای سنتی، معلمان معمولاً ارزشیابی را به‌عنوان ابزاری برای مطالعه دانش‌آموز و دادن انگیزه به‌منظور اخذ نمره و رتبه بهتر می‌نگرند و هدف نهایی آنان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق امتحانات و آزمون‌های مکرر است؛ درحالی‌که در رویکرد زیبایی‌شناسانه آموزش محض هنر، معلم به درک عمیق‌تری از سنجش دست می‌یابد و آن را برای جرح و تعدیل اقدامات آموزشی خود به‌نحو احسن باید به‌کارگیرد (شعبانی، ۱۳۹۶: ۶۱). او در چنین وضعیتی، از ابزارهای متعدد سنجش کیفی استفاده می‌کند: پوشه‌های گزارش از فعالیت‌های درسی و کارهای عملی، انواع تکالیف و فعالیت‌های فردی و گروهی، فهرست‌های وارسی (چک‌لیست‌ها)، پروژه‌ها، گفت‌وگوها و اظهارنظرها، خودارزیابی‌ها و دگرازیابی‌ها، کلیه بحث‌ها، پرسش و پاسخ‌ها و... معلم هنرمند انواع ابزارها و روش‌های سنجش را برای دریافت و ارائه بازخورد در مورد فعالیت‌های کلاسی به‌کار می‌گیرد (شعبانی، ۱۳۹۷: ۲۳). تنوع روش در سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان به افزایش اعتبار یافته‌ها می‌انجامد. ازسوی دیگر، در فرایند سنجش، دانش‌آموزان نیز می‌توانند درگیر شوند و از نتایج حاصل به نفع یادگیری‌های خود جهت ارتقای کیفی درس هنر استفاده کنند. به عبارتی، می‌توان گفت که داده‌های سنجش و ارزشیابی‌ها، از فرایند یاددهی - یادگیری حاصل می‌شوند. تدریس از منظر هنری - زیبایی‌شناسانه، آموزش هنر به‌عنوان یک حوزه یادگیری و کاربرد هنر در تدریس مانند کاربرد موسیقی در آموزش ریاضی، کاربرد نقاشی در آموزش علوم و... نیست؛ بلکه در تدریس هنر آن هم هنرهای سنتی یا نگاه زیبایی‌شناسانه به تدریس، الهام گرفتن از عالم هنر مدنظر است (قورچیان، ۱۳۸۹: ۱۹). به عبارتی، همان‌گونه که هنرمند در یک اثر هنری به ابعاد و ظرافت‌های آن به‌منظور ایجاد کیفیت و مطلوبیت می‌اندیشد تا اثری فاخر را خلق کند، معلم هنرمند نیز با دقت و تیزبینی و توجه به همه زوایای حرفه خود، کیفیت را در بالاترین مرتبه تعقیب می‌کند و این ویژگی، استفاده از هنر صرف به‌عنوان یک ابزار یادگیری یا تلفیق هنر در موضوع درسی نیست؛ بلکه عمل هنرمندانه معلم در مواجهه با موقعیت‌های کلاس درس است تا خشکی و کسالت‌بار بودن آموزش هنرهای سنتی را به بهترین نحو به دانش‌آموز انتقال دهد. این هنرمندی به تعبیر هربرت رید<sup>۲</sup> (۱۹۷۴)، به معنای انجام دادن تمام و کمال امور است (علامه جعفری نیز زیبایی‌شناسی و هنرمندی را تیزبینی و موشکافی در امور می‌داند (نوروزی و متقی، ۱۳۸۸: ۷۸) و آیزنر (۲۰۰۳) معتقد است که هنرمندانه بودن در هر کنشی، برترین شکل انجام دادن آن است. ازاین رهگذر در رویکرد زیبایی‌شناسانه، معلم هنرمند مد نظر است نه معلم متخصص هنر که در معنای نخست، کشف پیچیدگی‌ها

و رمزورموز حرفه تدریس، معلم را به‌سان هنرمندان به تمرکز و توجه دقیق دعوت در امر تدریس یاری می‌کند. از این منظر، معلم براساس شایستگی‌های تدریس هنرهای سنتی، انجام دادن بهترین شکل فعالیت‌ها را برای خود الزام‌آور می‌داند و آن را یک تکلیف بزرگ می‌پندارد. برای مثال، برای به‌روز کردن دانش و اطلاعات مربوط به تدریس تلاش می‌کند؛ همان‌گونه که یک هنرمند در آثار خود روزآمد می‌شود و موقعیت‌ها و اقتضائات جدید را مورد توجه قرار می‌دهد، او نیز تلاش خود را اضافه کرده و مازاد بر خلاقیتش، دانش‌آموز را به سمت بهترین نوع از هنر سنتی رهنمون سازد. از سوی دیگر، استفاده از رویکرد تدریس هنرهای سنتی در تدریس یک اتفاق از نوع همه یا هیچ یا صفر و یکی نیست. به عبارتی، هرچه معلم از این ویژگی‌ها و شایستگی‌ها بیشتر برخوردار باشد و در انجام وظایف حرفه‌ای، بیشتر به ابعاد و ظرایف کار خود توجه کند، تصمیمات بداهه، به‌موقع و مؤثر را در دستور کار قرار دهد و مطلوبیت و کیفیت را برای اقدامات آموزشی رقم بزند، رویکرد هنرمندانه‌تری را به کار گرفته است و متعاقب آن، تجارب دانش‌آموزان نیز زیبایی‌شناسانه و حساس‌تر خواهد شد.

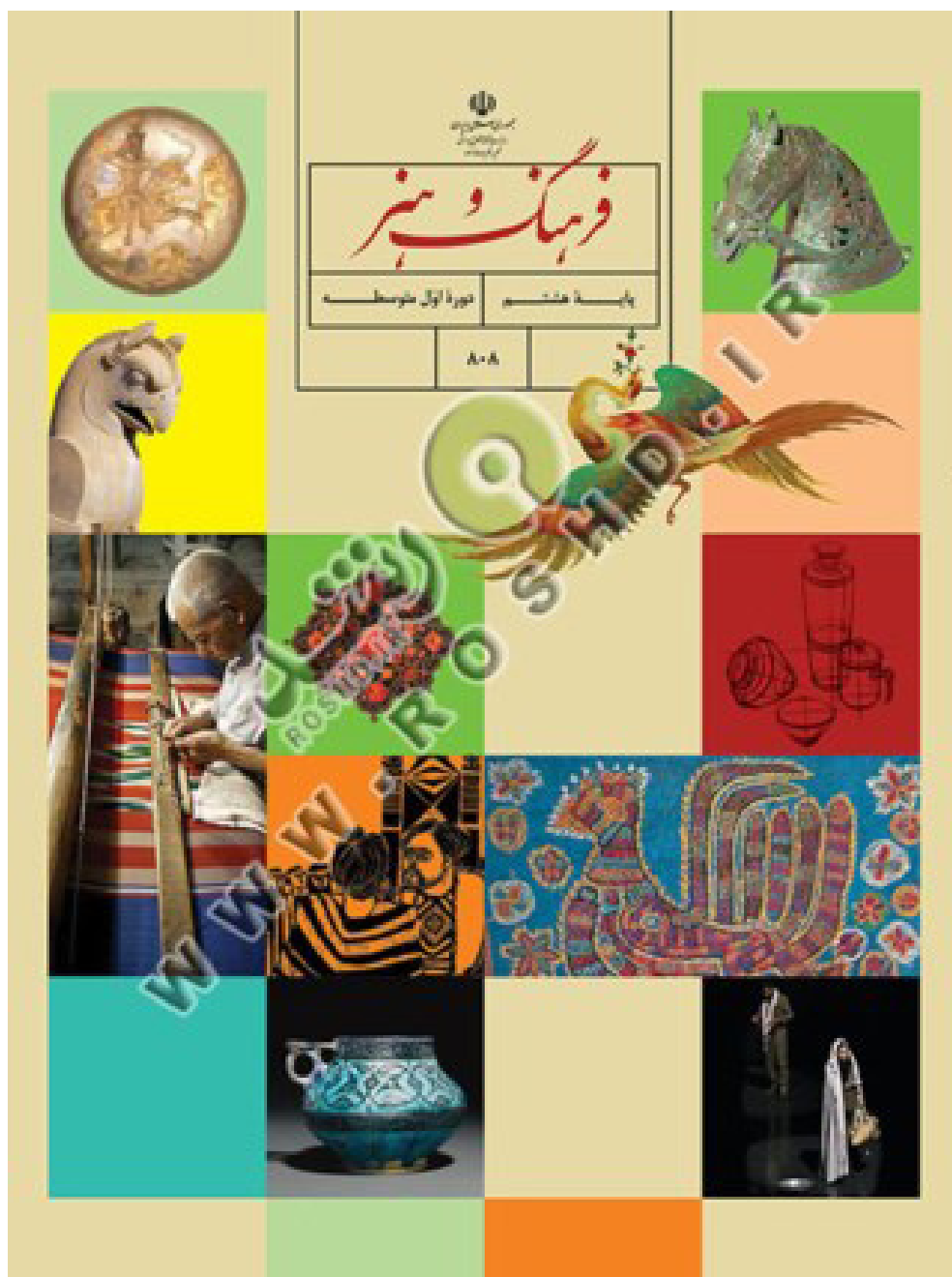
### هدف از تدریس هنر در مدارس

در فرایند تعلیم و تربیت؛ براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، یکی از مباحث مهم و کاربردی، تعلیم و تربیت زیبا شناختی و هنری دانش‌آموزان است و آموزش هنر در مدارس یکی از مؤلفه‌های مؤثر برای رسیدن به این مهم در امر یادگیری است. رشد فعالیت‌های هنری در مدارس موجب بروز خلاقیت و تقویت حس زیبا شناختی بین دانش‌آموزان می‌شود. به‌عنوان متولی امر آموزش همگانی هنر در مدارس (آموزش و پرورش) وظیفه تربیت و پرورش دانش‌آموزان پویا، خلاق، آشنا به فرهنگ و هنر ایرانی - اسلامی را به عهده دارد (شعبانی، ۱۳۹۶: ۴). اقدامی به‌جا و مؤثر برای محقق شدن پرورش دانش‌آموزانی هنرمند و خلاق، مقدمات و امکاناتی را می‌خواهد که آموزش و پرورش باعث تهیه و آماده‌سازی مقدمات و امکانات مورد نیاز برای درس هنر باشد. پس از گذشت سال‌ها کتاب هنر مدارس به کتاب فرهنگ و هنر تغییر نام داد و محتوای کتاب در چند بخش مجزا به معرفی هنرهای تجسمی، هنرهای خوش‌نویسی، هنرهای سنتی، هنرهای آوایی و هنرهای نمایشی پرداخته است؛ ولی به الزامات آموزش این رشته‌های هنری که شامل بسیاری از عوامل می‌شود به بعضی از بخش‌ها توجه نشده است. از جمله این بخش‌ها، آموزش هنرهای سنتی در قالب هنری نو و خلاقانه هستند. بررسی تأثیر نقش مدیران مدارس، تجهیزات و وسایل کمک آموزشی، کارگاه هنر و خلاقیت، تناسب تعداد دانش‌آموزان با فضای آموزش و عدم تناسب ساعت درس هنر با محتوای کتاب، عدم تهیه لوازم توسط دانش‌آموزان و ضرورت درس هنر در مدارس، استفاده از فناوری‌های<sup>۳</sup> نوین در ارائه درس هنر، برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، استفاده از ظرفیت هنر برای پیشبرد اهداف آموزشی و تربیتی در مابقی

دروس، همه از عواملی هستند که مستلزم فراگیری این درس شد تا به بهترین نحو به آموزش هنر سنتی بپردازد (مقرب الهی، ۱۳۹۱: ۷). در یک بررسی اجمالی از جلد کتاب هنر در دو کشور مشخص است که هر دو کشور با پیش‌زمینه‌ای ذهنی از فرهنگ و سنت به نقشیینه کردن کتاب تدریس پرداخته‌اند؛ کشور ژاپن مسئله را جدی گرفته و همان‌طور که در تصویر شماره یک مشاهده می‌کنید با نقش‌پردازی از تکنیک آب‌مرکب به عنوان هنری نهادینه‌شده در ژاپن، به‌طور حرفه‌ای و مجزا به آموزش این روند در طول سال می‌پردازد. در تصویر شماره دو از جلد کتاب هنر قابل تدریس در ایران، اگرچه مانند نمونه ژاپنی درست عمل کرده و قدمت و فرهنگ ایران را به دانش‌آموزان نمایش می‌دهد؛ اما به‌مرور مطالب درسی پراکنده‌شده و دانش‌آموز به نوعی دچار سردرگمی از تعدد شیوه‌های آموزشی می‌شود که این امر منجر به فراموشی یا عدم تمرکز کافی وی در درس هنر می‌شود (سرکارآرانی، ۱۳۹۳: ۵۳).



تصویر ۱. جلد کتاب هنر در ژاپن. منبع: سایت آمازون. Amazon.com

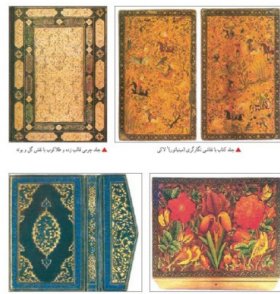


تصویر ۲. جلد کتاب آموزش هنر در ایران. منبع: سایت رسمی مرجع کتب آموزش و پرورش.

شش عامل مشکلات تدریس هنر در مدارس اعم از: محتوایی، آموزشی، انگیزه‌ای، سخت‌افزاری، امتحانی و انتظار بالادر گرفتن نمره است و نگارنده به عوامل مؤثر در بهبود فرایند آموزشی هنر اشاره دارد. با توجه به بررسی سیستم آموزش و پرورش کشورهای موفق مانند ژاپن، عوامل موفقیت آن‌ها در امر تعلیم و تربیت را بررسی می‌کنیم، از جمله: به ایجاد محیطی جذاب، شاداب، دوستانه و با نشاط که بیشتر از آموختن مسائل علمی توجه می‌شود و مراکزی مانند موزه‌ها، نمایشگاه‌ها، سالن‌های تئاتر و سینما زیر نظر وزارت آموزش و پرورش، علوم و فرهنگ ژاپن اداره می‌شود تا بتوانند از ظرفیت هنر و فرهنگ در

رشد نشاط و شادابی دانش‌آموزان، بیشترین استفاده را ببرند. مساحت هر کلاس عادی در ژاپن ۷۴ متر است و مساحت هر مدرسه شش کلاسه ده هزار متر مربع است، توجه به فعالیت‌های گروهی، بازی، جشن‌ها، کاردستی، موسیقی، آشپزی، خانه‌داری و خیاطی و نظافت از شاخصه‌های مهم در مدارس ژاپن، خاصه مدارس ابتدایی است که با ورود دانش‌آموز به مقطع متوسطه اول، بار یادگیری دانش‌آموز بیشتر شده و رغبت وی برای این فراگیری بیشتر است. مدارس ژاپن اتاق موسیقی، استخر و سالن ورزش سرپوشیده دارند. امکانات سمعی و بصری لازم نیز در اختیار آن‌ها هست. پس باید با نگرشی جدید به آموزش و پرورش کشورمان، به دنبال ایجاد فضایی با نشاط، زنده، محیطی پویا و خلاق باشیم که یکی از عوامل رسیدن به این مهم در تعلیم و تربیت موفق، بهره گرفتن از هنر و گسترش فعالیت‌های هنری در مدارس است و مهم‌ترین مؤلفه و شاخصه توجه ویژه به آموزش درس هنر است. به عنوان شروع این پیش‌زمینه ذهنی، نوع صفحه‌آرایی‌های موجود در کتاب، خود نیز می‌تواند از نظر بصری، دانش‌آموز را ترغیب به یادگیری کرده و بستری مناسب جهت ادامه در زمینه هنری را برای وی فراهم آورد. به عنوان مثال در تصویر شماره سه، شروع آموزش هنر در کتاب‌های درسی ژاپن با اختصاص دادن یک صفحه کامل از یک تصویر آغاز گشته که علاوه بر پیش‌نمایشی از یک منظره هنری، سبب کم کردن خستگی چشم دانش‌آموز از دیدن جملات و گزافه‌گویی‌های بسیار می‌شود. در تصویر شماره چهار، موضوع نوع دیگری نمود پیدا می‌کند؛ کتاب هنر در ایران تنها یک فصل از پنج فصل را به آموزش هنرهای سنتی اختصاص داده که آن هم با جملات بسیار که در ادامه آن از دانش‌آموز خواسته شده کمی مانند تصاویر عمل کرده و به عنوان مثال جلد روغنی یا صفحه زیر لاک بسازد. در وهله اول ترس و وارد شده بر دانش‌آموز از آن همه ظرافت به کاررفته در تصاویر، سبب فروکش کردن غرایز هنری وی گشته و در وهله دوم دانش‌آموز را به سمت مسیری سوق می‌دهد که باید مسیری سخت و طاقت‌فرسا را پیماید.

آنداسازی ساده مستطیل از بهترین بخش‌های یک کتاب و با آن علاوه بر زیبایی، مساحت آموزشی شده و هنرمندی را به آنرا مخاطب می‌کند. به تصویر زیر دقت و آنرا با هم مقایسه کنید. این جملات با روش‌های متفاوتی تهیه و زمین شادمان. در این درس با یکی از روش‌های تزیین در جلدسازی سنتی آشنا می‌شوید.



1. Museum

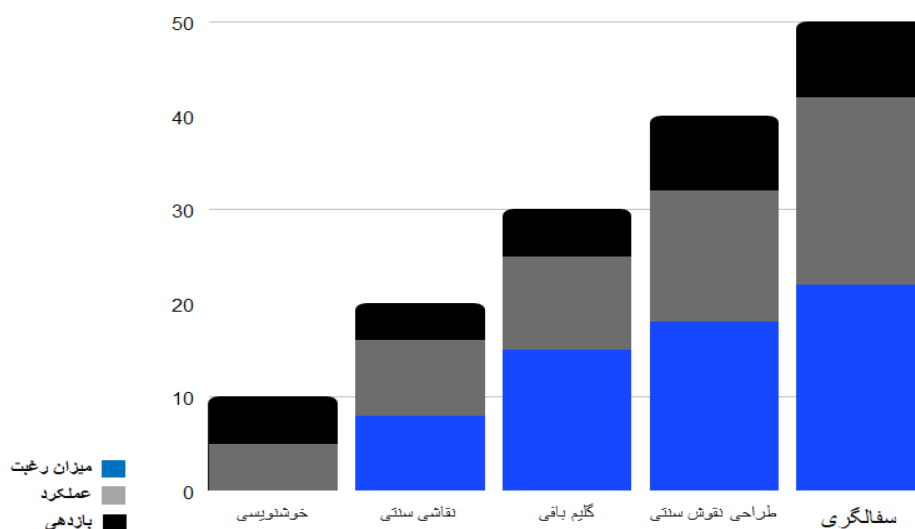


تصویر ۴. شروع فصل آموزش هنرهای سنتی در کتاب هنر ایران. منبع: سایت رسمی مرجع کتب آموزش و پرورش.

تصویر ۳. صفحات نخست کتاب هنر در ژاپن. منبع: سایت آمازون. Amazon.com

## تأملی بر کتاب فرهنگ و هنر پایه متوسطه اول در دو کشور

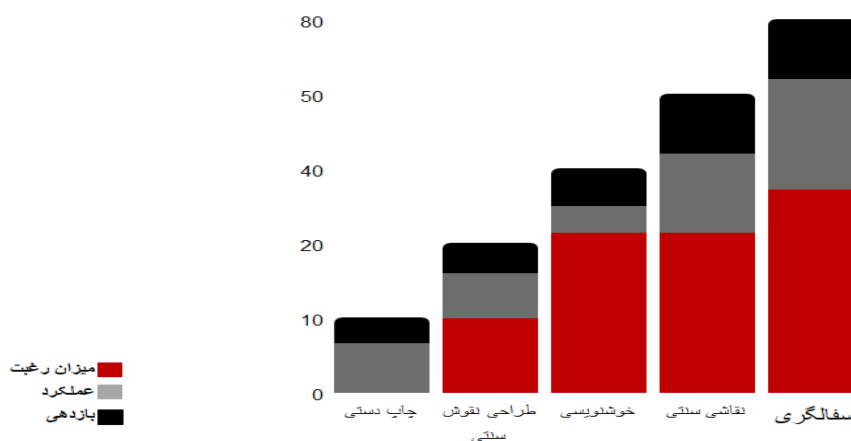
مقطع متوسطه اول در یک برنامه‌ریزی چند ساله به صورتی نو و تازه بیان شد. برای مخاطبی که با این مسئله مأنوس نیستند، می‌توان گفت همان پایه راهنمایی در دهه شصت و کمی تا اواخر هفتاد است. با این تغییر کتب مدارس نیز تغییر کرده و کتاب هنر به نام کتاب فرهنگ و هنر تغییر رویه داد. در این مابین بررسی هنر سنتی کمی کم‌رنگ شد و بر همین منوال این پژوهش با توجه به ادامه روند تدریس هنر سنتی در ژاپن، مشغول نقد و بررسی کتاب حاضر شد (نمودار شماره ۱). در یک نگاه اجمالی به سه کتاب فرهنگ و هنر در سه مقطع (چاپ دهم، ۱۴۰۲)، آموزش هنرهای سنتی در پایه هفتم در بخش سوم، فصل اول شامل طراحی سنتی، فصل دوم شامل گلیم بافی و فصل سوم شامل سفالگری است. در همین مقطع در کتاب هنر ژاپن فصل اول گرایش سنتی و بومی و گرایش به مکاتب غربی، در فصل دوم، عشق به طبیعت، طراحی شهودی، تجسم رویدادهای زندگی، استفاده از رنگ‌های درخشان، درخت، گل، خانه‌ها و باغ‌های ژاپنی، شالیزارها و کوه‌ها را در قالب هنر سنتی می‌بینید. در فصل سوم این کتاب هم هنر سنتی در یک مبحث فلسفی قرار گرفته است، گویی تصویرگری خیال و ناخودآگاه دانش‌آموز مورد بحث است. در پایه هشتم در بخش سوم، فصل اول شامل طراحی سنتی نقوش، فصل دوم شامل بافت سنتی پارچه و فصل سوم شامل چاپ دستی است. در ردیف همین پایه در کتاب هنر ژاپن در قسمت آموزش هنرهای سنتی به صورت جامع یک بخش از کتاب در راستای آموزش این هنر با مضامین، مفاهیم، رنگ، ترکیب‌بندی و زاویه دید و سایر عناصر بومی و سنتی، فضایی نو برای دانش‌آموزان امروزی خلق کرده است.



نمودار ۱. بررسی آماری آموزش هنر در ایران (مأخذ: نگارندگان).

## بررسی آماری آموزش هنر در مدارس ژاپن

علاوه بر آن دو پایه تحصیلی در پایه نهم در بخش سوم، فصل اول شامل طراحی نقوش تزیینی، فصل دوم شامل هنرهای زیرلاکی و فصل سوم شامل سوزن دوزی‌های سنتی ایران است. در همین پایه در ژاپن تأثیر مکتب‌هایی چون امپرسیونیست و اکسپرسیونیسم را همراه با عناصر و روحیات ژاپنی در بخش هنرهای سنتی بررسی می‌شود. هنرمند ژاپنی، هنر غرب را در راستای عناصر سنتی در اثرش پرورانده و به هنری ناب، خلاق و اصیل رسیده است (نمودار شماره ۲). با تمام تفاسیر بیان شده باید اذعان داشت که در طول تحصیل، هفته‌ای یک زنگ به آموزش هنر اختصاص دارد. در بعضی از مدارس ساعت هنر جایگزین کلاس تقویتی درس‌های دیگر می‌شود (این بیشتر در مقاطع بالاتر تحصیل اتفاق می‌افتد) و حتی در مدارس که هم زنگ هنر دارند، گاهی کلاس را معلم غیرمتخصص در زمینه هنر اداره می‌کند، کلاس هنر به بازی و تفریح یا کپی کردن یک طرح آماده می‌گذرد. دست مزد آموزش در ایران، دستمزد حداقلی است. اما فضاهای آموزشی برای معلمین هنری حقوقی کمتر از همین حداقل را در نظر می‌گیرد (حسین زاده، ۱۳۸۷: ۱۹).



نمودار ۲. بررسی آماری آموزش هنر در ژاپن (مأخذ: نگارندگان)

## فرهنگ برنامه درسی هنرهای سنتی

موفقیت برنامه درسی مستلزم توجه توأمان به نیازهای فردی و نیازهای فرهنگی-اجتماعی فراگیران است؛ به طوری که علایق و ویژگی‌های فردی فراگیران و نیازهای آموزشی آن‌ها را پوشش داده و با شرایط فرهنگی-اجتماعی آن‌ها، سازگار باشد (مهرمحمدی، ۱۳۹۳: ۱۷). برای مبنای فرهنگ برنامه درسی که دربردارنده عقاید و معانی زیربنایی درباره تدریس و یادگیری و الزامات برنامه درسی است، متناسب با هر جامعه‌ای و برای پاسخ‌گویی نیازهای همان جامعه طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌شود

(احمدی و دیگران، ۱۳۹۶: ۴۳). از جمله نیازهای دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول به فراگیری آموزش هنرهای سنتی؛ قبول التزامات مبنی بر رعایت اصول و قواعد هنری در کار است. دانش‌آموز با این آموزش‌ها، راه را برای هنرهای بهتر هموار می‌کند و هنرهای سنتی با رعایت اصول و قواعد خاص خود، دانش‌آموز را مجاب به فراگیری نظم در اثر و بهره‌گیری از خلاقیت خود می‌کند.

در یک جدول آماری، صفر تا صد علاقه‌مندی، مشخص است که معلمین هنر در ژاپن، با خلق تدابیری هنری در یک فضای آموزشی، چگونه میزان رغبت را در دانش‌آموزان بالا برده که سبب شکوفایی استعدادها و بروز نیازهای روحی آنان در طول دوره سه ساله اول تحصیلی در پایه متوسطه اول شده است. دانش‌آموزان مدارس متوسطه اول معمولاً یک دوره انتخابی از بین موسیقی، هنرهای زیبا، تولید صنایع دستی و خطاطی را کامل می‌کنند (جدول شماره ۱).

جدول ۱. نمونه‌ی آماری سه ساله مقطع متوسطه اول در ژاپن

طول دوره مطالعه مجتمع	موضوعات انتخابی	هنرهای سنتی	هنرهای زیبا	پایه تحصیلی
۷۰-۱۰۰	۰-۳۰	۴۵	۴۵	سال هفتم
۷۰-۸۵	۵۰-۸۵	۳۵	۳۵	سال هشتم
۷۰-۹۳	۹۵-۶۵	۳۵	۳۵	سال نهم

منبع: پورتال یونسکو (portal.unesco.org/culture/.../JAPAN.../AKIYAMA\_TAKASU\_JAPAN.doc)

همین جدول آماری در ایران نشان می‌دهد که اگرچه کتب آموزشی تغییر مناسبی کرده است، اما به دلیل عدم تمرکز کافی دانش‌آموز به اثر هنری و خستگی ناشی از یک فضای خشک و رسمی، سبب افول فکری و عدم دقت وی در کار گشته است. در هنرهای زیبا که شامل تصاویر جدید و انتخابی بوده، عملکرد دانش‌آموزان بهتر است (جدول شماره ۲).

جدول ۲. نمونه آماری تدریس هنر در مدارس ایران.

طول دوره مطالعه مجتمع	موضوعات انتخابی	هنرهای سنتی	هنرهای زیبا	پایه تحصیلی
۷۰-۷۵	۰-۳۰	۱۵	۵۵	سال هفتم
۵۰-۶۵	۵۰-۵۵	۳۵	۶۵	سال هشتم
۶۰-۸۰	۷۵-۶۵	۴۵	۸۵	سال نهم

(منبع: تحقیق میدانی زهرا ابراهیم پور)

همان‌طور که در این پژوهش نیز نشان داده شد، آموزش و پرورش تطبیقی حوزه‌های بسیار گسترده است که موضوعات بسیار و رویکردهای پژوهشی رده‌بندی شده تحت مطالعات آموزشی را در بر می‌گیرد. هیچ رویکرد واحدی نیز برای مقایسه وجود ندارد که بتوان بر سر آن توافق کرد یا برای بیشتر شرایط مناسب باشد. یافته‌های پژوهش نشان از وجود تعامل بالا در تمامی سطوح سیاست‌گذاری آموزشی در کشور ژاپن دارد. وجود دولت‌های محلی و استقلال هیئت‌های آموزشی استان‌ها شهرها و مدارس در اجرای برنامه‌های آموزشی، نقش آفرینی جامعه مدنی در تدوین برنامه‌های آموزشی تمرکز بر آموزش عملی و کاربردی دانش‌آموز در اجتماع، تمرکز بر کار گروهی، مشارکت دانش‌آموزان در تمامی فعالیت‌ها و تأکید بر احترام به دیگران و فرهنگ‌های خارجی همه و همه در کنار هم باعث شده است. نظام آموزش و پرورش ژاپن به عنوان نمونه‌ای موفق از سیاست‌گذاری آموزشی در جهان مورد تحسین همگان قرار گیرد. ریشه تمام این موفقیت‌ها را نیز باید در راهبردهای کلان دولت ژاپن جست‌وجو کرد. تمرکززدایی سیاسی و اداری یکی از مهم‌ترین علل وجود تعامل بالا در تمام مراحل تصمیم‌گیری و اجرای نظام آموزشی ژاپن به شمار می‌آید. در مقایسه با نظام آموزشی ژاپن، آموزش و پرورش ایران علی‌رغم تمامی تلاش‌هایی که در جهت ارتقای آن صورت پذیرفته، موفقیت‌آمیز ظاهر نشده است. ریشه این ناکامی نسبی به پایین بودن سطح تعامل در اجزای مختلف نظام آموزشی ایران باز می‌گردد. تمرکز سیاسی و اداری قدرت باعث شده است تا تمام اجزای این نظام به صورت دستوری و از بالا به پایین طراحی شود. تجربه نشان داده که مشارکت تعامل و همکاری واقعی و نتیجه‌بخش را نمی‌توان از طریق آیین‌نامه‌ها به یک نظام تزریق کرد. امور آموزش و پرورش هر استان، شهر منطقه و مدرسه باید با نظر و تأیید شهروندان و به کمک صاحب‌نظران تعلیم و تربیت محلی انجام می‌گیرد. چنین نظامی مستلزم تمرکززدایی سیاسی و اداری در سطح کشور است.

### نتیجه‌گیری

پژوهش درباره شیوه‌های آموزش هنرهای سنتی در ایران و ژاپن با تمرکز بر کتاب‌های هنر مقطع متوسطه اول به بررسی و مقایسه دو فرهنگ هنری باستانی و غنی می‌پردازد. این پژوهش نشان می‌دهد که هر دو کشور، علی‌رغم تفاوت‌های فرهنگی و تاریخی، در حفظ و انتقال هنرهای سنتی خود به نسل‌های جوان توجه ویژه‌ای دارند. در ایران، آموزش هنرهای سنتی در کتاب‌های درسی بر مبنای حفظ و تداوم میراث هنری ملی استوار است. این کتاب‌ها با ارائه نمونه‌هایی از هنرهای سنتی مانند مینیاتور، خوش‌نویسی و هنرهای دستی، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا با فرهنگ و هنر پیشینیان خود آشنا شوند. این رویکرد به شکلی عمیق به حفظ هویت فرهنگی و تقویت حس تعلق به میراث ملی کمک می‌کند. در عین حال، تمرکز بر مهارت‌های عملی و یادگیری تکنیک‌های سنتی، امکان یادگیری تجربی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازد.

در مقابل در ژاپن، آموزش هنرهای سنتی در کتاب‌های درسی بیشتر بر مبنای تلفیق سنت و مدرنیته انجام می‌شود. ژاپن با حفظ ارزش‌های سنتی خود، موفق شده است هنرهای سنتی را با روش‌های مدرن تلفیق کند. این رویکرد در آموزش هنرهای سنتی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از طریق درک هنرهای گذشته، راه‌های جدیدی برای بیان هنری خود پیدا کنند. کتاب‌های درسی هنر در ژاپن علاوه بر معرفی تکنیک‌های سنتی، بر خلاقیت و نوآوری نیز تأکید دارند و دانش‌آموزان را به تجربه و اکتشاف در دنیای هنر تشویق می‌کنند.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که هر دو کشور ایران و ژاپن به هنرهای سنتی خود به‌عنوان بخشی از هویت ملی و فرهنگی خود اهمیت می‌دهند. در حالی که ایران بیشتر به حفظ و تداوم این هنرها توجه دارد، ژاپن رویکردی ترکیبی را انتخاب کرده که در آن هنرهای سنتی با مدرنیسم تلفیق شده‌اند. این دو رویکرد مختلف نشان می‌دهند که چگونه می‌توان از هنرهای سنتی به‌عنوان ابزاری برای تقویت هویت فرهنگی و ارتقاء خلاقیت در آموزش استفاده کرد.

به‌طور کلی، پژوهش حاضر تأکید می‌کند که برای حفظ و انتقال هنرهای سنتی، لازم است تا برنامه‌های آموزشی متناسب با فرهنگ و نیازهای جامعه طراحی شوند. ایران و ژاپن هر دو در این زمینه موفق عمل کرده‌اند، اما با رویکردهایی متفاوت که هر یک به نحوی منحصربه‌فرد به حفظ و ترویج هنرهای سنتی کمک کرده‌اند. این پژوهش می‌تواند به‌عنوان الگویی برای دیگر کشورها در زمینه آموزش هنرهای سنتی مورد استفاده قرار گیرد و راهکارهای جدیدی برای تلفیق سنت و مدرنیته در آموزش هنر پیشنهاد دهد.

## پی‌نوشت‌ها.

1. Elliot W. Eisner
2. Herbert Read
3. Technology

## منابع و مأخذ

- ابراهیم‌پور، زهرا (۱۴۰۰). نمونه آماری تدریس هنر در مدارس ایران. اقدام پژوهی، دانشگاه فرهنگیان: گرگان.
- استنلی بیگر، جوان (۱۳۹۴). هنر ژاپن، ترجمه نسرين پاشایی، تهران: انتشارات فرهنگستان هنر.
- امینی، محمد (۱۳۸۴). تربیت هنری در قلمرو آموزش‌وپرورش. تهران: انتشارات سراج.
- جوانعلی آذر، حسنیه (۱۴۰۰). جست‌وجوی ردپای آموزه‌های نظام تعلیم سنتی هنر در آموزش مدرن. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. مؤسسه آموزش عالی هنر و اندیشه اسلامی.
- حسین‌زاده، حجت‌الله (۱۳۹۸). نقدی بر کتب آموزش هنر دوره سه ساله راهنمایی تحصیلی کم‌توجهی به آموزش هنر یک مسئله ریشه دار است. روزنامه کیهان، دوره ۱۸۷: ۲۱-۲۳.
- حسینی، افضل‌السادات (۱۳۷۶). خلاقیت دانش‌آموزان چگونه شکوفا می‌شود؟. روزنامه همشهری، دوره (۱۳۷): ۳۵-۳۹.
- دله، نلی (۱۳۸۲). ژاپن روح‌گريزان. ترجمه عسکری پاشایی، نسترن پاشایی، تهران: انتشارات روزنه.
- رستم بیگی، سمانه (ثمین) (۱۴۰۰). جهانی شدن در تولید و آموزش هنرهای سنتی. تهران: انتشارات هنرهای صناعی ایران.
- رهبری کهجوق، فریبا (۱۴۰۲). مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تاکستان، تاکستان. سرکارآرانی، محمد رضا (۱۳۹۳). آموزش‌وپرورش در قرن بیست و یکم. تهران: انتشارات پیوند.
- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۱). اصلاحات برنامه درسی ملی ژاپن با تأکید بر رویکرد تلفیقی. تهران: فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. ۱(۱)، ۶۷-۸۸.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۸). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات دوران.
- شجاع، مهرانگیز (۱۴۰۰). راه‌های پرورش خلاقیت. مجله معرفت، ویژه‌نامه علوم تربیتی، دوره ۹۲: ۳۷-۴۱.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۶). روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر). تهران: انتشارات سمت.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۷). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت.
- طباطبایی، رؤیا‌السادات (۱۴۰۰). طراحی مدرسه هنرهای سنتی با الهام از فضاهای آموزشی سنتی، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده هنر و معماری صبا، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۹). جزئیات روشهای تدریس. تهران: مؤسسه فراشناختی اندیشه.
- کریمی، اکبر (۱۳۹۷). نقش هنر در فعالیت‌های امور تربیتی. مجله نگاه وزارت آموزش‌وپرورش، دوره ۲۰: ۳۷۳-۳۷۹.
- زرنندی، ندا (۱۳۹۳). سادگی و سکوت در هنر ژاپن. تهران: انتشارات میردشتی.
- مقرب الهی، زهرا (۱۳۹۱). روشهای نوین تدریس، دانشجو و دانشگاه. مجله نگاه وزارت آموزش‌وپرورش، دوره ۵: ۳۴۳-۳۵۱.

- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۳). چستی، چرایی و چگونگی آموزش عمومی هنر. تهران: انتشارات مدرسه. مهرین، مهرداد (۱۳۹۳). سرزمین سحرآمیز ژاپن. تهران: انتشارات بنگاه مطبوعاتی عطایی.
- میرزا آقایی، حمید (۱۴۰۰). ذهن دانش‌آموزان نیازمند تخیل فعال است. روزنامه اقتصاد - چهارشنبه ۲۹ آبان.
- ناظری، مهرداد (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی آموزش در ژاپن و ایران: ژاپن چگونه ژاپن شد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه هنر تهران، تهران.
- نصر، حسین (۱۳۸۳). راز و رمز هنر دینی. (مجموعه مقالات حسین نصر و علی لاریجانی). تهران: انتشارات سروش.
- نیلی، آرام علی (۱۳۷۷). خلاقیت و نوآوری در سازمان. مجله تدبیر، دوره ۸۵: ۱۳-۱۷.
- واثقی، مینو (۱۳۹۷). آموزش هنر برای رشته علوم تربیتی. تهران: انتشارات پیام نور.
- Amini, M (2004). Art training in the field of education. Tehran: Siraj Publications. [in Persian]
- Brave, J (2021). Ways to cultivate creativity. Marafet magazine, special issue of educational sciences, period (92): 37-41. [in Persian]
- Dele, N (2003). Japan is an elusive soul. Translated by (A. Pashaei, Nastern Pashaei), Tehran: Rozeneh Publications. [in Persian]
- Ebrahimpour, Z (2020). A statistical sample of art teaching in Iranian schools. Action research, Farhangian University: Gorgan. [in Persian]
- Get My Prompt Library: [https://bit.ly/J\\_Umma](https://bit.ly/J_Umma)
- Gurchian, N, Q (2000). Details of teaching methods. Tehran: Metacognitive Institute of Andisheh. [in Persian]
- Hosseini, A (1997). "How does students' creativity flourish?". Hamshahri newspaper, period (137): 35-39. [in Persian]
- Hosseinzadeh, H (2018). "Criticism of the art education books of the three-year academic guidance course, lack of attention to art education is a deep-rooted issue". Kihan newspaper, period (187): 21-23. [in Persian]
- Joanali A, H (2022). "Searching for traces of the teachings of the traditional art education system in modern education". Master's thesis. Higher Education Institute of Islamic Art and Thought. [in Persian]
- Juniper, Andrew. (2003). Wabi Sabi: The Japanese Art of Impermanence - Understanding the Zen Philosophy of Beauty in Simplicity, Clarendon: Tuttle Publishing.
- Karimi, A (2017). The role of art in educational activities. Negah Magazine of the Ministry of Education, Volume (20): 379-373. [in Persian]
- Keene, Donald. (1971). Landscapes and Portraits: Appreciations of Japanese Culture, Tokyo: Kadansha.
- Mehr Mohammadi, M (2004). What, why and how to teach general art. Tehran: School Publications. [in Persian]
- Mehrin, M (2013). The magical land of Japan. Tehran: Atai Publishing House.
- Mirza Aghaei, H (2021). Students' minds need active imagination. Economy newspaper - Wednesday, November 29. [in Persian]
- Moqrab Elahi, Z (2012). "New methods of teaching, student and university". Negah Journal of the Ministry of Education, Volume (5): 351-343. [in Persian]
- Nasr, H (2009). The secret of religious art. (A collection of articles by Hossein Nasr and Ali Larijani). Tehran: Soroush Publications. [in Persian]

- Nazeri, M (2009). "Comparative Study of Education in Japan and Iran: How Japan Became Japan". Master's thesis, Tehran Faculty of Arts, Tehran. **[in Persian]**
- Nili, A, A (1998). Creativity and innovation in the organization. Tadbir Magazine, period (85):13-17. **[in Persian]**
- portal.amazon.co/culture/...JAPAN.../AKIYAMA\_TAKASU\_JAPAN.doc.
- portal.unesco.org/culture/...JAPAN.../AKIYAMA\_TAKASU\_JAPAN.doc.
- Richie, Donald. (2007). A Treatise on Japanese Aesthetics, Berkeley: Stone Bridge Press.
- Rostam Beigi, S (Samin) (2021). Globalization in the production and education of traditional arts. Tehran: Iranian Industrial Arts Publications. **[in Persian]**
- Sadao, Tsuneko S. (2010). Discovering the arts of Japan, New York: Abbeville Press Publishers.
- Saif, A, A (2019). Modern educational psychology: psychology of learning and education. Tehran: Doran Publications. **[in Persian]**
- Sarkararani, M, R (2014). Education in the 21st century. Tehran: Link Publications. **[in Persian]**
- Sarkararani, M,R (2008). Reforms of the Japanese National Curriculum with an Emphasis on the Integrated Approach. Tehran: Educational Innovation Quarterly. **[in Persian]**
- Shabani, H (2017). Advanced teaching method (teaching thinking skills and strategies). Tehran: Samit Publications. **[in Persian]**
- Shabani, H (2018). Educational skills (teaching methods and techniques). Tehran: Samit Publications. **[in Persian]**
- Stanley-Baker, J. (2014). Japanese Art. (Translated by N. Pashaei). Tehran: Art Academy.
- Stone, Jacqueline Ilyse. (1999). Original Enlightenment and the Transformation of Medieval Japanese Buddhism, Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Tabatabaei, R (2022). "Designing a traditional arts school with inspiration from traditional educational spaces", master's thesis, Saba Faculty of Art and Architecture, Shahid Bahonar University, Kerman. **[in Persian]**
- The leadership of Kahjuq, F (2022). Studies in psychology and educational sciences, Takestan University, Takestan. **[in Persian]**
- Vaseghi, M. (2018). Art education for tertiary science majors. Tehran: Payam Noor Publications. **[in Persian]**
- Zarandi, N (2014). Simplicity and silence in Japanese art. Tehran: Mirdashti Publications. **[in Persian]**



Research Center for Culture,  
Art and Communication  
Ministry of Culture and Guidance

# ART STUDIES

[ M O T A L E A T \_ E H O N A R ]

## Contents

7	▶ <b>Sociological Study of the Concept of Economy of Culture and Art</b> Fatemeh Derakhshan
37	▶ <b>Analysis of Alphabet Books Illustrations in Iran (From 1980 onwards) Based on Jean Piaget's Cognitive Development Approach</b> Sima Sahebi, Mona Emami, Peyman Alizadeh Oskuie
73	▶ <b>Manifestation of Visual Culture in Advertising Campaigns (Case study: Snapp and Tapsi Advertising Campaigns)</b> Farnaz Khiabani, Nadia Javdani Yekta, Sareh Maleki Gisavandi
99	▶ <b>Studying the Influence of Postcards on the Formation of Realistic Paintings of Nature on the Murals of the Qajar Period (Case study: Sultan Begum's House)</b> Zahra sadat Hayatgheibi, Jamaluddin Soheili
119	▶ <b>A Comparative Analysis of the Hero's Character in the Ta'zieh of Imam Hussain's (A.S.) Martyrdom with Joseph Campbell's Hero's Journey Framework</b> Mona Shokri, Ali Khaksar
143	▶ <b>A comparative study of traditional arts teaching methods in Iran and Japan (case example: Two books for teaching art grades 7-9)</b> Zahra Ebrahimpour, Sahar changiz, Atefeh fazel najaf abadi

# ART STUDIES

[ M O T A L E A T \_ E H O N A R ]

**Vol.2 , Series. 4, No.3, Autumn 2023**

**Print ISSN:**

**Electronic ISSN:**

**Research Institute of Culture, Art and Communication  
Ministry of Culture and Islamic Guidance**

**Managing Director:** Zaeri, Ghasem (Ph.D)

**Editor in Chief:** Mostafa Goudarzi (Ph.D)

**Asistent Editor:** Hadi Babaei Fallah (Ph.D)

**Editorial Board:**

Seyed Gholamreza Eslami(Ph.D)

Morteza Afshari (Ph.D)

Reza Afemi (Ph.D)

Mohammadreza Hassanai (Ph.D)

Mohammad Shahba (Ph.D)

Sasan Fatemi (Ph.D)

Mohammad Baqer Ghahrani (Ph.D)

Mehran Hoshiar (Ph.D)

**Reviewers for this issue**

Apena Esfandiari (PH.D)

Abdullah Bichranloo (PH.D)

Pinky Chadha (PH.D)

Fateme, HoseinShakib (PH.D)

Minoo, khany (PH.D)

Samera, Salimpour (PH.D)

Behzad, Mohebbi (PH.D)

Zeinab, MozafariKhawa (PH.D)

SyeyedMahmoud, Mirazizi (PH.D)

**Production Manager:** Mehri, Roghayeh

**Persian Editor:** Zahra, Arjmandi

**English Editor:** Hassani, Hossein

**Layout:** Khalili, Hamed

**Editorial Office**

No.9, Dameshgh St. Valiasr Square, Tehran,

Islamic Republic of Iran

**Tel:** (021) 88919186

**Fax:** (021) 88893076

**website:** <http://ssa.ricac.ac.ir>

**Aim and Scopes**

"Studies of Art" quarterly, by publishing scientific articles of researchers in the fields of interdisciplinary studies of art, seeks to find and present strategies and solutions for solving micro and macro problems in various fields of contemporary Iranian art. The most important of these fields are: sociology of art, economics of art, management of art, psychology of art, anthropology of art, art education, art and politics, art and media, art criticism and property rights of artists and artworks.

IN THE  
NAME  
OF GOD