



معرفی الگوهای برای آموزش دانشگاهی نقد هنر تجسمی*

مهدی حسینی* هلیا دارابی**

چکیده

تنوع روش‌های موفق نقد عملی بسیار و استخراج الگویی یگانه برای تدریس آن، هدفی دست‌نیافتنی است؛ اما متخصصان آموزش باوجود اختلاف‌نظر در ماهیت و چگونگی تدریس نقد هنر، تلاش‌های ارزنده‌ای برای روش‌مند کردن آن انجام داده‌اند. از الگوهای آموزش نقد هنر نمونه‌های چندانی در کشور ما معرفی نشده‌اند. این مقاله چهار نمونه از الگوهای جهانی آموزش نقد هنر را بررسی می‌کند. پرسش اصلی آن این است که چه الگوهای منسجم و روش‌مندی برای هدایت دانشجویان وجود دارد که بتوانند بر مبنای آنها واکنش خود به اثر هنری را نظریه‌پردازی کنند، و منسجم‌تر و مستدل‌تر درباره آن سخن بگویند یا بنویسند. مدرس می‌تواند می‌تواند هریک از روش‌های موجود را انتخاب کند یا روشی تلفیقی و التقاطی برگزیند. الگوهای بررسی‌شده در این مقاله در دانشگاه‌های ایالات متحده و عمدتاً متکی بر سنت تحلیلی تدوین شده‌اند. این تحقیق در مجموع در چارچوب فرانقد قرار می‌گیرد. ماهیت آن توصیفی و روش گردآوری اطلاعات آن، کتابخانه‌ای است. الگوی/دموند بورکه فلدمن که رایج‌ترین الگوی آموزش نقد هنر است، شامل چهار مرحله توصیف، تحلیل فرمی، تفسیر و ارزیابی است. الگوی تام/ندرسن هفت مرحله مستقل اما درهم‌تنیده دارد: واکنش، بازنمایی، تحلیل فرمی، شخصیت‌بخشی فرمی، تفسیر شخصی، بررسی بافتاری، و سنتز. رابرت دی. کلمنتس در تلاش برای اطلاق روش علمی به نقد هنر، سه مرحله روش استقرایی را مشاهده وقایع مهم، طرح فرضیه و آزمایش صحت فرضیه در برابر شواهد جدید می‌داند. مراحل الگوی نوئل کارول هم توصیف، دسته‌بندی، بررسی بافتاری، تبیین، تحلیل، تفسیر و ارزیابی‌اند. هرچند تجربه نقد هنر را نمی‌توان به فرمول کاهش داد اما با روش‌شناسی منسجم و نظام‌مند می‌توان بستر و بنیاد اندیشگی شکل‌گیری جرقه تخیل و ارتقای مهارت‌های اندیشه انتقادی را فراهم کرد.

کلیدواژگان: آموزش نقد هنر، فرانقد، فلدمن، اندرسن، کلمنتس، کارول.

*مقاله پیش‌رو، برگرفته از رساله دکتری هلیا دارابی "رویکردها و روش‌ها در نقد هنر تجسمی: پژوهشی در فرانقد آموزشی"، به راهنمایی استاد مهدی حسینی در دانشگاه هنر تهران است.

**استاد، دانشکده هنرهای تجسمی، دانشگاه هنر تهران.

***دانشجوی دکتری پژوهش هنر، دانشگاه هنر تهران.

مقدمه

نقد هنر در حکم رشته‌ای دانشگاهی، چه در کنار آموزش تجربی هنر آفرینی و چه مستقل از آن، در دانشگاه‌های مختلف هنری و علوم انسانی سراسر جهان تدریس می‌شود. نقد هنر را نوشتار متمرکز بر درک، تحلیل و قضاوت ارزش آثار هنری تعریف کرده‌اند. ادموند فلدمن،^۱ تاریخ‌شناس و آموزگار هنر، که روش او برای آموزش نقد هنر در این پژوهش بررسی شده است، نقد هنر را «گفت‌وگوی آگاهانه درباره هنر با هدف درک و شناخت» (Desmond, 2011: 42) و هدف از نقد هنر را درک معنای اثر و هدف ثانوی را لذت و شعف حاصل از هنر (Feldman in: Anderson, 1991: 18)، موریس وایتس،^۲ زیبایی‌شناس، هنر را پدیده‌ای پیوسته در حال تغییر و نقد را «نوعی گفتمان مطالعاتی درباره آثار هنری... و گونه‌ای بهره‌گیری از زبان برای آسان کردن فهم هنر» (برت، ۱۳۹۱: ۷۷) قلمداد می‌کند. هری برودی^۳ زیبایی‌شناس و متخصص آموزش هنر، تحسین آگاهانه بدون ایجاد شکاف بین حس و فکر را از عناصر اصلی نقد می‌شمارد. تری برت^۴ در کتاب «نقد هنر» (۱۹۹۴)^۵ می‌گوید: «منتقد برای فرهنگ به معنای عام کلمه معنا تولید می‌کند. نقد زبان هنر است که با اندیشه همراه می‌شود تا سطح درک و تحسین هنر و نقشش در جامعه را افزون کند» (همان). همچنین به گفته وی نقد می‌تواند ارزش نگرستن طولانی‌تر، دقیق‌تر و هوشمندانه‌تر به هنر را بیاموزد. از دید وی، اهداف این فعالیت ارتقای توانایی خواندن محیط بصری و آموختن مهارت‌های گزینش از میان ارزش‌هایی است که باهم در رقابت‌اند. تمرین تفسیر و قضاوت درباره هنر و چگونگی مواجهه با آرای مخالف، از دیگر اهدافی است که برای تمرین نقد می‌توان برشمرد. هدف نهایی این است که دانشجویان به درک بُعد بصری زندگی اجتماعی برسند (Barrett, 1988: 22). نوئل کارول،^۶ زیبایی‌شناس، در کتاب «درباره نقد» (۲۰۰۹) می‌نویسد: «نقد اولاً و بالذات متعهد به کشف و روشن‌ساختن ارزش‌های نهفته در آثار هنری است» (کارول، ۱۳۹۳: ۵۳ و ۵۴)؛ «ما از منتقدان انتظار داریم تا در انتخاب آنچه شایسته توجه است، ما را سفارش و راهنمایی کنند یا در فهم و ارزیابی مجموعه عظیم آثاری که پیش رویمان است، یاری‌مان دهند» (همان: ۸). آرتور دانتو، نظریه‌پرداز هنر معاصر، اهمیت امروزی نقد هنر را بیش از هر چیز در این می‌داند که منتقدان‌اند که معنا را در شیء یا تجربه هنری ترسیم می‌کنند (Danto, in: Desmond, 2011: 42). این، مفهوم مهمی است که غالباً عموم مردم به آن توجه نمی‌کنند.

جیمز ال‌کینز،^۷ نظریه‌پرداز برجسته نقد هنر و استاد مدرسه هنر شیکاگو،^۸ مدخل نقد هنر «دائرةالمعارف هنر آکسفورد» را با اشاره به نامتعیین بودن معنا، تاریخ و ماهیت نقد هنر آغاز می‌کند و می‌گوید این اصطلاح به صورت کلی به معنای نوشتاری برای ارزشیابی هنر است، اما بر سر معنای آن توافق عام وجود ندارد. آثار نقادانه در سنت‌های ملل مختلف از جمله سنن ادبی چینی و ژاپنی، آفریقایی و ایرانی آثار نقادانه پدید آمده‌اند؛ آثاری که دربردارنده نظریه‌پردازی درباره هنر و هنر آفرینی‌اند، رهنمودهایی برای هنرمندان ارائه می‌دهند یا معیارهایی برای ارزیابی آثار هنری پیش می‌نهند.

آموزش دانشگاهی نقد هنر و چالش‌های آن

در عرصه تجربه، انواع ادراک‌ها، دیدگاه‌ها، عادات و ارزش‌ها بر نقد هنر سایه می‌افکنند. از آنجا که تنوع روش‌های موفق و مؤثر نقد هنر در عمل بسیار زیاد است، استخراج الگو و منطقی یگانه برای تدریس آن دشوار یا ناممکن می‌نماید. بخشی از این دشواری از اینجا ناشی می‌شود که معیارهایی که زیربنای فعل نقادی‌اند، در نظام‌های مختلف نقد روشن و متعین نیستند. از سوی دیگر، نقد هنر در مقام رشته، پایگاه دانشگاهی محکمی ندارد و بر رشته‌های تثبیت‌شده‌تری چون تاریخ هنر، فلسفه هنر یا نقد ادبی متکی است. ضعف پایگاه دانشگاهی نقد هنر مشکل جهانی این رشته است و به کشورهای در حال توسعه محدود نمی‌شود. جیمز ال‌کینز از ضعف آموزش دانشگاهی نقد هنر شکایت می‌کند و معتقد است:

فقدان تجربه دانشگاهی نقد هنر .. به معنای بی‌تکیه‌گاه بودن آن است. ... و یکی از دلایل آزادی سرگیجه‌آور آن هم این است که پیوسته در میان ده‌ها شاخه دانشگاهی در نوسان است، چرا که خود خانه‌ای در میان این رشته‌ها ندارد... تصویر نقد هنر امروز چنین است: در سراسر جهان، به دست هزاران نفر تولید می‌شود، اما هیچ زمینه مشترکی ندارد (Elkins and Newman, 2008: 72).

جرج گی‌هیگن،^۹ متخصص آموزش نقد هنر، که بر روی الگوهای آموزش نقد هنر مطالعات چندی انجام داده، به نامتعیین بودن مفهوم نقد در آموزش دانشگاهی دهه‌های ۱۹۶۰ تا ۱۹۹۰ اشاره می‌نماید. وی در مقاله‌ای به سال ۲۰۰۲ معتقد است که تا به آن روز هم متخصصان آموزش هنر، درک روشنی از ماهیت نقد و چگونگی تبیین نقش آن در بستر آموزش ندارند (Geahigan, 2002: 85). او نیز چون ال‌کینز نقد هنر را رشته‌ای بحران‌زده می‌داند و معتقد است که «کل رشته نقد هنر در چنان وضعیت آشوبناک و توسعه‌نیافته‌ای است که دشوار بتوان معیارها و اصول آن را تعریف کرد. متخصصان

اثری هنری که در کلاس مورد بحث قرار می گیرد یا دانشجو به عنوان تکلیف کلاسی روی آن نقدی می نویسد، در پرتو روش های معرفی شده در این پژوهش، خود زمینه ساز طرح مباحث گسترده تر و گشودن افق های وسیع تری در اندیشه دانشجویان شود.

نگارندگان براین باورند که الگوهای منسجم و روش مند از قبیل نمونه هایی که در این پژوهش بررسی شده برای تدریس دانشگاهی نقد هنر مفید و مؤثر است. چنان که می دانیم، در مدارس و دانشگاه های هنری مبانی و اصول هنر آفرینی همچون مبانی هنر بصری، اصول ترکیب بندی، شناخت رنگ، طراحی و نمونه هایی از این دست تدریس می شوند اما معمولاً هنرمندان حین آفرینش هنری عیناً و به شیوه آکادمیک طبق آنها عمل نمی کنند. آگاهی از این مبانی، در واقع زیربنایی را برای هنرمند تشکیل می دهد که تجربه شخصی و خلاق او در آفرینش هنر بر آن استوار می شود. بر همین قیاس، می توان اصول و مبانی نقد و سخن آگاهانه و نظریه پردازانه درباره اثر هنری را نیز آموزش داد، هر چند در عمل انتظار نداشته باشیم کسی عیناً طبق این روش ها با اثر هنری مواجه شود. هر مدرس می تواند از میان روش های موجود دست به انتخاب بزند. اما به زعم نگارندگان این روش ها می تواند در عین حال متکثر و التقاطی باشند؛ یعنی پافشاری بر یک روش واحد ای بسا راهکار زایایی نباشد. در موقعیت محلی ما، به عقیده نگارندگان، کار بست تنوع در روش ها مفید است تا به هدفی که داریم، از جمله گسترش سواد بصری، توانایی تحلیل تصاویر و پرورش دیدگاه نقادانه، بهتر دست یابیم. در مقام اهمیت پژوهش، گفتنی است که آموزش نقد هنر با روش شناسی منسجم و نظام مند، نه تنها آگاهی دانشجویان از هنر را افزایش می دهد بلکه به مهارت های اندیشه انتقادی نزد ایشان ارتقا می بخشد.

پیشینه پژوهش

طرح های اولیه برای تدریس نقد هنر در غرب را بیشتر تعیین جهت و مسیر می توان دانست تا برنامه های آموزشی منسجم و توسعه یافته. به بیان گی هیگن، متخصصان آموزشی که در دهه های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ آموزش نقد هنر (در مدارس) را برای نخستین بار مطرح کردند، به آن به چشم جایگزینی برای کار عملی هنری می نگریستند (Geahigan, 2002: 84). التفات به نقد هنر در این مقطع، تابع جنبش تحول کلی در برنامه درسی بود که طی این دو دهه به وقوع پیوست. گی هیگن بر آن است که با وجود این اقبال، نظریه پردازان علاقه مند به نقد هنر درباره چگونگی مفهوم سازی در این

آموزش نقد چون به نوشتارهای نقادانه می نگرند، چیزی جز ادبیات وسیع الطیف و گیج کننده نمی یابند؛ و وقتی مشورت منتقدان و مورخان فعال هنر را جویا می شوند، درمی یابند که آنها هم در باب ماهیت نقد، و چگونگی تجربه یا تدریس آن، اتفاق نظر چندانی باهم ندارند» (Ibid).

در این مقاله، نمونه هایی از کوشش های صورت گرفته به منظور ایجاد الگوهایی برای آموزش نقد هنر ارائه می شود.^{۱۰} البته آنچه را در عمل در تجربه نقد هنر رخ می دهد، نمی توان به فرمول کاهش داد و در قالب مراحل فعالیت های ادراکی، شناختی، متأملانه و تخیلی منتزع کرد. به بیان تام اندرسن،^{۱۱} نظریه پرداز آموزش هنر، «آنچه واقعاً در نقد هنر رخ می دهد بر جرقه شهود متکی است، زمانی که احساسات عمیق درونی، تجربه زیسته، و اطلاعات ادراکی در جای درستی به هم می رسند» (Anderson, 1988: 28). اما آموزش روش مند و منسجم نقد هنر می تواند بنیاد اندیشگی جستجوگری و بستری را فراهم کند که جرقه تخیل بتواند در آن شکل گیرد.

شماری از پرسش هایی قابل طرح در این زمینه، بدین قرار است: آیا اساساً نقد هنر را می توان تدریس کرد. اگر چنین است، آیا نقد هنر باید در چارچوب های مشخص و متعین تدریس شود، یا چنین چارچوب هایی محل تجربه آزادانه اثر هنری خواهند شد. با تکیه بر چه روندها و تمرین هایی می توان پاسخ های غیر کلامی دانشجویان را به پاسخ های کلامی آگاهانه تبدیل کرد. چه زیرساخت ها و بسترهایی شرط امکان آموزش نقد هنرند.

هدف پژوهش

تأمل در باب کنش نقد، اصول، روندها، انگیزش ها و موضوعات مورد علاقه آن، به عرصه فرانقد^{۱۲} تعلق دارد. فرانقد یا نقد نقد شامل بررسی این اصول، روش ها و اصطلاحات یا به طور کلی و یا در بررسی گفتمان های نقادانه خاص است و به بررسی معیارهای زیربنایی کنش های نقادانه ای چون تفسیر یا ارزیابی می پردازد (Wolfreys, 2002: 64). گی هیگن به این نکته اشاره می کند که التفات جاری به گفتمان های نقادانه موجب بسط مواضع فرانقدانه به درون حیطه آموزشی شده و نوعی فرانقد آموزشی^{۱۳} را شکل داده است (Geahigan, 2002: 6). توسعه فرانقد به عرصه آموزش از جمله به ارائه الگوهای روش مند نقد هنر انجامیده که هدف آنها کمک به دانشجویان است تا بتوانند گفت و گو و واکنش خود به اثر هنری را نظریه پردازی^{۱۴} کنند و در نهایت بتوانند منسجم تر، مستدل تر و آگاهانه تر درباره اثر هنری سخن بگویند یا بنویسند. همچنین بتوانند مطالب خود را در این باره بسط و توسعه دهند. گاه ممکن است

بدین ترتیب است: ادموند فلدمن؛ "تنوع تجارب بصری"، تری برت؛ "نقد هنر" و نوئل کارول؛ "درباره نقد". علاوه بر بررسی کلی و مقایسه، به طور مشخص، دو الگوی اندرسن و کلمنتس که در این مقاله مطرح شده اند، برای نخستین بار در کشور ما مطرح می شوند.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی و روش گردآوری اطلاعات آن، کتابخانه ای است. برای نگارش این مقاله، نخست پژوهشی زمینه ای درباره انواع الگوهای پیش نهاده شده برای تدریس نقد هنر انجام گرفته است. بیشتر این الگوها در قالب مقالات و به صورت پراکنده مطرح شده اند. برای محدود کردن دامنه پژوهش و تأمین انسجام آن، الگوهای بررسی شده در این مقاله از میان الگوهای گزینش شده اند که در دانشگاه های ایالات متحد و عمدتاً متکی بر سنت تحلیلی تدوین شده اند. در سنت های دانشگاهی و اندیشگی دیگر نیز، پاسخ هایی به این مسئله توسعه یافته است که بررسی و مقایسه آنها می تواند موضوع پژوهش های آینده قرار گیرد.

روش ها و راهبردهای نقد هنر

کارن همبلن،^{۲۹} نظریه پرداز آموزش نقد هنر از دانشگاه دولتی لویی زانا،^{۳۰} روش های آموزش نقد هنر را به سه دسته: اصلی روندی، طبیعی و مشاهده ای تقسیم می کند (Hamblen, 1991: 12).

روش روندی: این روش به معنای نقد هنر بر مبنای رویکردهای روندی تثبیت شده است. به گفته همبلن، حدود بیست رویکرد آموزشی - تخصصی به آموزش هنر شناسایی شده است که در این زمره قرار می گیرند. این روش ها قالب و چارچوب مشخصی دارند که مراحل آموزش و نحوه مشارکت دانشجویان را به ترتیب مشخص می کنند.

روش طبیعی: آشکال آموزش طبیعی یا غیررسمی نقد هنر را می گویند که بدون چارچوب آموزشی متمرکز پیش می روند و جنبه گفت و گوی محلی درباره هنر را دارند. این روش لزوماً غیرسازمند نیست اما سازمان روندی ندارد، مثل تجربه عملی نقد هنر که در کلاس انجام می شود.

روش مشاهده ای: به معنای اقدام به نقد هنر براساس انگیزش مشاهده ای، از طریق خواندن تحلیل ها درباره هنر، گوش سپردن به دیگران حین بحث درباره هنر، دیدن فیلم های آموزشی و مانند آنهاست. می توان در کنار مطالعه سبک ها و زندگی نامه های هنرمندان، به مطالعه زندگی منتقدان هنری هم پرداخت.

لورا چپمن،^{۳۱} نظریه پرداز آموزش هنر، در کتاب "راهبردها به آموزش هنر" (۱۹۸۷) تقسیم بندی ای از راهبردهای نقد

رشته تصور مبهمی داشتند. معتقد است رایج ترین راهی که آنان در پیش گرفتند و تا به امروز هم باقی است، چنگ زدن به زیبایی شناسی فلسفی برای معنی بخشی به نقد هنر بوده است (Geahigan, 1999: 7). گی هیگن از رالف اسمیت^{۱۵} در حکم یکی از نخستین نظریه پردازانی نام می برد که «مسائل بنیادی دخیل در تعیین مشی تدریس نقد هنر را تشخیص دادند» (Geahigan, 2002: 84). کتاب اسمیت "زیبایی شناسی و نقد در آموزش هنر"^{۱۶} (۱۹۶۶) که گلچینی از مقالات است، «یکی از نخستین آثاری بود که به نحو نظام مند در ماهیت نقد در حکم پاره ای از مطالعه فلسفی آموزش هنر پرسشگری کرد» (Ibid). شماری از تألیفات پیشگامان این رشته در سال های پس از جنگ عبارت است از: مونرو بیردزلی (۱۹۵۸)؛^{۱۷} "زیبایی شناسی: مسائلی در فلسفه نقد"، هرالد آیزرن (۱۹۵۵)؛^{۱۸} "زیبایی شناسی و نقد"،^{۱۹} پل سولنیتز (۱۹۶۰)؛^{۲۰} "زیبایی شناسی و فلسفه نقد هنر: مقدمه ای نقادانه"^{۲۱} و موریس وایتس (۱۹۶۴)؛^{۲۲} "هملت و فلسفه نقد ادبی"^{۲۳} (Ibid).

در اواخر دهه ۱۹۶۰ همزمان با تحولات دنیای هنر و فلسفه در غرب، نقاط تمرکز در آموزش نظریه هنر نیز دچار تغییر و تحول شد. در انگلستان، دیک فیلد^{۲۴} (۱۹۷۰) در کتاب تأثیر گذار خود: "تغییر در آموزش هنر"^{۲۵} خواهان حرکت به سوی رویکرد موضوع - محور شد؛ که طی آن معلم هنر می بایست از طیفی از رشته ها، مثل فلسفه، نقد و تاریخ در کار خود بهره گیرد. این رویکرد، پیشاهنگ ایجاد تحولی بزرگ در آموزش هنر در انگلستان شد و عنصر شناختی و به ویژه گفتمان نقادانه در هنر مورد تأکید بیشتر قرار گرفت (Hickman, 2005: 19).

اساس نظری توسعه برنامه درسی موضوع - محور برای هنر در مدارس امریکا، طی همایشی درباره پژوهش آموزش هنر و تدوین برنامه درسی، سال ۱۹۶۶ در دانشگاه ایالتی پنسیلوانیا شکل گرفت. به خصوص مقاله مانوئل بارکان^{۲۶} پیشنهاد می کرد که تدوین برنامه درسی از چهار منبع رشته ای آن مشتق شود: هنرمند، مورخ هنر، منتقد هنر و زیبایی شناس. عنوان گذاری این رویکرد (رشته محور) از همین جا ناشی می شود. *الیوت آیزنر*^{۲۷} این رویکرد را به کار گرفت و در مطالعه تأثیر گذار خود در زمینه تدوین برنامه درسی که به نام "پروژه کترینگ استنفورد"^{۲۸} شهرت یافته، به کار بست. اما تنها پس از حمایت مرکز آموزش هنرهای بصری گتی بود که رویکرد رشته - محور به آموزش هنر مورد پذیرش و بهره برداری قرار گرفت (Ibid: 21).

از کتب و منابع ذکر شده، هیچ یک به فارسی ترجمه نشده اند. همچنین، در مباحث مربوط به نقد هنر، جای الگوهای آموزش نقد هنر تاحدودی خالی مانده است. کتاب هایی که به فارسی ترجمه شده و در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته اند،

انواع روش‌های آموزش نقد هنر

با تکیه بر چارچوب‌های نظری گوناگون از جمله راهبردهای بیان‌شده، روش‌های مختلفی برای آموزش نقد هنر ایجاد شده‌اند. به گفته اندرسن، سردرگمی و بحث‌هایی که درباره شایستگی این روش‌ها درگرفته، از نبود شفافیت درباره سرچشمه‌ها و منطق نقادانه زیربنایی آنها نشأت می‌گیرد (Anderson, 1991: 18). پیشگامان طرح این الگوها بر این نکته اتفاق نظر دارند که نظریه‌پردازان آموزش هنر آنچنان که هم خود را معطوف به تولید هنری دانشجویان کرده‌اند، به پرورش واکنش نقادانه آنان توجه نداشته‌اند (Hamblen, 1991: 12-22).

چنان‌که گفته شد، مونرو بیردزلی، هرالڈ آبرن، هری بردی^{۳۳} و ادموند فلدمن از بنیانگذاران تبیین الگوهای آموزش نقد هنر بوده‌اند. از میان افرادی که پس از ایشان سهم مهمی در توسعه الگوهای آموزش نقد هنر داشته‌اند، می‌توان از تام اندرسن، تری برت، لورا چپمن، رابرت کلمنتس،^{۳۴} دیوید اکر،^{۳۵} کارن همبلن، هرمان فینشتانن،^{۳۶} لوییس لنگفرد،^{۳۷} سان یونگ لی،^{۳۸} نانسی مک‌گرگور،^{۳۹} جین میتلر^{۴۰} و برنت ویلسن^{۴۱} نام برد.

چهار الگوی آموزش نقد هنر

در این بخش چهار تا از الگوهای آموزش نقد هنر مطرح شده‌اند. همه این الگوها در دانشگاه‌های ایالات متحد، عمدتاً با تکیه بر چارچوب‌های سنت فلسفه تحلیلی تدوین شده‌اند. البته، چنان‌که خواهید دید، تام اندرسن در الگوی خود کوشیده از این سنت فراطرفته و برای واکنش شهودی فردی و عواطف شخصی دانشجوی، نقش مهمی در الگوش قائل شود. لازم به تأکید است که این روش‌ها برای آموزش نقد هنر پیشنهاد شده‌اند نه برای نقد حرفه‌ای یا ژورنالیستی هنر. همچنین مشاهده خواهد شد که بیشتر این روش‌ها و راهبردها برای آثار هنری دوبعدی و نقاشانه مناسب‌اند و ای‌بسا برای تحلیل آثار مفهومی و معاصر بهترین روش به‌شمار نروند.

- الگوی ادموند بورکه فلدمن^{۴۲}

ادموند بورکه فلدمن^{۴۲} نقد هنر را به‌طور کلی «گفت‌وگوی مطلع و سازمان‌یافته» درباره هنر می‌داند تا «کشفیات ما، نه‌تنها درباره هنر، بلکه درباره موقعیت انسانی را به اشتراک گذارد» (Feldman, 1973: 50). او معتقد است همه افراد به‌نوعی به نقد هنر می‌پردازند، اما ویژگی منتقد حرفه‌ای آن است که برنامه‌ای برای ساختاریبخشیدن به گفت‌وگویش دارد، تا مشاهدات بصری‌اش را ارائه کند و شواهدی را که در تفسیر و قضاوت به کار خواهد برد، معین کند. فلدمن یکی از امتیازات

هنر ارائه می‌دهد که می‌تواند هریک از روش‌های یادشده را هم دربرگیرد. این راهبردها عبارت‌اند از: راهبردهای استقرایی، قیاسی، همدلانه و تعاملی (Chapman, 1978: 4-21).

راهبرد استقرایی: با گردآوری اطلاعات بصری آغاز می‌شود و با گردآوری دیگر انواع اطلاعات مرتبط، مانند بافتار^{۳۳} و اطلاعات زندگی‌نامه‌ای هنرمند ادامه می‌یابد (این مرحله را عموماً شامل توصیف اثر هنری می‌دانند). وقتی اطلاعات گردآمد، بیننده می‌تواند رابطه بین عناصر و اطلاعات را تحلیل کند و به مرحله تفسیر گام بگذارد و سپس قضاوتی را شکل دهد. به گفته چپمن، این متداول‌ترین روش نقد هنر در بستر آموزشی است.

راهبرد قیاسی: به‌معنای انتخاب معیارهای معین برای قضاوت درباره اثر است. مانند هریک از نظریه‌های هنری بازنمایی، بیانگرایی، ابزارگرایی یا فرمالیسم. آنگاه اثر از این جهت بررسی می‌شود که چه در ترکیب‌بندی و چه از حیث معنا با معیارهای نظریه انتخاب‌شده سازگار است یا نه. با آن که این رویکرد با قضاوت آغاز می‌شود، همچنان شامل توصیف، تفسیر و آموختن درباره بافتار اثر نیز هست، تا بتواند قضاوت اولیه را تأیید یا رد کند.

راهبرد همدلانه: در راهبرد همدلانه به اثر هنری، بیننده احساساتی را از آن بیرون می‌کشد. به گفته چپمن، برای نمونه یک خط می‌تواند احساس حرکت، تنش یا نظم و ریتم را القا کند. همدلی با اثر هنری به بیننده کمک می‌کند اثر را تجربه کند؛ از جمله با نگرستن عمیق در کیفیات بصری همچون مناطق تیره و روشن، تغییر رنگ‌ها، و نسبت و تناسب اندازه‌ها. در این روش، همچنین مهم است که بیننده تجارب و دانش خود را به کار گیرد تا آنچه را می‌بیند با آنچه حس می‌کند و می‌پندارد، بسنجد. چپمن پیشنهاد می‌کند، بیننده در تمام جنبه‌های اثر مأوا گزیند و با جسم و تخیل خود در آن درگیر شود، گویی بیننده خود اثر است یا درون آن است.

راهبرد تعاملی: گونه‌ای از راهبرد استقرایی است اما بیشتر کار گروهی را دربرمی‌گیرد تا کندوکاو شخصی را. در این روش به‌جای فرد، گروه است که مراحل موردنظر در راهبرد استقرایی را طی می‌کند. اعضای گروه پس از آن که اطلاعات توصیفی و زمینه‌ای را گرد آوردند و روابط بین عناصر، موضوع و بافتار را تحلیل کردند، باهم کار می‌کنند تا نظریه‌ای را درباره معنای اثر بیروانند. چپمن امکان تلفیق این روش‌ها و فرازوی از هر قالب معین را نیز لحاظ می‌کند، همچنان که منتقدان حرفه‌ای در عالم واقع خود را به هیچ‌یک از چارچوب‌های یادشده ملزم نمی‌کنند. بر این پایه، تلفیق و فراوری‌ای از این دست می‌تواند به تجربه واقعی نقد نزدیک‌تر باشد (Hamblen, 1991: 14).

سخن سازمان یافته را به تعویق انداختن قضاوت می داند که از دید او یکی از تفاوت های نقد حرفه ای و نقد عامیانه است. از منظر فلدمن، تجربه لذت بردن از هنر مانند بسیاری لذت های دیگر جنبه اجتماعی دارد. ما در مواجهه با اثر هنری فقط به لذت بردن و تجربه متعالی خود بسنده نمی کنیم بلکه مایلیم آن تجربه را با دیگران نیز شریک شویم (Ibid: 51).^{۴۳} او آموختن در زمینه ای اجتماعی را در شمار بسترهای اصلی تجربه نقد هنر در مدارس عمومی قلمداد می کند. فلدمن معتقد است: «باید بتوانیم محیط بصری خود را بخوانیم. امروز برقراری ارتباط پیوسته بیش از پیش در قالب تصاویر و هرچه کمتر در قالبی زبان کتبی و شفاهی صورت می گیرد» (Ibid: 52).^{۴۴} حتی معتقد است آموزش بصری انسان ها را یاری می دهد تا به جنگ با نیروهای وسوسه کننده ای بروند که از طریق زیباشناسی بصری ما را به مصرف و خرید ترغیب می کنند. از دید وی، آموزش در حوزه بصری، همانا تجربه آزادی است (Ibid).

در روش فلدمن، که اساس بسیاری از روش های آموزش نقد هنر قرار گرفته، بیننده به اطلاعات حاصل از مشاهده نظم منطقی می بخشد و چارچوبی را برای نگریستن به آثار هنری تبیین می کند. این قبیل پرسش ها معمولاً با مواد اولیه، روش ساخت و موضوع شروع می شوند، به پرسش های استنتاجی تر همچون معنای اثر و علت انتخاب هایی که هنرمند انجام داده، می رسند و با گزاره هایی درباره زیبایی شناسی اثر، قضاوت ارزشی و پاسخ احساسی ناشی از مشاهده اثر ادامه می یابند. مراحل روش کار فلدمن، بدین شرح است: توصیف، تحلیل فرمی، تفسیر، ارزیابی (تصویر ۱).

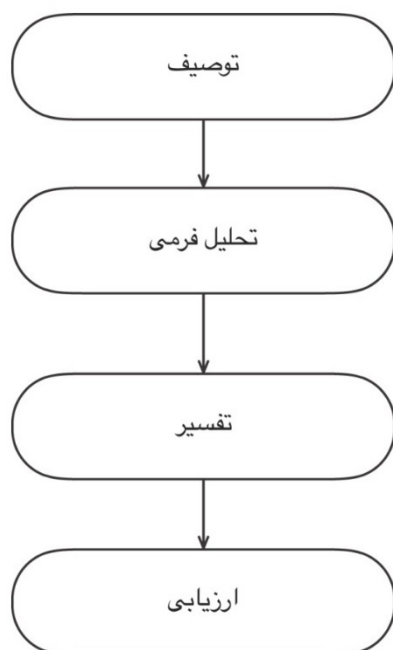
توصیف: این مرحله مشتمل است بر شرح و تعیین آنچه دیده می شود، عناصر و مواد، و شرح کیفیات بصری و ادبی اثر. از منظر تاریخ هنری پرسش های: کجا؟، کی؟ و که؟ باید پاسخ داده شود. فلدمن معتقد است در این مرحله باید دقیق و بی طرف بود. اما همه با این عقیده موافق نیستند. تام اندرسن معتقد است اگر توصیف واجد هیچ نظرگاهی نبوده و خنثی باشد، به رشته ای از اطلاعات بی معنا تبدیل خواهد شد که هیچ نخی آنها را به هم نمی پیوندد (Anderson, 1993: 205). جان دیویی نیز، معتقد است که جلوگیری از ورود قضاوت به ادراک زیباشناختی ممکن نیست، یا دست کم نمی توان بر تحلیل کیفی که در نخستین مواجهه با اثر رخ می دهد، فائق آمد (همان). نوئل کارول، که الگوی وی در پی خواهد آمد، بر این باور است که توصیف باید جهت دار باشد و به سمت کیفیاتی حرکت کند که ما را به معنای اثر رهنمون خواهد شد (کارول، ۱۳۹۳).

تحلیل فرمی: پرسش این مرحله این است: اثر از نظر جسمی و ترکیب بندی چگونه ظاهری دارد و اجزای آن چگونه در کنار هم قرار گرفته اند. در این مرحله، سبک و موضوع اثر باید مشخص شود. بیننده می کوشد تشخیص دهد عناصر اثر چه رابطه ای با یکدیگر برقرار می کنند.

تفسیر: در این مرحله به این می اندیشیم که چرا هنرمند این گزینه ها را درباره ابزار، ترکیب بندی، موضوع و امثال آن انتخاب کرده، و سعی دارد چه بگوید. ظاهراً دو مرحله تحلیل فرمی و تفسیر نزد افراد آشنا با هنر، قوی تر اجرا می شوند. هرچه افراد در زمینه هنر عامی تر باشند، بیشتر در مرحله توصیف باقی می مانند، و هرچه آگاه تر باشند، به سرعت از توصیف می گذرند و به تحلیل فرمی و تفسیر می پردازند (Clements, 1979: 70).

ارزیابی: ارزیابی با ارزش اثر سروکار دارد. از خود می پرسیم این اثر در مقایسه با آثار مشابه چه ویژگی ها و چه جایگاهی دارد. آیا هنرمند انتخاب های درستی انجام داده، آیا اثر در بیان آنچه مدنظر دارد موفق است، آیا اثر از کیفیت بالایی برخوردار است، هنرمند چگونه و با چه کارهایی می تواند اثر را ارتقا بخشد، آیا اثر ایده های نو و مهمی را مطرح می کند و آیا احساسات بیننده را با موفقیت برمی انگیزد.

امتیاز الگوی فلدمن در این است که با پرسش هایی ساده و پاسخ پذیر آغاز می شود، نه پرسش های دشوار و معضل ساز. در این روش پاسخ ها لزوماً درست یا غلط نیستند، هرچند دیدگاه های تثبیت شده ای هم وجود دارد. سرانجام، وقتی



تصویر ۱. الگوی ادmond فلدمن (نگارندگان)

شواهد متکی است، و درون یک بافتار فرهنگی معین استوار می‌شود. ماهیت فرایند با دو عامل تعیین می‌شود: نخست نیازهای بیننده، یعنی چرا به اثر می‌نگرد، از این تجربه دربی دستیابی به کدام درک یا احساس است؟ و دوم ساختار نقادانه یا روشی که مشاهده‌کننده برای تعامل با اثر هنری برگزیده است» (Anderson, 1991: 18)، (تصویر ۲).

در این الگو تلاش مخاطب برای توصیف و درک واکنش اولیه خود، موجب می‌شود که فرضیه مقدماتی در پرتو اطلاعات جدید و متناقض پیوسته از درون تغییر کند و سیری تحلیلی به ترکیبی (سنتزی) رخ دهد؛ سیری که از آنچه در اثر موجود است آغاز می‌شود و به آنچه فرد از آن برداشت می‌کند، می‌انجامد. الگوی اندرسن شامل هفت مرحله مستقل اما در عمل، درهم تنیده در برخورد با معنای اثر هنری است: ۱. واکنش ۲. بازنمایی^{۴۵} ۳. تحلیل فرمی ۴. شخصیت‌بخشی فرمی^{۴۶} ۵. تفسیر شخصی ۶. بررسی بافتاری ۷. سنتز. اندرسن مسلم فرض می‌کند که کیفیات فردی و نظرهای شخصی در سراسر این روند آزاد و مطلوب است؛ چراکه بخشی طبیعی از فرایند شناخت را تشکیل می‌دهد.^{۴۷}

واکنش: نخستین مرحله پاسخ حسی و شهودی به اثر است با این پرسش اساسی: اثر چه احساسی در من برمی‌انگیزد. به‌نظر اندرسن، واکنش بدون احساس به اثر هنری مناسب اهداف آموزشی نیست، و شهود نقش مهمی در ترسیم کلیت عرصه مورد مشاهده دارد. به گفته وی، نخستین مرحله از هر نوع توجه، «واکنش احساسی پیش از توجه^{۴۸} است. جان دیویی این واکنش جهانی، شهودی، احساسی را، در بحث از ادراک نقادانه آثار هنری، قضاوت اولیه خوانده است» (Anderson, 1988: 30). این در عمل بدان معنی است که دانشجویان باید تشویق شوند تا بیش از اندیشیدن به معنای اثر، ببینند چه احساسی در آنها برمی‌انگیزد. مرحله بعد از واکنش، تلاش برای یافتن دلایل واکنش است.

به‌زعم اندرسن، امتیاز آموزشی دیگر چنین روشی این است: دانشجویان با طرح واکنش به اثر تعهد روانی پیدا می‌کنند و همدلی لازم برای تفسیر معنادار اثر فراهم می‌شود. اهمیت این همدلی وقتی روشن‌تر خواهد شد که فرایند اندیشه پیچیده‌تر و مستلزم صرف وقت و انرژی بیشتر شود. از دید اندرسن نقد هنر، فرایندی ابداعی است و از دل اشتیاق و میل برمی‌آید، پس باید دانشجویان را تشویق کرد از دیدن آثار هنری لذت ببرند و در انتخاب اثر مورد تحلیل آزاد باشند.

سه مرحله بعدی در شمار فرایندهای تحلیل ادراکی^{۴۹} هستند. پرسش بعدی این است که چرا اثر این احساس را در من برمی‌انگیزد. در اینجا فرد تفسیرهای مقدماتی را که

بیننده با اثر آشنا شد و شناخت کافی پیدا کرد، می‌تواند پرسش‌های شخصی درباره میزان موفقیت اثر طرح نماید. بیشتر الگوهای تحلیل آثار هنری بر همین اصول استوارند. رویکرد ساختارمند این الگو به گفتار درباره هنر، استقرار آن در کلاس درس را آسان می‌سازد.

البته درباره تعاریف و تقسیم‌بندی‌هایی از این دست اتفاق نظر وجود ندارد. گی‌هیگن معتقد است «حتی فلاسفه درک بسیار محدودی از چگونگی تحلیل اشکال مختلف گزاره‌های نقادانه داشته‌اند. بسیاری از تعاریفی که از واژگانی چون "توصیف" و "ارزیابی" به دست داده شده، غلط یا گمراه‌کننده است.... وقتی نظریه‌پردازان آموزش این تعاریف را در الگوهای آموزشی خود به کار بستند، متوجه این مشکلات نشدند» (Geahigan, 2002: 87).

از سوی دیگر، الگوی فلدمن مدافع خنثی‌ماندن و پرهیز از کاربرست واژگان و بیاناتی است که احساسات و ترجیحات شخصی را مطرح کند. فلدمن به سلیقه بیننده در مشاهده اثر هنری، و این که او بر مبنای تداعی کیفیات آشنای خود اثر را دوست بدارد، علاقه‌ای ندارد. الگوی او هیچ امتیازی به ذوق یا پاسخ اولیه نمی‌دهد زیرا هدفش ستودن کیفیت است، یعنی؛ در پی تحلیل دقیق هنر با کاربرست روشی استدلالی است. این امر تجربه و سوابق بیننده را، که در توانایی دانشجوی در بساختن معنای شخصی و تقویت ذهنیتش نقش حیاتی دارد، کنار می‌گذارد. همچنین تأکید بیش از حد این الگو بر زیبایی‌شناسی فرمالیستی، مسیر درک و ارزیابی هنر را محدود می‌کند و عناصر بافتاری، مثل عناصر تاریخی و فرهنگی هنر را از حیطه توجه کنار می‌نهد.

- الگوی تام اندرسن

تام اندرسن از گروه آموزش هنر دانشگاه دولتی فلوریدا^{۴۴} از دهه ۱۹۹۰، بر پژوهش درباره تدریس نقد هنر متمرکز شده است. او با بررسی پیشینه الگوهای آموزش نقد هنر نشان می‌دهد که بین روش‌های ملزم به شهود و روش‌های متکی بر اندیشه‌ورزی شکافی وجود دارد. در الگوی آموزشی خود که با تکیه بر الگوی فلدمن پیش می‌نهد، می‌کوشد اندیشه شهودی و تحلیلی را آشتی دهد و تجربه عاطفی و شهود را در سراسر مراحل تحلیل و درک اثر هنری کارساز سازد.

نکته اصلی که الگوی اندرسن را از الگوی فلدمن و نمونه‌های متکی بر آن متمایز می‌کند، تأکید بر تجربه شخصی اثر هنری است که در قالب مفهوم واکنش طرح می‌شود. او نقد هنر را «مواجهه شخصی مستقیم با یک اثر هنری خاص می‌داند که منجر به تحلیل زبانی و یا تفسیر اثر می‌شود، که کمابیش بر

یکی پس از دیگری به ذهنش می‌رسند، پیوسته مورد بررسی (دست‌کم نیمه‌آگاه) قرار می‌دهد تا کیفیتی منسجم و کل‌گرا به‌دست آید. طی سه مرحله تحلیل ادراکی، گزاره‌های عینی اولیه‌ای که بیننده در کیفیات نمادین و فرمی اثر تشخیص داده است، پیوسته انتزاعی‌تر و دقیق‌تر می‌شوند؛ یعنی از قطعی‌ترین واقعیات آغاز شده، رفته‌رفته به واقعیات تفسیری‌تر و بحث‌پذیرتر می‌رسند. اندرسن مانند نوئل کارول و برخلاف فلدمن، معتقد است که توصیف نمی‌تواند کاملاً عینی و بی‌طرفانه باشد.

بازنمایی: در این مرحله بیننده آشکارترین کیفیات فرمی و محتوایی اثر را بیرون می‌کشد و به آنها که حدس می‌زند در برانگیختن واکنش مؤثر بوده‌اند، بهای بیشتری می‌دهد؛ یعنی به دنبال دلایل عینی واکنش می‌گردد. هدف از چنین دمیدن روح شخصی در جست‌وجو برای کیفیات عینی قابل‌مشاهده، حفاظت در برابر ردیف کردن مکانیکی کیفیات بصری اثر است که غالباً در حکم توصیف به‌کار می‌رود و درنهایت، به تفسیر بی‌روح و سطحی آثار منتهی می‌شود.

تحلیل فرمی: در الگوی اندرسن تحلیل فرمی عبارت است از: بررسی نقادانه تکنیک/ها و کیفیات فرمی موجود در اثر، با تأکید ویژه بر رابطه بین این کیفیات. جست‌وجو برای شواهد بصری باید فرض را بر آن گذارد که علایم، حرکت‌ها، رنگ‌ها و روابط، عمدی و آگاهانه‌اند و اهمیت بیانگرانه دارند. بیننده باید بکوشد با همان روحیه کل‌گرایی که هنرمند اثر را آفریده، در معانی آن سهیم شود. اندرسن پیشنهاد می‌کند که در این مرحله این پرسش طرح شود: از نظر فرمی چه چیز در این اثر بر شما تأثیر می‌گذارد؟ کماکان، چون درگیری شخصی راهنمای ادراک است، نه هر ویژگی فرمی، به‌صورت اتفاقی و ملال‌آور، بلکه برجسته‌ترین سرنخ‌ها که توجه دانشجو-منتقد را جلب کرده‌اند، باید به‌حساب آیند. در این مرحله، مسئله الگو^{۵۰} مطرح می‌شود که اندرسن آن را موجد اصلی سبک می‌داند. در اینجا دانشجویان باید به جست‌وجوی واحدهای فرمی‌ای برآیند که در کلیتی بزرگ‌تر معنا پیدا می‌کنند. در تحلیل فرمی دانشجو باید به انحراف‌ها، نقاطی که فرم اثر جریان، نبض، ایستایی، انقباض یا پیچش دارد، یا در مرز گسست و تبدیل به الگوی دیگری است، حساس باشد. اندرسن تشخیص تفاوت‌های جزئی بین خاصه‌ها و کنترل دائمی آن با فرضیه مقدماتی را مفید می‌داند. دیگر مفاهیم بصری که بالقوه در این مرحله می‌توانند مورد توجه قرار گیرند، عبارت‌اند از: مجاورت، شباهت، جهت، بستگی، حرکت و القای حرکت. ساختار بصری، گروه‌بندی‌های بصری، تأکیدات بصری و حس بصری مشاهداتی است که با تعمق

بر ساختار ترکیب‌بندی آشکار می‌شود و تحلیل فرمی را قوت می‌بخشد.

شخصیت‌بخشی فرمی: در این مرحله دانشجو می‌پرسد: نکته این ساختار بصری در چیست. چه تأثیری بر احساسات مرا در نظر داشته؟ آیا باید در پی هارمونی، انفجار، طردشدگی، اضطراب و یا چیز دیگر باشم. اندرسن می‌گوید ما احساساتمان را به ویژگی‌های فرمی اثر پیوند می‌زنیم. در این مرحله، درونمایه^{۵۱} و سبک مطرح می‌شوند. درونمایه یا مضمون^{۵۲} چیزی است که هنرمند واجد ارزش بیان کردن می‌دانسته؛ و سبک، نحوه احساس وی درباره مضمون است. شخصیت‌بخشی فرمی با ماهیت بیانگر فرم درارتباط است که در برانگیختن واکنش زیبایی‌شناختی نقش اساسی دارد. این ویژگی‌ها ممکن است مدت‌ها پس از آن که کیفیات فرمی به‌فراموشی سپرده شوند، در یاد بمانند. انتساب ویژگی‌های انسانی یا دیگر ویژگی‌های بیانگرانه به فرم، راهی است برای پل زدن بین کارکردهای قیاسی و تفسیری، زیرا گزاره‌های شناختی دورگه را ممکن می‌کند و زمینه را برای تفسیر مهیا می‌سازد. در این مرحله، گزاره‌های دانشجویان شخصی‌تر خواهد شد. این مرحله بر تجارب گذشته، جهان‌بینی کلی هر فرد و نیز پیش‌پنداشت‌های او متکی است. اندرسن فنون پرداختن به این کنش را بدین شرح می‌داند: استعاره، تقلید (میمسیس) و انسان‌ریخت‌نمایی^{۵۳}. شخصیت‌بخشی فرمی باید درنهایت دانشجویان را قادر سازد درباره سبک اثر نتیجه‌گیری کنند، مثلاً آن را بیانگرانه (اکسپرسیونیستی) بدانند.

به‌نظر نگارندگان، این سه مرحله هم‌راهِبرد قیاسی و هم‌راهِبرد همدلانه را دربرمی‌گیرند. همدلانه است چون شامل واکنش عاطفی است، و قیاسی است چون قضاوتی را پیش می‌نهد و بقیه مراحل را در راستای آن جهت می‌دهد.

تفسیر شخصی: اندرسن تفسیر را احساس و تفکر بیننده درباره محتوای بیانی اثر می‌داند. از دید وی، هدفِ مراحل اولیه نقد زمینه‌سازی برای تفسیر است. به‌باور اندرسن، لازم نیست معنایی که دانشجویان به آن می‌رسند بر نیت مؤلف منطبق باشد، چراکه در تفسیر، اطلاعات حاصل از تحلیل با تجربه زیسته بیننده عجین می‌شود تا معنای بیانی را که اثر در او برانگیخته خلق کند. احتمال این که همه این عناصر با هدف و نیت هنرمند در هم‌پوشانی و انطباق کامل قرار گیرد، در مقام عمل صفر است. هرچند، این امر تفسیر فردی بیننده را از اعتبار نمی‌اندازد.

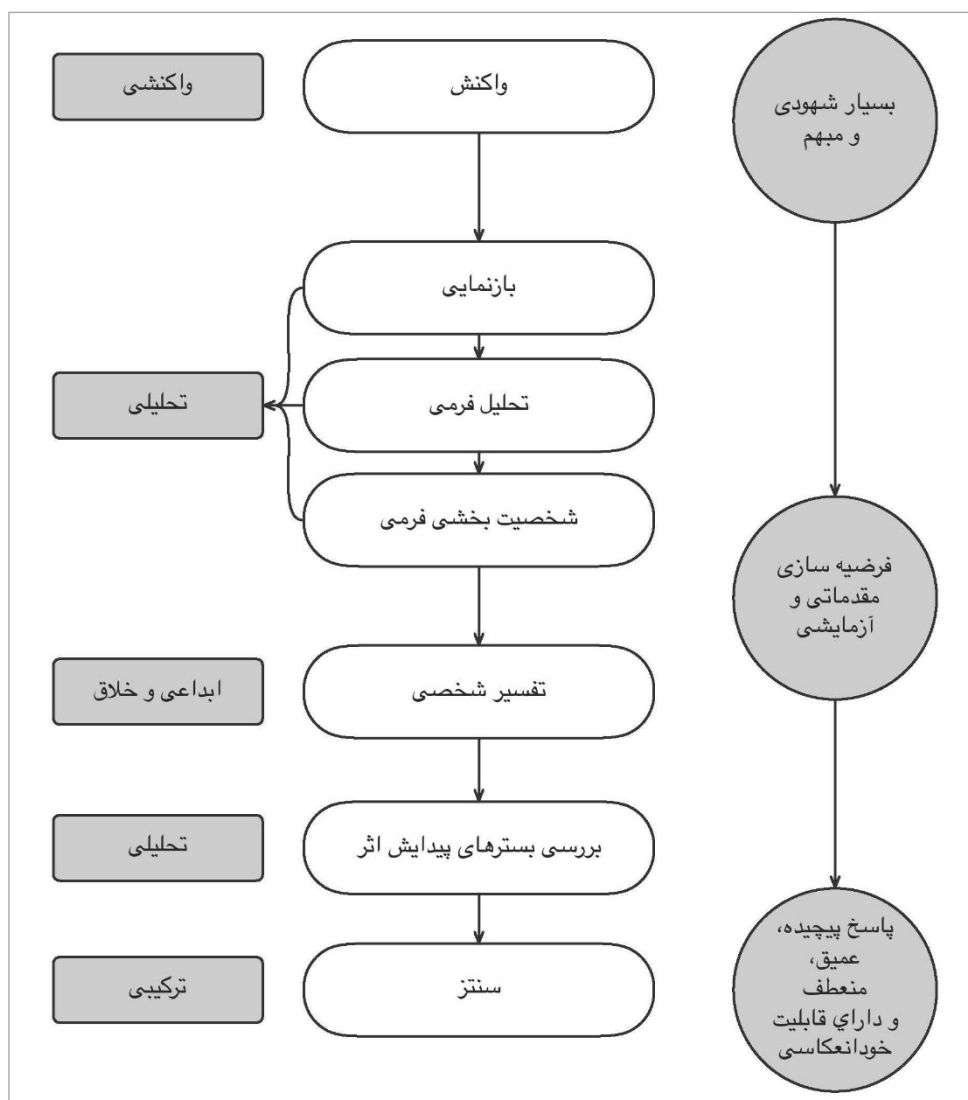
اندرسن در عین حال معتقد است در تفسیر باید از تداعی آزاد پرهیز کرد. همچنین، هر گزاره تفسیری باید با حقایق تصویری عینی محکم شود. وی معتقد است چنانچه تفسیر

مواجهه شخصی با اثر سایه بیندازد» (Anderson, 1988: 29). در عمل، بسته به این که نقد به صورت گروهی انجام می گیرد یا فردی، مدرس باید راهکارهایی برای دستیابی به اطلاعات زمینه‌ای را در فرایند نقد کلاسی بگنجانند.

آن دسته اطلاعات از همه ارزشمندترند، که هرچه مستقیم‌تر به درک دانشجو از تصویری خاص کمک کنند؛ این که هنرمند چرا چنین تصویری را آفریده و چرا به این شیوه. بنابراین به زعم اندرسن، اطلاعات موجود درباره هر اثر خاص ارزشمندتر از سایر اطلاعات کلی درباره هنرمند و آثار اوست. چه چیز دست‌مایه و مسبب تولید اثر شد. هنرمند چه اهدافی را در زمینه فنی و معنایی در نظر داشت و چه فرایندی را طی کرد. از دیگر اطلاعات تکوینی مفید می‌توان به مواد و مصالح موجود برای هنرمند و پیش‌فرض‌ها و محدودیت‌های مربوط به زمانه اندیشید. ماهیت اجتماعی، سیاسی، دینی و اقتصادی زمانه

از ارجاع به مشخصه‌های تصویری بازایستد، گفتمان عرصه نقد را ترک خواهد گفت و به عرصه گمانه‌زنی، درمان‌گری، خاطره‌پردازی و یا اشکال دیگری از کارکردهای کاملاً ذهنی خواهد پیوست. در این مرحله دانشجویان باید از زبان غنی و کاملاً توسعه‌یافته استفاده کنند تا معانی حسی و شناختی را که اثر در آنها برانگیخته، به‌خوبی بیان کنند.

بررسی بافتاری: هر هنرمند آگاهانه یا ناخودآگاه، معانی‌ای را در نمادهای بصری کارش می‌گنجانند که از بستر فردی، اجتماعی و روان‌شناختی او برمی‌آیند. نمادهای بصری در ذات خود بی‌معنایند و تنها در حکم نشانه‌هایی درون چارچوب‌های بستری بزرگ‌تر معنا می‌یابند. قرارگیری این مرحله در اواخر روند در الگوی اندرسن، بعد از تفسیر فردی، بدین معناست که «اطلاعات خارجی نباید بر تجربه فردی اثر هنری ارجحیت یابد؛ چنان‌که سنگینی عقیده کارشناسانه نباید بر جرعه حیاتی



تصویر ۲. الگوی تام اندرسن (نگارندگان)

هنرمند و نحوه تأثیر این عوامل بر نقش هنرمند در آن زمانه نیز اهمیت دارند. آیا هنرمند خود مدافع نظام موجود بود یا بر آن می‌شورید. آیا مبدع بود یا بهره‌بردار، معنویت‌باور بود یا کارکردگرا.

سنتز: اندرسن فعل تلفیق خلاق مراحل تحلیلی و تفسیرهای شخصی حاصل از آنها را با دیدگاه‌های کارشناسانه از اثر، سنتز نام می‌دهد. در الگوی وی، ارزیابی در بستر آموزشی بر مبنای اهمیت تاریخی اثر انجام نمی‌شود بلکه با قدرت استتیک تصویر و رابطه آن با هر بیننده خاص مربوط است. این قدرت استتیک، هم عاطفی است و هم عینی. در پرتو بررسی شخصی و بستری، پرسش اصلی سنتز این است: چه چیزی در این اثر برای من مهم و معنادار است و چرا. ماهیت تشویقی و مجاب‌کننده اثر، جو حاکم بر آن، جایگاه آن در طرح ذهنی (دانشجو) چیست. این پرسش تاحد زیادی شبیه پرسش اولیه است: کیفیت پیش‌برنده و ترغیب‌کننده اثر کدام است. اما با این تفاوت که، حال دانشجو می‌تواند با اقتداری نسبی به این سؤال پاسخ دهد.

- الگوی رابرت دی. کلمنتس

رابرت دی. کلمنتس از دانشگاه جورجیا در مقاله "روش استقرایی تدریس نقد هنر بصری"، (Clements, 1979: 67-78) الگویی را پیش می‌نهد که از تلاش برای اطلاق روش علمی به نقد هنر دفاع می‌کند و سازمندی را برای این رشته مفید می‌داند. او کاربست روش علمی را نه فقط در جستار در امر زیبا یا درک ارزش هنر، بلکه در روند تدریس نقد هنر پیشنهاد می‌کند، و معتقد است نقد هنر و روش‌های علمی وجوه اشتراک زیادی دارند. او در عین حال هشدار می‌دهد که این روش نباید به روحیه تنگ‌نظرانه و دسته‌بندی‌های صلب تبدیل شود، چرا که حتی علم نیز خود چنین نمی‌کند (Ibid: 67). کلمنتس همچنین استدلال می‌کند که واکنش و درک ارزش اثر در حوزه‌های کلامی و غیر کلامی با هم تفاوت دارد؛ پس برای آن که دانشجویان را به پاسخ کلامی واداریم باید آنان را به تمرین‌های خاصی بگماریم. او سه مرحله روش استقرایی - علمی را چنین برمی‌شمارد: ۱. مشاهده وقایع و شواهد مهم ۲. مخاطره در طرح فرضیه‌ای که بتواند شواهد دیده‌شده را توضیح دهد ۳. به‌آزمون گذاردن صحت فرضیه در برابر شواهد بعدی.

بعد از طی مسیر استقرایی نخست که از شواهد به فرضیه و از امر عینی به امر انتزاعی می‌رسد، مرحله بعدی، آزمون فرضیه انتزاعی در برابر شواهد عینی جدید آغاز می‌شود؛ مرحله‌ای که آزمون "اگر آنگاه" روش استقرایی نام گرفته

است. اگر آنگاه بدین معنی است که اگر فلان فرضیه صحیح باشد، پس فلان شواهد باید یافت شود. بنابراین، روند نقادانه در این روش با شواهد عینی آغاز می‌شود و در شواهد عینی انجام می‌یابد. بدین ترتیب، روند استقرا، یعنی استدلال از جزء به کل، روند قیاس، یعنی استدلال از امر کلی به امر جزئی را پیش می‌آورد؛ در پایان و در مرحله آزمون، شخص به استنتاج دست می‌زند (Ibid: 68).

کلمنتس معتقد است که روش رایج آموزش نقد هنر که توصیف را مرحله‌ای مجزا از تحلیل فرمی و تفسیر می‌داند، «آغازی محدودکننده، بدوی، غیرجذاب و تصنعی است» (Ibid: 69). وی مثال می‌زند جمله آسمان آبی است، توصیف است. حال آن که جمله رنگ آسمان از آبی تیره به روشن میل می‌کند، تحلیل فرمی است و آسمان همچون نیروی خیر بر شر غلبه می‌کند، می‌تواند شخصیت‌بخشی فرمی یا تفسیر باشد. چنان که پیداست، مرز روشنی بین این جملات وجود ندارد. در روش کلمنتس شخصیت‌بخشی،^{۵۴} رابط بین دو مرحله اول روش استقرایی، یعنی مشاهده شواهد و طرح نظریه است. شخصیت‌بخشی کیفیات عناصر را نشان می‌دهد. این مرحله مشابه شخصیت‌بخشی فرمی در مدل اندرسن است. کلمنتس این مرحله را در شمار مراحل آغازین کارش می‌گذارد. وی هشدار می‌دهد که شخصیت‌بخشی باید بر زمینه‌ای استوار متکی باشد، و اغراق در آن، تحلیل فرمی را از گردونه خارج خواهد کرد (Ibid: 72).

وقتی همه عناصر به‌طریق ذهنی و شخصی شخصیت‌بخشی شدند، هدف رسیدن به فرضیه‌ای خواهد بود که نقطه اشتراک و توضیح‌دهنده شخصیت‌بخشی‌ها باشد. طرح نظریه، کنشی تفسیری است. باید توجه داشت که در عالم هنر فرضیه واحد صحیحی وجود ندارد، بلکه فرضیه‌های گوناگون و حتی متناقض می‌توانند طرح شوند. همچون پژوهش علمی، در اینجا نیز شایستگی فرد در گرو توانایی حذف جزئیات نامربوط و طرح نظریه‌ای پذیرفتنی از شواهد دیداری است (همان). ویژگی فرضیه خوب این است که بتواند بیشترین شواهد را با بالاترین قدرت و به ساده‌ترین وجه سازمان دهد. بر این پایه، ویژگی‌های فرضیه خوب عبارت‌اند از: وسعت، عمق و سادگی (Ibid: 73). و اما فرضیه از کجا می‌آید؛ فرضیه از اولین مراحل تحلیل و شخصیت‌بخشی شکل می‌گیرد. همچون سفری در قایق که پیوسته بدین سو و آن سو متمایل می‌شود تا فرضیه را براساس شواهد جدید به محک بگذارد. جداکردن شواهد پیش و پس از فرضیه، می‌تواند مقبولیت آن را تحکیم بخشد. در این صورت، شواهد پس از فرضیه خود با روش قیاسی می‌تواند فرضیه را به آزمون گذارد.

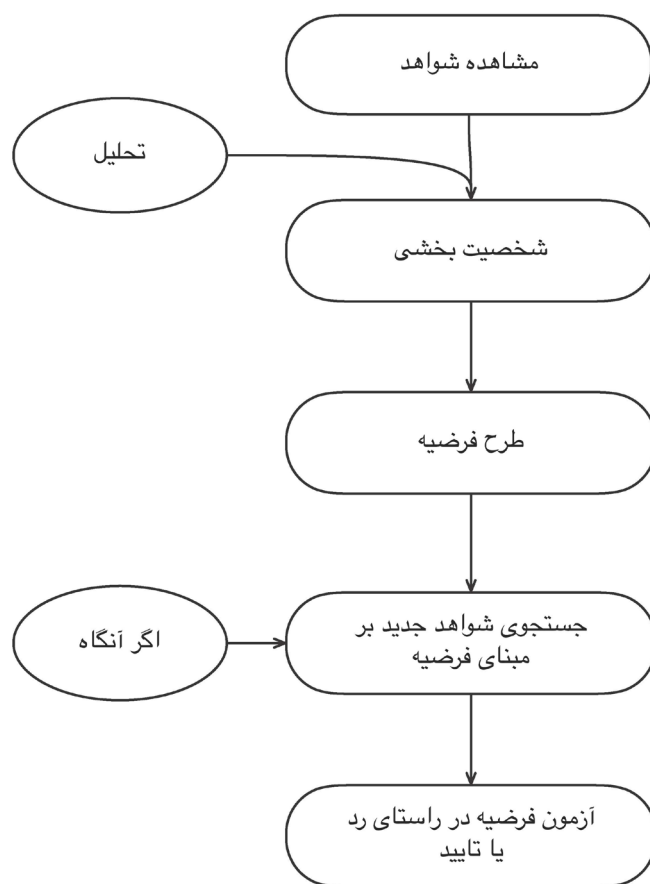
مراحل روش کلمنتس به‌طور خلاصه بدین شرح است: تحلیل و شخصیت‌بخشی، طرح فرضیه و به‌آزمون‌گذاردن فرضیه. کلمنتس از آن دسته نظریه‌پردازانی است که جایگاه مهمی برای قضاوت در الگوی خود قائل نیست مگر آن که قضاوت جزء لاینفک خود ادراک باشد (تصویر ۳). معتقد است همان‌گونه که روش استقرایی در علم درباره اهمیت علمی موضوع قضاوت نمی‌کند، روش استقرایی نقد هنر نیز درباره ارزش زیبایی‌شناختی قضاوت نمی‌کند، بلکه بیشتر معطوف به هدف‌مندی ویژگی‌های اثر هنری است (Ibid: 73). مدعی است که روش استقرایی نقد هنر، این رشته را از کیفیت رمزآلود خود بیرون آورده و نقش حساس و بنیادی آن را در توسعه اندیشگی روشن می‌سازد.

- الگوی برگرفته از آرای نوئل کارول

نوئل کارول در کتاب درباره نقد (۲۰۰۹)، طرحی از اجزای نقد ارائه می‌دهد. صورت‌بندی او برخلاف مدل‌های پیشین، مشخصاً برای تدریس نقد هنر مطرح نشده است، اما قابلیت استخراج یک الگو را دارد. گرچه اساس این صورت‌بندی بر تقسیم‌بندی فلدمن استوار است، کارول به بسترهای پیدایش اثر و جایگاه آن در رسانه یا ژانر خاص خود توجه نشان می‌دهد.

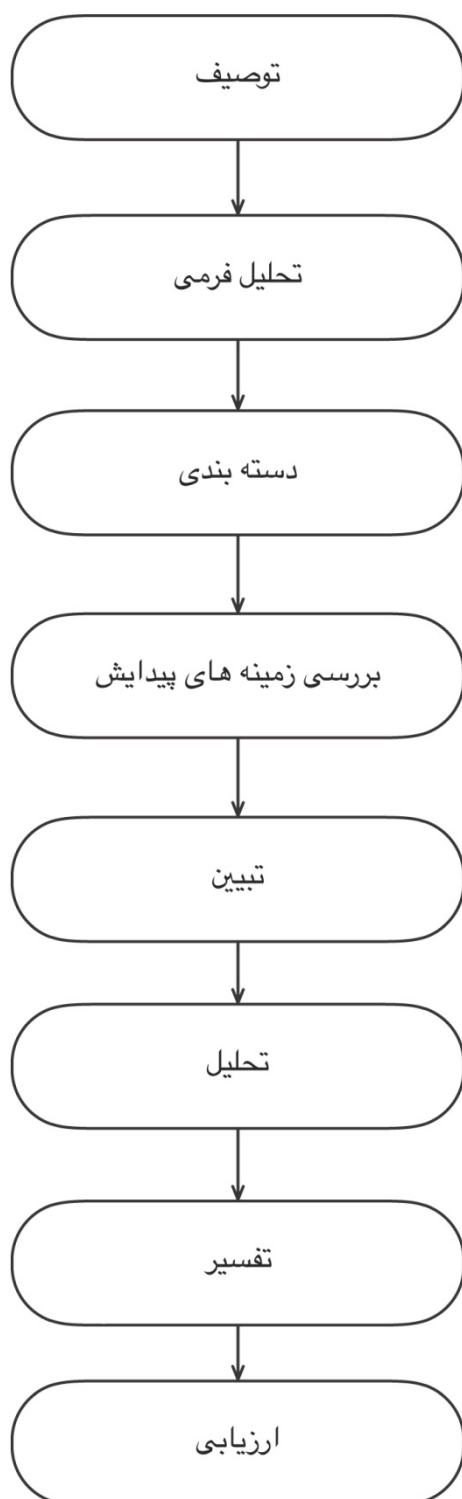
توصیف: از دیدگاه کارول، منتقد در هنگام تحلیل اثر یا بخشی یا جنبه‌ای از آن، معمولاً آنچه را درصدد تحلیلش است، وصف می‌کند تا نظر خوانندگان را به آن، جلب کند. معتقد است توصیف کامل اثر، نامحتمل و غیرضروری است و مخاطب را در انبوه اطلاعات غرقه می‌سازد. توصیف، گزینشگرانه است و کارکردش در فرایند کلی نقد زمینه‌سازی برای اعمال دیگر نقد است. منتقد هنگام توصیف، ویژگی‌هایی از اثر را به خود یادآوری می‌کند که ممکن است با رأی اولیه وی هم‌خوانی نداشته باشد، و به این شیوه می‌تواند نظر خود را تصحیح کند. مهم‌ترین کار توصیف آن است که اجزای اثر و روابط بین آنها را از هم بازمی‌گشاید تا تحلیل یا تفسیر نقادانه را ممکن کند (کارول، ۱۳۹۳: ۱۰۰).

دسته‌بندی: آثار هنری در مقولات مختلف جای می‌گیرند. دسته‌بندی^{۵۵} آثار هنری می‌تواند بر مبنای رسانه (نقاشی، مجسمه‌سازی، عکاسی و ...) صورت گیرد یا بر مبنای ژانر (مثلاً در نقاشی: طبیعت بی‌جان، نقاشی تاریخی، پرتره و ...)



تصویر ۳. الگوی نقد هنر کلمنتس (نگارندگان)

از آنهاست. تفسیر علاوه بر معنای رفتار شخصیت، می تواند درباره معنای رفتار هنرمند نیز باشد. توصیف می تواند صادق (یا درست) باشد اما تفسیر فقط می تواند موجه و محتمل باشد. شاید بتوان کذب تفسیر را اثبات کرد، اما هرگز نمی توان صدق آن را اثبات نمود.



تصویر ۴. الگوی نقد نوئل کارول (نگارندگان)

یا جنبش ها، سبک ها، مجموعه آثار و مانند آنها. دسته بندی نزد کارول مهم است زیرا به محض آگاهی از مقوله ای که اثر هنری به آن تعلق دارد، برداشتی از نوع توقعاتی که بجاست از آن اثر داشته باشیم، به دست می آوریم. برای دسته بندی باید از سرنخ های بافتاری و نهادی^{۵۶} استفاده کرد. جای دادن اثر در مقوله یا گونه ای نباید موجب ایجاد پیش فرض شده و منتقد را به جهت دهی توصیف هایش وادار کند (کارول، ۱۳۹۳: ۱۱۰ و ۱۱۱).

بررسی بافتاری: اگر وصف خود اثر هنری را وصف درونی بخوانیم، توصیف بیرونی، به معنای شرح شرایط تاریخی هنر، سازمان های هنری و یا به طور کلی تر، محیط اجتماعی- فرهنگی ای است که در آن اثر هنری پدید آمده است. بررسی بافتاری (از جمله) شامل این موارد است: قرار دادن اثر در زمینه تاریخی، بر ملا کردن وظیفه نهادی / سازمانی خاصی که هنرمند بر مبنای آن کار می کرده و بیان چگونگی کارکرد اثر برای پاسخ گویی به مطالبات مورد توجه شرایط حاکم خود. **تبیین:** در الگوی کارول، تبیین (روشن کردن) «عمل نقادانه تشخیص معنای حقیقی»^{۵۷} نمادهای موجود در اثر هنری است» (کارول، ۱۳۹۳: ۱۲۰). نمادهای قراردادی یا اختیاری (و دلخواه) که تثبیت شده و مشخص اند در حیطه تبیین قرار می گیرند. این مرحله در مطالعه هنرهای گاه زیبا، شمایل نگاری^{۵۸} خوانده می شود. تبیین دقیقاً بر دلالت صریح^{۵۹} نمادهای معناشناختی، شمایل نگاشتی و یا تصویری در اثر تمرکز دارد.

تحلیل: در الگوی نوئل کارول تحلیل نقادانه اثر یعنی کشف این که اجزای آن اثر چگونه باهم کار می کنند تا نکته یا هدف اثر را برآورده سازند. از دید وی، تحلیل باید جامع نگر و جهت دار باشد و به اثبات وحدت قصد، اندیشه یا طرح در کل اثر هنری یا در مؤلفه هایش نظر داشته باشد. دو کارکرد اصلی تحلیل عبارت اند از: ارتقای فهم و درک مخاطب از اثر هنری و زمینه سازی برای ارزیابی اثر (کارول، ۱۳۹۳: ۱۴۴).

تفسیر: در الگوی کارول، تفسیر مستلزم فرضیه سازی است: ساختن فرضیه ای از اجزای مختلف اثری هنری برای رسیدن به مضمون، پیام، ایده، یا مفهومی که به بهترین شکل توضیح دهد که ترکیب اجزای اثر از چه رو در قالب این کلیت درآمده یا چه مضمون یا پیامی آن را متحد ساخته است (کارول، ۱۳۹۳: ۱۵۶). هدف از تفسیر، کاوش در معنای اثر است، به ویژه این که معنای اثر هنری چگونه کل اثر یا اجزای برجسته آن را از نظر بیانی گرد هم آورده است. معانی نیازمند تفسیر، مانند پیوندهای شمایل نگارانه ثابت و معین نیستند و به فرضیه سازی و گمانه زنی نیاز دارند. یکی از ابعاد تفسیر، متضمن کشف معنای اعمال شخصیت ها و رمزگشایی

ارزیابی مستند به دلیل است. توصیف، دسته‌بندی، بررسی زمینه‌ها، تبیین، تفسیر و تحلیل، یا هریک از اینها، پشتوانه‌های ارزیابی نقادانه‌اند (کارول، ۱۳۹۳: ۱۶۵). سرانجام نوئل کارول در درباره نقد (۲۰۰۹) می‌گوید: «ارزیابی گل سرسبد نقد است» (همان: ۱۶). وی مؤلفه اصلی نقد را عمل ارزیابی^{۶۱} می‌داند و فعالیت‌های دیگری را که منتقد بدان‌ها می‌پردازد، به‌لحاظ سلسله‌مراتب، فرع بر غایات اصلی ارزیابی می‌داند (همان: ۱۵).

ارزیابی: در الگوی نوئل کارول ارزیابی شرط لازم و جزء ذاتی نقد است. ارزیابی تنها چیزی است که به‌واسطه آن می‌توان نقد هنر را از شکل‌های مشابه دیگری از سخن (گفتمان) درباره هنر بازشناخت. منتقد باید برای ارزیابی، دست‌مایه منطقی لازم را طبق بالاترین معیارهای اثبات‌گرایانه جهت شناخت راستین دارا باشد. نقد ارزیابانه می‌تواند منفی یا مثبت باشد، و در هر صورت می‌تواند سازنده باشد و به بهبود بیانجامد. نقد ذاتاً از جنس

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، شماری از الگوهای آموزش نقد و منطق حاکم بر هریک از آنها را معرفی و بررسی کرده است. نگارندگان در جریان این امر به این نتیجه رسیده؛ همان‌طور که تولید هنری قابل‌آموزش دادن است اما کمتر هنرمندی اثر خود را بر مبنای روش خاصی (مثل مبانی ترکیب‌بندی باوهاوسی) خلق می‌کند، نقد هنر نیز قابل‌آموزش است هرچند در دنیای واقعی منتقدان دقیقاً بر مبنای این الگوهای آموزشی دست به نقد آثار نمی‌زنند. برای تأمین جنبه علمی آموزش نقد هنر، این روند باید از روش‌شناسی روشن و منسجم برخوردار باشد، بر پایه نظریه استوار باشد و اهمیت و جایگاهش مورد توجه و احترام قرار گیرد. آگاهی از نظریه می‌تواند از یک‌سو تولید هنری را تغذیه کند، از سوی دیگر افرادی با دیدگاه بازتر و خلاق‌تر به‌رورد و از سوی دیگر، کارشناسان و معلمان آینده را از میان دانشجویان پرورش دهد. تنوع الگوها می‌تواند روند علمی و پژوهشگرانه نقد را هدایت کند.

نگارندگان در تجارب عملی تدریس دانشجویان خویشتن در رشته‌های تجزیه و تحلیل و نقد هنری، مقاطع کارشناسی و کارشناسی‌ارشد در دانشگاه‌های هنر تهران و آزاد اسلامی واحد مرکز تهران، شماری از الگوهای مطرح‌شده از جمله مدل نوئل کارول را با تغییراتی تدریس کرده‌اند. تأکید بر مدل نوئل کارول باعث شد دانشجویان با دقت و تیزبینی بیشتری مباحث نقد را فراگیرند و دنبال کنند. دانشجویان مدل ارائه‌شده را دوست داشتند و از داشتن روش مشخص لذت می‌بردند. این الگو به آنها کمک کرد تا بهتر بتوانند واکنش‌های غیرکلامی خود را به کلام درآورند و حتی در آزمون‌های از پیش اعلام‌نشده با موفقیت بیشتری بتوانند درباره اثر بنویسند. در عین حال، کاربرست این مدل باعث شد واکنش اولیه دانشجویان جدی و شدید نباشد و نظر شخصی و احساس فردی آنها در نقدهایشان جلوه چندانی نداشته باشد. در مقابل، کاربرست الگوی اندرسن، علاوه بر مزایای یادشده، واکنش‌های فردی و عاطفی عمیق‌تری به دنبال داشت؛ دانشجویان را به کاربرد بیشتر از ضمیر اول شخص تشویق می‌کرد. کاربرست هر دو الگو در کلاس درس نقد منجر به اشتیاق بیشتر، نظم در اندیشه و بیان، توجه به جنبه‌های مختلف اثر و همکاری و تبادل نظر فزون‌تر میان دانشجویان گردید.

برای تأمین جنبه شخصی، آزاد و منعطف نقد، نقد هنر می‌باید در مسیری پیش برود که با دغدغه‌ها و مسایل روز دانشجویان هم‌نوا باشد. همچنین مراحل فرایند نقد باید طوری تعریف شود که در هریک از آنها امکان خلاقیت‌های فردی باز باشد. هرچند تجربه نقد هنر را نمی‌توان به فرمول کاهش داد اما با روش‌شناسی منسجم و نظام‌مند می‌توان بستر شکل‌گیری جرعه تخیل و بنیاد اندیشگی را برای ارتقای مهارت‌های اندیشه انتقادی نزد دانشجویان فراهم کرد.



پی‌نوشت

1. Edmund Burke Feldman
 2. Morris Weitz (1916-81)
 3. Harry Broudy (1905 –1998)
 4. Terry Michael Barrett (born 1945)
 5. Barrett, Terry. *Criticizing Art: Understanding the Contemporary*, McGraw-Hill Education, 1994
 6. Noël Carroll (born 1947)
 7. James Elkins (born 1955)
 8. School of Art, Chicago
 9. George Geahigan
 ۱۰. باید توجه داشت که همه این الگوها لزوماً برای آموزش دانشگاهی نقد تدوین نشده‌اند و بعضاً آموزش نقد به‌طور کلی (فلدمن) یا آموزش آن در سطح مدارس (اندرسن) را در نظر دارند. الگوی نوئل کارول معطوف به بررسی روند و اجزای نقد است و لزوماً بر تدریس نقد استوار نیست. اساس گزینش این الگوها در این مقاله، توان آنها برای تبدیل به الگوهای کاربردی آموزشی بوده است.
 11. Anderson, Tom
 12. Metacriticism
 13. Educational Metacriticism
 14. Theorise
 15. Ralph Alexander Smith
 16. Aesthetics and Criticism in Art Education
 17. Beardsley, M., *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*, New York: Harcourt Brace and World, 1958.
 18. H. Osborne
 19. *Aesthetics and Criticism*, London: Routledge, 1955.
 20. J. Stolnitz
 21. *Aesthetics and the Philosophy of Art Criticism: A Critical Introduction*, Cambridge, MA: The Riverside Press, 1960.
 22. M. Weitz
 23. *Hamlet and the Philosophy of Literary Criticism*, Chicago: University of Chicago Press, 1964.
 24. Dick Field
 25. *Change in Art Education*
 26. Manuel Barkan
 27. Elliot Eisner
 28. Stanford Kettering Project
 29. Karen Hamblen
 30. Louisiana State University
 31. Laura Chapman
 32. Context
 33. Harry Broudy
 34. Robert D. Clements
 35. David Ecker
 36. Hermaine Feinstein
 37. Louis Lankford
 38. Sun-Young Lee
 39. Nancy MacGregor
 40. Gene Mittler
 41. Brent Wilson
 42. Edmund Burke Feldman
۳۴. مقاله فلدمن، بیش از ۴۰ سال پیش نوشته شده و امروز شاهدیم که این ویژگی، یعنی غلبه زبان تصویر بر زندگی روزمره چقدر فراگیرتر شده است.



44. Florida State University
45. Representaion
46. Formal Characterization

۴۷. این الگو و شرح مراحل آن، از مقالات تام اندرسن از جمله دو مقاله زیر استخراج شده است:

- Anderson, Tom, "A Structure for Pedagogical Art Criticism", *Studies in Art Education*, Vol. 30, No. 1 (Autumn, 1988)
- Anderson, Tom, "Defining and Structuring Art Criticism for Education", *Studies in Art Education*, Vol. 34, No. 4 (Summer, 1993)

48. Pre-attentive emotive response زال قنده (Neisser [in Kneller], 1984).

49. Perceptual Analysis

50. Pattern

51. Theme

52. Subject matter

53. Anthropomorphis

54. Characterization

55. Classification

56. Institutional

57. Literal

58. Iconography

59. Denotation

۶۰. کارول در کتاب درباره نقد در توضیح اجزای نقد، تفسیر را قبل از تحلیل طرح کرده است. اما از توضیحات او روشن می‌شود که فرایند تحلیل معمولاً متقدم بر تفسیر است. از آنجاکه در این بخش، هدف ارائه مدل عملی از الگوی کارول است و کارول در دسته‌بندی خود تقدم و تأخر را مدنظر نداشته، در این الگو که برگرفته از دیدگاه کارول است تغییری در ترتیب اجزا داده شده است.

61. Operation of evaluation

منابع و مأخذ

- ایگلتن، تری (۱۳۸۶). *اهمیت نظریه*. ترجمه امیر احمدی آریان و نیما ملک‌محمدی، تهران: حرفه هنرمند.
- برت، تری (۱۳۹۱). *نقد هنر، شناخت هنر معاصر*. ترجمه کامران غبرایی، تهران: نیکا.
- چالمرز، آلن. اف (۱۳۸۱). *چیستی علم، درآمدی بر مکاتب علم‌شناسی فلسفی*. ترجمه سعید زیباکلام، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- دیویی، جان (۱۳۹۱). *هنر به منزله تجربه*. ترجمه مسعود علیا، تهران: ققنوس.
- فالر، راجر؛ یاکوبسن، رومن و لاج، دیوید (۱۳۶۹). *زبان‌شناسی و نقد ادبی*. ترجمه مریم خوزان و حسین پاینده، چاپ اول، تهران: نی.
- فلدمن، ادموند بورک (۱۳۸۸). *تنوع تجارب تجسمی*. ترجمه پرویز مرزبان، تهران: سروش.
- کارول، نوئل (۱۳۹۳). *درباره نقد*. ترجمه صالح طباطبایی، تهران: نی.
- Anderson, T. (1991). *The Content of Art Criticism*. *Art Education*, Vol. 44, No. 1, pp. 1624-.
- _____ (1988). *A Structure for Pedagogical Art Criticism*. *Studies in Art Education*, Vol. 30, No. 1, 28-38.
- Barrett, T. (1988). *A Comparison of the goals of Studio Professors Conducting Critiques and Art Education Goals for Teaching Criticism*. *Studies in Art Education*, Vol. 30, No. 1, 22-27.
- _____ (1994). *Criticizing Art: Understanding the Contemporary*. McGraw-Hill Education.
- Chapman, L. H. (1978). *Approaches to Art in Education*. New York, Harcourt, Brace, Jovanovich.

- Clements, R. D. (1979). *The Inductive Method of Teaching Art Criticism*. **Journal of Aesthetic Education**, Vol. 13, No. 3, 67-78.
- Desmond, K. K. (2011). **Ideas about Art**. Wiley-Blackwell, Oxford.
- Elkins, J. (1998) **Art Criticism**. In: *Oxford Grove Dictionary of Art*
- Elkins, J. & Newman, M. (2008). **The State of Art Criticism**. Routledge.
- Feldman, E.B. (1973). *The Teacher as a Model Critic*. **Journal of Aesthetic Education**, 7(1), 50-57.
- Geahigan, G. (2002). *Art Criticism: Reflections on the Evolution of an Educational Concept*. **Journal of Aesthetic Education**, Vol. 36, No. 2, 84-97.
- _____ (2002). *Models for Critical Discourse and Classroom Instruction: A Critical Examination*. **Studies in Art Education**, Vol. 36, No. 2, 6-21.
- Hamblen, K. A. (1991). *In the Quest for Art Criticism Equity, A tentative Model*. **Visual Arts Research**, Vol. 17, No. 1, 12-22.
- Hickman, R. (2005). **Critical Studies in Art & Design Education**. Bristol, Intellect.
- Wolfreys, J., Robbins, R. & Womack, K. (2002). **Key Concepts in Literary Theory**. Second Edition, Edinburgh University Press.



Received: 2014/06/06

Accepted: 2015/09/19



Introducing Models of Teaching for Visual Art Criticism Courses

Mehdi Hosseini* Helia Darabi**

Abstract

Art criticism, defined as informed dialogue about the work of art, and an attempt to elucidate its meaning, is an activity based on principles, methodologies, procedures and theoretical frameworks which altogether make the practice of criticism possible. There are various, and mainly subjective, approaches to the art criticism practice. This variety makes it remarkably difficult to elicit and define inclusive and practical models for teaching art criticism systematically. Although educators still disagree about the nature and methods of teaching art criticism, they have nevertheless developed a number of valuable and functional models. With a descriptive approach, this article examines four major models for teaching art criticism, all developed in the U.S. Universities, and mostly based on the tradition of analytic philosophy. Edmund Burke Feldman's model includes four stages of description, formal analysis, interpretation and evaluation. With an emphasis on personal and emotional encounter with the work of art, Tom Anderson defines his model based on seven interrelated procedures: reaction, representation, formal analysis, formal characterization, personal interpretation, contextual analysis, and synthesis. In Inductive method of teaching art criticism, Robert D. Clements suggests a scientific approach in which the main phases are observing main facts, devising a hypothesis, and testing the hypothesis against the new evidence. Noël Carroll's model, in an endeavor to expand and augment Feldman's, comprises stages of description, categorization, elucidation, analysis, interpretation and evaluation. He places evaluation at the top of critical operation. Although teaching visual art criticism as a creative act cannot be reduced to prescriptive formula, a systematic methodology might pave available the grounds for the sparks of imagination as well as the development of critical thinking skills.

Key words: Art Criticism Education, Metacriticism, Feldman, Anderson, Clements, Carol.

* Professor Art University of Tehran.

** P.h.D. in Art Research, Art University of Tehran.