

Conceptual preparation of social assessment of “artistic literacy”

Meysam Mahdyar, Assistant Professor of Cultural Studies, Faculty of Social Sciences, Allameh T abataba' i University, T ehran, Iran, T ehran, Iran. (Corresponding author) Email: m.mahdyar60@gmail.com

Simin Veisi, Ph.D. in Cultural Sociology, Faculty of Social Sciences, Allameh T abataba' i University, T ehran, Iran, Email: siminveisi@gmail.com.

Soheil Ahsani, M.s of Art Research Art and Architecture, University of Maz andaran, Babulsar, Iran. Email: Soheilahsani77@gmail.com

Mohammad Pourkiani, Ph.D in Cultural Management, Baqir- ul- Ulum University, Qom, Iran. Email: m.porkiani@gmail.com

Extended Abstract

Introduction: If cultural policy is understood as the activation of cultural resources in the service of cultural objectives, then art in general, and Islamic-Iranian art in particular, can be regarded as one of the most significant cultural resources for cultural and artistic policymaking in Iran. One important dimension of such policymaking is the enhancement of public awareness of art and the cultivation of artistic taste, appreciation, and understanding among citizens. Despite the existence of educational curricula, books, and studies related to art education, the scholarly and policy literature on the concept of art literacy remains limited within Persian academic discourse. Therefore, art literacy can serve as a useful concept for understanding, assessing, and measuring the current state of artistic awareness and taste for application in cultural policymaking. Using a documentary research method, this study sought to identify the dimensions and components of art literacy in order to develop more objective and practical indicators for policy and measurement purposes.

Methods: This study employed a qualitative approach based on documentary and library research. Given the limited domestic literature on art literacy, foreign academic sources as well as relevant cultural texts were examined to identify the dimensions of the concept. In addition, theoretical literature related to neighboring fields, including art education and art criticism, was reviewed in order to expand and refine the indicators of art literacy. Through an intertextual analysis of relevant sources, combined with inductive reasoning and the use of selected existing indicators, the various dimensions of art literacy were identified with particular attention to their applicability within Iranian society.

Findings: Based on the analysis, the most important indicators for measuring art literacy in Iranian society include:

Art Historical Knowledge: Knowledge of major Iranian and international artists and their works across different artistic forms, with particular emphasis on Islamic-Iranian arts. This dimension includes familiarity with major historical periods of art (ancient, modern, postmodern, Islamic, etc.), the lives and works of prominent artists, the artistic media in which they worked, and the ability to associate artworks with their historical contexts.

Art Field Knowledge: Knowledge of artistic fields and media, with an emphasis on Islamic-Iranian arts. More specifically, it includes awareness of major artistic



events in Iran (such as markets, auctions, and festivals), artistic institutions, associations, groups, materials and tools, artistic contexts in Iran and the world, books and media programs related to art, cultural gatherings, museums, historical sites, and other cultural heritage spaces.

Form-Based Knowledge of Art: Knowledge of artistic forms and formats and their distinctions from other artistic expressions, with particular emphasis on Islamic-Iranian arts. This includes familiarity with artistic forms and their subcategories, as well as the ability to distinguish Islamic-Iranian artistic traditions from other artistic traditions.

Knowledge of Art Movements and Genres: Familiarity with major artistic schools, movements, and genres in Iran and around the world. This includes knowledge of the characteristics of different schools and genres, their major representatives, and the principal genres of Islamic-Iranian art.

Aesthetic Knowledge: Familiarity with the principles of aesthetics, particularly those associated with Islamic-Iranian artistic traditions. This includes understanding concepts of beauty and ugliness, as well as the ability to recognize and describe artistic elements such as form, composition, harmony, color, unity, balance, rhythm, themes, and geometric patterns.

Art Criticism Knowledge: Familiarity with the principles and methods of art criticism. More specifically, it includes knowledge of semiotic and discursive approaches to artworks, the ability to describe artistic details, distinguish form from content, discuss the themes and meanings of artworks, and recognize major art critics and media dedicated to art criticism.

Artistic Engagement and Preferences: The capacity to appreciate and experience aesthetic pleasure through artworks. This includes direct engagement with works of art, participation in artistic events, purchasing and collecting artworks, discussing artworks with others, selecting artworks as gifts, and recognizing the significance of art in everyday life.

Artistic Ecology: Familiarity with the artistic capacities of Iran's ecosystems and cultural subcultures. This dimension includes knowledge of the relationships between artistic forms, materials, tools, genres, and their geographical and cultural contexts.

Conclusion: If we set aside certain postmodern approaches that reject stable artistic standards and emphasize innovation, deconstruction, and rupture with tradition, and instead consider classical aesthetic principles such as balance, harmony, proportion, coherence, and precision, art may be understood as contributing to the intellectual, moral, emotional, and behavioral development of individuals. From this perspective, the cultivation of artistic taste and literacy becomes an important cultural objective, particularly given the rich aesthetic heritage embodied in Islamic-Iranian art. At the same time, the development of artistic taste should remain connected to the historical, cultural, and social foundations of a given society; otherwise, it may provoke cultural and political reactions. Consequently, enhancing public art literacy across dimensions such as art history, artistic fields, artistic forms, aesthetic principles, schools, and genres—with particular emphasis on the historical and civilizational heritage of Iranian and Islamic culture—can contribute significantly to the cultural and social development of Iranian society. Furthermore, measuring art literacy through the proposed indicators can provide a more accurate understanding of how art is perceived, appreciated, and consumed in Iranian society, thereby offering valuable insights for cultural and artistic policymaking.

Keywords: Art policymaking, cultural policymaking, art literacy, art education, art criticism, aesthetics.



تدارک چارچوب مفهومی سنجش اجتماعی سواد هنری

میثم مهدیار^۱، سیمین ویسی^۲، سهیل احسنی^۳، محمد پورکیانی^۴

چکیده

اگر سیاست‌گذاری فرهنگی را «فعال‌سازی منابع فرهنگی در خدمت مأموریت‌های فرهنگی» معنا کنیم از این‌رو توجه به مقوله هنر به‌طورکلی و هنر اسلامی- ایرانی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین منابع فرهنگی ایران می‌تواند نقش عمده‌ای در سیاست‌گذاری فرهنگی و هنری ایران ایفا کند. یکی از ابعاد این توجه برنامه‌ریزی برای افزایش آگاهی‌های عمومی در حوزه هنر و ارتقا و پرورش ذوق عامه در ارتباط‌گیری با آثار هنری، خوانش و فهم آثار هنری است. «سواد هنری» یکی از مفاهیمی است که می‌تواند در زمینه فهم وضعیت فعلی آگاهی و ذوق هنری و سنجش آن برای کاربری در سیاست‌گذاری فرهنگی مورد استفاده قرار گیرد اما ادبیات علمی و سیاستی پیرامون این مفهوم در ادبیات علمی فارسی بسیار نحیف و محدود است. در مقاله حاضر تلاش شده با روشی اسنادی ابعاد و مؤلفه‌های سازنده سواد هنری همچون آگاهی پیرامون تاریخ و میدان هنر، فضاها و رویدادهای هنری، مؤلفه‌های زیباشناختی هنر، نقد هنری و شاخصه‌های بوم‌شناختی هنر مورد بحث قرار گیرد تا زمینه‌ای برای شاخص‌سازی عینی‌تر و کاربردی‌تر برای کاربری سیاستی و نیز سنجش آن فراهم شود.

واژگان کلیدی

سیاست‌گذاری هنر، سیاست‌گذاری فرهنگی، سواد هنری، تربیت هنری، نقد هنری، زیبایی‌شناسی.

مقدمه

در چند دهه اخیر توجه به مفهوم سیاست‌گذاری و حکمرانی فرهنگی در ایران رو به افزایش بوده و حتی رشته آموزشی «مدیریت فرهنگی» و «سیاست‌گذاری فرهنگی» در مقاطع تحصیلات تکمیلی در ایران در دانشگاه‌های مختلف به راه افتاده است. اگر تعریف سیاست‌گذاری فرهنگی به «فعال‌سازی منابع فرهنگی در خدمت مأموریت‌های فرهنگی» را بپذیریم، فهرست برنامه درسی این رشته‌ها و کتاب‌ها و پژوهش‌های حول این موضوع نشان می‌دهد به ظرفیت‌ها و فرصت‌های هنر به‌طور کلی و هنر ایرانی-اسلامی به‌عنوان یک منبع لایزال فرهنگی توجه شایانی نشده است؛ اما چگونه و با چه مکانیسم‌هایی می‌توان از این ظرفیت برای سیاست فرهنگی بهره برد؟

عطف به ارتباط چرخه‌ای سه مقوله تولید- توزیع- مصرف در میدان هنر، بدیهی است هر قدر ذائقه عموم مردم در زمینه هنر پرورده‌تر باشد و به عبارتی ذوق و احساس و دریافت هنری در عموم مردم قابل‌توجه‌تر باشد (که در نتیجه مثلاً از وقتشان برای دیدار با آثار هنری مایه بگذارند، در جمع‌های خصوصی و یا حوزه عمومی درباره آثار هنری بحث کنند و یا برای خرید آثار هنری از جیبشان هزینه کنند) زمینه تربیت و رشد هنرمندان معطوف به جامعه و ابراز هنری آنان فراهم‌تر خواهد بود. به‌عبارت‌دیگر پرورش «ذوق هنری» و یا «ادراک هنری» در عموم مردم، کاربست‌های هنر در مواجهه با مسائل اجتماعی را افزایش خواهد داد؛ اما «برنامه‌ریزی» برای پرورش و ارتقای ذائقه هنری در مردم و استفاده از ظرفیت‌های هنر در عرصه حکمرانی و سیاست‌گذاری فرهنگی ابتدا نیازمند شناخت داده‌بنیاد و به عبارتی برآوردی واقعی و میدانی از وضعیت فعلی آگاهی و ذوق هنری و نیز مصرف هنری در عامه مردم است. در پاسخ به همین نیاز ضروری است بدانیم که سال‌هاست در ایالات متحده آمریکا و پس از آن کشورهای دیگر مفهوم سواد هنری و شاخص‌های آن مورد توجه پژوهش حاضر قرار گرفته است. مفهوم سواد هنری، هنر را نه فقط به‌عنوان مواد آموزشی برای گروه‌های خاصی از افراد جامعه بلکه به‌عنوان شکلی از سواد که تمامی گروه‌های جامعه نیازمند فراگیری آن هستند تا نه تنها وضعیت روحی و اخلاقی بهتری بیابند بلکه در نقش‌هایشان در جامعه بهتر از پیش ظاهر شوند در نظر می‌گیرد. برنامه‌ریزان ما معمولاً به‌صورت خالص هنر توجه دارند و از کارکردهای متنوع آن در جهت ارتقای فرهنگ و آگاهی‌های عمومی غافل‌اند. مفهوم هنردرمانی که سال‌هاست رواج یافته است نشان می‌دهد که چگونه می‌توان از ژانرهای مختلف هنری در جهت کاهش انواع تروماهای فردی و مشکلات

و آسیب‌های خانوادگی و اجتماعی استفاده کرد. در دهه گذشته، در کشورهای مختلف روانشناسان و مددکاران و سایر کارگزاران اجتماعی شروع به بررسی این کرده‌اند که چگونه می‌توان از انواع هنرها برای التیام جراحات‌های عاطفی، افزایش ظرفیت خودشناسی و نیز افزایش درک نسبت دیگران، اصلاح رویه‌های اشتباه فردی و اجتماعی و مانند این استفاده کرد.

بنابراین مفهوم «سواد هنری» هنر را نه فقط به‌عنوان مواد آموزشی برای گروه‌های خاصی از افراد جامعه بلکه به‌صورت شکلی از سواد که تمامی گروه‌های جامعه نیازمند فراگیری آن هستند تا نه تنها وضعیت روحی و اخلاقی بهتری بیابند بلکه در نقش‌هایشان در جامعه بهتر از پیش ظاهر شوند در نظر می‌گیرد. همچنین سواد هنری می‌تواند شکاف‌های عمیق میان سیاست‌گذار و شهروندان را در زمان‌هایی که گفتمان سیاست‌گذاری صرف نمی‌تواند راهی از پیش‌ببرد نسخه مناسبی است. علاوه بر مطالعاتی که در سایر کشورها صورت گرفته و در پی شناختن انواع مؤلفه‌های سواد هنری در جهت استفاده در موارد ذکر شده است و استفاده از آن‌ها نیازمند شناخت زمینه‌های فرهنگی خود و انطباق دادن این مؤلفه‌های جهان‌شمول با آن‌ها نیز هستیم. با توجه به اینکه سوابق تعریف و بحث و بسط این مفهوم در منابع فارسی و غیرفارسی بسیار محدود و نحیف است در مقاله حاضر تلاش شده این مفهوم عطف به مفاهیم و مقولات همسایه آن بسط یابد و ابعاد گوناگون آن برای شاخص‌سازی و طراحی سیاست‌های فرهنگی و نیز سنجش‌های اجتماعی وضوح یابد. به عبارتی مسئله اصلی پژوهش حاضر، ناظر به این پرسش اساسی است که مفهوم سواد هنری ناظر به چه ابعاد و مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی در قلمرو هنر به‌خصوص در ایران می‌تواند باشد.

ادبیات نظری پژوهش

با صرف آموزش هنر به «گروه‌های خاص» همچون دانش‌آموزان و یا دانشجویان و کارآموزان هنر نمی‌توان انتظار داشت که روح هنر به جامعه تزریق شود. به‌رغم اهمیت هنر و آموزش آن به افراد جامعه در عملکرد ساختار آموزشی شاهدیم که همچنان «تصور نادرست نسبت به تربیت هنری و محدود کردن به مقوله تولید هنری و فعالیت هنری و در نتیجه ایجاد ضیق در دامنه تربیت هنری و عدم باور به کارکرد آن در حکم یک برنامه فرادرسی» (رضایی، ۱۳۹۲: ۲۲) وجود دارد. مفهوم «سواد هنری» هنر

را نه فقط به عنوان مواد آموزشی برای گروه‌های خاصی از افراد جامعه بلکه به عنوان شکلی از سواد که تمامی گروه‌های جامعه نیازمند فراگیری آن‌اند تا نه تنها وضعیت روحی و اخلاقی بهتری یابند بلکه در نقش‌هایشان در جامعه بهتر از پیش ظاهر شوند، در نظر می‌گیرد. هنر و سواد ناشی از آن همچون نوش دارویی است که در جهان متکثر و در عین حال همگرای امروز به آن نیاز داریم تا ضمن رجوع به زیرین‌ترین عواطف بشری، تفاوت‌های موجود را بهتر درک و هضم کنیم.

با این همه مفهوم «سواد هنری» به صورت خاص در منابع علمی رسمی فارسی تقریباً پیشینه‌ای ندارد. در کتاب‌هایی که با این نام منتشر شده‌اند (نک به: (دفاعی، ۱۴۰۲) (شماخی، ۱۳۹۵) (صمدیان، ۱۳۹۳) (شمس ناتری و باقری توسستانی، ۱۴۰۰) بدون بحث درباره تعریف و ابعاد و مؤلفه‌های آن صرفاً به تقسیم‌بندی انواع هنرها و سبک‌ها و مکاتب و ... هنری به شکلی ابتدایی پرداخته شده است. اولین باری که به صورت جدی درباره نسبت هنر و آموزش و تربیت بحثی درگرفته سال ۱۳۷۳ و در کنگره «نقش هنر در تربیت» با تأکید بر نقش تربیتی هنرهای نمایشی بوده است؛ اما متأسفانه این بحث تداوم و بسط پیدا نکرده است (سید، ۱۳۷۳).

جهانبازی و اسمعیلی (۱۴۰۱) در کتابی با عنوان «پرورش ذوق هنری کودکان» با روش کتابخانه‌ای به بررسی ابعاد «برنامه درسی هنر» در مقطع ابتدایی پرداخته و ظرفیت‌های هنر همچون نقاشی و موسیقی را در رشد کودک مورد بررسی قرار داده‌اند. در این کتاب «تربیت هنری» به ۵ موضوع تفکیک شده است: ۱. زیباشناسی؛ ۲. ارتباط با طبیعت؛ ۳. آشنایی با تاریخ هنر؛ ۴. تولید محصول هنری؛ ۵. نقد هنری. رستگاری و موسی‌پور (۱۳۹۴) با روش توصیفی و با مراجعه به اسناد چاپی و الکترونیکی به این نتیجه رسیدند که با گنجاندن دستکم ۳ ساعت در هفته آموزش هنر به معلمان شامل بدیهه‌سرایی، موسیقی، نقاشی و کارگردانی در سرفصل دروس دانشگاه فرهنگیان می‌توان در ارتقای حرفه‌ای معلمان قدم برداشت. همچنین در این سال‌ها مقالات و کتاب‌های چندی در حوزه تأثیرات موسیقی، نقاشی و تئاتر و برخی دیگر هنرها بر رشد کودک و نوجوان یا تأثیر آدر درمان و التیام دردهای روحی و روانی منتشر شده‌اند. مثلاً نک به: (عطاری و دیگران، ۱۳۹۰) (اسماعیل طلایی و دیگران، ۱۳۹۰) (صادقی، ۱۴۰۲) در همه این پژوهش‌های پیش‌گفته اگرچه از مفهوم سواد هنری و مفاهیم همسایه آن چون تربیت هنری و پرورش ذوق و مانند این سخنانی به میان آمده اما ابعاد این مفهوم واضح و شفاف نشده است؛ مأموریتی که در حد توان به‌گرده این مکتوب نهاده شده است.

تعاریف سواد هنری

ائتلاف ملی استانداردهای اصیل هنر آمریکا¹ سواد هنری را دانش و درکی می‌داند که برای مشارکت اصیل در هنرها لازم است. به عبارت دیگر سواد هنری «تسلط بر زبان (های) هنرها، توانایی خلق، اجرا/تولید/ارائه، پاسخ و ارتباط از طریق اشکال نمادین و استعاری است که منحصر به هنرها هستند. این دانش به فرد امکان انتقال دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های هنری به سایر موضوعات، محیط‌ها و زمینه‌ها را می‌دهد» (Nccas, 2024). همچنین «سواد هنری ارتباطات بین هنرها و سایر رشته‌ها را تقویت می‌کند و بدین ترتیب فرصت‌هایی برای دسترسی، توسعه، بیان و یکپارچه‌سازی معنا در زمینه‌های مختلف محتوایی فراهم می‌آورد. در واقع، فردی که دارای سواد هنری است، ارزش هنرها را به‌عنوان مکانی برای بیان آزاد و اهمیت مشاهده و مشارکت در جنبه‌های اجتماعی، سیاسی، معنوی، مالی و زیبایی‌شناختی جوامعی که خود در آن‌ها حضور دارد (هم‌محلی و هم‌جهانی، حضوری و مجازی) می‌شناسد و تلاش می‌کند هنرها را به آن محیط‌ها معرفی کند»؛ بنابراین، سواد هنری مستلزم پذیرش این است که هر رشته هنری زبان خاص خود را دارد که توسط تاریخ و شیوه‌های رایج آن شکل گرفته و یادگیری این زبان‌ها نیازمند غوطه‌وری عمیق و آموزش است (همان). همچنین «از طریق سواد فرهنگی و هنری خوب، می‌توان به‌طور مداوم شخصیت، خلق‌وخو و تزکیه دانش‌آموزان را بهبود بخشید» (Zheng, 2023: 8). تمرین سواد در هنر به همان اندازه که یک تلاش شخصی است، یک «تمرین اجتماعی و فرهنگی» نیز هست. درگیر شدن در تمرین هنر به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا از طریق بیان خلاقانه و به روش‌های بسیار معناداری خود را کشف کنند. با باسواد هنری شدن، آن‌ها قادر به ارتباط با آثار هنری دیگران هستند؛ پیامدهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و غیره مرتبط با اثر؛ رسانه و همچنین انتخاب‌های انجام‌شده توسط هنرمند و دلیل آن؛ اینکه آیا احساس می‌کنند اثر مؤثر است یا نه؛ و در نهایت چگونه این اثر بر کار هنری و ظرفیت خودشان تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین، مهم است که اکنون یک رویکرد آموزشی را تصور کنیم که نه تنها قضاوت‌ها و مسئولیت‌پذیری را بر اساس مهارت‌های قابل اندازه‌گیری و استانداردشده انجام دهد، بلکه تأثیری که روش‌های هنری بر زندگی دانش‌آموزان گذاشته‌اند را نیز در نظر بگیرد (Barton, 2013).

بارتون^۱ سواد هنری را به‌عنوان «موضوعی تفسیری و بیانی که از طریق فرم نمادین، اعم از شنیداری/صوتی، تجسم‌یافته، متنی، بصری، نوشتاری یا ترکیبی از اینها در چارچوب یک فرم هنری خاص جاری می‌گردد» تعریف می‌کند (Barton, 2014: 4). دیگرانی نیز سواد هنری را به اشکال مختلف از جمله شامل «مفاهیم زیبایی‌شناسی، تاریخ هنر، نقد و تولید» تعریف کرده‌اند (Abrantes, 2019: 144). برودی معتقد است «سواد زیبایی‌شناسی» با «یادگیری ادراک کردن ویژگی‌های حسی، صوری و بیان‌گر تصورات زیبایی‌شناسی یعنی آن تصوراتی که بار انسانی را منتقل می‌کنند آغاز می‌شود». به تعبیر برودی «سه مهارت اصلی خواندن، نوشتن و حساب کردن وسیله دریافت و بیان اندیشه هستند اما زبان هنر قابلیت آن را دارد که علاوه بر اندیشه، وسیله ردوبدل کردن و دریافت و بیان احساسات هم باشد». از این رو «مهارت‌های تأثر و درک هنری با مهارت‌های خواندن مقایسه می‌شود و مهارت‌های بیان هنری با مهارت‌های نوشتن تطبیق می‌کند... از دیدگاه برودی امکان آموزش زبان هنر به همه، دال بر آن است که «تربیت زیبایی‌شناسی می‌تواند جنبه عام و همگانی داشته باشد و یکی از ارکان آموزش عمومی را تشکیل دهد». (رضایی، ۱۳۸۹: ۸۶-۸۸) برودی از میان سه رویکرد اجرا (آموزش هنر به دانش آموزان)، دریافت هنری (آشنایی با اصول زیبایی‌شناسی و نقد هنر و تاریخ هنر) و ادراک (ادراک کیفیات حسی شامل تفاوت ظریف صداها و رنگ‌ها و ادراک ویژگی‌های صوری چون تعادل و وحدت و مانند این) رویکرد سوم را برتر می‌داند (رضایی، ۱۳۸۹: ۹۸-۹۱).

به گفته کاکسوی^۲ (۲۰۱۸) سواد هنری به دستیابی به دانش هنری، ارزیابی این دانش و تلفیق آن با تجربیات اشاره دارد. شیوه‌های سواد در هنر بسیار متنوع‌اند، زیرا آن‌ها از طیف گسترده‌ای از اشکال مختلف هنری در حالت‌های مختلف استفاده می‌کنند؛ معانی اجتماعی، فرهنگی و شخصی بسیاری دارند و از گفتمان‌ها و ابزارهای ارتباطی مختلف، شاید بیش از هر حوزه رشته دیگری استفاده می‌کنند (Barton, 2014: 4). سواد هنری متضمن این است که فرد بداند که از کجا و چگونه می‌تواند به اطلاعات کمیاب در مورد هنر دسترسی پیدا کند، چگونه منبعی را برای رسیدن به اطلاعات هنری فهم کند، چگونه اطلاعات به‌دست‌آمده را در یک چارچوب مفهومی ارزیابی کند، بفهمد که در کجا و چگونه باید از اطلاعات ارزیابی‌شده استفاده کند و در نهایت چگونه اطلاعات به‌دست‌آمده را با برنامه‌هایی که قرار است اجرا کند ترکیب

1. Barton

2. Koksoy

کند (Koksoy, 2018). با توجه به گسترش فرایندهای فراملی شدن، برخی سواد هنری را ضمن محلی بودن متأثر از ابعاد جهانی نیز می‌دانند. سواد هنری «نوعی از سواد است که امکان برقراری رابطه التقاطی بین هنرهای بین‌المللی (که ممکن است به‌طور غیرمستقیم قابل دسترسی باشد) و هنرهای محلی (که مستقیماً در جهان جهانی شده درک می‌شود) را داراست (Yucetoker, 2014).

مفاهیم حساس

یکی از راه‌های بسط شاخص‌های مفهوم سواد هنری کاوش در ادبیات نظری همسایه این مفهوم است. در واقع وقتی از سواد هنری حرف می‌زنیم مسائلی چون آموزش و تربیت، نقد هنری و مانند این برجسته می‌شوند.

سواد بصری^۱ (VL)

به گفته دبس^۲، واضع مفهوم سواد بصری در ۱۹۶۹، سواد بصری آن توانایی انسانی است که او را قادر می‌سازد با ادغام دیدن و سایر تجربه‌های حسی، موضوعات و نمادهای دیداری طبیعی و یا مصنوع را تشخیص و تفسیر کرده و با آن با دیگران ارتباط برقرار کنیم و یا از آن لذت ببریم (کارگری آریان و همکاران، ۱۴۰۰). سواد بصری از دیدگاه دنیس داندیس فهم «همان فرم کلی اثر، تأثیر متقابل عناصر بر یکدیگر، شناخت و کاربرد تکنیک‌های بصری و در نهایت روابط میان ترکیب‌بندی و مفهوم مدنظر در یک اثر است» (داندیس، ۱۳۹۴: ۱۰). از دید آوچرینو و پترسون مؤلفه‌های سواد بصری شامل «۱. ادراک بصری؛ ۲. زبان بصری؛ ۳. ارتباط بصری؛ ۴. یادگیری بصری؛ ۵. تفکر بصری» است (کارگری آریان و همکاران، ۱۴۰۰). در ادراک بصری یکی از عناصر مهم، آگاه شدن از زمینه‌ای است که رویداد از آن جدا شده است و در واقع آگاه کردن مخاطب از آن، درک بصری موضوع را تقویت می‌کند. همچنین ادراک بصری فهم بیان‌گری تصویر، فارغ از المان‌های آن است. به عقیده کانت، اگر مردم اثر هنری را فارغ از هر نوع نظر شخصی یا تأثیرات خارجی یا موقعیتی که تحت آن محصول هنری پدید آمده مشاهده و بررسی کنند، نوع تعبیر و دریافت همگی آنان یکسان خواهد بود. این رویکرد فرمالیستی به طرح مجموعه ضوابطی تحت عنوان «مبانی» (خط، رنگ، شکل/ فرم، بافت و فضا و مواردی از این دست) و «اصول» (تعادل، تأکید، تناسب، حرکت، ریتم، تکرار و امثال آن) انجامید که ترکیب این مبانی و اصول به‌عنوان زبان بصری شناخته می‌شود. توانایی توصیف دقیق هر

1. Visual Literacy

2. Debs

تصویر یعنی تبدیل آن به نشانه‌های زبانی از مهم‌ترین شاخصه‌های ارتباط بصری است: ۱. تبارنامه کامل اثر (نام هنرمند، ماده یا مدیوم و تاریخ آفرینش): ۲. موضوع اثر (در تصویر چه چیزی در جریان است): ۳. ویژگی‌های صوری اثر (خط - رنگ - حجم و مواردی از این دست): ۴. سبک: ۵. هنرپروری (آیا حامی اثر قابل شناسایی است؟) (کارگری آریان و همکاران، ۱۴۰۰: ۳۱-۲۸).

تریت زیبایی‌شناسی

طبق نظر راشین و فلیپو^۱ (۲۰۲۰) و ژنگ^۲ (۲۰۲۳) استفاده از بعد زیبایی‌شناختی که براساس نظر ارسطو معمولاً با جهت‌گیری ارزشی و نیز ترکیه و تربیت معنوی همراه است بخش مهمی از سواد هنری است. سوانه معتقد است سه بعد برای مفهوم زیبایی‌شناسی می‌توان در نظر گرفت. اولین بعد تجربه زیبایی‌شناختی است. این مفهوم با احساس زیباشناختی تطابق دارد. در احساس زیباشناختی آنچه به‌وسیله حواس ادراک می‌شود خودش را به شکل یک تجربه زیسته و غنابخش به ما عرضه می‌کند. رابطه فردی سوژه با یک چیز زیبا یا اثر هنری که او را تحت تأثیر قرار دهد سرمنشأ پیدایش کل تجربه زیباشناختی است. دومین بُعد، فاصله زیباشناختی است. بعد از تجربه کردن اثر هنری و تحت تأثیر قرار گرفتن باید قدری از آن فاصله بگیریم. این فاصله‌گیری سبب دانستن و کسب اطلاعات در مورد اثر می‌شود و مکمل تجربه اثر هنری است. این بخش شامل تفسیر و بحث‌های نظری و ارتباط دادن اثر با سایر آثار هنری می‌شود. بعد سوم مسئله زیباشناختی است. باید به اثر هنری مسئله‌آمیز نگریست. در اینجا به چگونگی و چرایی احساسات هنرمند پرداخته می‌شود (سوانه، ۱۳۹۳: ۳۴-۳۱).

همچنین ون لیوون چند شاخص مهم برای امر زیباشناسانه ذکر کرده است. او اولین بُعد را منشأ^۳ می‌نامد. درواقع ما باید بتوانیم نشان دهیم که دالی که از بافت دیگر آمده است (عصر دیگر، گروه اجتماعی دیگر، دوره فرهنگی دیگر و مانند این)، چه ایده‌ها و ارزش‌های مرتبط با آن زمینه دیگر و درنهایت «چه معنایی را منتقل می‌کند»؛ بنابراین اینکه تنها بفهمیم صورت‌های بلاغی چه هستند مهم نیست بلکه باید ارجاعات فرهنگی آن را نیز بشناسیم. دومین بُعد زیبایی‌شناسانه از نظر ون لیوون، توازی^۴ است. او توازی را شامل شباهت‌های و تفاوت‌ها و نیز ترکیب آن‌ها و ایجاد پیچیدگی‌های بیشتر ناشی از آن در

1. Roshchin & Filippova

2. Zheng

3. Provenance

4. Parallelism

ابعاد صوری و محتوایی می‌داند؛ بنابراین سواد زیبایی‌شناختی همچنین به معنای توانایی تشخیص و ایجاد هویت‌ها، شباهت‌ها و تضادهای ترکیب، شکل، رنگ و بافت است و دانستن اینکه اینها چگونه می‌توانند معنا ایجاد کنند. سومین بُعد زیباشناسانه در نظرون لیوون توجه همزمان به فرم و محتواست. در نگرش‌های نخبه‌گرایانه که مورد نقد پیربوردیو هستند فرم بر محتوا غالب است. بوردیو از ذوق عامه‌ای دفاع می‌کند که زیبایی‌شناسی را از معنا و اخلاق جدا نمی‌کند و می‌تواند زیبایی را در آنچه به تصویر کشیده می‌شود و نه صرفاً در نحوه ترسیم آن، بیابد. باوجود این‌گاه در نقد چنین نظرگاه‌هایی تلاش می‌شود تا معانی آثار هنری ارزشمندتر تلقی شوند. این در حالی است که به‌طور هم‌زمان به هر دو نیاز داریم زیرا فرم‌ها معانی ایجاد می‌کنند و معانی برای به وجود آمدن نیاز به اشکال دارند (Van Leeuwen, 2015). درواقع نه‌تنها در نقد باید به بررسی فرم-محتوا و اینکه چگونه محتوی به‌وسیله فرم تعیین و به‌وسیله رسانه بازنمایی می‌شود پردازیم، بلکه این پرسش که آثار هنری چگونه با مسائل سیاسی-اجتماعی پیوند پیدا می‌کنند نیز حائز اهمیت است. معیار مهم دیگر این است که مسائل (اجتماعی-سیاسی) از یا در چه بخشی از کار هنری که قابل مشاهده است، مسئله‌آمیز شده یا مورد انتقاد قرار گرفته است.

نقد هنری

مقوله زیبایی‌شناسی همچنین با مفهوم نقد گره خورده است. نقد هنری شامل توصیف، تفسیر، ارزشیابی و مضمون‌یابی در مورد کارهای هنری است (Eisner, 2005). درواقع نقد هنری ابزار اصلی زیبایی‌شناسی عینی (آبجکتیو) در مواجهه با اثر هنری است و توانایی نگاه انتقادی (با فاصله) به هنر شاخصه اصلی زیبایی‌شناسی است. توسعه مهارت‌ها برای نقد، ارزیابی و به‌کارگیری این دانش نه‌تنها برای خود هنرمندان بلکه برای سایرین بسیار مهم است (Barton, 2014: 7). توانایی توصیف فرم یک اثر هنری با استفاده از اصطلاحاتی مانند «وحدت، تعادل، هارمونی، ریتم، تم و تنوع، توسعه و تنش» (Smith & Simpson, 1991: 20) یک عنصر اساسی برای کسب سواد در هنر است. به‌طور خاص، سواد خواندن در این مفاهیم مستلزم آن است که مخاطبان نه‌تنها با معنای مفهومی این مفاهیم آشنا باشند، بلکه بدانند چگونه از نظر زیبایی‌شناختی در قالب یک اثر هنری تجلی می‌یابند و چگونه به‌طور اساسی در تضاد با استانداردهای زیبایی‌شناختی هنجاری موجود در یک رشته هنری خاص هستند (Bar-ton, 2014). درواقع تفکر انتقادی به‌عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی از دیرباز

به‌ویژه از طریق نوشته‌های آیزنر (۱۹۶۵، ۱۹۸۵، ۲۰۰۲) با آموزش هنر همسو بوده است. برای مثال، مهارت‌های قضاوت زیبایی‌شناختی - به‌کارگیری منطق، معیارها و سطح معینی از عمل‌گرایی در ساختن و پاسخ‌گویی به هنر - در همه اشکال هنری ارزش‌گذاری و تمرین می‌شوند. این مهارت‌ها به‌همان اندازه که در مطالعه تاریخ هنر و مکان‌های هنری در فرهنگ و جامعه گسترش می‌یابند، در ساخت آثار هنری هم نقش دارند. میلر می‌گوید که «تشخیص ارزش‌های زیبایی‌شناختی و به‌کارگیری دانش زیبایی‌شناختی در تفسیر هنر، متکی بر تفکر انتقادی مستدل است و یک مؤلفه حیاتی در هر آموزش هنری با کیفیت است» (Miller & West, 2018: 15). در تفکر انتقادی معنی‌سازی با «خواندن بینش‌ها از طریق یکدیگر، ایجاد بینش‌های جدید و با توجه و دقت خواندن تفاوت‌هایی که در جزئیات دقیق آن‌ها اهمیت دارد» صورت می‌گیرد (Barad, 2012). نقد باید با تفکر میان‌رشته‌ای اداره شود؛ بنابراین یک منتقد هنرهای زیبا نباید در مواجهه با فرآیندها و مسائل هنرهای دیگر و نیز در رابطه با زیبایی‌شناسی و سیاست فرهنگی بی‌خبر باشد (Lang, 2022).

درک هنری

مفهوم درک هنری بینادذهنی است. برای اینکه تصمیم بگیریم آیا چیزی زیباست یا نه آن را از طریق تخیل (شاید همراه با درک) به موضوع و احساس لذت یا ناراضایتی مرتبط می‌کنیم؛ بنابراین، قضاوت ذوقی یک قضاوت شناختی نیست، یک قضاوت منطقی نیست، بلکه بیشتر زیبایی‌شناختی است که با آن قضاوتی که زمینه تعیین‌کننده آن جز ذهنی نمی‌تواند باشد، درک می‌شود (Kant, 2001: 89). فهم و تفسیر اثر هنری، بازسازی و بازتولید است. هنگامی که مخاطب به درک اثر هنری روی می‌آورد، در واقع به بازسازی تاریخ می‌پردازد و بر آن است که به دنیای ذهنی آفریننده اثر نفوذ کند تا معنای آن را درک نماید. مخاطب باید موقعیت اصلی را که هنرمند در ذهن خویش داشته، تأسیس و بازتولید کند و نیز جهان ذهنی‌ای را که اثر متعلق به آن است، احساس نماید (واعظی، ۱۳۸۶: ۸۷). به بیان دقیق‌تر در نگاه هرمنوتیکی درک اثر هنری منوط به تحلیل اوضاع تاریخی و جغرافیایی مؤلف است. گادامر اثر را به بازی و فهمیدن آن را به ورود به یک بازی تشبیه می‌کند. همچنین به دخالت دوسویه ذهن مخاطب و خود اثر در شکل‌دهی فهم معتقد است و آن را امتزاج افق‌ها می‌شناسد (همان، ۲۳۰). گاهی معنای درک اثر هنری از بازتولید فراتر رفته و به خلق معانی جدید معطوف است. «درک یک اثر هنری کار آسانی نیست. زمان و دانش لازم دارد. تفسیر هنری مجموعه‌ای از

اطلاعات موجود در مورد یک اثر هنری یا یک دوره کامل نیست. بلکه یک تأمل تحلیلی متفکرانه است که هدف آن ارائه دیدگاهی جدید است» (Costache, 2012: 157). تفسیر هنر بسیار شبیه به فرآیند رمزگشایی تبلیغات است. این فرآیند تفکر انتقادی مبتنی بر تعادل ظریف بین حقایق عینی و دیدگاه‌های ذهنی است. سواد بصری نقش مهمی در یافتن معانی و تفسیر هنر دارد (Costache, 2012: 168). می‌توان [به‌اشتباه] استدلال کرد که فقط هنرمندان هستند که می‌توانند کار خود را توضیح دهند، می‌توانند چیزی را که شناخته‌شده یا درک نشده است قابل‌درک کنند اما درک هنر، به‌عنوان آگاهی یا دانش کاملی تعریف می‌شود که از طریق یک فرآیند فکری یا احساسی به دست می‌آید - از جمله توانایی استخراج معنا یا تفسیر (Fichner-Rathus, 2013).

کلیت هنری

یکی دیگر از دغدغه‌های مرتبط زیبایی‌شناسی، تمامیت و یکپارچگی یک اثر هنری است، یکپارچگی که دقیقاً الگوی شخصیت انسان است. علاوه بر این، آزمایش مستمر اصول با توسل به موارد خاص، به ذهن و عواطف لطافتی می‌بخشد و افکار را با توسل به امر دنیوی تقویت می‌کند. علاوه بر این، تلاش مستمر ما برای درک لذت‌ها و ناپسندی‌ها و اصلاح آن‌ها که به نظر ما بی‌دلیل یا نامتناسب به نظر می‌رسند، نقش مهمی در افزایش خودشناسی ما دارد (Saw, 1972). زیبایی‌شناسی مدرن به نحوی متأثر از افکار شبه متافیزیکی لایب‌نیتس است. از دیدگاه او «وحدت در کثرت چیزی نیست مگر هماهنگی و از آنجا که هر مورد [یا چیز] بخصوص با برخی موجودات [یا چیز] دیگر بیش از دیگران موافقت دارد، از این هماهنگی نظمی جریان می‌یابد که زیبایی از آن برمی‌خیزد و عشق را بیدار می‌کند» (Leibnis, 2000: 235). از دیدگاه لایب‌نیتس زمانی که بتوانیم وحدت را در کثرت جهان تشخیص دهیم، چشم‌انداز سعادت بخش رخ می‌دهد. «هماهنگی اشیا یا اصل زیبایی در آن‌ها» فقط خداوند است و زمانی که تشخیص دادیم که وحدت، زیبایی و کمال الهی در همه چیز جهان نهفته است، به خدا نگاه خواهیم کرد (Mercer, 2001: 213).

مفهوم کمال در نزد لایب‌نیتس نیز دارای اهمیت است. او لذت را احساس کردن کمال یا فضیلت (Excellence) چه در وجود خودمان و چه در چیز دیگر می‌داند؛ جذب شدن به صفات مثبت دیگری و حتی شیئی دیگر خواه ظاهری و خواه بطنی. از این روست که تصویر چنین کمالی که بر ما منطبق شده است باعث می‌شود که این کمال در درون ما القاشده و برانگیخته گردد (علیا و رشتی پور، ۱۳۹۶: ۱۹۶). در هنرهای جمعی کل‌نگری و این اصل

که «کل چیزی بیش از مجموع اجزاست» تبلور می‌یابد. یادگیری در نمایش و از طریق نمایش شامل «کنش‌های مبتنی بر تخیل مشترک هنگامی که دانش‌آموزان در تجربیات همکارانه، تجسم‌یافته، خلاقانه، متفکرانه، همدلانه و هدفمند مشارکت می‌کنند است. این تجارب معمولاً از شرکت‌کنندگان می‌خواهد که به‌عنوان نه [فقط] من و هم‌زمان نفی «نه [فقط] من» مشارکت کنند» (Stinson, 2014: 131).

این کل‌نگری همراه با رویکرد ترکیبی عمل‌گرایی نیز همراه است که به‌طور مثال در موسیقی شامل «ترکیب، اجرا، گوش دادن، تجزیه و تحلیل و خواندن» است (Davidson, 2014: 171). هانگ که مطالعات سلسله‌واری را پیرامون سواد رقص و حرکات موزون انجام داده است در مقاله خود در سال ۲۰۰۰ آموزش حرکات موزون در قالب یک مدل سوادآموزی را بخشی از شبکه آموزش می‌داند که به دنبال آموزش کلیت فرد است. حرکات و مشق‌های بدنی موزون، هنرها، علوم و سایر موضوعاتی که برنامه درسی مدرسه را تشکیل می‌دهند شاخه‌های مجزا و مستقل یادگیری نیستند، بلکه در یک شبکه یکپارچه از یادگیری به‌هم‌پیوسته و به هم مرتبط هستند (Jones, 2014).

زمینه هنری

یکی از زمینه‌های ادراک زیبایی‌شناسی و هنر توانایی توجه به «زمینه هنر» است. دیویی بازگرداندن اهمیت هنر را به‌عنوان چیزی که از شرایط و تجربیات انسانی جدا نیست مهم می‌داند. از این نظر یکی از جنبه‌های سواد هنری توانایی خواندن اشیاء هنری قدیمی در زمینه تجربه شخصی و همچنین در زمینه‌ای است که در ابتدا در آن ایجاد شده‌اند (Kindelan, 2012): بنابراین می‌توانیم یکی از شاخص‌های مهم برای سنجش سواد هنری را بر طبق دیویی توجه به زمینه‌های شکل‌گیری هنر، پویایی‌های آن و تداخل تجربه‌های امروزی با آن بدانیم. در واقع آگاهی از تاریخ هنر یکی از راهبردهای زیبایی‌شناسی است. بدون توجه به این بخش آثار هنری بسیار راکد و متصلب خواهند بود و خلاقیتی را سبب نخواهند شد. به‌طور مثال می‌توانیم شرایط شکل‌گیری یک تابلوی نقاشی معروف را در نظر بگیریم و تصور کنیم که اگر شرایط خاص سیاسی، اجتماعی و امثال آن رخ نمی‌داد و یا رخ می‌داد آیا اثر این‌گونه خلق می‌شد؟ همچنین می‌توانیم تأثیرات و پیامدهای اثر مورد نظر یا سبک هنری خاص و یا شخصیت هنری برجسته‌ای را در دوران خود و دوران بعدی را نیز ببینیم و در نتیجه نگرش پویاتری نسبت به آن اتخاذ کنیم.

بسیاری از متفکران عرصه هنر و سواد هنری بر این باورند که هنر در زمینه خاصی معنا

پیدا می‌کند. به‌طور مثال ماهارانی و همکاران (۲۰۲۲) سواد هنری را توانایی شناخت، مطالعه، درک و خلق اثر هنری در یک منطقه خاص جغرافیایی و با توجه به زمینه‌های فرهنگی آن منطقه می‌دانند. ناگفته پیداست که ردیابی هنر در یک منطقه به دوره‌های پیشین ما را به بعد تاریخی هنر و سواد ناشی از آن رهنمون می‌کند؛ بنابراین تاریخ هنر را می‌توان یکی از مهم‌ترین ابعاد سواد هنری دانست. تاریخ هنر مشتمل بر بررسی زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و تاریخی پدیده‌های هنری است (Tapajos, 2003:565).

اطلاع از دوره‌های تاریخی اصلی در هنر هم در درک زمینه هنری بسیار مؤثر است؛ مثلاً پسامدرنیست‌ها دنیای هنر را با شیوه‌های زیباشناختی متنوعی تعریف می‌کنند که با نگرش مدرنیست‌ها کاملاً متضاد است. هنر پسامدرن نوعی تکثر را در خود دارد. هنرمندان می‌توانند انتزاعی کار کنند، به شیوه رئالیستی اثر خلق کنند، سورئال باشند، به متافیزیک گرایش یابند و مانند این. پسامدرنیست‌ها مفهوم اصالت اثر هنری را به‌نقد کشیدند و بیش‌ازپیش به اهمیت تضادها و تکثرها پی بردند و برخلاف مدرنیست‌ها که تلاش می‌کنند تا رسانه‌شان را اصیل و بکر نگاه دارند، پسامدرنیست‌ها در انتخاب رسانه التقاطی رفتار می‌کنند و به‌راحتی هر تصویر، شگرد و ایده‌ای را از هر منبعی و بخصوص فرهنگ عامی به کار می‌گیرند. مدرنیست‌ها خود را از فرهنگ‌عامه و رویدادهای جاری دور نگه می‌داشتند درحالی‌که در پسامدرنیسم فرهنگ‌عامه اهمیت می‌یابد. مدرنیست‌ها به دنبال کلیت و پسامدرنیست‌ها به دنبال تفاوت‌ها بودند. اکثر منتقدان امروزی بر این باورند که اثر هنری حاوی خصوصیت‌ها و معناهایی است که بر زیرساخت‌های اجتماعی و فرهنگی‌اش استوار شده است... هم‌اکنون آن‌ها بیش‌ازپیش به تفاوت‌های شخصیتی، پیشینه‌های اقتصادی-اجتماعی، جنسیت و باورهای مذهبی هنرمندان و مخاطبانشان توجه نشان می‌دهد. این در حالی بود که در هنر مدرن تمرکز بر یک شیء به نام اثر هنری بود که همگان نظر استاندارد در مورد آن باید داشته باشند (برت، ۱۳۹۴: ۱۰۷ - ۱۰۱).

درک زمینه هنر اسلامی و ایرانی

نویسندگان مختلف شاخص‌های گوناگونی را برای هنر اسلامی و ایرانی ذکر کرده‌اند. اسدی (۱۴۰۱) نور را به‌عنوان نمادی از عالم ملکوت و معنا و به‌طور خاص وجود مطلق عنصر مهمی در هنر اسلامی می‌داند که به‌ویژه در قندیل‌های شیشه‌ای تبلور یافته است. مقدم‌پور و بلخاری قهی (۱۴۰۱) هنر مطلوب از منظر اسلام را دارای شاخص‌هایی

همچون مسئول بودن، غایت‌گرایی، آرمان‌گرایی، جهانی بودن، فراگیری بودن و مفید بودن می‌دانند. از این نظر هنر اسلامی هنری است توحیدی با‌گرایش‌های مبتنی بر قرآن و سنت الهی، جزو هنر مسلمین و سرزمین‌های اسلامی است و جنبه تبلیغی، تعلیمی و تمثیلی دارد. این هنر میان وجوه زیبایی‌شناسانه و کاربردی پیوند برقرار می‌کند و بنابراین فایده‌مند، هدفمند، کارکردگرا و دارای تناسب است. این هنر ماندگار و مردمی است و هم‌زمان به‌صورت و سیرت (فرم و محتوا) و موضع هنرمند دلالت دارد. در این هنر اصل وحدت و هویت‌مندی در آن رعایت شده است (قاسمی و افشاری، ۱۴۰۲). این اصول در بسیاری از هنرها وارد شدند به‌طوری‌که از ژانرهای مختلف در هنر اسلامی می‌توان سخن گفت؛ به گفته صفاکیش (۱۳۹۲) پس از ورود اسلام به ایران موسیقی رنگ و بوی مذهبی به خود گرفت. همان‌طور که زرشناس (۱۳۹۳) می‌گوید نمایش‌های سیماچه‌ای که کارکردهای مختلفی در آئین‌ها، نمایش‌ها و بازی‌ها داشتند بعد از اسلام به‌صورت خیمه‌شب‌بازی، روحوضی و تعزیه کاملاً صورت دینی به خود گرفتند. در این میان مجسمه‌سازی که کاربرد بسیار داشت تقریباً به حاشی رفت.

ابراهیمی ناغانی (۱۳۹۸) به نقل از پوپ چند ویژگی مهم و ساخت اساسی در هنر ایرانی را شامل پرهیز از واقع‌نمایی و تمایل به پیرایش‌گری، به‌کارگیری رنگ‌های درخشان و تکلف‌های تصویری و ریزه‌پردازی و زینت‌گری می‌داند. این ساخت‌های اساسی چه آنگاه که هنر ایرانی روایت درباری و شاهانه داشته و چه آنگاه که گفتمان منع شمایل‌نگاری تحت لوای هنر دینی و مذهبی بر آن مسلط بوده و چه در زمانی که زیر نفوذ حکومت‌های مهاجم و نظم‌های سلطه بیگانه بوده، جلوه‌گری می‌نمود.

پیشینه تجربی سنجش سواد هنری

در منابع فارسی صرفاً دو پژوهش تجربی گذرا مرتبط با مفهوم سواد هنری داریم. در اولی صابری و مهرام (۱۳۹۰) به تحلیل محتوای کتاب‌های آموزش هنر دوره راهنمایی تحصیلی که در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۷۸ منتشر شده پرداخته‌اند. نتایج نشان می‌دهد به ترتیب زیبایی‌شناسی، تولید هنری و تاریخ هنر در ایران و اسلام بیشترین اولویت موضوعی را داشته‌اند و موسیقی، هنرهای نمایشی، تاریخ هنر جهان و نقد هنری مغفول مانده‌اند. همچنین شاید تنها جایی که به‌طور خاص در پژوهش‌های تجربی در زبان فارسی به مفهوم «سواد هنری» برمی‌خوریم مقاله شریف‌زاده و عبدالله‌زاده (۱۳۹۳) است که با روش پیمایش به بررسی انواع سواد و به‌طور خاص سواد فرهنگی در میان دانشجویان کشاورزی در دانشگاه گرگان پرداخته‌اند. آن‌ها سواد

هنری را تعریف نکرده و شاخص‌های آن را مشخص نکرده‌اند بلکه صرفاً ذیل مقوله آگاهی هنری و شاخص‌هایی همچون شناخت محصولات و دستاوردهای شاخه‌های مختلف فرهنگی و هنری را به‌عنوان شاخص‌های قابل سنجش این مفهوم کار برده‌اند. همچنین تنها پیمایش ملی در حوزه مرتبط باسواد هنری پیمایش ملی «سنجش ذائقه سینمایی ایرانیان» بوده است که در سال‌های ۱۳۹۹ - ۱۴۰۰ در پژوهشگاه فرهنگ، ارتباطات و وزارت ارشاد انجام گرفته؛ اما نتایج آن به‌صورت رسمی منتشر نشده است. مجریان اهداف پژوهش مزبور را بررسی «جایگاه فیلم و سریال در زندگی روزمره مردم، شناخت ترجیح‌ها/سلیقه‌های سینمایی مردم و تحلیل الگوهای قابل تشخیص، بررسی تمایز میان ذائقه نخبه/غیرنخبه در پاسخگویان و دلالت‌های فرهنگی و اجتماعی مصرف سینمایی» عنوان کرده‌اند؛ اما در منابع غیرفارسی آزمون‌های چندی در حوزه سواد هنری و زیباشناختی طراحی و اجرا شده‌اند. در جدول زیر ۱۵ نمونه از این آزمون‌های تجربی به ترتیب زمانی گردآوری شده‌اند:

محقق	سال	نام آزمون	مخفف
Meier & Seashore	۱۹۲۹	آزمون قضاوت هنری مایر- سیشورا ^۱	-
McAdory	۱۹۳۳	آزمون هنر مک آدوری ^۲	-
Graves	۱۹۴۸	آزمون قضاوت طراحی میت‌لند گریوز ^۳	-
Chamorro-Premuzic	۲۰۰۴	پرسشنامه علائق هنری ^۴	AIQ
Smith	۲۰۰۶	مقیاس تسلط زیبایی‌شناسی ^۵	AFS
Lundi	۲۰۱۰	مقیاس میل به زیبایی‌شناسی ^۶	DFAS
Chaterjee	۲۰۱۰	ارزیابی ویژگی‌های هنری ^۷	AAA
Bully & Burt	۲۰۱۴	آیا شما سلیقه خوبی دارید؟ ^۸	-
Gotz	۲۰۱۷	آزمون حساسیت زیباشناسی بصری ^۹	VAST
Forster	۲۰۱۸	پرسشنامه علائق و دانش هنری وین ^{۱۰}	VAIAK

1. Meier-Seashore Art Judgement Test
2. McAdory Art Test
3. Maitland Graves Design Judgment Test
4. Art Interests Questionnaire
5. Aesthetic Fluency Scale
6. Desire For Aesthetics Scale
7. The Assessments of Art Attributes
8. Have You Good Taste?
9. Visual Aesthetic Sensitivity Test
10. The Vienna Art Interest and Art Knowledge Questionnaire

AEQ	پرسشنامه تجربه زیبایی شناسی ^۱	۲۰۱۸	Csikszentmihalyi	۱۱
AIBS	مقیاس توانایی ادغام زیبایی ^۲	۲۰۲۳	Świątek	۱۲
ACS	مقیاس شایستگی زیبایی شناسی ^۳	۲۰۲۴	Yongjun Dan	۱۳
AReA	ارزیابی های پاسخگویی زیبایی شناسی ^۴	۲۰۲۳	Schlotz	۱۴
ANS	مقیاس نیاز زیبایی شناسی ^۵	۲۰۲۴	Świątek	۱۵

چارچوب مفهومی پیشنهادی (فشرده یافته‌های پژوهش)

با توجه به مفاهیم حساس و همسایه‌ای که مرور کردیم می‌توان ابعاد زیر در تعریف «سواد هنری» را مورد توجه قرار داد:

- فهم بیان و پیام کلی اثر هنری
- فهم مبانی (خط و رنگ و شکل و فرم و بافت و فضا و مانند این) و اصول (تعادل، تناسب، ریتم، تکرار و امثال آن) اثر هنری
- توانایی توصیف دقیق و جزئی اثر
- شناخت تبارنامه اثر (نام هنرمند، ماده یا مدیوم و تاریخ آفرینش)، موضوع اثر، مواد اولیه اثر، سبک اثر و حامی اثر
- شناخت تاریخ و جامعه مؤلف
- شناخت و توصیف عناصر هنری (وحدت، تعادل، هارمونی، ریتم، تم و تنوع، توسعه و تنش)
- شناخت فرم‌های هنری
- شناخت زمینه فرهنگی اثر هنری (از چه تاریخ و گروه و فرهنگی آمده)
- توانایی بحث درباره معانی عام اثر هنری (اثر هنری چه می‌خواهد بگوید؟)
- فهم تناسب و تلازم فرم و محتوا (آیا فرم و محتوا متناسب‌اند؟)
- فهم ساختار شکنانه بودن یا سنت‌مند بودن اثر هنری

1. Aesthetic Experience Questionnaire
2. Ability to Integrate Beauty Scale
3. Aesthetic Competence Scale
4. Aesthetics responsiveness Assessments
5. Aesthetics Need Scale

- فهم تفاسیر متنوع از یک اثر هنری
- فهم جهان ذهنی هنرمند
- ایجاد پیوند بین اجزای هنر و کل
- درک تاریخ و جغرافیای هنر

برخی از مهم‌ترین این ابعاد را می‌توان در جدولی به صورت زیر دسته‌بندی کرد:

درک زیبایی‌شناختی	دانش هنری	میل هنری	فعالیت هنری	پیشینه هنری
اصول	تاریخ هنر	مطالعه روتین درباره هنر	شرکت در کارگاه‌های هنری	حضور هنردوستان در جمع خانواده و دوستان
ترکیب‌بندی تصویر	مکاتب هنری	ارتباط روزمره با هنر	شرکت در گالری‌ها	هنرستان یا حضور در دوره‌های رسمی هنر
تقارن و تعادل	سبک‌ها و ژانرهای هنری	توجه به جزئیات هنری روزمره	حضور در سمینارها	حضور در فضای بحث‌های هنری
هارمونی و هماهنگی اجزا	شناخت هنرمندان	اهمیت زیبایی در تصمیمات زندگی	حضور در موزه‌ها	
جاگیری درست اجزا	تکنیک‌های آفرینش هنر و ابزارآلات و مواد اولیه	پخش موسیقی در فضای خانه و کار	دنبال کردن جدی یک فعالیت هنری	
توجه به جزئیات فرمیک و رسانه‌ای	فضاوت زیبایی‌شناسانه			
	درک محتوایی اثر			

با جمع‌بندی ادبیات مرور شده می‌توانیم به یک چارچوب مفهومی اولیه برای بسط ابعاد سواد هنری دست پیدا کنیم. این مهم را در محورهای زیر به شرح زیر تفصیل داده‌ایم:

ابعاد	شرح	جزئیات
دانش تاریخی هنر	دانش درباره هنرمندان بزرگ ایران و جهان و آثار آن‌ها در قالب‌های هنری متفاوت با تأکید هنرهای ایرانی اسلامی	شامل دانش درباره ادوار تاریخی هنر (باستان، مدرن، پست‌مدرن، اسلامی و از این دست) دوره زمانی زندگی هر هنرمند، آثارش و قالب‌های هنری که در آن فعالیت کرده، دانش درباره تطبیق یک اثر هنری با دوره تاریخی تولد آن و مانند آن
دانش میدانی هنر	دانش درباره وضعیت میدان‌های هنری عطف به مدیوم‌های هنری با تأکید بر هنرهای ایرانی اسلامی	آگاهی از رویدادهای هنری مهم در ایران (بازار، حراجی، جشنواره و امثال آن) مدیوم‌های هنری در اقلیم‌های فرهنگی انجمن‌ها، گروه‌ها، مؤسسات هنری ابزارآلات و مواد هنری اقلیم‌های هنری ایران و جهان کتاب‌ها، برنامه‌های هنری و نشست‌های فرهنگی درباره هنر - فضاهای هنری (موزه‌ها، سایت‌های تاریخی و میراث کالبدی فرهنگ و هنر) - درک تنوع قالب‌های هنری در یک فضای تاریخی (کاشیکاری، آجرکاری و امثال آن)
دانش فرمی هنر	دانش درباره فرم‌ها و قالب‌های هنری و تفاوت‌شان با دیگر قالب‌ها با تأکید بر هنرهای اسلامی - ایرانی	شامل شناخت قالب‌های کلی هنری و زیرمجموعه‌های آن‌ها - تمایز میان هنرهای ایرانی - اسلامی و غیر آن
دانش مکتبی هنر	آشنایی با مکاتب و ژانرهای هنری در ایران و جهان	شامل دانش درباره مکاتب و ژانرهای هنری و توانایی تشخیص آن‌ها از یکدیگر مثال‌واره‌های اصلی هر مکتب هنری آشنایی با ژانرهای هنر اسلامی - ایرانی
زیبایی‌شناسی	آشنایی با اصول زیبایی‌شناسی هنری با تأکید بر اصول زیبایی‌شناسی اسلامی ایران	شامل دانش درباره تعریف زیبایی و زشتی توصیف یک اثر هنری در قالب مقولاتی چون تشخیص فرم، ترکیب‌بندی، هارمونی، رنگ‌بندی، وحدت، تعادل، ریتم، تم رنگ‌ها و اشکال هندسی در هنرهای ایرانی و اسلامی و مواردی از این دست

دانش نشانه‌شناسی و گفتمان‌شناسی یک اثر هنری، توانایی توصیف جزئیات یک اثر هنری، توانایی تفکیک فرم از محتوای اثر هنری، بحث درباره موضوع و محتوای اثر هنری، آشنایی با منتقدین هنری و رسانه‌های نقد هنری	آشنایی با اصول نقد هنری	دانش نقد هنری
شامل تجربه نزدیک یک اثر هنری، شرکت در یک رویداد هنری، خرید و مالکیت یک اثر هنری، گفتگو درباره یک اثر زیبا و هنری، انتخاب و هدیه دادن یک اثر هنری به دیگران، کاربرست و اهمیت هنر در زندگی و سلیقه روزمره و مانند آن	تجربه لذت از زیبایی و اثر هنری	ترجیحات هنری
شامل دانش درباره نسبت هر اثر، مواد و ابزارآلات، ژانر و یا قالب هنری با بوم‌های جغرافیایی و فرهنگی	آشنایی با پتانسیل‌های هنری در بوم‌ها و خرده‌فرهنگ‌های ایران	بوم‌شناسی هنر

نتیجه‌گیری

اگر میزان‌های معاصر پساتجددی در حوزه هنر که در آن هنر فاقد معیار و میزان است و صرفاً با سنت‌شکنی و واسازی و نوآوری شناخته می‌شود را کنار بگذاریم و ملاک‌های قدمایی در حوزه زیبایی‌شناسی همچون توازن، تعادل، هماهنگی اجزا، ترابط، دقت را ملاک بگیریم پس همان‌طور که ارسطو نیز گفته بود هنر نسبتی با تزکیه روحی و ذهنی و فکری و اخلاقی و رفتاری افراد دارد. از این وجه تربیت و پرورش ذوق هنری توجیه می‌یابد بخصوص که این مؤلفه‌ها در هنر ایرانی و اسلامی به اوج می‌رسد. البته تجربه نشان داده است که اگر این پرورش ذوق با تاریخ و فرهنگ و ساختارهای اجتماعی تاریخی جامعه متناسب نباشند ممکن است واکنش‌های سیاسی و فرهنگی (همچون انقلاب اسلامی) را رقم بزنند. از این‌رو افزایش آگاهی‌های هنری و «سواد هنری» در ابعادی چون تاریخ، میدان، فرم، مؤلفه‌های زیباشناختی، مکاتب و ژانرهای هنری در عرصه عمومی با تأکید بر مؤلفه‌های تاریخی هنر، فرهنگ و تمدن ایرانی و اسلامی می‌تواند تأثیر عمده‌ای در تعالی بخشی فردی، اجتماعی و فرهنگی جامعه ایرانی ایفا کند. سنجش اجتماعی بر اساس بسط فوق‌الذکر مؤلفه‌های سواد هنری همچنین می‌تواند به ما درک درست‌تری از وضعیت هنر و ادراک و مصرف آن در جامعه ایرانی ارائه دهد و از این‌جهت نیز می‌تواند بصیرت‌های خوبی برای سیاست‌گذاری فرهنگ و هنر فراهم کند.

منابع و مآخذ

- ابراهیمی ناغانی، حسین (۱۳۹۸). هویت و نشانه‌های هویت زیبایی‌شناختی در جنبش هنری سقاخانه، پژوهش در هنر و علوم انسانی، ۴(۶)، ۱-۱۴.
- اسدی، سمیه (۱۴۰۱). نور و قندیل در هنر اسلامی، جستار نامه فرهنگ و هنر اسلامی، ۲(۶)، ۱۲۰-۱۰۷.
- اسلامی ندوشن، محمدعلی (۱۳۵۱). *ایران را از یاد نبریم*. تهران: انتشارات توس.
- اسماعیل طلائی، فاطمه، شفیق‌آبادی، عبدالله و حسین سلیمی (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش هنر خوشنویسی بر کاهش میزان اضطراب دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *پژوهش‌های یاددهی و یادگیری*، ۶(۲۸)، ۲۰-۱.
- شمس ناتری، بابک و حامد باقری توسانی (۱۴۰۰). *سواد هنری*. تهران: ادیبان روز.
- برت، تری (۱۳۹۴). *نقد هنر: شناخت هنر معاصر*. ترجمه ک. غبرایی، ک و میثم پورافضل، تهران: نشر نیکا.
- پرادا، ایدت، دایسون، ر ابرت و ویلکینسون، چارلز (۱۳۸۳). *هنر ایران باستان* (تمدن‌های پیش از اسلام)، ترجمه یوسف مجیدزاده، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- تقی‌زادگان، معصومه (۱۳۹۹). نقش فرهنگ و هنر در کاهش آسیب‌های اجتماعی، تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.
- تولستوی، لئو (۱۳۸۸). *هنر چیست؟ ترجمه‌کاهوه دهگان*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- جمالی، بهرخ و حسینی، میرزا محمد (۱۴۰۰). مهرها و نگین‌های پادشاهان ساسانی؛ بررسی هویت پادشاه و نقش مایه‌های حک شده بر این آثار، *پژوهش‌های علوم تاریخی*، ۱۳(۳)، ۸۰-۵۷.
- Doi: 10.22059/jhss.2021.326701.473441
- جواد، شهره (۱۳۸۵). بررسی جایگاه هنر در دوره صفوی، *باغ نظر*، ۳(۵)، ۶-۱۸.
- جهانبازی، سمین و مریم اسمعیلی (۱۴۰۱). *پرورش ذوق هنری کودکان*. تهران: نشر بید.
- داندیس، دونیس. ا. (۱۳۹۴). *مبادی سواد بصری*. تهران: انتشارات سروش دانش.
- دفاعی، هاشم (۱۴۰۲). *جامع سواد هنری*. تهران: آفریدگار.
- دلشادی، سینا (۱۳۹۹). نقش هنر در کاهش آسیب‌های اجتماعی، تهران: اکسیر قلم.
- رستگاری، نرجس و نعمت‌الله موسی‌پور (۱۳۹۴). ارتقاء مهارت حرفه ای دانشجویان مراکز تربیت معلم با تأکید بر تربیت هنری در قالب برنامه درسی پنهان، *فصلنامه تربیت معلم فکور*، ۱(۱)، ۶۷-۷۸.
- رضایی‌نیا، عباس (۱۳۸۱). جایگاه موسیقی مذهبی در ایران باستان. *هنرهای زیبا*، ۱۳(۱۳)، ۱۱۷-۱۰۶.
- رضایی، منیره (۱۳۸۹). *تربیت زیبایی‌شناسی و هنری با تأکید بر آرای برودی*. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.
- رضایی، منیره (۱۳۹۲). *تربیت هنری در نظام آموزشی ایران*. فصلنامه علمی مطالعات فرهنگ-ارتباطات، ۱۴(۲۲)، ۷-۲۹.
- Doi: 20.1001.1.20088760.1392.14.22.1.8
- زرشناس، زهره (۱۳۹۳). پیشینه نمایش در ایران باستان، *زبان شناخت*، ۵(۲)، ۵۱-۷۷.
- سوانه، پیر (۱۳۹۳). *مبانی زیبایی‌شناسی*، ترجمه محمدرضا ابوالقاسمی، تهران: نشر ماهی.
- سید، جعفر (۱۳۷۳). خلاصه مقالات اولین کنگره نقش هنر در تربیت، تهران: اداره کل فرهنگی و هنری معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش.
- شریف‌زاده، ابوالقاسم و غلامحسین عبدالله‌زاده (۱۳۹۳). بررسی قابلیت‌های فرهنگی دانشجویان کشاورزی، *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۴(۱۰)، ۴۳-۶۷.
- شماخی، میرحسین (۱۳۹۵). *سواد هنری*. تهران: ساکو.
- صابری، رضا؛ و بهروز مهram (۱۳۹۰). جایگاه ابعاد هنری و ساختارهای محتوایی در کتاب‌های درسی آموزش هنر دوره راهنمایی: گامی در شناخت برنامه درسی مغفول، *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۸(۱)، ۶۱-۸۲.
- صادقی، فاطمه (۱۴۰۲). نقش هنر در کاهش اضطراب دانش‌آموزان، *سومین کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در*

فرایندهای تعلیم و تربیت. بندرعباس: دانشگاه هرمزگان.

صفاکیش کاشانی، حمیدرضا و محمود سید (۱۳۹۲). سیر تاریخی موسیقی ایران از عهد باستان تا ظهور صفوی، پژوهش‌نامه تاریخ، ۸(۳۲)، ۱۵۵-۱۳۷.

صمدیان، ابوالفضل (۱۳۹۳). سواد هنری، تهران: انتشارات مشکات دانش.

عطاری، بهناز و عبدالله شفیع‌آبادی (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش هنر نقاشی بر کاهش میزان اضطراب دانش‌آموزان پسر ابتدایی، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی ۲(۸)، ۴۷-۶۴.

علیا، مسعود؛ و مانی رشتی‌پور (۱۳۹۶). لایب نیتس رستگاه زیبایی‌شناسی مدرن. پژوهش‌های فلسفی، ۱۰(۱۱)، ۱۷۸-۱۵۷.

علی‌حسینی، مسعود (۱۳۹۹). نقش آموزش هنر بر درمان آسیب‌های اجتماعی و تقویت باورهای دینی دانش‌آموزان. پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۳(۲۹)، ۶۳-۵۰.

علی، میثم. همتی ازندریانی، اسماعیل. ذال، محمدحسن؛ و ابراهیم رایگانی (۱۳۹۸). بررسی اهمیت و جایگاه هنر موسیقی در ایران باستان. مطالعات باستان‌شناسی پارسه، ۳(۸)، ۳۷-۵۶.

غفاری، ابوالحسن (۱۳۹۴). زیبایی‌شناسی و هنر در افلاطون، قیسات، ۲۰(۷۸)، ۸۴-۶۱.

قاسمی، زهرا و مرتضی افشاری (۱۴۰۲). تحلیل معماری مسجد تئاتر شهر تهران بر مبنای شاخص‌های هنر اسلامی. جستارنامه فرهنگ و هنر اسلامی، ۲(۱)، ۸۰-۱۰۶.

قلی‌پور، علی (۱۳۹۷). پرورش ذوق عامه در عصر پهلوی، تهران: نشر نظر.

مقدم‌پور، ناصر و حسن بلخاری قهی (۱۴۰۱). هنر مطلوب از منظر اندیشه اسلامی، فصلنامه علمی شیعه‌شناسی، ۲۰(۷۹)، ۷-۳۸. doi: 10.22034/shistu.2023.1987701.2327

کارگری آریان، سارا؛ صدقی، مهرداد و لطف‌الله کارگری آریان (۱۴۰۰). سنجش مؤلفه‌های سواد بصری (مطالعه موردی: کتاب مبانی هنرهای تجسمی پایه دهم)، فصلنامه علمی جلوه هنر، ۱۳(۲)، ۴۷-۵۵.

واعظی، احمد (۱۳۸۶). درآمدی بر هرمنوتیک، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.

Arbrantes, P. F. (2019). Arts Education in Portugal: National Curricula and Emancipatory Projects, In L. W. Ferro (Ed.) *Arts and cultural education*. Springer.

Asadi, S. (2024). Light and Chandelier in Islamic Art, *Journal of Islamic Art and Culture*, 3(4), 107-120 [In Persian]

Atari, B. & Shafiabadi, A. (2011). The effectiveness of teaching painting on decreasing the amount of anxiety in elementary school boys. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 2(8), 47-64. doi: 10.22054/qc-cpc.2012.5938 [In Persian]

Barad, K. (2012). Matter feels, converses, suffers, desires, yearns and remembers: Interview with Karen Barad. In R. Dolphijn & I. van der Tuin (Eds.), *New materialism: Interviews & cartographies*. Michigan: Open Humanities Press.

Barrett, T. (2015). Art Criticism: Understanding Contemporary Art. Translated by K. Ghobrai, K. & M. Pourafzal, Tehran: Nika Publishing [In Persian]

Barton, G. (2013). The Arts and Literacy: What Does it Mean to be Arts Literate? *International Journal of Education & the Arts*, 14(18). doi:ISSN: 1529-8094

Barton, G. (2014). *Literacy in the arts: Rethorising learning and teaching*. Switzerland: Springer Science & Business Media. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-319-04846-8

Costache, I. D. (2012). *The Art of Understanding Art*. Blackwell Publishing Ltd.

Davidson, R. (2014). Music Literacies: Teaching Diversity. In G. Barton (Ed.), *literacy in the arts: Rethorising learning and teaching*. Springer Science & Business Media.

Deface, H. (1402). *Comprehensive Art Literacy*. Tehran: Afridigar [In Persian]

Dondis, D. A. (2015). *Basics of Visual Literacy*. Tehran, Soroush Danesh Publications [In Persian]

Ebrahimi Noghani, H. (2019). Identity and the Signs of Aesthetic Identity in the Saqqakhaneh Art Movement. *Research in Art and Humanities*, 4(6), 1-14 [In Persian]

Eisner, E. (1994). *The educational imagination: On the Design and evaluation of school program* (Third Edition)

- tion). New York : Macmillan College Publishin Company.
- Esmail Talaei, F., Shafiabadi, A. & Salimi, H. (2011). The effectiveness of calligraphy art education on reducing anxiety in female high school students. *Teaching and Learning Research*, 6(28), 1-20 [In Persian]
- Fichner-Rathus, L. (2013). *Understandin art*. Boston: Wadsworth.
- Qaffari, A. (2016). Theosophy and Art in plato. *Qabasat*, 20(78), 61-84 [In Persian].
- Ghasemi, Z., & Afshari, M. (2023). Analyzing the Architecture of Tehran City Theater Mosque Based on Islamic Art Indicators. *Justarnameh-ye Farhangva Honar- e Eslami [Journal of Islamic Culture and Art Studies]*, 2(1), 80-106 [In Persian]
- Gholipour, A. (2018). *Cultivating Public Taste in the Pahlavi Era*. Tehran: Nazar Publishing House [In Persian]
- Jahanbazi, S. & Esmaili, M. (1401). *Developing Children ' s Artistic Taste*. Tehran: Bid Publishing [In Persian]
- Jamali, B. & Hasani, M. (2021). The Seals and signets of Sasanian Kings; identification of king and engraved motifs on them. *Historical Sciences Studies*, 13(3), 57-80 (In Persian). doi: 10.22059/jhss.2021.326701.473441
- Javadi, S. (2006). Study of the Art of safavid. *The Monthly Scientific Journal of Bagh-e Nazar*, 3(5), 6-18 [In Persian]
- Jones, E. (2014). Dance Literacy: An Embodied Phenomenon. In G. Barton (Ed.), *Literacy in the arts: Rethoering learning and teaching*. Springer Science & Business Media.
- Kant, I. (2001). *Critique of the Power of Judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kargari Arian, S., Sedghi, M. & Kargari Arian, L. (2021). Evaluation of Visual literacy Component Case Study: The analysis of the book of the fundamentals of visual art in the 10th grade, *Journal of Jelveh- y Honar*, 13(2), 47-55.
- Kindelan, N. (2012). *Artistic literacy: Theatrestudies and a contemporary liberal education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Koksoy, A. M. (2018). Examination of " Art Literacy" Levels of Students Studying in the Education Faculties. *Journal of Education and Training Studies*. 101-110, 6(5). Doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i5.3168>.
- Lang, L. (2022). Fragments on Art Criticism, In B. Söntgen & J. Voss. (Eds.), *Why Art Criticism? A reader*. Hatje Cantz Verlag GmbH.
- Leibniz, G. (2000). Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) On Art and Beauty, In C. W. Harrison (Ed.), *Art in Theory 1648- 1815: An Anthology of Changing Ideas*. Blackwell.
- Maharani, L. M., Malarsih, M., & Hartono, H. (2022). Components and Scope of Artistic Literacy in Learning The Tempurung Dance Conceived By Artists. *Catharsis*, 11(3), 247-262.
- Mercer, C. (2001). *Leibniz ' s metaphysics: its origins and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, K & West, V. (2018). Creative Criticality in the meenah Neenah Cultural Arts Program (Critical Thinking). In M. A. Hunter, *Education, arts and sustainability: Emerging practice for a changing*. Springer.
- Moqadampour, N. & Bolkhari Qehi, H. (2022). The Desirable Art from the Viewpoint Of the Islamic Thought. *Shi' ite Studies*, 20(79), 7-38. Doi: 10.22034/shistu.2023.1987701.2327 [In Persian]
- Olya, M. & Rashtipour, M. (2017). Leibniz: The Birthplace of Modern Aesthetics. *Journal of Philosophical Investigations*, 11(20), 157-177 (In Persian).
- Prada, A., Dyson, R. & Wilkinson, C. (2004). *Ancient Iranian Art (Pre- Islamic Civilizations)*. Translated by M. Yousefzadeh, Tehran: Tehran University Press [In Persian]
- Rastegari, N. & musa pour, N. (2015). Enhance the professional skills of students of teacher training centers with an emphasis on art education in the form of hidden curriculum. *Theory and Practice in Teachers Education*, 1(1), 67-78 [In Persian]
- Rezaei nia, A. (2002). The position of Religious Music in Ancient Iran. *Journal of Fine Arts*, 13(13), 106-117 [In Persian]
- Rezai, M. (2010). *A esthetic and Artistic Education with Emphasis on Brody ' s Views*. Tehran: Manadi Tarbiat

Cultural Institute [In Persian]

Rezai, M. (2013). Art Education in Educational System of Iran. *Journal of Culture- Communication Studies*, 14(22), 7-29 [In Persian]

Doi: 20.1001.1.20088760.1392.14.22.1.8

Roshchin, S. P. & Filippova, L. S. (2020). Artistic literacy in the paradigms of teaching fine arts. *Humanities and Social Sciences Reviews*, 8(2), 136-142. Doi: <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.82e17>

Saberi, R. & Mahram, B. (2011). The status of artistic facets & content structure in the textbooks of art education at junior high schools: A step toward recognizing neglected curriculum. *Journal of Educational Sciences*, 18(1), 61-82 [In Persian]

Sadeghi, F. (2023). *The role of art in reducing students' anxiety*. The Third National Conference on Applied Studies in Educational Processes. Bandar Abbas: University of Hormozgan [In Persian]

Safakish, H. & Seyed, M. (2013). Historical process of Iranian music from ancient era until emergence of Safawids. *Scientific Journal of History Research*, 8(32), 137 [In Persian]

Samadian, A. (2014). *Artistic Literacy*. Tehran: Meshkat Danesh Publications [In Persian]

Sauvanet, P. (2014). *Principles of Aesthetics*, translated by Mohammad Reza Abolghasemi, Tehran: Mahi Publishing [In Persian]

Saw, R. L. (1972). *Aesthetics: an introduction*. Springer.

Shamakhi, M. (2016). *Artistic Literacy*. Tehran: Saco [In Persian]

Shams Natri, B & Bagheri Tostani, H. (1400). *Artistic Literacy*. Tehran: Adiban Rooz [In Persian]

Sharif zadeh, A. & Abdollah zadeh, G. (2014). An Assessment of Cultural Capabilities of Agricultural Students. *Culture in Islamic University*, 4(10), 43-68 [In Persian]

Seyed, J. (1994). *Summary of the first congress on the role of art in education*. Tehran: General Department of Culture and Arts, Deputy for Education, Ministry of Education [In Persian]

Smith, R., & Simpson, A. (1991). *Aesthetics and arts education*. Chicago: University of Illinois Press.

Stinson, M. (2014). Drama Literacy: (In) definite Articles. In G. Barton (Ed.), *Literacy in the arts: Rethorising learning and teaching*. Springer Science & Business Media.

Taghizadegan, M. (2019). *The Role of Culture and Art in Reducing Social Harm*. Tehran: Research Institute for Culture, Art and Communications [In Persian]

Tapajos, R. (2003). HIV/Aids in visual arts -Appling discipline-based art education (DBAE) to medical Education. *Medical Education*, 37(4), 63-570.

UNESCO. (2010). *Teaching and learning for a sustainable future (Version 4)*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

UNESCO. (2015). *Education for sustainable development*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

Van Leeuwen, T. (2015). Looking good: Aesthetics, multimodality and literacy studies In J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge handbook of literacy studies*. New York: Routledge.

Vaezi, A. (2007). *An Introduction to Hermeneutics*, Tehran: Research Institute of Islamic Culture and Thought [In Persian]

Yucetoker, I. (2014). Preparation and development of art literacy scale. *Art Education Journal*, 2(1), 121-126.

Zarshenas, Z. & Shamsi, F. (2015). Background of Drama in Ancient Iran. *Language Studies*, 5(10), 51-77 [In Persian]

Zheng, X. (2023). On the Innovative Art Instructional Mode Based on the Cultivation of Students' Artistic Literacy. *International Journal of Education and Humanities*, 11(1), 8-10. Doi: <https://doi.org/10.54097/ijeh.v11i1.12743> <https://www.nationalartsstandards.org/>