مدیریت شهری
شماره ۴۰ پاییز ۹۴
No.40 Automn 2015
۱۰۷-۱۴۰
زمان دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۱/۲۱ زمان پذیرش نهایی: ۱۳۹۴/۶/۲۲

# بررسی نقش معماری در طراحی فضاهای شهری؛ نمونه موردی: فضاهای آموزشی مدرن

**نیما انتصاری***- دانشجوی رشته معماری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.
**سیاوش تیموری**- استاد مدعو دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.
**مریم قاسمی سیچانی**- استادیار گروه معماری دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

**چکیده**
پیش از ظهور سیستم‌های نوین آموزشی، آموزش معماری در قالب مدرسه و دانشگاه به شیوه سنتی انجام می گرفت، آموزشی هدف دار بود و مهارتی به شاگرد آموزش داده نمی شد مگر آنکه راهِ به کار گرفتن آن نیز نشان داده می شد. این آموزش از طریق نظری و عملی، توامان و در محل خلق اثر صورت می‌گرفت. در آموزش معماری به شیوه مدرن، به تدریج از اهمیت آموزش به شیوه عملی کاسته شده و جای آن را تئوری-هایی بدون درک شیوه استفاده از آنها پُر کرده است. هم اکنون کارگاه معماری، جولانگاه اندیشه هایی است که به شاگردان تحمیل می شود، بدون آنکه امکان آزمون درستی یا نادرستی نظریات فراهم باشد. در این مقاله، ابتدا با روش تحلیلی- استدلال منطقی و ابزار گردآوری داده مشتمل بر: بررسی اسناد و مطالعات کتابخانه‌ای به بررسی نحوه آموزش و فضای آموزشی هنر معماری در روند توسعه این شاخه ارزشمند از هنر پرداخته شده‌است. سپس با انجام مطالعات میدانی و به کمک مشاهده و مصاحبه با صاحب نظران، نوع نگرش به هنر معماری و آموزش آن در دوره جدید مورد مطالعه قرار گرفته‌است. در مرحله بعد با توجه به عوامل کارآمد و ناکارآمدی های موجود در فضای آموزش مدرن و نیازها و امکانات آموزشی، به بررسی چگونگی فضای مدرسه در معماری معاصر پرداخته شده است. نهایتاً با ارائه الگوهایی ازمقتضیات یک مدرسه معماری کارآمد، طراحی مدرسه معماری در بستر مشخص شده صورت پذیرفته‌است.
**واژگان کلیدی:** آموزش معماری، فضای آموزشی، هنر، فضای انعطاف پذیر، فضای شهری، طراحی

**Examine the role of architecture in urban design Case study: The modern educational facilities**

**Abstract**
Before the advent of modern systems of education, training architecture was done in a traditional school, which was targeted training; A skill not taught to students unless the way to get it was shown. The theoretical and practical learning, both in the creation took place. In modern-style architectural education, the importance of education through practical gradually reduced and replaced with theories without understanding how to use them is filled. Now architecture workshops, field of ideas that are imposed on them, without the possibility to test the correctness or incorrectness of ideas. In this paper, the analytical method of logical reasoning and data collection tools include: a review of documents and literature review to evaluate the teaching and learning environment architecture valuable in the development of this branch of art is explored. The field studies and observations and interviews with experts, attitude to architecture and education in the new period is studied. In the next stage due to inefficiencies in the area of efficient and modern education and training requirements and capabilities, to investigate the school environment is discussed in contemporary architecture. Finally, by offering efficient models an architecture school, architecture school design has been done in the context specified.
**Keywords:** architecture, teaching space, art, flexible space, urban space design

* نویسنده مسئول مکاتبات، شماره تماس: ۰۹۱۳۳۸۲۴۵۳۱ رایانامه: Nima.ntsr@gmail.com

[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

**مقدمه**

همراهـی و همنوایـی ازلـی و ابـدی هنـر معمـاری و معنویـت همـواره بـر یک عهـد و یک میثاق بوده‌اسـت و هنرمنـد فرهیختـه معنـوی را بسـوی تعالـی و کمال راه بـرده و او را در آفرینـش آثـاری مانـا و جاودانه یاری نمـوده اسـت و این همراهی خاصـه در آموزش معماری گذشـته ایـن مـرز و بـوم جلـوه و نمـودی چشـمگیر داشـته اسـت، امـا اینکه هنر ایـران دچار آسـیب جدی شده‌اسـت و این آسـیب در حوزه آموزش بسـیار بارزتر و مشـهودتر اسـت. زیرا مدتها اسـت که آموزش سـنتی در حاشـیه قـرار گرفتـه اسـت و آموزش دانشـگاهی به شـیوه غربـی نیـز آنگونـه کـه باید و شـاید نتوانسـته با جامعـه منطبـق گـردد. در ایـن میـان اگرهـم انـدک موفقیتـی مشـاهده می‌گـردد، حاصـل آن بـا فرهنـگ اصیـل ایرانـی چنـدان سـازگار نیسـت. از اینـرو فاصله میـان جامعـه، معمـاری و معمـاران از یکدیگـر هر روز بیشـتر و بیشـتر می‌گردد. منظور ما در اینجا بازگشـت بـه نظـام آموزشـی گذشـته نیسـت؛ زیـرا مطابـق ایـن مصـرع از کلام حافـظ «مـن جـرب المجـرب حلـت بـه الندامـهٔ» (غزلیـات حافـظ، ۱۳۶۹)، تکـرار گذشـته پشـیمانی و ملالت‌بـار مـی‌آورد.

از سـوی دیگـر، در سـطوح برنامه‌ریـزی درسـی دروس مهارتـی [در اینجـا دروس معمـاری]، دارای اهمیـت بیشـتری اسـت؛ چراکـه دروس دانشـگاهی معمـاری مشـتمل بـر سـه نـوع زیـر می‌باشـند:

- «دروس دانشـی» مشـتمل بـر دروسـی کـه مبانـی نظـری صـرف را مـورد تاکیـد قـرار داده انـد؛
- «دروس بینشـی» مشـتمل بـر دروسـی کـه بینش و تم‌مایـه هـای فکـری و اندیشـه را مـورد نظـر دارند؛ و
- «دروس توانشـی» مشـتمل بر دروسـی که مهارتهای لازم در آن رشـته را مدنظـر قـرار مـی دهنـد کـه نقش معمـاری در طراحـی فضاهای اموزشـی مربـوط به آنها نقشـی اساسـی و ارزنـده اسـت؛ چراکـه شـهروند امروز ایرانـی ویژگیهـای خـاص خـود را دارد. او هـم وارث فرهنگـی بـزرگ و اصیـل اسـت و هـم بـا دنیـای امروز و تعلقـات آن در ارتبـاط اسـت. بنابرایـن بازشناسـی عمیـق نظامهـای آموزشـی سـنتی و بومـی همچنیـن ناکامی‌هـای نظـام آموزشـی مـدرن مـا را ایجـاد فضای آمـوزش معمـاری کارآمـد هدایـت می‌کنـد.

در ایجـاد فضـای آمـوزش معمـاری بایـد بـه ایـن نکته توجـه نمـود که هنـر معمـاری در تمامـی دوران حیات خـود و حتی در دوره مـدرن ردیف هنرهای کاربردی یا مولـد بوده اسـت. تاریخ آموزشـی معمـاری، بطور عمده معمـاری را نـه در ردیـف علـوم و فنون بلکـه در ردیف هنر قرار داده اسـت. معماری از دوران رنسـانس در اروپا جـزوء آکادمی‌هـا و مـدارس هنری بـوده اسـت. به این ترتیـب آمـوزش معمـاری قبـل از آنکه قابل تشـبیه به آمـوزش در رشـته‌های علمـی و فنـی علـوم محـض و تجربـی) باشـد، قابـل تشـبیه بـه آمـوزش سـایر هنرها و دلادل بـا آنهاسـت. بـا این تصـور از رابطـه معماری و هنـر می‌تـوان به فضـای آمـوزش کارآمد دسـت‌یافت و بـرای دسـت‌یابی بـه آن می‌بایسـت بـه ماهیـت هنری معمـاری و مقتضیـات آموزشـی این وجـه از هنر توجه کامـل داشـت (نوحـی، ۱۳۸۴، ص ۲۸۶). از طرف دیگر فضـای آمـوزش معمـاری بایـد آیینـه تحـولات جهانی هنـری، تکنولـوژی و آموزشـی باشـد کـه از ایـن راه باعـث ایجاد دگرگونیهای اساسـی در آمـوزش معماری گـردد. سـرعت تغییـرات تکنولـوژی وتحـولات هنـری باعـث رشـد تفکرهـای جدیـد مـی گـردد. با پیشـرفت و تکنولـوژی و دسـتاوردهای آن مرزهـای جغرافیایـی برداشـته شده‌اسـت، گویی کـه جهـان یـک دهکـده بـزرگ بـا محـلات گوناگـون اسـت. خـواه ناخـواه همه کشـورها عضـوی از ایـن دهکـده جهانـی هسـتند و به تناسـب مشـارکت علمـی (گیرنـده یـا دهنده) سـهمی در ایـن دانشـگاه بـزرگ خواهند داشـت. بهـره برداری از ایـن دانشـگاه جهانـی، آگاهانه یا ناآگاهانه در سـمت و سـوی بینش‌هـا و دانش‌هـای تولیدکننـدگان آن قرار می‌گیـرد و بطـور طبیعـی بـه سـمت آن میـل خواهـد کـرد لـذا عضویـت در ایـن دانشـگاه جهانـی، نیازمنـد مواجهـه بـا چالش‌هـای علمـی و فرهنگـی اسـت. لـذا جهـت دهی و همسـو سـازی واردات علمـی و فرهنگی بـه مـدارس و دانشـگاهها با ارزشـهای ملـی و فرهنگی



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

هرکشور تنها با شکل گیری موسسات آموزشی که واجد فضای آموزشی کارآمد و برنامه آموزشی صحیح هستند امکان‌پذیر است (ادیب‌زاده، ۱۳۸۴، ص۱۳). پژوهش در پی شناخت و مطالعه تطبیقی دو دستگاه سنتی و جدید و آموزش معماری و بررسی فضاها و ریزفضاهای موردنیاز آموزش کارآمد معماری، نتیجه گیری و جستن راه درست آموزش طراحی معماری و چگونگی فضای مناسب برای این آموزش در فضایی در قالب مدرسه است.

**پیشینه تحقیق**

مساله آموزش معماری و فضای مناسب وکارآمد برای این آموزش در دوره معاصر از جمله مسائلی است که کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از نظر محتوایی آنچه که بعنوان پیشینه این تحقیق وجود دارد را می توان در موارد زیر بررسی نمود:

۱. در زمان‌های بسیار دور، مدارس یک محل (زمین بازی) برای گذراندن اوقات کودکان به دور از دخالت مستقیم بزرگسالان و فرا گرفتن آموزش رسمی بود. طراحی اولیه محوطه ی مدرسه در طول سال ها به روش های گوناگونی تغییر کرده است اما چگونگی تاثیرگذاری این تغییرات در آموزش و پرورش به‌طورکلی مشخص نشده است. تحقیقاتی برای شناسایی نحوه تاثیرگذاری معماری مدارس بر روی دانش آموزان انجام شده است [Armitage,۵۳۵,۲۰۰۵].

۲. با توجه به اطلاعات به دست آمده از مسئولان مدارس و دانشگاه‌ها طراحی محیط یادگیری در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان تاثیری مثبت دارد [Tanner,۳۱۰,۲۰۰۰].

۳. علاوه بر این، دانش آموزان، معلمان، والدین و اعضای جامعه اولین معیار ارزیابی و عملکرد یک مدرسه را نحوه طراحی ساختمانها و محوطه آن قرار می دهند [Uline,۵۹۸,۲۰۱۰].

۴. علم طراحی محیط هایی با قابلیت یادگیری مناسب در حال حاضر به طور قابل ملاحظه‌ای در حال توسعه می باشد. در حال حاضر بیشتر طراحی‌های انجام شده به طور سنتی شکل گرفته‌اند، اما برای بهره وری طراحی، استفاده موثر دانش آموزان از ساختمان‌ها، توجه به مکانیزم‌های افزایش یادگیری در طراحی با تمام پیچیدگی‌ها بسیار حیاتی و مهم است[Leiringer,۹۱۵,۲۰۱۱].

۵. نتایج تحقیقات تجربی از مدارس در تحقیق [Barrett, ۶۷۸,۲۰۱۳] به روشنی تاثیر قابل توجه محیط طراحی شده را بر روی پیشرفت یادگیری دانش آموزان را نشان می دهد و اهمیت این موضوع را برای سیاست گذاران، طراحان و کاربران اثبات می‌کند. با این حال، طیف گسترده‌ای از عوامل دخیل در طراحی هنوز هم یک چالش مهم و قابل بررسی خواهد بود.

۶. ایزدپناه در تحقیقی با هدف بررسی امکان تغییر نگرش زیست‌محیطی کودکان با استفاده از طراحی خاص مدرسه صورت گرفته است. نتایج این تحقیق نشان داده است که طراحی پایدار مدارس، منجر به بهبود نگرش زیست محیطی کودکان نسبت به ویژگی های ساختمان سبز، مانند پانل های خورشیدی، استفاده از آب بازیافت شده، استفاده از روشنایی روز طبیعی و غیره شده است [Izadpanahi,۲,۲۰۱۵].

۷. در انگلستان، طرح ساختن مدرسه برای آینده (BSF) مثالی از تلاش برای اصلاحات در سازمان‌دهی مدارس و توجه به بهبود یادگیری از طریق تحول ساختمان‌های مدارس است [Leiringer,۹۱۵,۲۰۱۱].

۸. آمارهای نقل شده نشان می‌دهد که با توجه به رشد جمعیت و فرسوده شدن مدارس موجود نیاز به صرف میلیاردها دلار هزینه در حوزه ساخت و ساز، تجهیز، ارتقاء و نوسازی مدارس وجود دارد [Upitis, ۲۰۱۴]. در این تحقیق به دنبال ارائه راهکارهایی برای طراحی فضای آموزشی مطلوب و آموزش معماری با بازدهی بالا خواهیم بود.

**فرضیات، سوالات و شیوه تحقیق**

دراین پژوهش، به بررسی آموزش معماری که



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

به شیوه سنتی و به روش استاد و شاگردی بود و شاگردان در رده های مختلف از مبتدی تا استاد تقسیم بندی شده بودند، پرداخته می شود. آموزش معماری که در محل خلق اثر و بصورت مشاهده و عمل کردن انجام می گرفت، به عنوان روشی کارآمد در نظر گرفته شده است. در ادامه این تحقیق با پرسش های اساسی روبه رو شده و به دنبال ارائه پاسخ برای آن ها می باشیم. از جمله این پرسش ها مواردی است که در ادامه مطرح می شود: آموزش معماری به شیوه سنتی از چه کیفیتی برخوردار بوده است؟ دلایل تطبیق و عدم تطبیق آموزش معماری به شیوه سنتی و جدید در چیست؟ تفاوت مدرسه یا مکتب خانه معماری با دانشکده های علوم فنی مهندسی در چیست؟ آموزش معماری نیازمند چه معیارهای طراحی و با چه تعاریفی است؟ از آنجا که روش تحقیق، به نوع پژوهش و ماهیت آن بستگی دارد، پس از مطالعات زیربنایی معماری و با توجه به حرکت پژوهشگر در راستای مطالعات علمی و نتایج عملی آن در این مقاله، کوشش بعمل آمده است تا به روش توصیفی و بر اساس مطالعات کتابخانه ای و سپس به روش میدانی پرداخته شود. از آنجا که این تحقیق با استفاد از مطالعات بنیادی و نتایج حاصل از آن بعمل آمده و سعی در رفع کمبودهای جامعه بشری و توسعه روابط انسانی دارد، لذا از نوع تحقیقات توسعه ای به حساب می آید. در واقع تحقیق توسعه ای به تحقیقاتی گفته می شود که مبتنی بر دانش موجود هستند. این نوع تحقیقات بر اساس تجربه های حاصل از تحقیقات پیشین می باشد و در جهت نوآوری و بهبودشیوه طراحی است. هدف از تحقیق توسعه ای، بهبود محصول یا فرایند، یعنی آزمودن مفاهیم نظری در موقعیت های مسائل واقعی است (خاکی، ۱۳۸۲، ص ۸۷). به طور کلی برای جمع آوری داده ها در این مقاله، سه ابزار کتابخانه، مصاحبه و مشاهده مورد استفاده قرار گرفته است.

## مفاهیم و دیدگاه ها

### آموزش معماری

تاریخ معماری به طرز عمیقی با تاریخ روش های آموزش آن درهم آمیخته است. تغییرات معاصر در بسیاری از مدارس معماری، بخشی از یک تحول وسیع تر است. تحولی که با گذر سالیان، در نحوه نگرش به معماری رخ داده است. نکته اساسی و مهم در آموزش معماری، چگونگی نگاه مراکز آموزشی به معماری و یا به بیان دیگر تعریف این مدارس، از معماری است. در این زمینه، دیدگاه‌های بسیار متفاوتی از گذشته تا امروز، وجود داشته است. اما باید به سه دیدگاه اساسی اشاره کرد:

۱. «معماری به مثابه حرفه»: در نخستین نگرش، به معماری به‌عنوان حرفه‌ای نگریسته می‌شود که براساس آن یک فضا به‌طور عمده باید براساس کارکرد بنا، اصول سازه و فن ساختمان و نیز شرایط محیطی، طراحی و ساخته شود. بر این اساس، معماری به‌عنوان یک تخصص فنی، حرفه‌ای و اجرایی مورد توجه قرار می‌گیرد. این نگرش در بسیاری از مراکز آموزشی در کشورهای آلمان و اتریش دیده می‌شود و بر پایه آن معماری و عمران بسیار نزدیک به هم دیده می‌شود.

۲. «معماری به مثابه حرفه و هنر»: دیدگاه دوم، معماری را به صورت عمده، از منظر یک حرفه و رشته فنی - هنری می‌نگرد که بر پایه آن در طراحی یک فضا، افزون بر جنبه‌های سازه‌ای و فنی، باید به نکات و خصوصیات هنری فضا نیز توجه کرد. پس، هر فضای معماری می‌تواند یک اثر هنری باشد. در این نگرش جنبه‌های هنری یک فضای معماری، مهم‌ترین معیار سنجش آن به شمار می‌آید. مدرسه هنرهای زیبای پاریس براساس همین دیدگاه شکل گرفت و دانشکده هنرهای زیبای دانشگاه تهران به تقلید از آن تکوین یافت.

۳. «معماری به مثابه هنر»: نگرش سوم که در چند دهه اخیر مطرح شده است، توجه به معماری به‌عنوان هنری است که از مباحث نظری در زمینه



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

جدول ۱. مباحث آموزشی مطرح در نظام آموزشی معماری؛ ماخذ: قدوسی فر و دیگران، ۱۳۹۱، ص ۴۱.

| | آموزش‌های عملی | آموزش‌های نظری | آموزش‌های معنوی |
|---|---|---|---|
| روش آموزش | آموزش‌های کارگاهی<br>نظام اصناف<br>نظام استاد و شاگردی | منابع مکتوب<br>استاد و شاگردی | نظام فتوت<br>نظام‌های صوفیگری<br>اصناف |
| مباحث مطرح | مباحث کارگاهی<br>کاربرد مصالح<br>مباحث تجربی ایستایی<br>شناخت تجربی مصالح<br>ساخت و کار حرفه‌ای | هندسه<br>رسم نقشه<br>پیمایش<br>حیل<br>نجوم<br>موسیقی | اخلاق حرفه‌ای<br>اخلاق اجتماعی<br>مباحث دینی<br>ادراک شهودی<br>صوفیگری<br>ایدئولوژی هنرمند |

فلسفه، روان‌شناسی، فرهنگ و تاریخ تأثیر می‌پذیرد. هر چند در پاره ای موارد، به نظر می‌رسد در زمینه نقش تئوری در طراحی افراط می‌شود، اما در مجموع دیدگاه‌های قابل توجهی در این زمینه وجود دارد که نمی‌توان آن‌ها را نادیده انگاشت. همه این دیدگاه ها، در آموزش معماری، نقشی انکارناپذیر دارند.

در آموزش معماری آموزش و آموختنی چنان به یکدیگر وابسته‌است که آموختن از روش انتقال آن جدا نمی‌شود. عوامل موثر در آموزش (شاگرد، معلم، محیط، منابع، نظام و برنامه آموزشی) در انطباق با مبانی هر علمی متحول می‌شود و دستگاههای متفاوتی بین عوامل به‌وجود می‌آورد تا بتواند آن‌را با انسجام و انتظامی پیش‌بینی شده از نسلی به نسل دیگر انتقال دهد. از بررسی مکاتب مختلف فلسفی، مانند انگارگرایی، واقع گرایی، عمل‌گرایی و وجود گرایی معلوم می‌شود چگونه با تغییر مبانی اندیشیدن، نحوه کار آموزش نیز متفاوت می‌گردد، نه آنکه براساس یک موضوع ثابت فقط در نحوه انتقال آن تغییر به وجود آید (اسلامی و مندگاری، ۱۳۸۴، ص ۷۵).

**آموزش معماری و تاثیر آن در تربیت معماران**

در رابطه با دوره شناسی تاریخی «آموزش معماری» می توان اشاره داشت که: «مفهوم آموزش در همه دوره های تاریخی یکسان نیست، مثلا سه دوره معماری ایران در مواجه با دوره های مشابه غرب را در نظر بگیریم:

۱. دوره اول، «دوره کلاسیک» است. در ان دوره که مبتنی بر نظام استاد و شاگردی است، شاگرد در حین کار از استاد می آموزد تا خود را به درجات بالاتر و سرانجام استادی برسد. در این جا تکرار سنت اصل است. اساس فرهنگ سنت تکرار الگوهاست. در این فرایند تکرار، عمل خلّاقه فقط در بخش ها و موارد بسیار خاصی می تواند صورت بگیرد. تکلیف جامعه، کارفرما، استادکار و محصول تولید شده مشخص است؛ رابطه استاد و شاگرد مشخص است و ابهامی در این که کار چگونه باید انجام پذیرد، وجود ندارد. این دوره کلاسیک در همه جای دنیا هزاران سال به طول انجامید و در ایران نیز همین طور.

۲. در دوره دوم، با تاسیس دانشکده های معماری، نظام آموزش تغییر کرد و ارتباط استادان و شاگردان دیگر نمی توانست مثل گذشته باشد. مضمون کار هم متفاوت شد؛ این بار معماری مدرن در تطابق با جهان مدرن مطرح بود. در این دوره هم اهداف کمابیش روشن بودند. اهداف آموزش همان اهداف مدرنیته بودند. هنوز انشقاقی صورت نگرفته بود.



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

بـزرگان معمـاری مـدرن در سـطح جهـان دقیقـا گفته انـد معمـاری مدرن چگونه باید باشـد. مفهـوم خلّاقیّت در ایـن دوره مفهومـی محـدود به تجربه باهاوسـی بود، مبنـی بـر ترکیـب احجـام خـاص هندسـی کـه هنـوز کمابیـش همـان هندسـه اقلیدسـی بـود و چـون معلم مـی دانسـت یـا فـرض می شـد کـه مـی داند چـه می کنـد و جهـت کار هـم بنـا بـه اصـول معمـاری مـدرن روشـن بـود، ارتباطی میـان معلم و شـاگرد برقـرار می شـد و گفـت و گـو می توانسـت جریان یابـد. در صحنه اجتمـاع هـم این معمـاری جای خـود را یافـت و حتی در ایـران هم هرچه سـاخته شـد، تا حدودی بر اسـاس اصـول معماری مدرن سـاخته شـد.

۳. دوره سـوم از دهه ۱۳۵۰ به بعد در ایران و ۱۹۷۰ به بعد در غرب شـروع شـد. این دوره بعد از مدرن اسـت، بـه یـک معنـا دوره بحـران مدرنیتـه کـه در همه چیـز نوعـی عـدم یقین هسـت: اصـول دموکراسـی، فرهنگ، اقتصـاد همـه مـورد تردیـد قـرار مـی گیرنـد و طبعـاً اینهـا در معمـاری تاثیـر می گـذارد. گذشـته گرایی در معمـاری در همیـن دوره مطـرح می شـود و مـا هم به ایـن فکر مـی افتیم که اگـر به این ترتیـب عمل کنیم، بـه هویـت اصیل خودمان می رسـیم، که نرسـیدیم. در ایـن شـرایط بحرانـی مسـاله خلّاقیّـت و تجربـه به نحو دیگـری مطـرح مـی شـود. از طرفـی، کار بـه بیـرون از دانشـگاه به دلیل پیشـینه چهل پنجاه سـاله وابسـتگی مـا بـه سـنت مـدرن هنـوز در حـوزه معمـاری مـدرن صـورت مـی گیـرد، معمـاری مـدرن غربی هم نداشـته ایـم؛ چیـزی به نام معمـاری جدید داریم کـه کار حرفه ای در محـدوده آن صـورت مـی گیرد. این حوزه سـنت هـای خـود و اسـتادکارهای خـود را پیـدا کـرده، تغییر این سـنت هم چندان آسـان نیسـت» (صارمی، ۱۳۷۷، ص ۱۸).

هرچنـد در آمـوزش معمـاری راه هـای طـی شـده و تجربیـات به دسـت آمـده، فردی ـ گروهـی بطور عموم مطـرح می‌گـردد، امـا در تربیـت معمـاران، همـواره بـه عنـوان یـک سـر طیـف عـلاوه بـر مربـی بـه درون مربـی نیـز توجه می‌شـود. تربیـت معماران می‌بایسـت طـی مراحـل سـاخت و بطور عملـی در محیطـی انجام می‌شـد کـه فضـا موجودیـت می‌یافـت و ارتباطـی کـه بیـن صـورت کالبـدی و معنـای باطنـی در معمـاری وجـود دارد، تـوام بـه شـاگرد منتقـل می‌گردیـد. اگـر در معمـاری بـه برنامه‌ریـزی روابـط عملکردهـا، زیبایی شناسـی بصری و فن سـاختمان بسـنده شـود، می‌توان آن را در غالـب مباحـث نظـری در محیـط کلاس آمـوزش داد، اما ابعاد گسـترده معمـاری از لحاظ زمینه شـکل‌گیری و ارتبـاط بـا اجـزا اقتضـا می‌کنـد عوامـل موثـر در یادگیـری معمـاری، فقـط بـه مـواد آموزشـی و برنامـه درسـی محدود نشـود (اسـلامی و منـدگاری، ۱۳۸۴، ص ۸۷). «تورنـس و تورنـس» (بـه نقل از انیل ، عابـدی و اسـپیل برگـر ، ۱۹۹۴) اشـاره مـی کننـد کـه طی ۱۵ سـال تجربـه مطالعاتی، شـواهدی را یافته انـد کـه نشـان مـی دهـد هنـر و خلّاقیـت را مـی توان آمـوزش داد. در مـورد انـدازه گیـری میـزان هنـر نیـز در سـالهای اخیـر پژوهـش هـای متعددی شـده که به سـاخت آزمون هـای گوناگـون انـدازه گیـری خلّاقیـت منجـر شـده اسـت. یکـی از یـان آزمونها که بیشـترین کاربـرد را داشـته، «آزمـون تفکّـر تورنـس» (TTCT) اسـت. «انیل و همـکاران» (۱۹۹۴) مـی گویند تاکنون بیـش از دو هـزار مقاله کـه در آنها از آزمـون تورنس به عنـوان مـلاک سـنجش خلّاقیت اسـتفاده شـده، چاپ گردیده اسـت (دائمـی و مقیمی بارفـروش، ۱۳۸۳، ص ۲). «گیلفـورد» (۱۹۵۶، ۱۹۵۹، ۱۹۶۲، ۱۹۶۷، ۱۹۸۷) رویکـرد تحلیـل آمـوزش خلّاقیـت را کـه پیـش از او توسـط روانشناسـانی همچون «اسـپیرمن» (۱۹۲۷) و «ترسـتون» (۱۹۳۸) در زمینـه تفـاوت هـوش و قـوه خلّاقـه بـه کار گرفته شـده بـود، به نحو پیشـرفته تری بـه کار بسـت و با اسـتفاده از انـواع پاسـخهای متفاوتی کـه هوشـمندانه تصور می شـدند، نظریه خـود را که به نظریـه «سـاختار ذهنـی» با الگوی سـه بعدی شـهرت دارد، عرضـه کـرد. در این «الگوی سـه بعـدی» ]عمل ، محتـوا و فرآورده ذهنـی [، «پنج نوع عمل» (شـناخت ، حافظـه ، تفکّر همگـرا ، تفکّر واگرا و ارزیابی )، «چهار نـوع محتوا» (تصویری ، نمـادی ، معنایی و رفتاری ) و

مدیریت شهری
فصلنامه مدیریت شهری
Urban Management
شماره ۴۰ پاییز ۹۴
No.40 Automn 2015


[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

«شش نوع فرآورده ذهنی» (واحدها ، طبقات ، روابط ، نظامها ، تبدیلات و تلویحات ) منظور شده است. چون اعمال ذهنی مورد نظر گیلفورد با مساله هوش و خلّاقیت پیوند نزدیک دارند (حقیقی و دیگران، ۱۳۸۲، ص ۴۷).

در هر حال، باید گفت که نظام آموزش هنری در ایران، نوعی «نظام صنفی» و مبتنی بر سلسله مراتب استاد- شاگردی بوده است؛ چنانچه در هر صنفی سلسله مراتبی وجود داشت که تا حدودی زیادی به لحاظ ساختاری شبیه هم بودند و این مساله به ویژه در مورد مساله تعلیم صدق می کرد. هر صنفی دارای شیخی بود که به فضل و علم و تجربه و مهارت از دیگران بالاتر قرار داشت و از نظر حرفه ای نسبت به دیگران ممتاز بود. انتخاب او از طرف اعضای صنف انجام می گرفت و نظر محتسب هم در این میانه اهمیت داشت (سعیدالشیخی، ۱۳۶۲، صص ۸۵-۸۶).

آموزش سنتی هنر در ایران، به گذشته ای دور برمی گردد. این آموزش، در گیر و دار عمل، با محوریت استاد و سینه به سینه به انجام می رسید. در بینش سنتی، فراگیری مهارت هنری و راز و رمز آن، محتاج تلاش و ریاضتی بود تا وجود هنرآموز قابلیت یابد. این آموزش، مشابهتی تام با سلوک عرفانی می یافت. همان گونه که عارف در گذر از مراحل گوناگون، قابلیت حفظ اسرار الهی را می یابد و آن گاه اسرار بر او افاضه می گردد، در سلوک هنری گذشتگان ما نیز همین معنا مشاهده شده است (ندیمی، ۱۳۸۶، ص ۴۳).

ظاهراً عنوان شیخ در سده نهم هجری در مورد نقاشان به مولانا تبدیل شده است. از وظایف شیخ رفع اختلاف بین اعضای صنف، موافقت یا پیوستن افراد جدید به صنف در صورت شایستگی و تعیین نرخ ها با مشورت محتسب و غیر بوده است و اعضای صنف نیز از او متابعت می کردند. پس از شیخ عالی ترین مقام، استاد بود. استاد را گاهی معلم هم می گفتند. هر استادی چندین شاگرد داشت که اسرار صنعت و حرفه خود را به آنها یاد می داد و میزان یادگیری شاگردان نیز بستگی تمام به میزان قدرت و کفایت آنها داشت. هرگاه استاد در شاگرد، فهم و خدمت و کفایت کار مشاهده می کرد و به او «عهد» می بخشید و آن یکی از امور ضروری بود که صنعتگر و یا هنرمند پیش از ورود به هنر صنفی باید آن را به دست می آورد. در حرفه نقاشی و خطاطی، این عهد، «اجازه نامه» یا «اذن نامه» اطلاق می شد و این گویا بستگی به میزان پیشرفت شاگرد داشت. در آغاز به او اجازه نامه می دادند و اگر شاگردی می توانست از بیش از یک استاد اجازه نامه دریافت کند، بر شهرت و اعتبار او افزوده می شد. در این صورت اجازه نامه او را چندین استاد امضاء می کردند (کریم زاده تبریزی، ۱۹۹۹، ص ۱). جواز ورود به وادی هنر، بعد از ممارستی توان فرسا و مجاهدتی بی دریغ صادر می شد. به عبارت دیگر، به اهلیت یافتن، اهل حقایق شدن و علم حضوری یافتن مشروط می گردیده است (ندیمی، ۱۳۸۶، ص ۴۳). «ارتباط شاگرد با استاد نوعی ارتباط مرید- مرادی بود و تا آخر ادامه می یافت. گاهی شاگرد چنان در استاد ذوب می شد که بر روی اثار خود نام و رقم استادش را ثبت می کرد؛ بهرحال، این ارتباط یک ارتباط احترام آمیز بود و حتی پس از مرگ استاد هم ادامه می یافت و شاگرد همواره از یاد و رفتار او به نیکی یاد می کرد. استاد هرگز از شاگرد بهره مادی نمی برد و بلکه در قبال کار به او مزد می داد. حتی گاهی استاد در قبال کار شاگرد دچار خسران و غرامت نیز می شد. اگر شاگرد کاری را ناقص انجام می داد و یا در انجام آن اهمال می ورزید غرامت آن معمولا به گردن استاد بود» (سعیدالشیخی، ۱۳۶۲، ص ۸۷).

اعطا و اخذ، یا به عبارت دیگر تعلیم و تعلم و انتقال مهارتها و راز و رمزها که از استاد به شاگرد به انجام می رسید، در گرو یافتن اهلیت بود. شاگرد در اولین قدمها می بایست از توقف در عادات بد، خودبینی ها و خدپسندی ها و غرور و دنیا طلبی پرهیز می



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

کـرد و وجـود خویـش را بـرای درک حقایق امـاده می سـاخت. سـالهای متمـادی از عمـر شـاگرد در تقلیـد و نـگاه به دسـتان اسـتاد می گذشـته اسـت تا بـه تدریج مهارتـی کـه نتیجـه ممارسـت و تهذیب نفس بـود، در جـان وی جایگزین می شـد. سـپس در سـال هایی که گـرد پیری بر رخسـار و چهره اش نشسـته و وجود وی در حقیقـت راسـتین این هنـر ذوب گردیده بـود، خود بـه مقام اسـتادی نائل مـی آمد و «دسـت در کار» پیدا مـی کـرد. چنیـن آموزشـی بـه قدمـت تاریخ اسـلامی ایـن سـرزمین قدیم اسـت (ندیمـی، ۱۳۸۶، ص ۴۳).

غالـب شـاگردان تحصیـلات رسـمی نداشـتند. در کودکـی بـرای کسـب شـغل و حرفـه از پادویی شـروع مـی کردند. معلوم نیسـت که در چه مرحلـه ای پادوی مبتـدی بـه مرحلـه دسـتیاری یا شـاگردی می رسـید و چـه شـرایطی بـرای ایـن کار لازم بـود. ظاهـرا میزان کوشـندگی و اسـتعداد و قریحـه مبتـدی از عوامل مهم برشـمرده مـی شـده اسـت. بـه هـر حال، مـزد پـادو از شـاگرد کمتر بوده اسـت. تنها امید هر شـاگرد این بود کـه روزی بـه مرتبه اسـتادی برسـد. شـاگرد اگـر نامزد اسـتادی مـی شـد بایـد ازشـیخ درخواسـت جـواز مـی کـرد و ایـن جـواز یـا اجـازه نامـه، طـی مراسـم خاصی بـه او اهـدا مـی شـد و همین جواز بـه او اجـازه می داد تـا در نقطـه خاصی بـه کار بپـردازد (فلـور، ۱۳۶۵، ص ۵۱).

بـا ایـن کـه هـر کسـی حـق داشـت هـر شـغلی را که می پسـندید، انتخـاب کنـد ولـی میـان پیشـه وران بنا بـه عـادت جـاری حرفـه هـا موروثی بـود و فـوت و فن مشـاغل را پسـران از پدران و یا از خودشـان به ارث می برنـد. فرزنـد به پدر خود در کار و حرفـه یاری می داد و ضمنـاً شـغل پـدر را یاد مـی گرفت. در میان نقاشـان احمـد موسـی هنـر نقاشـی را از پـدرش فراگرفـت و شـاگرد پدر خود بود (دوسـت محمد گواشـانی، ۱۳۷۸، ص ۴۱۵). سـلطان محمـد تبریـزی هنـر نقاشـی را بـه فرزنـد خـود محمـد بیک یاد داد؛ نوشـته اند کـه مولانا مظفـر علی فرزنـد حیدرعلی خواهر زاده بهـزاد بود و یا مولانـا رسـتمعلی نیز از خواهـر زادگان بهزاد برشـمرده می شـده اسـت (قاضی احمد قمـی، ۱۳۶۶، ص ۱۴۱). تعصـب نسـبت بـه شـغل، بـه تعـاون و همـکاری نیـز منجـر می شـد. از وظایـف اعضای هر گروه شـغلی این بـود کـه از محاسـن پیشـینیان و یا تاریخچه آن شـغل بـه خاطـر بسـپارد و آن را بـه شـاگردان خـود منتقـل سـازد. ایـم مسـاله بـه ویـژه از حیـث یادگیـری ویژگی هـای هر شـغل کمکـی درخور مـی کرد. نقاشـان رنگ هایـی را بـه کار مـی برنـد که خودشـان طبق نسـخه ای کـه از پـدر و یـا استادشـان بـه ارث بـرده بودند می سـاختند و روغـن جلایی بـرای برای درخشـش تابلوی خـود مصـرف مـی کردنـد کـه شـخصا درسـت کـرده بودنـد (بنجامیـن، ۱۳۶۳، ص ۲۴۸). ابـن اخـوه نیز در بـاب وظایف محتسـب اشـاره دارد:

«محتسـب بایـد نقاشـان را بـه خـدای بـزرگ سـوگند دهـد که در نقاشـی خیانـت نکنند، خـواه در چیزهایی کـه خـود آمـاده می سـازند، یا به سـفارش مـردم برای آنـان کار مـی کردند (ابـن اخـوه، ۱۳۶۷، ص ۲۶۳).

آمـوزش معمـاری یکـی از مهم ترین مباحـث در زمینه معمـاری امـروز در ایـران بـه شـمار می آیـد. در دوره ای هسـتیم کـه مسـایل و امکانـات بسـیار متنوعـی در زمینـه معمـاری مطرح شـده اسـت کـه در بسـیاری از عرصه هـا در عمـل بـا آن هـا مواجـه هسـتیم، بـدون آن کـه هـدف و برنامـه آگاهانـه و اندیشـمندانه ای در مـورد آن هـا داشـته باشـیم. هـر رشـته تحصیلـی، بـه صـورت بنیـادی بایـد براسـاس اهـداف و نیازهـای مشـخصی شـکل گیـرد تـا بتـوان در فراینـد آمـوزش آن، متخصصـان و افـرادی را تربیـت کرد که بخشـی از نیازهـای جامعه را برآورده سـازند. عوامـل گوناگونی در شـکل گیری هـدف یا اهـداف آموزشـی هر رشـته موثر اسـت. از مهم‌تریـن آن‌هـا، نیازهـای عینـی و ملمـوس جامعـه می‌باشـد، چنانکـه می‌تـوان گفـت، بسـیاری از رشـته‌های تحصیلـی در دنیـای معاصـر، براسـاس نیازهـای موجـود یـا آتـی جامعـه شـکل می‌گیرنـد یـا گسـترش می‌یابنـد. گسـترش روز افزون تقسـیم کار و انـواع فعالیت‌هـای اجتماعـی موجب ایجـاد تخصص‌ها، رشـته‌ها و گرایش‌هـای نویـن می‌شـود. در زمینـه



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

معمـاری نیـز چنین اسـت. از حدود یک قـرن پیش به تدریـج حـوزه وسـیع و گسـترده معمـاری ابتدا به سـه حوزه معماری، عمران - راه و سـاختمان - و شهرسـازی - طراحـی شـهری و سـپس برنامه‌ریـزی شـهری - تقسـیم شـد. اکنون، این رشـته بـه حوزه‌هـای دیگری ماننـد طراحـی منظـر، مرمت بناهـا، طراحـی فضاهای مسـکونی و غیـره در حال تجزیه اسـت و ایـن روند، در آینـده نیـز ادامه خواهـد یافت. در هر حـال، در آموزش معمـاری بالاخـص در دوران مـدرن خلاقیـت اهمیتـی اساسـی دارد؛ چنانچـه بایـد گفـت که:

«در معمـاری مبتنـی بـر سـنت، خلّاقیّـت بـا حفـظ دسـتاوردهای گذشـته همـراه اسـت، و بدیـن ترتیب بر گذشـته افـزوده می شـود. هیچ یـک از الگوهای فضایی در ایـن معمـاری یـک بـار بـرای همیشـه تعییـن نمی شـوند. هـر الگـوی فضایـی در مسـیر قـوام یافتـن می بایسـت شایسـته تـر از پیـش ارتباطـات آدمـی را بـا طبیعـت و سـیر و سـلوک او بـا خود و خدایـش تعریف کنـد. بدیـن ترتیـب معمـاری مبتنـی بـر سـنت در هر عصـری هـم گذشـته را داراسـت و هـم از «خلّاقیّـت» معمارانـه زمانـه بهره‌مند» (حائـری، ۱۳۷۴، ص ۳۲۲).

مراکـز آمـوزش معمـاری در کشـورهای پیشـرفته، متناسـب بـا اهـداف آموزشـی و نـوع نگرشـی کـه بـه معمـاری دارنـد، نـوع و محتـوای دروس را برنامه‌ریزی، طراحـی و اجـرا می‌کنند. دانشـجویان نیـز آگاهانه و بر اسـاس دیدگاه شـخصی، محـل تحصیل و نـوع گرایش معمـاری خـود را انتخـاب می‌کننـد و در طول تحصیل بـا آن نگـرش امـوزش می‌بیننـد. «عیسـی حجـت» بـه پنـج شـیوه آمـوزش اشـاره دارنـد کـه در ادامـه به تفصیـل مـورد اشـاره قـرار می گیـرد:

۱.**«آمـوزش پویـا: برنامه ریـزی در حرکت، توجه به نقـش شـاگرد در آمـوزش»**: خلّاقیـت از جنس دانـش نیسـت و آموختنـی نمـی باشـد، خلّاقیـت از جنـس اسـتعداد اسـت و بایـد کشـف و پـرورده شـود. اعمال برنامه های از پیش تعیین شـده بر اسـتعدادهای هنوز شـناخته نشـده، کاردرسـتی نیسـت. تربیت بدون شـناخت دقیـق و درونـی شـاگرد، ماننـد کاشـتن و داشـتن نهـال در محیـط و شـرایط نامعیـن اسـت؛ درحالی کـه لازمه بـار آوردن یک نهال، شـناخت دقیق ویژگی هـا، میـزان نیاز بـه نور و آب و سـایر ضروریات و دانسـتن فرآینـد رشـد و نگهـداری آن اسـت، نمی توان شـاگرد معمـاری را بی شـناخت دقیق و بـدون توجه به واکنش هایـش نسـبت بـه داده هـا و خواسـته ها، تحت یـک برنامـه منتظم و از پیش تعیین شـده بـار آورد. در آمـوزش پویـا، هـر قـدم، هر تمریـن و هـر برنامـه باید بـا در نظـر داشـتن محصـول برنامـه پیشـین و اهـداف برنامـه آینـده طراحـی و اجـرا گـردد. بـا ایـن رویکـرد نقـش شـاگرد بـه عنـوان محصـول و متغیـر اصلـی در رونـد آمـوزش مشـخص، و برنامـه آموزشـی بـا حفـظ اهـداف اصلی، به عنـوان تابعی از ایـن متغیر، طراحی و اجـرا می گـردد. در آغاز این تجربه آموزشـی شـاگردان بایـد مهارت هایی در زمینه ترسـیم آزاد و فنی بدسـت آورنـد و استعدادهایشـان در زمینه درک فضا، ایسـتائی و مـواردی از ایـن دسـت تقویـت گـردد، پیـش فـرض دیگـری وجـود نداشـت و تمرین های هفتگـی و روزانه هـر یک بـر مبنـای دسـتاوردهای تمرین های پیشـین کـه مبیـن میزان اشـتیاق و درک و توان شـاگردان بود، طراحـی و اجـرا مـی گردید.

۲.**«آمـوزش پیش رو: آمـوزش بی قـرار، آموزش فرضیه سـاز»**: عموماً شـیوه هـای آموزش بـر مبنای فرضیـه هـای آموزشـی شـکل مـی گیرند. ایـن فرضیه هـا حاصـل تـلاش پژوهشـگرانی اسـت مـه بـه مطالعه روش هـا پرداخته و از تحلیل شـیوه هـای آموزش و پی آمدهـا و دسـتاوردهای آنهـا بـه راهکارهایی دسـت می یابنـد. آمـوزش خـلّاق در عین توجه به ایـن فرضیه ها، نمـی توانـد از آنها پیـروی کند؛ چرا کـه: اولاً: فرضیه ها عمدتـاً بـر تجـارب آموزشـی تـا لحظـه تدویـن فرضیه متکـی هسـتند و به محـض انعقاد، طـراوت و مرجعیت خـود را از دسـت مـی دهنـد و دیگر حامـل تجربه های نـو نخواهنـد بـود و ثانیـاً: اگـر آمـوزش را امـری پویـا و محصـول درک متقابـل اسـتاد و شـاگرد از یکدیگـر بدانیـم، آنـگاه در ره لحظـه از آمـوزش و در رابطـه هـر اسـتاد و هـر شـاگرد، و در بیان هر موضـوع و هر مطلب



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

شـکلی از آمـوزش پدید می آید که تاکـون چنان نبوده و پـس از آن هرگـز چنـان نخواهد شـد.

۳.«**آمـوزش هوشـیار: آمـوزش فرصـت سـاز، آمـوزش فرصـت طلـب**»: در آمـوزش خـلّاق کار اصلـی اسـتاد آمـاده سـازی و اعطـای دانـش هـا بـه شـاگرد نیسـت، بلکـه وظیفـه او زمینه سـازی کسـب و درک دانشـها و حکمـت هـا توسـط خـود شـاگرد اسـت. آنچـه شـاگرد خـود به دسـت مـی آورد، بسـیار عمیـق تـر و ماندنـی تـر از آن چیـزی اسـت کـه بـه او داده مـی شـود. در آمـوزش خـلّاق بایـد برنامـه هـا به گونـه ای طراحی شـوند که شـاگرد را وادار بـه تجربه و کشـف پـی در پی نـکات تـازه در عرصه هـای گوناگون نماینـد. برنامـه آموزشـی می توانـد بـا طـرح و تشـریح سـوال و سـیر در مجهـولات آغـاز شـده و بـه تناسـب تـوان مکاشـفه و قـدرت ذهنی و خلّاقیت شـاگردان راه را بـرای رسـیدن بـه معلومـات همـراز کنـد. آنچـه در ایـن فرآینـد اهمیت فـراوان دارد، آن اسـت که شـاگرد پیوسـته در شـرایط مناسب درک و مشـاهده، بسر نمی بـرد. برای هر شـاگرد، در شـرایطی خـاص و در مواجهه بـا محـرک هایـی خـاص شـرایط شـهود و آفرینـش فراهـم مـی گـردد. آمـوزش خـلّاق آنچنان نیسـت که بـه اعطـای دانش هـا، بـی عنایـت بـه شـرایط ذهنی و روحـی شـاگرد بپـردازد، آمـوزش خـلّاق آن اسـت کـه پیوسـته محرکهایی را در برابر ذهن شـاگرد قرار داده و همواره در کمین لحظه ای باشـد که او را از درک مفهوم و یـا خلـق اثـری به وجـد آید.

۴.«**آمـوزش بالینی: آمـوزش حضـوری، تربیت**»: از آنجـا کـه آمـوزش خـلّاق بـا اسـتعداد شـاگرد و نـه حافظـه او، سـروکار دارد، و بـا عنایت به اینکه اسـتعداد و توانمنـدی همـه شـاگردان یکسـان و بـه یـک انـدازه نیسـت؛ آمـوزش خـلّاق را نمـی تـوان صرفاً بـه صورت عـام (سـخنرانی و موعظـه) به انجـام رسـانند بلکه باید ویژگـی های درونی یکایک شـاگردان شناسـایی شـده و هـر یـک، بر اسـاس طبـع و توانش، به گونـه ای مورد آمـوزش و پـرورش قـرار گیـرد. در آمـوزش خـلّاق هـر صـورت مسـاله ای مـی تواند بـه تعداد شـاگردان جواب متفـاوت داشـته باشـد؛ آمـوزش بایـد هـر کـس را در یافتـن جـواب خـودش همراهـی و هدایـت کنـد و این مسـتلزم آموزشـی بالینـی و حضـوری اسـت کـه به هر شـاگرد بـه چشـم پدیـده ای متفـاوت بنگـرد و بـرای تربیـت او، راه و رسـمی خـاص طلـب کند.

۵.«**آمـوزش مفهومـی: پرهیز از مصادیـق، در پی حقیقـت**»: اگـر معمـاری را دارای دو گسـتره مفاهیم و مصادیـق بدانیـم، آنـگاه دروس پایـه را در گسـتره مفاهیـم خواهیـم یافـت. در این گسـتره شـکل، شـیوه و سـبک خاصـی از معمـاری، آمـوزش داده نمـی شـود بلکـه مفاهیـم مولـد معمـاری مـورد تدریـس قـرار خواهنـد گرفـت و شـاگرد پیـش از آنکـه با چهـره ها و قرائـت هـای گوناگون معمـاری مواجه شـود با حقیقت و جوهـره آن آشـنا مـی گـردد. ایـن نکتـه بـه ویـژه در شـرایط امـروز کـه هنگامه تکاثـر آراء و اندیشه هاسـت و هیـچ قرائـت یکـه، معتبـر و پسـندیده ای از معماری در میـان نیسـت، اهمیت فـراوان می یابـد. دروس پایه، عرصـه پـرواز اندیشـه ها اسـت و باید از قفـس مصادیق رها باشـد. آمـوزش مصادیق به آمـوزش گونه ای خاص از معمـاری کـه مدنظر اسـتاد اسـت، منجر مـی گردد؛ در حالیکـه آمـوزش مفاهیـم بـه تربیـت معمـار مـی انجامـد (حجـت، ۱۳۸۳، ص ۲۹-۳۰).

**آموزش سنتی معماری در ایران**

آمـوزش معمـاری در ایـران تـا قبـل از دوران تجـدد و پیدایـش مـدارس جدیـد، آموزشـی متعیـن بـر پایـه اصالـت سـنت و اسـتوار بـردو مولفـه مهـارت و حکمت بـوده و حکمت هـا و مهارت‌هـا در گرماگـرم سـاختن بنـا از عمـل اسـتاد در نظر شـاگرد نقش می‌بسـت. اگر چـه آمـوزش آکادمیک معمـاری در جهان صدها سـال قدمـت دارد، لیکـن در ایران آمـوزش معماری نیز چون دیگـر علـوم و هنرهـا، بـه صـورت برنامه ریزی شـده و مـدون وجـود نداشـته اسـت و سـالیان دراز بـه صورت سـنتی آمـوزش داده مـی شـده اسـت. می تـوان گفت کـه تـا حدود نیم قـرن پیش آموزش معمـاری در ایران به صورت سـینه به سـینه و به شـیوه اسـتاد و شاگردی بـوده اسـت. معمـاران و اسـتاد کاران سـنتی، بـا همـه



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

جدول ۲. کاربرد واژه مهندس برای برخی از مقربان دربار و رجال سیاسی؛ ماخذ: قدوسی فر و اعتصام، ۱۳۹۱، ص ۴۶.

| نام | مأخذ که عنوان مهندس در آن ذکر شده | سمت دیوانی |
|---|---|---|
| سلطان مسعود غزنوی | (بیهقی ۱۳۸۷) | پادشاه دوره غزنوی |
| عبدالملک نقاش ـ مهندس | (ویلبر ۱۳۸۶) | رئیس معماران سلطان مسعود غزنوی |
| رشیدالدین فضلا | (رشیدالدین فضل الله ۱۳۵۰) | وزیر دورهٔ ایلخانی |
| قوام الدین | (منشی قمی ۱۳۶۶، ۳۷) | معمار مقرب دربار در دورهٔ تیموری |
| علی اکبر اصفهانی | (بزرگنیا ۱۳۸۳، ۲۱۱) | معمارباشی دورهٔ صفویه |

جدول ۳. دیدگاه های موجود در آموزش معماری سنتی؛ ماخذ: قدوسی فر، اعتصام و حبیب، ۱۳۹۱، ص ۴۹.

| | دیدگاه آموزش معماری سنتی | | | |
|---|---|---|---|---|
| | فارابی | ابن خلدون | فتوتنامه بنّایان | رسالهٔ المعماریه |
| بازه زمانی | قرن ۴ هـ ق | قرن ۸ هـ ق | قرون ۸، ۹ و ۱۰ هـ.ق | قرن ۱۱ هـ ق |
| عنوان به کار رفته برای حرفه آموز | معمار | بنّا | بنّا | معمار |
| تأکید اصلی آموزش | آموزش عملی<br>علوم نظری | آموزش عملی | آموزش عملی<br>آموزش اصول اخلاقی<br>آموزش عرفانی<br>آموزش دینی | آموزش عملی<br>علوم نظری |
| جایگاه در تقسیم‌بندی علوم | حیل | فن و صنعت | صنعت | نامشخص |

مدیریت شهری
فصلنامه مدیریت شهری
Urban Management
شماره ۴۰ پاییز ۹۴
No.40 Automn 2015


خصوصیات خود، برخاسته از جامعه ای سنتی، اما حرفه ای بودند که در میان خود، ارتباطات و سلسله مراتب مشخص، ساده و با ساختاری روشن و حساب شده داشتند. معماری ایران در گذشته به سه شیوه آموزش داده می شد:

۱. استاد و شاگردی؛

۲. موروثی بودن حرفه؛ و

۳. انتقال مفاهیم ساختمان سازی در حین کار.

همچنین در مقاطعی از زمان معماری چنان اهمیتی یافته بود که برای بسیاری از سران حکومتی از واژه مهندس و استاد استفاده می شود که شرح آن در جدول شماره ۲ مورد اشاره قرار گرفته است.

**آموزش جدید معماری در ایران**

آموزش معماری در مدارس جدید ایران- به تقلید از مدارس غرب- آموزشی نامتعین، بر داعیه اصالت بدعت و استوار بر دو مولفه «مهارت و دانش» است. این مهارت‌ها و دانش‌ها در عرصه‌هایی مجزا و به شیوه‌هایی گوناگون توسط استادانی با تخصص های متفاوت، به شاگردانی با علایق و بن‌مایه‌های فکری ناهمسان عرضه می‌شود. این شیوه برحسب آنکه خصلتی جهانی و بی‌تفاوت نسبت به فرهنگ و ویژگی‌های سرزمینی، بومی و فطری مردم دارد، ضمن تجهیز شاگرد به علوم و فنون روزآمد و جدید به تدریج او را از ارزش‌ها و هویت آئینی و سرزمینی خویش تهی و دور می‌کند.هفت دهه آموزش معماری با روش جدید در ایران، حکایت از این گسست فرهنگی بین معمار و جامعه دارد (حجت، ۱۳۹۰، ص ۱۸).

[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

معمـاری گذشـته ایـران سرشـار از معنویت و غناسـت؛ درحالی‌کـه معمـاری معاصـر مـا بـا از دسـت دادن هویـت خویـش، فاقـد ارزش هـای نهفتـه در معمـاری سـنتی اسـت. شـاید عمده تریـن چالش امـروز آموزش معمـاری، عـدم توجـه بـه چهـره انسـانی دانـش پـژوه معمـاری اسـت. رشـته معمـاری در ایران در گـروه هنر جـای گرفتـه اسـت. از این جهـت عرصه وسـیع فضای معمـاری از تـک بنـا گرفتـه تـا یـک شـهر، و ابزارهای مـورد اسـتفاده انسـان، جایـگاه تبلـور و تجلـی همـه ارزشـهای هنـری اسـت. از طرفی محتـوا و ماهیت یک بنـا یا شـهر نیز، همچـون محتوای هر هنری از اندیشـه هـا و اعتقـادات فکـری و فرهنگی سرچشـمه می گیرد. بـر ایـن اعتبار در آمـوزش معماری، عرصه وسـیع علوم انسـانی، علـوم تجربـی و هنرهـا و تاثیـرات متقابل آنها در مقاطـع مختلـف به تجربه گذاشـته می شـود. ایجاد هنرسـتان هـای معمـاری کـه در ایـن جـا از آن هـا به مـدارس معمـاری یـاد مـی شـود، راه جدیـدی بـرای آمـوزش مهـارت های ویـژه معماری، در کوتـاه مدت به نظـر می رسـد. امـا با نگـرش سـطحی به ایـن موضوع و عـدم توجـه بـه میـزان بـار آموزشـی ارایه شـده، این مراکـز بـه سـرعت از هـدف نخسـت خـود دور افتادند. آموزش بسـیار سـطحی تحـت عنوان معمـاری، به هیچ روی شایسـته کشوری با پیشـینه معماری ایران نیست. منحصـر بـه فـرد بودن شـیوه آمـوزش معمـاری در هر مدرسـه معمـاری، امتیـاز بسـیار بزرگـی اسـت. ویژگی کـه مـدارس معماری ایـران به واسـطه برنامه همسـان آموزشـی از آن بـی بهـره انـد. تنهـا تفـاوت موجـود در ایـن مراکز، اختلاف سـلیقه هاسـت. فراتـر از گرایش‌ها، اندیشـه‌ها و سـلیقه‌های متفـاوت حاکـم بـر مراکـز آمـوزش معمـاری ، سـردرگمی دانـش آمـوزان در برابر دیـدگاه هـای گوناگون مدرسـان اسـت. زیـرا در بعضی مراکـز آمـوزش معمـاری، عده معـدودی از مدرسـان و اسـاتید بـدون هماهنگـی مناسـب بـا همـکاران یا خط مشـی مرکـز آموزشـی، روش و نگـرش خـود را دربـاره چگونگـی انجـام طـرح هـای معماری یـا سـایر دروس اعمـال می‌کننـد. در حالـی کـه اگـر هریـک از ایـن مراکز، اهداف، برنامه‌ها و خط مشـی مشـخصی داشـته باشـد، دانشـجویان خواهنـد دانسـت کـه بـا چـه نـوع نگـرش و چـه برنامه آموزشـی مواجه هسـتند. از نکاتی کـه امـروز در مراکـز آموزش معمـاری در ایـران مطرح اسـت و اسـاتید و مدرسـان نسـبت بـه آن دیدگاه‌هـای متفاوتـی دارنـد، موضـوع انجـام طراحـی با دسـت و به صـورت سـنتی و یـا با رایانه اسـت. تاثیـر رایانـه و انواع نرم‌افزارهـا در طراحـی معماری و سـازه هـای معماری، بسـیار قابل توجه اسـت. نقش رایانه را دسـت کم از دو جهـت می‌تـوان مـورد توجه قـرار داد:

۱. نخسـت از جنبـه تأثیـر آن در طراحـی کـه سـبب شـد امکانـات تصویـری بسـیاری در طراحـی پدید آید و امـکان آزمـودن اتودهـای گوناگـون، به سـادگی و در فرصتـی کوتـاه فراهم شـود.

۲. جنبـه دوم نقـش و کارکـرد بسـیار مهـم رایانـه در زمینه محاسـبه سـازه، قطعات و جزئیات اجرایی اشـاره کـرد کـه امـکان طراحی و اجـرای سـازه‌های پیچیده و مناسـب را فراهـم کرده اسـت.

«عیسـی حجـت» بـه دسـتاوردهای تجربـه آموزشـی خـلاق خـود کـه در مطالعات رسـاله دکتری به دسـت آورده اسـت، چنیـن اشـاره دارد:

«رابطـه اسـتاد و شـاگرد»: مهـم تریـن دسـتاورد ایـن تجربـه برقـراری رابطـه عمیـق و مبتنـی بـر تفاهـم متقابـل میـان اسـتاد و شـاگرد بـود. ایـن رابطـه باعث می شـد تا شـاگرد در عین سرگشـتگی، بـا اطمینان به انجـام تمرین هـای خـود بپـردازد.

«ارج نهـادن بـه اندیشـه شـاگرد و واگـذاری نتیجـه به او»: دیگـر دسـتاورد این تمرین، شـرکت دادن شـاگرد، در فرآینـد شـکل گیـری تمریـن بـود. هرچنـد کـه هر تمریـن بـا اهدافـی خـاص (پنهـان و آشـکار) شـکل می گرفـت ولـی کشـف ایـن اهـداف به عهـده شـاگرد بود، به عبارتی دیگر اسـتاد و شـاگرد، هر دو و همزمان از بـه نتیجـه رسـیدن یـک تمریـن به وجد مـی آمدند.

«ایجـاد امـکان کشـف خویشـتن (خودشناسـی) بـرای شـاگرد»: دسـتاورد دیگـری کـه از ایـن تجربـه حاصل شـد، فراهـم نمـودن فرصـت خویشـتن شناسـی برای



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

شـاگرد بـود، فرصتـی کـه در دوران طولانـی تحصیـل پیـش از دانشـگاه هرگز بـرای او فراهم نبوده اسـت. در ایـن فرآینـد، شـاگرد به نقد نـگاه، ذهن و اندیشـه خود پرداختـه تـا خود را از «آنچه که هسـت» بـه «آنچه که باید باشـد»، متحـول کند.

«ایجـاد اشـتیاق در شـاگرد از طریق تمریـن های بدیع و جـذاب»: علاقمند نمودن شـاگرد به انجـام تمرین ها از طریـق برگزیـدن موضوع هـای بدیـع، جـذاب و درعین حـال پر محتوا، دسـتاورد دیگـری از این فرآیند آموزشـی بـود. «برقـرار کردن امـکان تجربه و مکاشـفه بـرای شـاگردان»: قـرار دادن شـاگرد در موضع تجربه و مکاشـفه باعـث می گـردد تا او بـا اتکاء بـه ذهن خلّاق خـود بـه مطالبـی دسـت یابـد کـه هرگـز از خاطـرش نخواهـد رفـت، مطالبـی کـه در صـورت آمـوزش دادن ممکـن اسـت بـه صـورت حفظـی فـرا گرفته و سـپس فرامـوش گـردد. وادار کـردن شـاگردان بـه اسـتفاده از لیوانـی سـبک (یکبار مصرف) کـه لبه مقـاوم آن بریده شـده بـود، چنیـن تجربـه ای بود.

«قـرار دادن شـاگرد در موضـع تصمیـم گیـری و آشـنا کـردن او بـا ویژگـی هـای حرفـه معمـاری»: تمریـن هـای کوتـاه مـدت اسـکیس، کـه در مدتـی کمتـر از چهـار سـاعت شـاگرد را وادار بـه طراحـی اثـری مـی نمایـد، پردازنده بسـیاری از ویژگی های شـاگرد اسـت بـرای درک حرفـه معمـاری، قـدرت تصمیـم گیـری و برنامه ریـزی در کنـار تـوان طراحـی و ارائـه از جملـه دسـتاوردهای تمریـن هـای کوتـاه مـدت مـی باشـد.

«جایگزیـن کـردن رفاقـت و جـذب بـه جـای رقابـت و حـذف»: خـروج از عالـم رقابـت و حـذف یکدیگـر کـه محصـول تحصیـلات پیش از دانشـگاه و گـذر از کنکور سراسـری بـوده و ورود بـه عالـم رفاقـت و جـذب کـه لازمـه تحصیـل در محیطـی سـالم و فراگیـری بیشـتر اسـت، یکـی از اهـداف و نیـز دسـتاوردهای ایـن تجربه آموزشـی بود.

«کنجـکاوی و تیزبینـی و نکتـه سـنجی»: ایجـاد نـگاه معمارانـه در شـاگردان یکـی دیگـر از دسـتاوردهای ایـن تجربـه آموزشـی بـود. گذر از یـک نـگاه عامیانه به محیـط و رسـیدن به نـگاه موشـکافانه و تحلیـل گرانه. ایـن نـگاه کـه از کنجـکاوی در اشـیاء سـاده و پیش پا افتـاده آغاز شـده و سـپس به حیطه معمـاری راه یافته بـود، نگرش شـاگردان به محیـط را دگرگـون می کرد.

«احسـاس مسئولیت به حرفه و درک حساسیت وظیفه معمار»: گاه قرار دادن شـاگرد در مواضعی بسـیار واقعی و اجرایـی باعـث می گردید تا او نسـبت بـه کار و حرفه اینـده خویـش، به شـدت احسـاس مسـئولیت نماید و بداند کـه کوچکترین خطـا یا اشـتباه او قابل گذشـت نیسـت و عواقب نامطلوبی خواهد داشـت.

• «احسـاس نیـاز بـه درک عینـی و مفهومـی مصالح»: آشـنایی بـا ویژگـی هـای فیزیکی و نیـز ابعـاد ذهنی و روانـی نهفتـه در یـک ماده، دسـتاورد دیگر ایـن تجربه بـرای شـاگرد معمـاری بـود (عیسـی حجـت، ۱۳۸۳، صـص ۳۳-۳۵).

**پیشینه آموزش معماری در غرب**

دیر زمانی است که معماری و آموزش معماری در غرب مراحل تکامل و دوران سـنتی خود را پشـت سـر نهاده اسـت. پـای بـه مرحله تحـول گذاشـته اسـت. معماری و آمـوزش معمـاری مـا، اما سـرگردان در میـان این دو مرحلـه، بـا نگاهـی بـه گذشـته و معماری سـنتی آن و نگاهـی بـه غـرب و نـگاه متحـول آن، دوران بلاتکلیفی خویـش را می‌گذرانـد. عمـل عبـارت اسـت از تمریـن مـداوم و منظـم حرفـه‌ای، و انجـام کار دسـتی (عملی) بـا مـواد لازم براسـاس طرحها و نقشـه‌های داده‌شـده و نظر، توانایی شـرح و بسـط اصـول، تناسـبات و اندازه‌ها در دسـتاوردها و محصـولات بـا ارزش اسـت؛ بنابرایـن معمارانـی کـه در پـی یافتن مهارت بدون کسـب دانش هسـتند، هرگـز قادر نخواهنـد بود به قابلیـت مورد نظر خویش دسـت یابند و تنها که صرفاً بر مسـائل علمی و مجادلات نظری متکی هسـتند، آشـکارا به شـکار سایه می‌رونـد. و تنهـا کسـانی بـا اقتـدار به مقصد رسـیده و بـه موفقیـت نائل می‌شـوند کـه مجهز به تـوان نظری و عملی باشـند (hearn،۱۱۹،۱۹۹۰). در عصر رنسـانس آلبرتـی با تاکید بـر اهمیت تربیت نظـری و هنرمندانه، بـرآن بـود تا معمـار را از یک سـازنده - صنعتگر به یک



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

شـخصیت والای علمـی ارتقا دهـد؛ و در نتیجه آموزش معمار بیشـتر جنبـه هنرمندانه و انسان شناسـانه یافت تـا جنبـه اجرایـی و تولیدکنندگـی. آلبرتی سـاختمان را بـه بـدن انسـان تشـبیه کردکـه متشـکل از نظامهـا و عناصـر اسـت، نظامهـای برخاسـته از ذهـن و عناصر برگرفتـه از طبیعت‌اند.

**آموزش معماری در دوره معاصر**

تحـول فرهنگـی در نظام آموزشـی در اکثر رشـته ها از جملـه معمـاری به صـورت مسـتقل و بـدون در ارتباط بـا نظـام آمـوزش سـنتی انجـام گرفـت. از آغـاز، هیـچ یـک از اسـتادان معمـاری سـنتی در این تحول نقشـی نداشـتند، چنانکـه هنرکـده بـا الگوبـرداری از مدرسـه هنرهـای زیبـی پاریـس شـکل گرفـت و هیـچ عاملـی آن را بـا معمـاری سـنتی پیونـد نـداد بـا مطرح شـدن اهمیـت معماری بومـی در جوامع غربی و شـروع انتقاد بـه معمـاری مدرن و سـبک بین المللی توجـه معماران ایرانـی بـه معمـاری سـنتی بیشـتر شـد و بـا انقـلاب اسـلامی بـه اوج خـود رسـید. در مدارس معمـاری نیز، توجـه هر چه بیشـتر بـه ارزش های نهفتـه در معماری سـنتی، بـروز کـرد. دانشـکده ها جهت گیـری فرهنگی جدیـدی را آغـاز کردنـد . تـلاش شـد تـا بـا گنجانـدن واحدهایـی دربـاره تاریـخ معمـاری و هنـر اسـلامی و ایرانـی، کاسـتی هـای گذشـته از میان برداشـته شـود. پـی آمـد دوم تحـول آموزشـی، تغییـر رابطه آموزشـی از فـردی بـه گروهـی بـود مجموعـه اطلاعـات و دانش لازم و حتـی دروس کارگاهـی از راه اسـتادان متعدد به دانشـجویان منتقـل می شـود. هم اکنون نظـام آموزش در دانشـکده هـای مختلف، تقریباً بـه صورتی هماهنگ و همسـان در آمـده اسـت که محاسـن و معایبـی دارد. ایـن امر از سـویی، تـا حدی قدرت ابتکار را از دانشـکده هـا سـلب کـرده اسـت، ولـی اگـر برنامـه تدوین شـده بـه درسـتی اجرا شـود، پـس از پایـان دوره، اسـتاندارد حداقلـی به دسـت مـی آیـد (طاقـی، ۱۳۷۵، ص۱۰).

**بررسی روند تحول آموزش معماری آکادمیک**

آمـوزش معمـاری در ادوار گذشـته ماننـد سـایر هنرها بصـورت تجربـی در طـی انجـام کار به شـاگرد آموخته می‌شـد، ایـن رونـد بـه تدریـج بـا توسـعه دامنـه علوم وابسـته به معماری و تخصصی شـدن زمینه‌های هنری و نیـاز به سـاخت و سـازهای سـریع و استانداردسـازی قواعـد و اصـول سـاختمان، بـه تدریج شـکل آکادمیک بـه خود گرفت. ایـن روند را در مدارس بـوزار و باهاوس مـورد بررسـی قرار مـی دهیم.

«تاکیـد اصلـی در دروس بـوزار بـر طراحـی معمـاری بـود و دروس نظـری تنهـا بـه منظـور آشـنایی بیشـتر دانشـجویان بـا تاریـخ معمـاری و اصـول طراحـی ارائه می شـد. جدایـی کامـل دروس تئوری کـه در کلاس ها ارائـه مـی شـد از طراحـی معمـاری، شـاید دیرپاتریـن میـراث سـنت بـوزار اسـت کـه هنـوز هـم بـه عنـوان یـک موضـوع شـاخص در مباحـث مربـوط بـه آموزش معمـاری، مطرح اسـت؛ یعنی نیـاز به تلفیق و انسـجام دروس یـا آگاهـی هـای آمـوزش داده شـده یـا فرآینـد تمرین های طراحی. عنصر اصلی در سـاختار آموزشـی بـوزرا، آتلیـه هایـی بود که هـر کدام توسـط یک معمار حرفـه ای اداره مـی شـد و به طبع شـخصیت و سـلیقه هـر اسـتاد گرایش آن آتلیه را تعیین مـی کرد. اما آنچه که به سـیطره سـنت بوزار پایان داد، محافظه کاری در رجعـت طلبـی آن بـود، چرا که این مدرسـه نسـبت به تحـولات زمـان خـود یا بی اعتنـا بود و یا بسـیار دیر به آن توجـه نشـان مـی داد» (مزینـی، ۱۳۷۶، ص ۲۶۸).

دوره تعلیماتـی باهـاوس شـامل دو دوره آموزشـی بود. دوره اول بـه مطالعـه مـواد و کار بـا دسـت بـر روی آن هـا اختصـاص داشـت. در دوره دوم نظریـه های شـکل و طراحـی مطالعـه مـی شـد. در آغـاز کار مدرسـه، هر شـاگرد دو معلـم داشـت کـه یکـی از آن هـا صنعتگـر و دیگـری هنرمنـد بـود. علـت ایـن امـر نبـود معلماتی بـود کـه در هـر دو قسـمت کفایـت لازم را داشـته باشـد. آمـوزش در مدرسـه بـا دوره مقدماتـی شـش ماهـه‌ای آغـاز می شـد کـه درطـی آن شـاگردان بـا مـواد مختلـف مثـل سـنگ، چـوب، فلـز، خـاک رس، شیشـه، مـواد رنگـی و منسـوجات کار مـی کردنـد که آمـوزش مقدماتـی نظریـه شـکل نیز بـا آن همـراه می شـد. مقصـود از کار و تجربـه بـر روی مـواد کشـف این



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

مطلب بود که یک دانشجو بیشترین استعداد خلاقه خویش را در کار با کدام ماده خاص نشان می دهد، چرا که یکی از اهداف اصلی این مدرسه آشکار کردن ذهنیت خلاق نهفته فرد بود. امکان داشت که یک دانشجو نسبت به چوب و دیگری نسبت به مواد رنگی و رنگ ها و سومی نسبت به منسوجات حساس تر باشد. هر دانشجو نخست برای استفاده از وسایل دستی و سپس برای کار با ماشین هایی که در صنعت جانشین این وسایل دستی می شد، آموزش می دید (گیدئون، ۱۳۵۶، ص۱۶۳).

**تاریخچه آموزش آکادمیک در ایران**

اوستای مکتب، از هزاره سوم پیش از میلاد در آتشکده ها موجود بوده و در مراسم مذهبی خوانده می شده است؛ بنابراین مس توان گفت که پیش از پادشاهی ماد، ایرانیان از سواد خواندند و نوشتن بهره مند بوده اند. آغاز آموزش عالی در ایران از زمان حکومت هخامنشیان (داریوش بزرگ) است، چه از آن هنگام دانشکده هایی برای آموختن علوم مختلف نظری و عملی وجود داشته است. اما شکل گیری دانشگاه به معنای واقعی خود، با «جندی شاپور» شروع میشود که به دست اردشیر بابکان (شاهنشاه ساسانی)، پایه گذاری شد و تا حد سیصد سال از ورود اسلام همچنان باقی بود و مرکز جهانی دانش محسوب می شد (ندیمی، ۱۳۷۵، ص۱۴۳).

پس از سده ها رکورد فرهنگی، امیر کبیر، برای رواج علوم جدید، «مدرسه دارالفنون» را در تهران در سال ۱۲۲۸ ه.ش اوایل دوره ناصری، بنیاد گذاشت. مدرسه دارالفنون سر آغاز آموزش عالی به مفهوم امروزی در ایران بود. این حرکت در آستانه انقلاب مشروطیت با تاسیس «مدرسه فلاحت» دنبال شد و سرانجام با تاسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ ه.ش رسماً شکل گرفت. در دهه های ۱۳۲۰ و ۱۳۳۰، چند دانشگاه پزشکی دیگر و دانشکده کشاورزی در مراکز چند استان مهم تاسیس شد که زمینه را برای تاسیس دانشگاه در آن شهرها فراهم کرد تا آغاز دهه ۱۳۴۰، سه گروه آموزش عالی در کشور وجود داشت: دانشگاه ها، موسسه های مستقل آموزش عالی و موسسه های آموزش عالی وابسته به نهادهای دولتی (ندیمی، ۱۳۷۵، ص ۱۴۴).

علی رغم پیشینه آموزش آکادمیک در ایران و با توجه به آنکه اولین آثار معماری مکشوفه در ایران، به ۶۰۰۰ سال پیش از میلاد مسیح بر می گردد (آثار معماری به جای مانده در تپه های لرستان)، متاسفانه تا حدود نیم قرن پیش، نظام اموزشی معماری در ایران به صورت استاد و شاگردی بوده است. این روش آموزش با آنکه در نتایج بدست آمده موفق و مورد قبول صاحب کار بود، نقایصی نیز داشت. طولانی بودن دوره آموزش، عدم امکان برخورد نظرات و عقاید و عدم تبادل نظر بین اساتید و شاگردان، باعث شد تا پس از انقلاب صنعتی- که آموزش در دنیا متحول گشت- در ایران نیز، هرچند تحولات اجتماعی به شکل نهادی و خود جوش نبود، اما به دلیل افزایش ارتباطات و نیازهای موجود زمانه، سیستم آموزش در ایران نیز دچار تحول شود. این تحولات را در دانشگاه هنر اصفهان مورد بررسی قرار داده ایم.

دانشکده هنر و معماری پردیس اصفهان در ساختمان مرمت شده ای درضلع غربی میدان نقش جهان پشت عمارت عالی قاپو واقع گشته است. بنای دانشکده در اصل توحیدخانه محل تجمع صوفیان بوده است. فضاهای مختلف دانشکده با وجود تنوع فضاها همگی به صورت ردیف فضاهایی می باشند که به رواق دورتادور حیاط متصل می باشند. این رواق به عنوان یک مفصل فضاهای مختلف سرپوشیده را با فضای باز ارتباط می دهد.بنابراین به دلیل یکنواختی کیفیت فضایی این رواق فضاها در وهله اول از نوعی یکنواختی برخوردار می باشند. هرچند فضاها با توجه به عملکرد خاص خود مبلمان شده اند و هر فضا کیفیت خاص خود را دارا می باشد. آنچه در این مجموعه بیشتر مورد توجه می باشد، حفظ اصالت های موجود در یک بنای مرمت شده همراه با اعطای جنبه های عملکردی خاص به آن



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

بوده است که در حد یک طراحی معماری مجدد با محدودیت های بالا دقت نظر طلب می نماید (وافی، ۱۳۷۳، ص ۲۸).

**ماهیت فضای آموزش معماری**

رشته معماری را می‌توان در ردیف هنرهای کاربردی یا مولد به حساب آورد. آمیختگی معماری با هنر و اینکه تمامیت معماری امری حسی است بر کسی پوشیده نیست. تاریخ آموزشی معماری، بطور عمده معماری را نه در ردیف علوم و فنون بلکه در ردیف هنر قرار داده است. معماری از دوران رنسانس در اروپا جزء آکادمی‌ها و مدارس هنری بوده است. با وجود اینکه این رشته با توسعه و تنوع فنون، رشته‌ها به‌ویژه افزایش تعداد گرایش‌های آموزشی در جهان، بعضا در ساختار مدارس و دانشکده‌های مهندسی و فنی وارد شده‌است، هنوز نمی‌توان ماهیت هنری آن را انکار نمود. تعریف معماری عبارت است از معنی‌دادن به فضا، و ماهیت هنری معماری ناشی از آن است که درک و دریافت تمامیت معماری امری حسی است و در فرآیند طراحی در مرحله عالی، خلاقیت هنری نقش اساسی ایفا می‌کند.




انسان+ محیط روان‌شناسی= فضای زندگی

**نمودار ۱. ابعاد فضای زندگی انسان؛ ماخذ: ترسیم نگارندگان بر اساس گیفورد، ۲۰۰۵.**

وجه اصلی فرآیند طراحی معماری از دیرباز نه به‌شیوه حل مساله علمی بوده و نه به شیوه پژوهش‌های علوم تجربی. گرچه ازاین روش‌ها و دستاوردهای آنها در فرآیند طراحی و بطور کلی در انکشاف معمارانه استفاده می‌شود (نوحی،۱۳۸۲، ص ۲۸۶). به این ترتیب آموزش معماری قبل از انکه قابل تشبیه به آموزش در رشته‌های علمی و فنی (علوم محض و تجربی) باشد، قابل تشبیه به آموزش سایر هنرها و دلادل با آنهاست. برخی گمان برده‌اند که ارتباط هنر و معماری از آن جهت است که هنرها بطور مستقیم و غیرمستقیم در کار معماری و بطور عمده در ساخت ابنیه و فضاها دخالت می‌کنند. و همچنین همه هنرها برای وجود و عرضه خود نیازمند ساختمان هستند. این تصور ارتباط معماری و هنر را به سطح همزیستی دو موجودیت ذاتا مستقل کاهش می‌دهد و هنر را بصورت چیزی افزوده بر ساختمان تلقی می‌کند.با این تصور حقیر از رابطه معماری و هنر نمی‌توان به شیوه‌های آموزش کارآمد دست‌یافت. برای دست‌یابی به شیوه آموزش موثر و ارزیابی نقش فضای آموزشی نمی‌توان ماهیت هنری معماری را به فراموشی سپرد، چرا که حضور رشته‌های هنری نظیر موسیقی، نقاشی، مجسمه‌سازی، تئاتر، هنرهای دستی در کنار معماری باعث شادابی و غنای بیشتر فضای آموزش معماری می‌شود، آموزش معماری و فرآیند خلاقیت اثر هنری خود باید با ذوق و سلیقه هنری قرین باشد و از این جز از راه تقویت احساس هنری مقدور نیست و ساختار و فضای مدارس و دانشکده‌های معماری باید با عطف توجه به ذات هنری و احساسی و ضرورت های آموزش آن ساماندهی یا تاسیس شود (نوحی، ۱۳۸۲، ص ۲۸۶).

**شیوه آموزش معماری**

شیوه آموزش معماری باید به گونه‌ای باشد که فضای فیزیکی و روح جمعی دانشکده مشوق خودآموزی، کارورزی، رقابت، خودجوشی، بازی‌گونگی، چالش، تبادل، یادگیری از دیگران (بصورت عمودی و افقی) و بالاخره آماده کار شبانه‌روزی و به عبارت دیگر خانه دانشجو باشد. برای رسیدن به فضای آموزشی مناسب، ابتدا باید به طراحی روش آموزشی متناسب با این کنش‌ها پرداخت. روش آموزش موسوم به نظام کارگاهی که در گذشته وجود داشت شیوه موثری برای تامین این خواسته‌ها است. برخی گمان می‌کنند با ورود رایانه به نظام آموزشی، نظام کارگاهی اعتبار خود را از دست می‌دهد، در



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

**جدول ۴. اثر رنگ در ادراک و فهم فضاهای آموزشی؛ ماخذ: گیفورد، ۲۰۰۵.**

| ردیف | رنگ | احساس فاصله | احساس گرما | انگیزش روانی |
|---|---|---|---|---|
| ۱ | آبی | دورتر | سرد | پر آسایش |
| ۲ | سبز | دورتر | سرد و خنثی | خیلی پرآسایش |
| ۳ | قرمز | نزدیک | گرم | خیلی برانگیزنده |
| ٤ | نارنجی | خیلی نزدیک | خیلی گرم | برانگیزنده |
| ٥ | زرد | نزدیک | خیلی گرم | برانگیزنده |
| ٦ | قهوه‌ای | خیلی نزدیک | خنثی | برانگیزنده |
| ۷ | بنفش | خیلی نزدیک | سرد | تهاجمی، افسرده کننده |

حالـی کـه هـم اکنـون اسـتفاده افراطـی از کامپیوتـر بـه ویـژه در سـالهای اولیـه آمـوزش مـورد تردیـد قرار گرفته‌اسـت، رایانـه تاکنون نتوانسـته جـای ذوق هنری و اندیشـه‌خلاق را بگیـرد، از آنجـا کـه نمی‌تـوان بـه نفـی دسـتاوردهای رایانـه پرداخت بهتر اسـت در نظام آموزشـی کارگاهـی جایـگاه شایسـته‌ای بـرای رایانه در نظر گرفت.

آنچـه از آمـوزش معمـاری تـا بـه امـروز ایـن گونـه دریافـت شـده می‌شـود کـه تصـور نادرسـتی از نظـام آتلیـه‌ای نـزد برخـی از دانشـگاهیان به‌ویـژه آنهـا کـه هرگـز نظـام کارگاهـی بـه معنـی درسـت و کامـل آن را تجربـه نکرده‌انـد وجـوددارد و آن تصـور ایـن اسـت کـه فرمالیسـم مسـلط بـر دوران مـدرن در آمـوزش معمـاری، بـه ویـژه در دانشـکده‌های هنرهـای زیبـای تهـران را ناشـی از نظـام کارگاهـی می‌داننـد و به‌ویـژه آن را بـا نظـام بـوزاری همسـان می‌پندارنـد. در حالـی کـه این تقارن غیرماهیتی (عرضی) اسـت. و فرمالیسـم یـا هرگونـه ناهنجـاری دیگـر در آموزش معمـاری هیچ ارتباطـی بـه شـیوه و فضـای آموزشـی نـدارد. چنان‌که هم‌اکنـون نیز در فقدان نظام کارگاهی شـاهد کمبودها و ناهنجاریهـای زیـادی هسـتیم. بـه رغـم هرگونه نظام آموزشـی محتوای آموزشـی همـواره می‌توانـد به‌دلایل خـاص تاریخـی- اجتماعـی نادرسـت یـا ضعیف باشـد. به‌طـور کلـی می‌دانیـم معمـاری از آنجـا کـه متاثـر از ذوق و سـلیقه زمانـه اسـت، بـه شـدت متاثـر از فضای سیاسـی، اجتماعـی و فرهنگـی مسـلط اسـت. تاریـخ آموزشـی نشـان داده کـه محتوای آموزشـی و نـوع نگاه بـه هنـر و معماری در دانشـکده‌های معماری به شـدت متاثـر از جامعـه اسـت و این خود مهر تائیـدی بر جنبه هنـری معمـاری اسـت (نوحـی، ۱۳۸۲، ص ۲۸۷).

در نظـام کارگاهـی دانشـجویان ورودی هرسـال بـه تعـداد کارگاه‌هـای موجود در دانشـکده تقسیم‌شـده و در هردسـته وارد کارگاه جداگانـه‌ای می‌شـوند. تعـداد کارگاههـا در هردسـته برحسـب ظرفیـت عمومـی آن دانشـکده و نحـوه برنامه‌ریـزی آموزشـی (در کادر نظام کارگاهـی) و کیفیـت و کمیـت و همچنیـن چگونگـی ارتبـاط هئیـت علمـی متفـاوت اسـت. دانشـجویانی کـه در سـال اول وارد کارگاهـی می‌شـوند تـا آخـر دوران تحصیـل خـود، عمـلا بصـورت یـک عضـو فعال، دائمـی و همبسـته و پویـای آن کارگاه درآمـده و در رابطـه تنگاتنـگ و جانـدار بـا مجموعـه کارگاهـی خود قـرار می‌گیرنـد. به‌صورتـی کـه دسـتاوردها، ابداعـات، پیشـرفتها، رشـد و تعالـی هـر کارگاه جزئـی از وجـود هریـک از دانشـجویان می‌شـود. بـه ایـن ترتیـب ایـن یگانگـی و همبسـتگی درون‌کارگاهـی در یـک مجموعـه آموزشـی باعـث برانگیختـن رقابـت سـازنده در میـان کارگاههـا و ایجـاد شـور و اشـتیاق بیشـتری در سـطح دانشـکده می‌شـود. ایـن شـخصیت گروهـی و رقابـت بیـن کارگاهـی به هیـچ وجه مبایـن رقابت‌ها و تلاشـهای فـردی و درون کارگاهـی نیسـت، بلکـه رقابتهـا و تلاشـهای درون کارگاهـی را گسـترش داده، رفتارهـا و شـخصیت‌های سـازنده و کمک‌هـای متقابل دانشـجویی را تشـویق و حمایـت می‌کنـد. ایـن رقابـت و سـبقت‌گیری از یکدیگـر از یـک طـرف، در درون



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

**جدول ۵. ارزیابی نظام سنتی آموزش معماری؛ ماخذ: قدوسی فر و دیگران، ۱۳۹۱، ص ۵۴.**

| | دیدگاه آموزش معماری سنتی | | | |
|---|---|---|---|---|
| پارامترهای ارزیابی | فارابی | ابن خلدون | فتوتنامه بنّایان | رسالة المعماریه |
| **هدف ها:**<br>قانع کردن شاگردان در مورد اهداف | به دلیل همراه بودن با آموزش عملی، هنرجو در مورد دلیل آموزش دیدن هر پارامتر و کاربرد آن قانع می‌گردید. | به دلیل همراه بودن با آموزش عملی، هنرجو در مورد دلیل آموزش دیدن هر پارامتر و کاربرد آن قانع می‌گردید. | به دلیل همراه بودن با آموزش عملی، هنرجو در مورد دلیل آموزش دیدن هر پارامتر و کاربرد آن قانع می‌گردید. | به دلیل همراه بودن با آموزش عملی، هنرجو در مورد دلیل آموزش دیدن هر پارامتر و کاربرد آن قانع می‌گردید. |
| **محتوا:**<br>ـ مرتبط شدن آموزشها با تجارب و زندگی شخصی | ـ ارتباط هنرمند با متن جامعه<br>ـ تجربه شخصی آموخته‌ها به دلیل استفاده از آموزش‌های عملی | ـ ارتباط هنرمند با متن جامعه<br>ـ تجربهٔ شخصی آموخته ها به دلیل استفاده از آموزش‌های عملی | ـ آموزش موارد اخلاقی و دینی مرتبط با زندگی شخصی<br>ـ ارتباط هنرمند با متن جامعه<br>ـ تجربهٔ شخصی آموخته‌ها به دلیل استفاده از آموزش‌های عملی | ـ ارتباط هنرمند با متن جامعه<br>ـ تجربهٔ شخصی آموخته‌ها |
| **فعالیت های یادگیری:**<br>ـ استفاده از فعالیت‌های تصویرسازی شده به واسطه هنر و موسیقی<br>ـ تمرینهای ذهنی ـ بدنی<br>ـ عدم جدا کردن اطلاعات از زمینه<br>ـ تعامل گروهی | ـ تمرین‌های ذهنی بدنی (به دلیل استفاده از مباحث نظری و عملی به صورت همزمان)<br>ـ عدم جدا کردن اطلاعات از زمینه (آموزش در محیط) | ـ عدم جدا کردن اطلاعات از زمینه (آموزش در محیط)<br>ـ تعامل گروهی (آموزش در نظام صنفی) | ـ عدم جدا کردن اطلاعات از زمینه (آموزش در محیط)<br>ـ تعامل گروهی (آموزش در نظام صنفی) | ـ استفاده از فعالیت‌های تصویرسازی شده به واسطهٔ هنر و موسیقی<br>ـ تمرینهای ذهنی بدنی (به دلیل استفاده از مباحث نظری و عملی به صورت همزمان)<br>ـ عدم جدا کردن اطلاعات از زمینه (آموزش در محیط)<br>ـ تعامل گروهی (آموزش در نظام صنفی) |
| **روشهای ارزشیابی:**<br>ـ مبتنی بودن بر نظام خودارزیابی | ـ ارزیابی توسط استاد<br>ـ خودارزیابی در هنگام کاربرد عملی آموخته‌ها در کارگاه | ـ ارزیابی توسط استاد<br>ـ خودارزیابی در هنگام کاربرد عملی آموخته‌ها در کارگاه | ـ ارزیابی توسط استاد (بخشیدن عهد)<br>ـ خودارزیابی در هنگام کاربرد عملی آموخته‌ها در کارگاه | ـ ارزیابی توسط استاد<br>ـ خودارزیابی در هنگام کاربرد عملی آموخته‌ها در کارگاه |
| **منابع و ابزار یادگیری:**<br>ـ انجام فعالیت بدنی<br>ـ استفاده از ابزار واقعی<br>ـ وجود محرک‌های محیطی | ـ انجام فعالیت بدنی<br>ـ استفاده از ابزار واقعی<br>ـ وجود محرک‌های محیطی | ـ انجام فعالیت بدنی<br>ـ استفاده از ابزار واقعی<br>ـ وجود محرک‌های محیطی | ـ انجام فعالیت بدنی<br>ـ استفاده از ابزار واقعی<br>ـ وجود محرک‌های محیطی | ـ انجام فعالیت بدنی<br>ـ استفاده از ابزار واقعی<br>ـ وجود محرک‌های محیطی |
| **زمان:**<br>ـ عدم وجود سن زمانی دقیق برای آمادگی برای یادگیری | ـ عدم وجود سن زمانی دقیق برای آمادگی برای یادگیری | ـ عدم وجود سن زمانی دقیق برای آمادگی برای یادگیری | ـ عدم وجود سن زمانی دقیق برای آمادگی برای یادگیری | ـ عدم وجود سن زمانی دقیق برای آمادگی برای یادگیری |
| **فضا و مکان:**<br>ـ یادگیری درون محیط واقعی | ـ یادگیری در شرایط واقعی و در کارگاه اتفاق می‌افتاد. | ـ یادگیری در شرایط واقعی و در کارگاه اتفاق می‌افتاد. | ـ یادگیری در شرایط واقعی و در کارگاه اتفاق می‌افتاد. | ـ یادگیری در شرایط واقعی و در کارگاه اتفاق می‌افتاد. |
| **گروه‌بندی:**<br>حمایت از فعالیت‌های گروهی | ـ وجود فعالیت گروهی در نظام صنفی و استاد و شاگردی | ـ وجود فعالیت گروهی در نظام صنفی و استاد و شاگردی | ـ وجود فعالیت گروهی در نظام صنفی و استاد و شاگردی | ـ وجود فعالیت گروهی در نظام صنفی و استاد و شاگردی |
| **راهبردهای تدریس:**<br>تأکید بر راهبردها و آموزشهای نظری و عملی به صورت همزمان | ـ تأکید بر راهبردها و آموزش‌های نظری و عملی به صورت همزمان | ـ | ـ | ـ تأکید بر راهبردها و آموزش‌های نظری و عملی به صورت همزمان |
| **خلاقیت بر اساس تئوری مغز سه گانه** | بروز در سطحی بالاتر | بروز در سطحی پایینتر | بروز در سطحی پایینتر | بروز در سطحی بالاتر |



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

هـر دوره به‌عنـوان برگزیـده دوره جریـان دارد (ارتبـاط افقـی درون کارگاهها) و از طـرف دیگر مابین سـالهای مختلـف بـه عنـوان برگزیـده کارگاه (ارتبـاط عمـودی درون کارگاهـی). ایـن رابطـه افقـی و عمـودی درون یـک کارگاه در کادر رقابـت میـان کارگاهـی تبدیـل بـه رابطـه‌ای بسـیار فعـال و سـازنده در هـردو جهـت عمـودی و افقـی می‌شـود. دانشـجویان سـالهای بالاتـر عمـلا و فعالانـه و بطـور خودجـوش و داوطلبانه در یک رقابت سـازنده بـا یکدیگـر بـه کمـک سـالهای پایین‌تر رفتـه. در جریـان فعالیت‌هـای خـود بـه خودی‌خـود به‌صـورت آسیسـتانهای خودجـوش نظـام آموزشـی درمی‌آینـد. بـه ایـن ترتیـب بـذر اولیـن کارآموزی‌هـا و فراگیـری دانـش و فـن معمـاری در جریـان عمـل کاشـته می‌شـود. مـکان تحقـق چنیـن آموزشـی طبعاً بایـد متناسـب بـا محتـوای آموزشـی انتخـاب شـده و زمینه‌سـاز فضـای مطلـوب محسـوب می‌شـود (نوحی، ۱۳۸۲، ص ۲۸۸).

**مکان یابی فضای آموزش معماری**

در سـاماندهی منظم هریک از عناصر شـهری در جهت دسـتیابی بـه الگـوی خـاص لازم اسـت ویژگـی هـای هریـک از آنهـا بـه صـورت دقیـق مـورد بررسـی قـرار گرفتـه ،کمیـت و کمیت فعلیت روشـن شـده تـا روابط متقابـل بیـن آنهـا از جهـت همگـن یـا ناهمگـن بودن مشـخص کردد. اسـتقرار فضاهای آموزشـی و پرورشـی بـه لحـاظ تـا ثیـرات خاصی کـه بـرروی کالبـد و بافت شـهر مـی گـذارد و بـار مالـی زیـاد ، شایسـته بررسـی گسـترده می باشـد (جراحـی، ۱۳۸۴، ص ۱۸).

شناسـایی مـکان قرارگیری در دو مقیـاس خرد و کلان می‌توانـد مطـرح گردد:

۱. «**مقیـاس کلان**»: در مقیـاس کلان یعنـی در محـدوده کشـور حضـور غنـای فرهنگـی در سـنت معمـاری، ویژگیهای خـاص اقلیمی و همچنین نیازهای اجتماعـی در امـر سـاخت در یـک منطقه از یک سـو و وجـود امکانـات آموزشـی از سـوی دیگر می‌تواننـد در نقـاط مختلـف کشـور بـا مشـخصات گوناگـون باهـم ارتبـاط داشـته و عـلاوه بـر پاسـخ‌گویی بـه نیازهـای مناطـق واحـد، یـک نـوع دیـدگاه منبعـث از پایه‌هـای فرهنـگ منطبـق در چهارچـوب برنامه آموزشـی پدید آورند؛

۲. «**مقیـاس خـرد**»: در مقیـاس خـرد یعنـی در جایگیـری مراکزآموزشـی در محلـه و شـهر نیـز بایـد مراکز آموزشـی مطلـوب دارای ارتباطی قـوی با جامعه بـوده و در قلـب شـهرها جـای گیرند (کریمـی، ۱۳۸۲، ص ۱۷۲).

محـل قرارگیـری فضای آموزش معمـاری از چند جنبه قابل بررسـی است:

۱.«**محیط کالبـدی**»، مانند معماری فضای آموزشـی کـه ترکیبـی از شـکل، نـور، رنـگ، مصالـح و مسـائل اقلیمـی و آب و هوایـی اسـت؛

۲. «**محیـط اجتماعـی**»، ماننـد نهادهـای مربیـان و اعضـای هئیـت علمـی آموزشـی و هنرجویـان؛ و

۳. «**محیـط روانشـناختی**»، از تصاویـر ذهنـی و الگوهـای رفتـاری مخاطبین در فضای آموزشـی ناشـی می‌شـود (خوشـنویس، ۱۳۸۴، ص۱۹۱).

محیـط اطـراف از هرنـوع کـه باشـد دارای قابلیت‌هایی بـرای فعالیت‌هـای خـاص انسـانی، تجـارب زیبایی‌شناسـی و ویژگـی انطباق‌پذیـر انسـان بـا آن اسـت. شـرایط کالبـدی، معمـاری فضـای آموزشـی، به دلیـل ایـن انطباق‌پذیـری و بـرای تامیـن فعالیت‌هـا و تجربه‌هـای جدید زیباشناسـی، همواره تغییـر می‌کند. هنرجویـان بـا کمـک هـم محیـط اموزشـی و حتـی خوابگاهـی خـود را رنـگ می‌کننـد و بر در و دیـوار آن تابلوهایـی از هنرمندان در مکاتب و سـبک‌های انتخابی خـود می‌آویزنـد، درسـت بـه همـان ترتیبـی کـه برای خودشـان دارای معانی خاص زیبایی‌شناسـی است. این نـوع تغییـرات که آگاهانـه برنامه‌ریـزی، تصمیم‌گیری و اجـرا می‌شـود، برای رسـیدن بـه فضایی مطلوب اسـت کـه زندگـی در آن بـرای مخاطبین ایده‌آل بنظر برسـد. ایـن امـر نشـان می‌دهـد کـه هنرجویـان بـر تاثیـرات عناصـر کالبـدی بـر سرنوشـت دیدگاههـای هنـری خویـش واقفنـد. اراده و اختیـار انسـانی، ایـن آزادی را بـه هنرمنـد داده اسـت که خـود را در معـرض تاثیرات



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

نامطلوب قرار ندهد. نظریه‌پردازان علوم رفتاری در مورد تاثیرات متقابل انسان و محیط بر یکدیگر اتفاق نظر دارند:

۱. «**نظریه اختیار**»: گروهی برآنند که محیط هیچ تاثیری بر رفتارهای انسانی ندارد؛ و

۲. «**نظریه جبر**»: گروهی به نقش اصلی و تعیین کننده محیط بر رفتارهای انسانی اعتقاد دارند؛ و

۳.«**نظریه تلفیقی**»: نظریه پردازانی هم هستند که نه بر اختیارگرایی صرف اعتقاد دارند، نه بر جبرگرایی صرف و امکان تاثیر و تاثر متقابل رفتارهای زیبایی شناسانه انسان و عناصر محیطی را بر یکدیگر توام مطالعه می‌کنند. نظریه اختیار به‌دلیل بی‌توجهی به واقعیت‌های موجود در اطراف انسان قابل دفاع نیست. اما طرفداران دو نظریه جبر و امکان، یا جست و جوی رابطه علت و معلولی، قابلیت‌های عناصر محیطی را بر رفتار زیبایی شناسانه انسانی (خوشنویس، ۱۳۸۴، ص۱۹۲).

علاوه بر این، عوامل موثر در مکان قرار گیری مدارس و موسسات آموزشی به دو دسته اصلی:

۱- «**عوامل طبیعی**»؛ عوامل طبیعی مشتمل بر: اوضاع طبیعی (بحث توپوگرافی و شیب زمین)؛ اقلیم (مشتمل بر بررسی مواردی نظیر سیل، باد و تابش آفتاب)؛ زلزله (بحث محدوده گسل ها)؛ خاک توپوگرافی (بحث جنس و مقاومت خاک)؛ ریزش بهمن می باشد و

۲-«**عوامل کالبدی**» به مواردی همچون: شعاع دسترسی (بحث حوزه نفوذ مدارس)؛ دسترسی (بحث شبکه های دسترسی مناسب پیاده و سواره در مقاطع مختلف تحصیلی)؛ تأسیسات زیربنایی (همچون شبکه آب، برق، فاضلاب)؛ خدمات شهری (همچون شبکه اتوبوسرانی، نزددیکی به موسسات فرهنگی و ورزشی)؛ اشراف دید ساختمانهای همسایه به مدارس (با تاکید بر مدارس دخترانه)؛ ظرفیت مکانی (بحث تناسب تعداد مدارس با جمعیت و سرانه آموزشی)؛ کاربری های همجوار سازگار (نظیر کاربری مسکونی، کاربری فرهنگی،کاربری فضای سبز)؛ کاربری همجوار ناسازگار (نظیر کاربری صنعتی، کاربری بهداشتی- درمانی) تقسیم می شود (مرجایی و شکوهی، ص ۸ و ۹).

**طراحی فضاهای آموزشی با رویکرد انعطاف‌پذیر**

انعطاف‌پذیری در معماری مقوله‌ای است که پاسخگوی بسیاری از نیازهای تغییرپذیر در فضای داخلی به‌شمار می‌رود. تامین شرایط آسایش بسته به مقتضیات سنی، سلایق بشری و نحوه جریان بهتر عملکردها در داخل فضا به واسطه فراهم آوردن امکان انعطاف‌پذیری در معماری مقدور می‌باشد.توجه به مقتضیات فضای آموزش معماری نظیر استفاده از مدولاسیون در ساخت و طراحی مقرون به‌صرفه فضاها، ورود فناوری انتقال اطلاعات رایانه‌ای در فنون آموزشی نوین، بررسی جدیدترین استانداردها در طراحی فضای آموزشی معماری مدنظر قرار می‌گیرد تا نیازهای آتی فضای آموزشی تا حد زیادی پیش‌بینی شده و پاسخ‌داده‌شوند (محمودی،۱۳۹۰، ص ۱).

«**انعطاف‌پذیری**» بطور عام به قابلیت تغییر در اجسام و اشیا گفته می‌شود. در معماری و طراحی و به‌طور خاص در طراحی فضای آموزشی معماری منظور از واژه «انعطاف‌پذیری» انعطاف‌پذیری فضایی و ساماندهی فضای انسان‌ساخت و تغییر آن برای دستیابی به شرایط، نیازها و سیستم‌های نوین آموزشی است. در این پژوهش با توجه به ویژگیهای فضای آموزشی،گونه‌های انعطاف پذیری با عناوین تنوع‌پذیری (فضاهای چندعملکردی)، تطبیق‌پذیری (جابه‌جایی به‌واسطه فعالیت‌های مختلف) و تغییرپذیری (تفکیک و تجمع) تعریف شده‌اند (محمودی،۱۳۹۰، ص ۸۳).

تنوع‌پذیری قابلیت فراهم‌آوردن استفاده‌های مختلف از فضا است. این نوع انعطاف‌پذیری با دو متغیر زمان و فضا سروکار دارد. فضاهای آموزشی می‌توانند برای چندعملکردی شدن بطور همزمان و برای عملکردهای مختلف در زمانهای مختلف،



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

استفاده شـوند (محمودی،۱۳۹۰، ص۸۴ ). تنوع‌پذیری می‌توانـد از راه طراحـی نقشـه بـا سـاختار هندسـی منظم، دسترسـی آسـان و خوانا به تجهیـزات و یا از راه تنظیـم انـدازه کلاسـها بدسـت آیـد. مهم‌تریـن خواص تنوع‌پذیـری فضایـی عبارت‌اسـت از: قابلیت دسترسـی خوانا و آسـان به کلاسـها، تلفیق فضاهای آموزشـی در یـک فضا و تقلیـل اتلاف در فضاهای ارتباطی، اسـتفاده مفیـد از فضـای دسترسـی، بـه گونـه‌ای کـه تبدیـل عملکردهـای مختلـف را میسـر کنـد.

تطبیق‌پذیـری قابلیـت هماهنگ‌شـدن یـک فضـا بـا شـرایط جدیـد مـورد نیـاز اسـت. ایـن قابلیـت در عمـل ثابـت نبـودن اجـزای داخلـی و امـکان ترکیـب متنـوع از آن‌هـا را سـبب می‌شـود. تطبیق‌پذیـری درفضـای آموزشـی معمـاری می‌توانـد بسـیار کارآمـد و از لحـاظ اقتصـادی بسـیار مقـرون به‌صرفـه باشـد (محمـودی،۱۳۹۰، ص ۸۴).

در طراحـی انعطاف‌پذیـر فضای آموزشـی، تغییرپذیری بـه معنـای قابلیـت پاسـخ بـه رشـد فضاهـا در مراحل مختلـف آموزشـی اسـت.به عبـارت دیگـر ایـن قابلیت تغییـر انـدازه را چـه در جهـت کوچکتـر شـدن و چـه در جهـت بزرگتـر شـدن امکان‌پذیـر می‌کند.ایـن تغییرپذیـری ممکن اسـت به‌دلیـل نیازهـای بلندمدت یـا کوتاه‌مـدت رخ دهـد (محمـودی،۱۳۹۰، ص ۸۴).

**تحلیل انعطاف‌پذیری درفضای آموزش سنتی ایران**

گونه‌هـای انعطاف‌پذیـری شـامل تنوع‌پذیـری، تطبیق‌پذیـری، و تغییرپذیـری در هرسـه مقیـاس خـرد، میانـی و کلان مدرسـه سـنتی دارای مفاهیـم و ویژگی‌هـای خـاص خـود هسـتند. بـرای درک بهتـر ایـن تفاسـیر از مدرسـه چهارباغ اصفهان واقـع در بافت تاریخـی شـهر اصفهـان کمـک گرفتـه شده‌اسـت.

۱.«**تنوع‌پذیـری**»: تنـوع پذیـری و مفهـوم فضـای چندعملکـردی در مقیـاس خـرد تـا کلان مدرسـه چهارباغ، از تغییـر عملکـرد اجـزا و عناصـر تشـکل دهنده کلاس‌هـا تـا تغییـر عملکـرد کلاس‌هـا و فضاهـای سرپوشـیده پیرامـون حیاط‌هـای مدرسـه و تغییـر و تبدیـل عملکـرد بخش‌هـای آن قابـل تحلیـل اسـت (محمـودی،۱۳۹۰، ص ۸۶). تنـوع عناصـر تشـکیل دهنده مدرسـه در مقیـاس ریزتـر از جملـه سـردر ورودی بـا سلسـله مراتب ورود، فضای نشسـتن، فضاهـای متنوعـی را بـرای عملکردهـای مختلـف به‌وجـود مـی‌آورد. عناصـری مثل طاقچه ضمن سـبک کـردن دیوارهـای باربـر محل مناسـبی برای قـرار دادن اشـیا فراهـم می‌آورنـد و کارکردهـای متنوعـی دارنـد. عناصـری مثـل در و پنجـره هم با عملکرهـای متفاوت، مثـل عبـور و مـرور، ارتبـاط، نوردهـی و همچنیـن اسـتفاده از نقـوش و رنگهـای زیبا، فضاهـای متنوعی را پدیـد می‌آورنـد (محمـودی، ۱۳۹۰،ص۸۷).

۲.«**تطبیق پذیـری**»: مفهـــوم «تطبیق‌پذیـری» و انطبـاق فضاهای کالبـدی با عملکردهـای متغیر فصلی و روزانـه، تمامـی مقیاس‌هـای تعریف‌شـده را شـامل می‌شـود. تغییرپذیری بیشـتر در مقیاس کلان مدرسـه و اسـتفاده از بخش‌های مختلف آن در شـرایط مختلف مصـداق دارد. در هرکـدام از سـه گونـه تعریـف شـده انعطاف‌پذیـری، عامـل زمان نقش بسـیار مهمـی را ایفا می‌کند. در مدرسـه سـنتی تنوع‌پذیری با تبعیت نقشه مدرسـه از یـک الگـوی عام شـکل‌گیری و هم اسـتفاده از نظـام مبنـای پیمـون امکان‌پذیـر می‌شـود. حیـاط مدرسـه به‌دلیـل قرارگیـری در مرکـز، محـل تقسـیم عملکردهـا بـوده و قابلیـت تبدیـل بـه فضـای جمعـی بـرای سـخنرانی را داشـته اسـت. ایـن مرکزیـت بیـش از آنکـه فیزیکـی باشـد، تمرکـزی مـوردی و عملکردی اسـت. عمـق فضاهای نورگیـری در جبهه‌هـای مختلف متفـاوت اسـت. نماهـای داخلـی حیـاط بـا تبعیـت از همـان الگـوی پیمـون شـکل می‌گیرنـد و تشـخیص فضاهـای اصلـی و فرعـی مدرسـه را میسـر می‌سـازند. عمـق نمـا، گاه در حـد لایـه تشـکیل‌دهنده دیـوار و در پـاره‌ای مـوارد بـه عمـق یـک ایـوان یـا ایوانچـه اسـت. قابلیـت دسترسـی بـه حجره‌هـا از راه حیـاط و راهروهـای ارتباطـی، تنوع عملکردی حجره‌ها را میسـر می‌کرده‌اسـت، این گونـه ارتبـاط هـای داخلـی موجب تلفیـق کارکردها در یک فضا و تقلیل اتلاف در فضاهای ارتباطـی می‌شـود. بـه ایـن ترتیـب فضاهـای ارتباطـی



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

هـم کـه رابط میـان دو حجـره مجاور هم هسـتند خود فضایـی چندعملکـردی محسـوب می‌شـوند. عناصـر اصلـی بنـا چـون هشـتی یـا دالان ورودی هـم ضمـن ایجـاد فضـای واسـطه میـان درون و بیـرون و انتقـال از فضـای عمومـی و نیمه‌عمومـی بـه فضـای خصوصی مدرسـه، بـه طور مسـتقل فضـای تقسـیم و ارتباط هم بوده‌انـد (محمودی،۱۳۹۰، ص ۸۷). در مدارس سـنتی ایـران همـواره با تغییـرات روزانـه و فصلـی، بخش‌های مختلـف بـا عملکردهای مـود نیاز تطبیق داده می‌شـد. حیـاط تطبیق دهنـده عناصر با عملکردهـای مختلف و تنظیـم کننده تمامی تغییـرات مورد نیـاز در ارتباطات داخلـی سـاختمان بود. در عین حـال عناصری از حیاط هـم در تنظیـم ایـن عملکردهـا نقـش مهمـی دارند از جملـه نورگیـری حـوض در مرکز حیـاط و اسـتفاده از آن بـرای تلطیـف هـوا و همچنیـن اسـتفاده از فضـای کنـار حـوض و کاشـت گیاهـان مناسـب در فصل‌هـای مختلـف، زمینـه تطبیـق فضـای حیـاط بـا نیازهـای سـاکنان را فراهـم مـی‌آورد. تفکیک فضاهای تابسـتان نشـین و زمسـتان نشـین در تطبیق فضاها بـا نیازهای سـاکنان در مقیـاس میانی، هرسـه نقش مهمـی را ایفا می‌کننـد (محمـودی، ۱۳۹۰، ص ۸۸).

۳. «**تغییرپذیـری**»: قابلیـت «تغییرپذیـری» و امکان تغییـر و تفکیـک بخش‌هـای مختلـف مدرسـه حتـی در تغییـر عملکـرد آن بـه فضاهـای دیگـر، بـه خوبـی پاسـخگو بوده‌اسـت. ویژگـی عـام فضاهـای پیرامـون فضاهـای اصلـی و حیـاط کوچکتر آن به گونه‌ای اسـت کـه امـکان اسـتفاده‌های مختلـف را در فضاهـای آرام فراهـم مـی‌آورد. در بسـیاری از مـدارس موجـود در بافـت تاریخـی تغییـر نظام آموزشـی به خوبـی و بدون تغییـر در هندسـه و الگـوی بنـا بـا کمتریـن تغییـرات در فضاهـای اصلـی و بـه گونـه‌ای هنرمندانـه در نحـوه تفکیـک فضاهـای آموزشـی صـورت می‌گیـرد. بنابراین از جهـت عملکـردی، تغییرپذیـری در هـر سـه مقیاس مدرسـه سنتی وجود داشـت. نظام سـاختمانی مدارس سـنتی با اسـتفاده از پیمون کوچک و بزرگ، پاسخگوی نیازهـای فضایـی اسـتفاده‌کنندگان بوده‌اسـت. ایـن تغییـرات فضایـی در مقیاس‌هـای کوچک‌تـر حیـاط بیرونـی و فضاهای گسـترده‌تر حیاط اندرونی مشـاهده می‌شـود. بـه همین نسـبت حیاط خدماتـی کوچکتر از حیـاط اصلـی بوده و متناسـب با نیاز ساخته‌شده‌اسـت. حیـاط خدماتـی بـه دلیـل نیـاز بـه ارتبـاط نزدیـک و روان بـا حیـاط اندرونـی و بیرونـی آن، امـکان ورود چهارپایـان و حمل‌ونقـل وسـایل به انبار را داشته‌اسـت (محمـودی،۱۳۹۰، ص ۸۸).

بنابرایـن بـا توجه به سـاختار قابـل درک زیباشناسـانه فـرم در این ارزیابـی، در مقولـه انعطاف‌پذیری فضاهای آموزشـی می‌تـوان آن را بـه قسـمت‌های وحـدت یافته زیر تقسـیم کـرد. این تقسـیم بندی شـامل:

۱. عناصـر اولیـه یـا فرم‌هـای قابـل درک اجـزای تشـکیل‌دهنده سـاختار فرمـی ماننـد: نقطـه، خـط، سـطح، حجم؛

۲. کیفیـات و کمیـات قابـل درک بـه صـورت منفـرد و ذاتـی یـا نسـبی و اکتسـابی در مجموعه مانند: شـکل، رنـگ، موقعیـت و انـدازه؛ نظـم، قواعـد و روابـط بیـن عناصـر بـا یکدیگـر و کلیـت مجموعـه فضاهـا و نقـش آنهـا در کل فضـای آموزشـی ماننـد هماهنگـی، نظـم، ترتیـب، سلسـله مراتـب، تناسـبات، تعادل؛

۳. وجـه فنـی شـامل تکنیـک، ابـزار و مـاده (سـازه، تکنولـوژی، مصالـح)؛

۴.وجه انسـانی شـامل تناسبات با ابعاد انسـان و توانایی و ویژگی‌های انسـانی؛

۵.وجـه عملکـردی براسـاس محتـوا و ماهیت سیسـتم آموزشـی؛ وجـه بیـان انتزاعی، نـاب یـا تجریدی؛

۶. وجه نمادین یا سمبلیک؛

۷.وجه بیانی بازنمایی (شبیه‌سازی) نشانه‌ای.

**تاثیر ارتباطات IT در انعطاف‌پذیری مدارس**

در آن مفهـوم منظـور تکنولوژی اطلاعـات، به‌کارگیری روش‌هـای غیرحضـوری و یـا نیمه‌حضـوری آموزشـی اسـت که انعطاف‌پذیـری در محیط آموزشـی و امکانات آموزشـی ویـا فضاهـای منعطفی کـه امکانات آموزشـی را در اختیـار می‌گذارند را موجب می‌شـود. بدون شـک در ایـن روش فضـای کلاس درس کاسـته شـده و بایـد



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

به امکانات و وسایل کمک آموزشی افزود. در آموزش به روش IT به‌جای میز و نیمکت و تخته‌سیاه در کلاسها کی‌بورد، مانیتور، میزکامپیوتر و یک خط سریع شبکه اینترنتی جزو الزامات فضای آموزشی هستند. بنابراین این نوع سیستم آموزشی و نحوه بکارگیری IT درآن تعریف جامعی از تاثیر IT در انعطاف‌پذیری را ارائه می‌دهد که این نوع آموزش در سه روش حضوری با امکانات IT و کمک آموزشی، نیمه‌حضوری با امکانات IT و کمک‌آموزشی، غیرحضوری فقط با امکانات IT قابل بررسی است (محمودی، ۱۳۹۰، ص۱۴۸).

**سیاق آموزش سنتی معماری**

براساس اسناد به جای مانده در گذشته آموزش هنر در میدان عمل، با نگریستن به دست استاد و با تمرین و ممارست، نسل به نسل از استاد به شاگرد انتقال می‌یافت. چنانچه شاهد هستیم امروزه با تعدد نگرش‌ها، بینش‌ها و عقاید و گستردگی و تنوع دانش و فن ساختمان، آموزشی کارآمد و جامع خواهد بود که بستر رشد هنرجویان را در تمام زمینه‌ها در میدان عمل فراهم آورد. آموزش کارگاهی دستاورهایی را در پی داشته است که به در ادامه به توضیح آن می پردازیم.

آموزش ضمن خلق اثر (تلفیق نظر و عمل) که در طراحی مجموعه مکتب‌خانه معماری اصفهان، با تمهید فضاهای کارگاهی، جهت هر دوره و گروه آموزشی امکان آموزشی عملی و کارگاه محور دیده شده است. آموزش به شیوه شیفت آتلیه که این شیوه آموزش همچنان به عنوان موثرترین شیوه آموزش هنر شناخته می‌شود. با توجه به نظام آموزش آن که دارای سلسله مراتب آموزش از استاد به شاگرد و از شاگرد به شاگرد رده پائین‌تر است. آموزش به این شیوه نیازمند سیستم آموزشی هدفمند و عرصه‌هائی است که در آن رده‌های مختلف هنرجویان در فعالیت هنری مشترک حضور پیدا کنند می‌باشد. فضاهای کارگاهی مجموعه و بخصوص فضاهای کارگاههای کار گروهی واقع در طبقه همکف، امکان تجمع گروه‌های مختلف آموزشی را فراهم نموده و محل مناسبی برای فعالیت گروهای و شکل‌گیری همکاری گروههایی در رده‌های مختلف در پروژه‌های معماری و هنری را فراهم آورد. با توجه به قرارگیری این فضاها در مجاور محورهای تردد هنرجویان، می‌تواند ضمن ایجاد مشارکت گروهی و رقابت با سایر گروهها، خروجی فعالیت آن‌ها مورد قضاوت و بازخورد اساتید و هنرجویان قرار گیرد.

**بیان یافته ها**

دراین پژوهش در روش فراتحلیل و تحلیل محتوا به بررسی نظرات ارزنده صاحبنظران در مورد اموزش معماری پرداخته شده و نکاتی ارزنده از انها احصاء و تحلیل شده است.

**الف- امکانات آموزشی**

**جدول ۶: دیدگاه و نقطه نظرات تعدادی از معماران و استادان در مورد آموزش معماری**

| نام استاد | دیدگاه و نظر استاد |
|---|---|
| هاشم هاشم نژاد | به نظر من در آموزش معماری تنها استاد مؤثر نیست، استاد، دانشجو و امکانات و وسایل کمک آموزشی در واقع سه رأس مثلث آموزش معماری را تشکیل می دهند (مجله معماری و شهرسازی، ۱۳۷۶، ص ۱۲۱). |

**ب- شرایط محیطی دانشکده**

ج- روشهای آموزش و تدریس

در ادامه در قالب جداول زیر به شرایط محیطی و روشهای آموزش و تدریس معماری اشاره می شود.



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

**جدول ۷: دیدگاه و نقطه نظرات تعدادی از معماران و استادان در مورد آموزش معماری**

| نام استاد | دیدگاه و نظر استاد |
|---|---|
| حسین سلطان زاده | فقـدان ارتبـاط آکادمیک اسـتاد و معماران بـا یکدیگر وعدم ارتبـاط و همکاری علمـی و بیـن مراکـز و دانشـکده های گوناگون معماری از مسـائل مهمی اسـت کـه مدیریـت هـای آموزشـی و پژوهشـی بـرای توجـه بـه آن لازم اسـت برنامه ریـزی و اقدامـات مناسـب را انجـام دهنـد.در ایـن زمینـه مـی توان اشـاره کرد که سـاختار آموزشـی واحدهای دانشـگاه آزاد به گونه ای اسـت که غالباً امکان اسـتفاده از اسـاتید مراکـز دیگـر آموزشـی در آن میسـر اسـت، در حالـی کـه بیشتردانشـکده هـای معمـاری دولتی فضا نسـبتاً محدودتر و بسـته تـری دارند (سـلطان زاده، ۱۳۸۳،ص۱). |
| حمید نوحی | مشـکل دیگـر در آمـوزش معمـاری و بـه طـور کلی رشـته های هنـری مدرک گرایـی و برخـورد خشـک و اداری اسـت. بـه فـارغ التحصیـلان خارج از کشـور اهمیـت بیشـتری داده مـی شـود در حالی کـه مـا، لااقـل در رشـته معمـاری، بهتریـن پشـتوانه را در میان فارغ التحصیلان داخل داریم. سـابقه کار آموزشـی معمـاری بسـیار دخیـل اسـت. بـه تجربـه دریافتـه ایـم اسـاتیدی که عـلاوه بر سـابقه آموزشـی سـابقه کاری پربـاری هـم دارنـد، از کارایی زیـادی برخوردارند (مجلـه آبـادی، ۱۳۷۴، ص۷). |

**جدول ۸: دیدگاه و نقطه نظرات تعدادی از معماران و استادان در مورد آموزش معماری**

| نام استاد | دیدگاه و نظر استاد |
|---|---|
| حسین سلطان زاده | یکـی از مشـکلات مـدرک گرایـی در مرکـز آمـوزش اسـت کـه بـرای تدریـس برخـی از دروس بـه افـرادی بـا تبحـر ویـژه نیـاز اسـت کـه ایـن تبحر بـه ویژه در رشـته ای ماننـد معمـاری تنهـا بـر اثـر آمـوزش بیشـتر حاصل نشـده، بلکه مهارتهـای فردی و تجربیات شـخصی در کسـب آن اهمیت قابـل توجهی دارد و لزومـاً افـرادی بـا مدارک بالاتـر نمی توانند از عهـده تدریـس آن دروس برآیند، در ایـن حالـت نظام اداری و آموزشـی غالبـاً امکان بهره گیـری از مهارت، دانش و تجربیـات ایـن گونـه افـراد را بـه سـادگی فراهـم نمـی آورد. بـرای مثـال می تـوان بـه برخـی از معماران حرفه ای اشـاره کـرد که گاه بیش از دو دهه سـابقه فعالیتهـای ارزشـمند حرفـه ای دارند. اما مدارک آنان کارشناسـی ارشـد اسـت کـه بـر اسـاس ضوابـط نمی تـوان از آنـان به عنـوان نیروهـای دائمی آموزشـی اسـتفاده کرد (سـلطان زاده، ۱۳۸۳، ص۱). |



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

**جدول ۹: دیدگاه و نقطه نظرات تعدادی از معماران و استادان در مورد آموزش معماری**

| نام استاد | دیدگاه و نظر استاد |
|---|---|
| کامبیز نوایی | فکر می کنم، اگر در دانشکده های معماری امکان کارهایی عملی بیشتر وجود داشته باشد، همه از آن استقبال خواهند کرد. وقتی که واقعیتها پیش روی دانشجوی معماری قرار گیرد، همان طور که وقتی پیش روی مهندس معمار قرار می گیرد، تازه خلاقیت امر جالبی می شود (مجله معماری و شهرسازی، ۱۳۷۶، ص۱۲۳). |
| سیمون آیوازیان | استاد علاوه بر اینکه در حرفه تخصصی اش فرد خلاقی است باید در روشهای تدریس هم خلاقیت داشته باشد (مجله معماری و شهرسازی، ۱۳۷۶، ص۱۲۴). |
| محمد مهدی محمودی | گاهی اوقات تأثیر عقاید استاد بسیار زیاد می شود، به طوری که هر طرح و ایده ای که دانشجو پس از گفت و شنود با مدرس ارائه می دهد، در واقع همان ایده استاد است در این صورت مدرس به عنوان یک معمار و دانشجو یک نقشه کش تلقی می شود (مجله معماری و شهرسازی،۱۳۷۶، ص۱۲۵). |

**جدول ۱۰: دیدگاه و نقطه نظرات تعدادی از معماران و استادان در مورد آموزش معماری**

| نام استاد | دیدگاه و نظر استاد |
|---|---|
| داراب دیبا | الان در دانشگاه تهران تلاش می کنیم نظام آتلیه ای را پیاده کنیم، دانشجویان معماری به سه کارگاه تقسیم شده اند که بچه های دوره اول تا دانشجویان سال آخر در آتلیه با هم هستند. اما این سیستم بازده نظام قبلی را ندارد، زیرا که دانشجویان سالهای مختلف با هم دیالوگ ندارند (مجله معماری و شهرسازی، ۱۳۷۶، ص۱۲۶). |
| داراب دیبا | دلیل دیگر کارایی پایین سیستم کارگاهی فعلی، مشکل تورم و گرفتاریهای مالی و کار بیرون دانشجویان است. از طرف دیگر، تقریباً در ذهن همه دانشجویان این می گذرد که اگر ما بیرون کار کنیم بیشتر استفاده خواهیم کرد تا در دانشکده، همه این عوامل را در نظر بگیریم مشاهده می کنیم که نظام آتلیه ای کارایی سابق را ندارد (مجله معماری و شهرسازی، ۱۳۷۶، ص ۱۲۶). |
| محمد مهدی محمودی | برای اینکه سیستمهای آتلیه ای به بازدهی مطلوب برسد، قدم اول را باید استادها بردارند، واقعاً از این سیستم طرفداری کنند وهماهنگی های لازم را بین کارگاه های دانشکده فراهم و نهایتاً با دروس غیر از دروس طراحی ارتباط برقرار کنند؛ مثلاً اساتید دروس فنی در کارگاه ها و در کنار اساتید طراحی به کرکسیون بپردازند (البته در حیطه کار خود) (مجله معماری و شهرسازی، ۱۳۷۶، ص ۱۲۶). |



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

**جدول ۱۱: دیدگاه و نقطه نظرات تعدادی از معماران و استادان در مورد آموزش معماری**

| نام استاد | دیدگاه و نظر استاد |
|---|---|
| هاشم هاشم نژاد | مسئله دیگری که در رابطه با آموزش می توانیم مطرح کنیم این است که زمانی، دانشجویان معماری از دانشجویان سالهای بالاتر از خود مطالب زیادی را فرا می گرفتند. این وضعیت در حال حاضر کلاً در دانشکده ها از بین رفته است. یعنی آن سیستم آتلیه ای سابقه که هر دانشجو از سال بالاییهایش بیشتر و بهتر و راحت تر آموزش می گرفت، منسوخ شده است (مجله معماری و شهرسازی، ۱۳۷۶، ص۱۲۶). |
| کامبیز نوائی | اولین گامی که برای تحقق نظام آتلیه ای باید برداشت این است که دانشجویان حضور تمام وقت در آتلیه داشته باشند و طبعاً مسئله کار نکردن در بیرون یا کم کار کردن پیش می آید. وجه دیگر نظام آتلیه ای، مسئله هماهنگی است (مجله معماری و شهرسازی، ۱۳۷۶، ص۱۲۷).<br>د- برنامه و محتوای آموزش |

**جدول ۱۲: دیدگاه و نقطه نظرات تعدادی از معماران و استادان در مورد آموزش معماری**

| نام استاد | دیدگاه و نظر استاد |
|---|---|
| فرانک لویدرایت | نگران تعلیم طراحی نباشید، اصول را تعلیم دهید (لویدرایت، ۱۳۷۷، ص ۷۵). |
| محمد کاظم سیفیان | تجربه کار آتلیه ای، فارغ از اینکه بنیانگذارش چه کسی بوده، برای آموزش معماری مفید است. به اعتقاد من برای ایجاد تعادل، باید دروس تئوری را در هم ادغام کرد و گرایشهای متفاوت را در دوره های کارشناسی ارشد ناپیوسته یا دکترا گنجاند (مجله آبادی، ۱۳۷۴، ص۴). |
| سیمون آیوازیان | تصور می کنم اگر در مبانی نظری معماری از شناخت، تعریف و پیشبرد معماری و رابطه آن با اجتماع بحث شود،کمک مؤثری به آموزش خواهد کرد (مجله معماری و شهرسازی،۱۳۷۶، ص۱۲۳). |
| سید رضا هاشمی | با همسایگانی جدید، یعنی مهندسان ساختمان و برق و تأسیسات، عهد مودت و همکاری می بندند، و به همین دلیل هم از یک عنوان مشترک حرفه ای، که همان عنوان مهندس است، استفاده می کنند. اما اینکه بعدها هم، کسی برای نزدیک کردن تعلیمات معماری به خانواده تعلیمات مهندسی ساختمان کوششی نکرد بلکه بر عکس،با راه دادن به موسیقی و نمایش در جمع رشته های دانشکده هنرهای زیبا، ماهیت هنری معماری را، بیش از پیش به عوارض خویشاوندیهای ناخواسته گرفتار کردند، البته سزاوار ملامت است (هاشمی، ۱۳۷۵، ص۲). |



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

**جدول ۱۳: دیدگاه و نقطه نظرات تعدادی از معماران و استادان در مورد آموزش معماری**

| نام استاد | دیدگاه و نظر استاد |
|---|---|
| دکتر غفاری | یکسان شدن آموزش در دانشکده های مختلف معایب و محاسنی دارد و تاحدی قدرت ابتکار را از دانشکده ها سلب می کند. اگر برنامه تدوین شده به درستی اجرا شود، استاندارد حداقلی به دست می آید که مفید است (مجله آبادی، ۱۳۷۴، ص۵). |
| سید حمید نوحی | تحقق نظام آتلیه ای در دانشکده ها با تحویل همزمان دروس تئوری و عملی، با گذراندن تنها هشت پروژه طراحی چیزهای دیگر اصولاً امکان پذیر نیست (مجله معماری و شهرسازی، ۱۳۷۶، ص ۱۲۸). |
| سید حمید نوحی | به نظر من معماری یک فرآیند خلاقیت هنری است. در رابطه با این تعریف است که می توان سرفصلهای آموزش معماری، یعنی استاد، دانشجو، برنامه، امکانات و شیوه آموزشی را ارزیابی کرد (مجله معماری و شهرسازی،۱۳۷۶). |
| حسین شیخ زین الدین | یکی از نارسائیهای اصلی آموزش معماری مربوط به مشخص نبودن اهداف در تربیت معماران است. این مطلب از این رو حائز اهمیت است که ابهام در هدف سبب می شود که تشخیص روشها و ابزار مناسب و کاربرد آنها ناممکن شود (مجله آبادی، ۱۳۷۴، ص۴). |

**جدول ۱۴: دیدگاه و نقطه نظرات تعدادی از معماران و استادان در مورد آموزش معماری**

| نام استاد | دیدگاه و نظر استاد |
|---|---|
| حسین سلطان زاده | برای بررسی نظام آموزش ۷ مورد را مورد توجه قرار می دهد:<br>۱- برنامه آموزشی، ۲- محتوای آموزشی، ۳- روش آموزش، ۴- اطلاعات و اسناد جهت آموزش، ۵- دانشجویان یعنی کسانی که باید آموزش داده شوند، ۶- استادان و مدرسان، ۷- مدیریت آموزش (سلطان زاده، ۱۳۷۷). |
| غلامرضا اسلامی | باید در برنامه های توسعه، مردم محور باشیم و سعی نمائیم معمارانی تربیت کنیم که عمیق تر، اشراقی تر، مردمی تر، کل گرا و خلاق باشند (قاری پور، ۱۳۸۲، ص۱۴۲). |
| ایرج کلانتری | یکی از مشکلاتی که در نظام آموزشی ما به طور خاص وجود دارد تمایل به کاربردی ساختن نتایج آموزش است. معمار را به نحوی تربیت می کنند که پاسخگوی نیازهای جامعه باشد. به عقیده من در آموزش معماری باید آرمان خواه بود و به کمال مطلوب توجه داشت. باید قدرت تخیل دانشجو را تقویت کرد تا امکان خلق آثار ارزنده تر بوجود آید (مجله آبادی،۱۳۷۴، ص۹). |



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

جدول ۱۵: دیدگاه و نقطه نظرات تعدادی از معماران و استادان در مورد آموزش معماری

| نام استاد | دیدگاه و نظر استاد |
|---|---|
| حسین شیخ زین الدین | دروس عملی و موادی که مهارت طراحی شاگردان را زیاد می کنند در اولویت قرار گیرند. این مسئله آن چنان مهم است که حتی در کوتاه مدت می توان بعضی از دروس نظری را به نفع دروس عملی که مهارت طراحی شاگردان را افزایش می دهند حذف کرد. بررسی جدی برنامه های آموزشی مؤسسات باید با نظر اساتید فن آغاز و بنابر احتیاجات مختلف کشور برنامه های مناسب پیشنهاد شود (مجله آبادی،۱۳۷۴، ص۷). |
| عیسی حجت | هم اکنون مدرسه معماری در ایران، دو گونه آموزش واگرا را تجربه می کند که محصول دو برداشت متفاوت از کثرت گرایی است:<br>۱- آموزش بی گرایش: هرکس با سلیقه خودش؛ مدرسه معماری آوردگاه و محل تضارب و برخورد اندیشه ها و سلیقه های گوناگون می گردد. امروز در ایران این شیوه آموزش را بیشتر در مدرسه های دولتی معماری مشاهده می کنیم (حجت، ۱۳۸۱، ص ۵۵).<br>۲- آموزش بس گرایش: همه کس با سلیقه روز؛ در این شیوه استاد منادی و مباشر آخرین دستاوردهای معماری جهان (غرب) است و شاگرد به پیروی از این دستاورد تشویق وترغیب می گردد.امروز این شیوه بیشتر در مدرسه های غیردولتی معماری ما رایج است (حجت، ۱۳۸۱، ص۵۵). |

مدیریت شهری
فصلنامه مدیریت شهری
Urban Management
شماره ۴۰ پاییز ۹۴
No.40 Automn 2015


جدول ۱۶: دیدگاه و نقطه نظرات تعدادی از معماران و استادان در مورد آموزش معماری

| نام استاد | دیدگاه و نظر استاد |
|---|---|
| ایرج اعتصام | برای بهبود برنامه آموزش معماری در مقطع کارشناسی ارشد نظر کلی من تأکید بیشتر بر کار کارگاهی و عملی است و افزایش تعداد آنها و تأکید بر نحوه مطالعه و ارائه طرح های معماری و همچنین تبدیل و اصلاح بعضی از دروس نظری به طوری که هم فرصت کافی برای کارهای عملی میسر بشود و هم دانشجو با جنبه های فنی، سازه ای و محاسباتی و تأسیساتی در حد به کارگیری و کاربرد آنها در معماری، آشنائی کافی داشته باشد. توجه به جنبه های فرهنگی و اسلامی نیز باید از هر دو طریق دورس نظری و کارگاهی عملی شود (مجله آبادی،۱۳۷۴، ص۷۳). |

## نتیجه گیری و جمعبندی

در ایران، با وجود آن که مراکز بزرگ آموزش معماری، به ظاهر براساس برنامه مدونی که از ابتدا داشته‌اند، این رشته را در کنار دیگر رشته‌های هنری یا فنی جای داده‌اند- و مراکز آموزش معماری در ایران تا سه دهه پیش، هدف آموزشی نسبتاً مشخص و آشکاری داشتند - به سبب نبود اهداف و برنامه‌های مشخص آموزشی و از سوی دیگر به واسطه وجود سرفصل‌های مشترک درسی در تمام مراکز و نیز عدم حضور نیروی انسانی کارآمد

[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

به گونـه ای منسـجم، همـه در عمل کم و بیش یکسـان عمـل می‌کننـد و تفاوت‌هـا و تمایزهـا تنهـا جنبـه سـلیقه‌ای دارد. معمـاری بـه مثابـه یک دانش سـنتی، در ادبیات مکتوب فارسـی، پیشـینه گسـترده و ریشـه-یافتـه ای دارد، هرچنـد شـکل تازه آمـوزش معماری در ایـران، در حالـی بـه میـدان آمـد که:

۱. بررسـی منظـم و متکـی بـر فرهنـگ هـای محلـی ایـران همـراه با آموزش معمـاری صورت نگرفته اسـت.

۲. معماری، محصولی اسـت که باید از یک سـو کارایی منطقی داشـته و از سـویی دیگر زیبا باشد.

۳. فـرض بـر این قرار داده شـده که هر آنچه در سـطح جهانی زیبا شـناخته شـده، مـی تواند از سـوی همگان و در همـه جـا پذیرفتنی باشـد. فـراورده معمـاری نیز، بـه اتـکا ذات هنری و بار هنری اش، بی مـرز قرار دادی سیاسـی یـا مدنی یـا فرهنگـی معمول و متـداول، می توانـد در ایـران تولیـد شـود و در هـر جای دیگـر تکرار شـود، پسـندیده آید و بالعکس.

۴. ایرانیـان در رابطـه بـا جـو مدنی، از نوعـی که پس از انقـلاب مشـروطیت ایـران پدید آمـد، به پیوسـتگی ها و بـه اسـتمرارهای پدیـده هـای ادبـی ـ هنـری توجـه چندانـی نکـرده و راه نـوآوری و نوسـازی صـوری را در معمـاری پیـش گرفتند.

۵. کارفرمایـان، چـه دولتـی و چـه خصوصـی، نمی توانسـتند بـه مجموعـه نیازهـا و تلاش های نظری بپردازنـد و جـز بـه صـورت بنگرنـد؛ پـس طراحـان به فراخـور وسعشـان، بـه مبانی نظـری معمـاری و هنری توجـه می کردنـد یـا خـود به ابـداع و یـا به تافتـن آنها می پرداختنـد.

شـیوه سـنتی آمـوزش معمـاری دیرزمانـی اسـت کـه بـه فراموشـی سپرده‌شـده و آخریـن اسـتادان سـنتی معمـاری ایـران، یکی پس از دیگری راه و رسـم آموزش سـینه به سـینه را بـا خود به خاک می‌برنـد و در جهان کثرت گـرای امـروز، بـه تعـداد مدرسـه‌های معمـاری شـیوه آمـوزش معماری وجـود دارد. تفاوت های شـیوه آمـوزش معماری سـنتی و جدید اشـاره شـده اسـت.

۱. آمـوزش سـنتی معمـاری شـریعت‌مدار و آمـوزش جدیـد معمـاری انسـان‌مدار اسـت.

۲. آمـوزش سـنتی معمـاری آرمانگـرا و آمـوزش جدید معمـاری نوگرا اسـت.

۳. آمـوزش سـنتی معمـاری برخاسـته از فطـرت و آمـوزش جدیـد معمـاری محصـول بدعـت اسـت.

۴. آمـوزش سـنتی معمـاری وحدت‌طلـب و آمـوزش جدیـد معمـاری کثرت‌طلـب اسـت.

۵. فرآینـد آمـوزش معمـاری سـنتی تجربـی و فراینـد آمـوزش جدیـد معمـاری علمـی اسـت.

۶. آمـوزش سـنتی معمـاری سـیری تکاملـی و آموزش جدید سـیری تحولـی دارد.

۷. آمـوزش سـنتی بومـی و آمـوزش جدیـد فرامـرزی است.

۸. آمـوزش سـنتی معمـاری الگوپذیر و آمـوزش جدید معمـاری الگوگریز اسـت.

۹. روش آمـوزش سـنتی عملـی و حضـوری و روش آمـوزش جدیـد عملـی و حصولـی اسـت.

بـا نیم‌نگاهـی به نظـام آمـوزش سـنتی درمی‌یابیم که فن و هنر معماری در محل کارگاه و حین کار از اسـتاد به شـاگرد منتقل می‌شـد. لذا هنرجـوی معماری ضمن یـک پـروژه حقیقـی و دریافـت فـن از اسـتاد، توجه به نیـاز کارفرمـا، بررسـی نظـرات کارفرمـا و نحـوه اعمال ایـن نظـرات در قالـب معمـاری بـه یک آمـوزش جامع دسـت می‌یافت. لـذا فضـای آمـوزش معمـاری نیازمند فضایی اسـت که دانشـجو ضمن احسـاس قرارگیری در یـک پروژه واقعـی و عملکردی و دریافـت فن و تکنیک و هنـرِ اجـرای پـروژه از اسـتاد، در تعامـل مسـتقیم بـا مصرف کننـدگان پـروژه قرارگیـرد تـا بـا بررسـی تفکر حاکـم بـر جامعـه و خواسـته های مصرف کننـدگان، بـا نظـرات اسـتاد طـرح را بـه انجـام رسـاند و نهایتـاً با بررسـی بازخـورد جامعـه و مصرف کننـدگان پـروژه نسـبت بـه ارتقـا دانـش و هنـر خـود حرکت کنـد. این تعامـلات نـه تنهـا در پیش‌بـرد و ارتقای هنـر معماران موثـر اسـت، بلکـه منجـر بـه ارتقـای سـطح دانـش عمومـی و آگاهـی اسـتفاده کننـدگان از علـم معماری روز و سیسـتم‌های نویـن و تفکـران حاکـم در جامعـه



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

معماری می‌گردد. اگر بخواهیم با الهام و استفاده از مبانی و نظریه هایی که در این پژوهش مورد اشاره واقع شد خطوط کلی برای آموزش صحیح معماری را استنتاج کنیم نکات زیر را می توان در چگونگی یک مدرسه معماری مطلوب بیان نمود:

۱. به عنوان نکته اول می توان گفت آموزش صحیح معماری مسلماً راه‌ها و مسیرهای بسیارمتنوع و گسترده ای دارد که در آن فعالیت اکتشافی فردی و کسب تجربه های علمی همواره در درجه ی اول اهمیت قرار دادکه تمامی این فعالیت ها با توجه به توانایی ها و ویزگی های فردی هر فراگیر تنظیم می گردد. بنابراین به تعداد همه افراد (فراگیرندگان) راه آموزش وجود خواهد داشت و برنامه های آموزشی هر فرد با توجه به راه او تعیین می شود که این امر بر عهده معلمان و مربیان است؛ بدین ترتیب نظام آموزشی نه بر محور برنامه آموزش بلکه بر مبنای فرد و توانایی های وی خواهد بود (آموزش راه محور).

۲. برای نکته دوم می توان دریافت در چنین شیوه آموزشی دانشجو آزادانه می تواند به سبک تجربه و علم بپردازد تا خود را پیش برد. بدین صورت فراغت از تحصیل درچنین مدرسه ای برای افراد مختلف زمان های متفاوتی خواهد داشت. ضمن آنکه توانایی ها مهارت ها و قابلیت های فارغ التحصیلان این مدرسه طیف وسیعی را دربرخواهد گرفت و لزوماً همه آن ها معمار (یا مهندس) نخواهد بود.

۳. از سومین نکته می توان نتیجه گرفت از آنجا که فعالیت اکتشافی و کسب تجربه و علم نیازمند محیطی آماده است آموزش معماری نیز ازاین خواسته مستثنی نیست و در محیطی سرشار از فعالیت های معمارانه آموزش های معماری نیز بهتر صورت می گیرد.

این پژوهش تلاشی برای تشریح ضرورت تدوین نقش معماری در طراحی فضاهای اموزشی مدرن معماری است و بر مبنای این اندیشه نگاشته شده است که معماری می‌بایست بر اساس اصولی پایه ریزی شود که بتوان آنها را مورد آزمایش دقیق علمی و تجربی قرار داد. سبب این کمبود آن است که آموزش معماری مدت هاست که بر اساس نظام کارآموزی در دانشکده‌ها و شرکت-های معماری دنبال می‌شود. این امر نشان می‌دهد که نظام صنفی قرون وسطی، دست کم برای معماران، هنوز پا برجاست. در نظر یک دانشمند محقق این شیوه از آموزش بی مورد و حتی خطرناک می‌باشد، زیرا سیستم بسته دانش که در مقابل شیوه علمی باز قرار می‌گیرد، به فساد، انحراف و دگم‌اندیشی منجر می‌شود. شیوه انجام یک پژوهش بدین صورت است که شخصی نتایج تحقیقاتش را اعلام می‌کند و سپس همکاران او حداکثر تلاش خود را می‌کنند تا آن یافته‌ها را رد نمایند. نتیجه‌ای که به این وسیله آنها بدست می‌آورند، موشکافانه و دقیق است. همچنین توانایی آنها به وسیله دیگران مورد بازبینی و ارزیابی قرار می‌گیرد. زمانی که یک نتیجه توسط محققان دیگر به صورت مستقل ارزیابی شد، آنگاه این نتیجه در بدنه ثابت دانش علمی قرار می‌گیرد، حداقل تا زمانی که یک نتیجه عمومی‌تر یا صحیح‌تر جایگزین آن نشود. اما معماری این گونه کار نمی‌کند. آموزش معماری در قرن بیستم مدتهاست که خود را از علم جدا کرده است و بجای باز گذاشتن راه تحقیق و بررسی، مجموعه‌ای از باورهای دگماتیک درباره طراحی عرضه می‌کند که هیچ گاه مورد ارزیابی قرار نمی‌گیرند. دانش برجامانده از معماران سنتی نیز که با ایده‌های مدرن تناقض دارد و بدون هیچ احساس پشیمانی به زباله‌دان تاریخ سپرده می شوند. در جامعه معماری فاقد بدنه تئوریک، اثری از آنچه که مبانی نظری معماری نامیده می شود و دلیلی بر وجود جامعه معماری مقتدر است، دیده نخواهد شد. در فضای کنونی جهان معماری نیاز مبرمی به تدوین دانش علمی معماری با کیفیات یاد شده احساس می‌شود تا بار دیگر معماری، گذشته درخشان خود را بازیابد. معماری ایران نیز ابزاری در اختیار دارد که با بهره‌گیری از آنها می‌توان برای



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

**جدول ۱۷. مبانی نظری طراحی معماری در فضاهای آموزشی مدرن؛ ماخذ: یافته های تحقیق.**

| | مبانی نظری طراحی | مبانی طراحی معماری |
|---|---|---|
| | ارتباط بصری | ارتباط بصری بخش های دفتر معماری با محیط مدرسه |
| | گفتگو و نشست و تعامل آموزشی | طراحی فضایی برای نشست و گفت و گو با اساتید معماری |
| | حضور طبیعت و فضای سبز | تاکید بر حضور طبیعت سبز در فضای درون و بیرون مدرسه |
| | سلسله مراتب دسترسی | ایجاد حوزه های فضایی بر اساس سلسله مراتب دسترسی |
| | فضای انعطاف پذیر | طراحی فضاهای انعطاف پذیر و رعایت نیازهای فضایی کالبدی نمادین |
| | فضاهای نمایشگاهی | ایجاد فضایی برای نمایشگاه عمومی آثار دانش آموزان معماری |
| | پویایی و انسجام | طراحی ساختمانی پویا اما منسجم، با نگاهی به ابهت معماری گذشته ایران |
| | ریتم و توازن | برقراری ریتم و توازن در طراحی فضاها و نماهای شهری مدرسه |
| | اصول طراحی معماری ایرانی | توجه به اصول طراحی معماری ایرانی در طراحی فضای مدرسه |
| | تنوع و احترام شاخص گونه فضا | ایجاد فضایی متنوع اما واحد، نمایانگر احترام به فرد فرد مخاطبان |

ساختن یک محیط جدید همت گماشت و بزرگترین موفقیت‌های معماری‌های گذشته را تکرار نمود.

**منابع و مآخذ**


---- (۱۳۷۵) خلاقیت و پیشینه تجربی، آبادی، سال ششم، شماره بیست و یکم.

ابن اخوه (۱۳۶۷) آئین شهرداری در قرن هفتم هجری، ترجمه جعفر شعار، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.

ادیب‌زاده، ب، (۱۳۸۴) اسماء و آموزش معماری، مجموعه مقالات دومین همایش آموزش معماری، نشر نگاه امروز، چاپ اول.

اسلامی. غ، مندگاری (۱۳۸۴) آموزش معماری و تربیت معماران، مجموعه مقالات هم اندیشی معنویت و آموزش هنر، انتشارات فرهنگستان هنر، چاپ اول.

آشوری، د، (۱۳۷۶) در سنت و مدرنیته و پست مدرن (گفت و گو با داریوش آشوری)، دانشگاه تهران.

جراحی، اسدالله (۱۳۸۴) کجا مدرسه بسازیم، فصلنامه مدرسه نو، شماره ۳۶.

حجت، ع، (۱۳۹۰) سنت و بدعت در آموزش معماری، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ اول.

حجت، عیسی (۱۳۸۱) حرفی از جنس زمان: نگاهی نو به شیوه های آموزش معماری ایران، هنرهای زیبا، شماره ۱۲.

حجت، عیسی (۱۳۸۲) آموزش معماری و بی ارزشی ارزشها، هنرهای زیبا، شماره ۱۴.

حجت، عیسی (۱۳۸۳) آموزش خلّاق: تجربه ۱۳۸۱، هنرهای زیبا، شماره ۱۸.

حقیقی و دیگران (۱۳۸۲) مقایسه ترکیبهای نه گانه هوش و خلّاقیت از لحاظ ویژگیهای شخصیتی در دانش آموزان سال اول دبیرستانهای اهواز، مجله علوم تربیتی و روانشناسی.

خاکی، غ، (۱۳۸۲) روش تحقیق با رویکردی به پایان‌نامه‌نویسی، انتشارات بازتاب، چاپ دوم،




[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

خوشنویس، الف، (۱۳۸۴) سبک معماری در آموزشکده‌های معماری، مجموعه مقالات هم اندیشی معنویت و آموزش هنر، انتشارات فرهنگستان هنر، چاپ اول
دائمی، حمیدرضا و سیده فاطمه مقیمی بارفروش (۱۳۸۳) هنجاریابی آزمون خلّاقیت، تازه های علوم شناختی، سال ۶، شماره ۳ و ۴.
حمید ماجدی، الهام منصوری، آذین حاجی احمدی (۱۳۹) بازتعریف فضای شهری (مطالعه موردی: محور ولیعصر حد فاصل میدان ولیعصر تا چهار راه ولیعصر)، نشریه مدیریت شهری، مرکز مطالعات و برنامه ریزی سازمان شهرداریها و دهیاریهای وزارت کشور، شماره ۲۷.
حمیدرضا صارمی، مسعود صارمی (۱۳۹۰) بررسی و تحلیل عوامل موثر در تجلی شهر امن از دیدگاه اسلام، نشریه مدیریت شهری، مرکز مطالعات و برنامه ریزی سازمان شهرداریها و دهیاریهای وزارت کشور، شماره ۲۷.
دریا نصرت پور، سعید خاقانی، ودیهه ملاصالحی (۱۳۹۴) بررسی تطبیقی معماری اماکن مذهبی و شهرسازی دوره بیزانس در ترکیه با دوره سلجوقی در ایران، نشریه مدیریت شهری، شماره ۳۹، تابستان ۱۳۹۴.
رسول ربانی خوراسگانی، حمیدرضا وارثی، محسن اخوان مهدوی (۱۳۹۰) بررسی نقش و جایگاه سواد اطلاعاتی بر مشارکت الکترونیکی شهروندان در مدیریت شهری (مطالعه موردی: شهر اصفهان) ، نشریه مدیریت شهری، مرکز مطالعات و برنامه ریزی سازمان شهرداریها و دهیاریهای وزارت کشور، شماره ۲۷.
رکسانا عبدالهی، بهناز امین زاده، آزاده شاهچراغی، ایرج اعتصام (۱۳۹۴) تدوین مؤلفه های شفابخشی منظر در باغ های ایرانی و کاربرد آن در طراحی فضاهای باز شهری، نشریه مدیریت شهری، شماره ۳۹، تابستان ۱۳۹۴.
زهرا عباسی، فرح حبیب، سید مصطفی مختاباد امریی (۱۳۹۴) تدوین اصول و معیارهای ادراک فضایی در معماری بازارهای سنتی ایران، نشریه مدیریت شهری، شماره ۳۹، تابستان ۱۳۹۴.
ساسان صالحی میلانی، مریم محمدی (۱۳۹۰) تدوین شاخص های سیاست گُذاری با هدف تحقق پایداری فرهنگی؛ مورد پژوهی: منطقه کلانشهری تهران، نشریه مدیریت شهری، مرکز مطالعات و برنامه ریزی سازمان شهرداریها و دهیاریهای وزارت کشور، شماره ۲۷.
دوست محمد گواشانی (۱۳۷۸) دیباچه مرقع بهرام میرزا (منقول در بنیون-ویلکینوسون، سیر تاریخ نقاشی ایرانی، ترجمه محمد ایرانمنش، تهران، انتشارات امیرکبیر.
سلطان زاده، حسین (۱۳۷۹) آموزش معماران، تهران، دفتر پژوهش های فرهنگی.
صارمی، علی اکبر (۱۳۷۷) جایگاه معماری ایران در جهان امروز، آبادی، سال هفتم، شماره های ۲۷ و ۲۸، زمستان ۱۳۷۶ و بهار ۱۳۷۷.
طاقی، ز، (۱۳۷۵) نگاهی به آموزش معماری در دوران معاصر، صفه، شماره ۱۹.
فلور، ویلم (۱۳۶۵) جستارهایی از تاریخ اجتماعی ایران در عصر قاجار، ترجمه ابوالقاسم سری، ج۲، تهران، انتشارت توس.
قاضی احمد قمی (۱۳۶۶) گلستان هنر، به کوشش احمد سهیل خوانساری، تهران، انتشارات منوچهری.
قدوسی فر، ه. و اعتصام، ا. و حبیب، ف. و پناهی هاجر (۱۳۹۱) آموزش سنتی معماری در ایران و ارزیابی آن از دیدگاه یادگیری مبتنی بر مغز، نشریه مطالعات معماری ایران، شماره ۱.
کریم زاده تبریزی، محمد علی (۱۹۹۹) اجازت نامه-اذن نامه، لندن.
کریمی، ف، (۱۳۸۲) فضای آموزش معماری-معیارهای انتخاب، مجموعه مقالات دومین همایش آموزش معماری، نشر نگاه امروز، چاپ اول.
گیدئون، ز، (۱۳۶۵) فضا زمان و معماری، ترجمه منوچهر مزینی، انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

سوم.
مجله ابادی سال ۱۳۷۴ و معماری و شهرسازی سال ۱۳۷۶؛ ویژه نامه های اموزش معماری در ایران.
محمودی، م، (۱۳۹۰) طراحی فضاهای آموزشی با رویکرد انعطاف‌پذیری، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ دوم.
مرجائی، سعیده و شکوهی، علی (۱۳۹۱) بررسی کارایی کاربری های اموزشی با استفاده از سیستم اطلاعات جغرافیایی(GIS)، ص ۱.همایش سراسری سامانه اطلاعات مکانی(GIS).
مزینی، م، (۱۳۷۸) از زمان و معماری، مرکز مطالعات شهرسازی و معماری ایران، انتشارات شابک.
ندیمی، هادی (۱۳۸۵) امید رهایی نیست، وقتی همه دیواریم، هفته نامه نقش نو، شماره ۱۸ و ۱۹.
ندیمی، هادی (۱۳۸۶) کلک دوست: ده مقاله در هنر و معماری، اصفهان، سازمان فرهنگی تفریحی شهرداری تهران.
ندیمی،ه، (۱۳۷۵) آئین جوانمردان و طریقت معماران- سیری در فتوتنامه‌های معماران و بنایان و حرف وابسته، صفه، شماره۲۱، سال۶.
نوحی،ح، (۱۳۸۴) بازخوانی شیوه و فضای آموزشی معماری ایران از منظر نظام کارگاهی، مجموعه مقالات دومین همایش آموزش معماری، نشر نگاه امروز، چاپ اول.
هاشم نژاد، هاشم (۱۳۷۴) جست و جوی ضرایب نهفته در میراث کهن، کنگره تاریخ معماری و شهرسازی ایران، ج ۲، تهران، سازمان میراث فرهنگی کشور.
هاشم نژاد، هاشم (۱۳۷۸) ساختار فضایی طرح، معماری و شهرسازی، دوره ۹، شماره ۵۴ و ۵۵.
هاشم نژاد، هاشم (۱۳۸۰) تاثیر و بازتاب معماری در تبادل فرهنگ و تمدن، معماری و فرهنگ، سال سوم، شماره یازدهم.
وافی،م، (۱۳۷۳) احیای بنای توحیدخانه اصفهان، مجله صفه، شماره ۱۵و۱۶.
Armitage, Marc. The influence of school architecture and design on the outdoor play experience within the primary school. Paedagogica Historica 41.4-5 (2005): 535-553.
Tanner, C. Kenneth. The influence of school architecture on academic achievement. Journal of Educational Administration 38.4 (2000): 309-330.
Upitis, Rena. School architecture and complexity. Complicity: An International Journal of Complexity and Education 1.1 (2004).
Uline, CYNTHIA L., et al. Improving the physical and social environment of school: A question of equity. Journal of school leadership 20.5 (2010): 597-632.
Leiringer, Roine, and Paula Cardellino. Schools for the twenty-first century: school design and educational transformation. British Educational Research Journal 37.6 (2011): 915-934.
Izadpanahi, Parisa, Hisham Elkadi, and Richard Tucker. Greenhouse effect: the relationship between the sustainable design of schools and children's environmental attitudes. Environmental Education Research ahead-of-print (2015): 1-18.
Barrett, Peter, et al. A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. Building and Environment 59 (2013): 678-689.
R.Gifford. (2005). Applying Social Psychology to the Environment: Six Goals of Social Design. SAGE publications.



[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]

مدیریت شهری
فصلنامه مدیریت شهری
Urban Management
شماره ۴۰ پاییز ۹۴
No.40 Automn 2015

[ Downloaded from ijurm.imo.org.ir on 2026-10-31 ]