

مقاله پژوهشی

از برج عاج تا میدان عمل: مطالعه تطبیقی سیر تطور ارتباط دانشکده‌های معماری با جامعه در ایران و جهان

مهدی محمدی^۱، حمید میرجانی^{۲*}

۱- دانشجوی دکتری معماری، گروه معماری، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه یزد، یزد، ایران

۲- استادیار گروه معماری، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه یزد، یزد، ایران

چکیده

اگرچه معماری (چه به‌مثابه دانش و چه به‌مثابه یک اثر) با زمینه اجتماعی خود در ارتباطی تنگاتنگ است، آموزش آکادمیک معماری از قرون گذشته تا به امروز دچار اوج و فرودهایی در توجه به زمینه اجتماعی بوده است. در سال‌های ابتدایی شکل‌گیری آموزش آکادمیک معماری در جهان، معماران آکادمیک چندان در قید توجه به امر اجتماعی نبودند، چراکه کارفرمایانشان از میان نخبگان و اشراف جامعه بودند. با تحولاتی که در عرصه سیاست، فرهنگ، جامعه و تکنولوژی پیش آمد توجه آکادمی‌های معماری به سمت زمینه اجتماعی جلب شد تا جایی که در دوران پسامدرن یکی از مهم‌ترین رسالت‌های دانشکده‌های معماری حل‌وفصل مسائل اجتماعی به شمار می‌رود. در ایران نیز در سال‌های ابتدایی تأسیس نخستین دانشکده معماری امر زمینه‌ای و اجتماعی جایی در آموزش معماری نداشت؛ اما تحولاتی که در مقیاس کشور و جهان رخ داد آموزش معماری در ایران را نیز متحول کرد. این پژوهش باهدف پاسخ دادن به پرسش درباره سیر تحول توجه دانشکده‌های معماری به امر اجتماعی و نیز ترسیم وضعیت و موضع امروز آن‌ها در قبال جامعه در آینه برنامه درسی و سرفصل دروس انجام شده است، به‌طوری که در ابتدا بحث در قالب تفسیر تاریخی پیش می‌رود و در انتها برنامه درسی مصوب برای دوره کارشناسی معماری در ایران با سرفصل دروس هفت دانشکده معماری برتر دنیا مقایسه می‌شود. از حیث روش‌شناسی، پارادایم کلی این پژوهش کیفی است. در این پژوهش گردآوری داده‌ها مبتنی بر منابع کتابخانه‌ای است و برای تحلیل داده‌ها از استدلال منطقی و روش تحلیلی-تفسیری استفاده شده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که دانشکده‌های معماری ایران همچنان توجه به امر اجتماعی را در اولویت نمی‌بینند، در صورتی که در دانشکده‌های برتر دنیا زمینه اجتماعی موردتوجه بیشتری قرار گرفته است.

تاریخ دریافت:

۱۸ آبان ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش:

۲۱ اسفند ۱۴۰۳

کلیدواژه‌ها:

دانشکده معماری

زمینه اجتماعی

تاریخ آموزش معماری

برنامه درسی کارشناسی معماری

آموزش آکادمیک معماری

doi : 10.22034/AHDC.2025.22366.1840

E-ISSN: 2645-372X /© 2023. Published by Yazd University This is an open access article under the CC BY 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



۱- مقدمه

معماری با زمینه خود در ارتباطی تنگاتنگ است و زمینه اجتماعی از مؤلفه‌های تأثیرگذار در معماری است. با توجه به ماهیت اجتماعی دانش معماری، نهادی که وظیفه آموزش آن را بر عهده دارد نمی‌تواند به زمینه اجتماعی خود بی‌اعتنا باشد؛ اما به عقیده بسیاری از صاحب‌نظران معماری معاصر ایران -به‌ویژه در مقایسه با معماری تاریخی این سرزمین- دچار نوعی گسست فرهنگی (معظمی و حجت، ۱۳۹۶) یا امتناع از زمینه (بهشتی، ۱۳۹۷) است؛ چه در ساحت معماری مرسوم شهرها و چه در ساحت معماری دانشگاهی، معماری حکومتی و معماری نخبه‌گرایان امروز؛ اما این گسست یا امتناع از زمینه و به‌ویژه زمینه اجتماعی دارای تاریخچه‌ای طولانی است و سابقه آن به قرن‌ها پیش باز می‌گردد و پدیده‌ای است در مقیاس کلان. آموزش معماری در کشور ما -آن‌چنان‌که در این مقاله راجع به آن بحث خواهد شد- اگرچه سابقه‌ای کوتاه‌تر از غرب دارد، تغییرات و تحولاتی را از سر گذرانده که مرور آن‌ها چشم‌انداز آینده آموزش و حرفه معماری در ایران و نسبت میان دانشکده معماری و زمینه اجتماعی را روشن‌تر خواهد کرد.

تأسیس نخستین دانشکده معماری در ایران به دوره پهلوی اول بازمی‌گردد. دانشکده هنرهای زیبای دانشگاه تهران از ابتدا مدرسه بوزار در پاریس را الگوی خود قرار داد و حتی نخستین رئیس این دانشکده نیز معماری فرانسوی بود. مدرسه بوزار در جهان به رویکرد نخبه‌گرایانه، فارغ از طبقات فرودست جامعه و به‌جا آوردن معماری همچون یک هنر معروف بود و به همین دلیل معمارانی همچون والتر گروپیوس و بعدتر هانس مایر تلاش کردند در مدرسه باوهاوس رویکردی متفاوت را در پیش گیرند. (Tomita, 2017: 39) در چند دهه‌ی نخست تأسیس دانشکده هنرهای زیبا، دیدگاه نخبه‌گرایانه بوزاری و این دیدگاه که «معماری هنر است» به فارغ‌التحصیلان معماری ایرانی نیز منتقل شد. (غروی خوانساری، ۱۳۹۹: ۶۴) اگرچه آموزش معماری کشور در دهه‌های اخیر تحولات متعددی را پشت سر گذاشته و دانشکده‌های معماری متعددی نیز در ایران تأسیس شده، همچنان برخی معایب نظام آموزشی بوزار در آموزش معماری مشاهده می‌شود (همان: ۷۰) و می‌توان ردی از رویکرد درک معماری به‌مثابه هنر یا بی‌اعتنایی به زمینه ازجمله زمینه اجتماعی را در آموزش معماری ایران دید. در این مقاله با مرور سیر تاریخی شکل‌گیری آموزش آکادمیک معماری و رابطه آن با جامعه و سپس مرور سیر تاریخی شکل‌گیری آموزش آکادمیک معماری در ایران و رابطه آن با زمینه اجتماعی کشور تلاش شده تا روایتی تاریخی از اوج و فرود توجه دانشکده‌های معماری در ایران و خارج از آن به امر اجتماعی به دست آید. از آنجایی که ضروری است این دو روایت به وضعیت امروز توجه به وجه اجتماعی معماری در دانشکده‌های منتهی شود و برنامه درسی دوره کارشناسی معماری یکی از مظاهر در دسترس و نمود رسمی آموزش معماری در هر دوره‌ای است، در انتهای هر دو روایت به برنامه‌های درسی معماری در هفت دانشکده معماری برتر و جدیدترین برنامه درسی مصوب وزارت عتف برای این دوره مراجعه شده است تا وضعیت حال حاضر آموزش معماری در دانشکده‌های معماری در نسبت با جامعه تحلیل شود.

پرسش‌های پژوهش

دو پرسش را می‌توان به‌منزله پرسش‌های این پژوهش مطرح کرد:

- ۱ سیر تاریخی تطور ارتباط دانشکده‌های معماری با جامعه در ایران و جهان چیست؟
- ۲ وضعیت امروز رابطه دانشکده‌های معماری با جامعه در آینده برنامه درسی آن‌ها چگونه است؟

۲- روش پژوهش

این پژوهش از حیث پارادایم یا رویکرد کلی، پژوهشی کیفی است. نگارندگان مقاله متناسب با موضوع آن برای گردآوری داده‌ها در بخش روایت تاریخی از روش کتابخانه‌ای و مراجعه به منابع مکتوب استفاده و برای گردآوری اطلاعات بخش مربوط به برنامه درسی به تارنمای رسمی هفت دانشکده معماری برتر دنیا و همچنین تارنمای رسمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مراجعه کرده‌اند. همچنین، روش مورد استفاده برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و نتیجه‌گیری تحلیلی-تفسیری با راهبرد

استدلال منطقی است. در کتاب لیندا گروت و دیوید ونگ یک فصل با عنوان استدلال منطقی وجود دارد که در آن به این موضوع اشاره شده که وقتی یک نظریه تبیینی گسترده به خودی خود محصول مورد انتظار یک تلاش تحقیقاتی است، استدلال منطقی استراتژی قابل قبول برای رسیدن به مقصد مورد نظر است. (Groat and Wang, 2013: 379) البته به زعم گروت و ونگ تعریف استدلال منطقی به منزله راهبرد چالش‌هایی دارد؛ نخست این که استدلال منطقی به اندازه سایر راهبردهای پژوهشی در منابع موجود مورد توجه و شناسایی قرار نگرفته است و در بسیاری از موارد به منزله یک روش پژوهش تبیین نشده است. دوم این که طیف وسیعی از پژوهش‌ها وجود دارند که استدلال منطقی آن‌ها را پوشش می‌دهد (Ibid: 384, 385) و از این رو تعریف و تبیین آن مشکل است. با این توصیف لازم به ذکر است که پژوهش پیش رو در ناحیه فرهنگی/گفتمانی طیف مورد نظر قرار می‌گیرد.

به جز این، پژوهش‌های با راهبرد استدلال منطقی دارای مشخصاتی است (میرجانی، ۱۳۸۹: ۴۴-۴۶) از جمله: ۱- عدم اتکا به مشاهده. این پژوهش مبتنی است بر بحثی ذهنی و سوژکتیو، بنابراین مشاهده محور نیست. ۲- کلام محوری: در این پژوهش تمرکز بر مفاهیم و واژگان است و با توسل بر آن‌ها تلاش شده است بحث مورد نظر به مخاطب عرضه شود. ۳- تعامل پژوهش و پژوهشگر: این پژوهش مبتنی است بر نظام تشریحی بر ساخته توسط نگارندگان آن. ۴- اقناع به جای اثبات: همچون سایر پژوهش‌های کیفی، در این پژوهش هم نگارندگان تلاش کرده‌اند تا در انتهای مقاله مخاطب را اقناع کنند. ۵- فرضیه محور نبودن: این مقاله فرضیه محور نیست. ۶- آزمون‌پذیری: نظام تشریحی این مقاله از طریق بررسی قابلیت اقناع آن قابل آزمون است. ۷- تعمیم‌پذیری: این پژوهش در محدوده مشخص پژوهش قابلیت تعمیم‌پذیری را دارد.

مراحل انجام پژوهش

در مرحله نخست از طریق بررسی پیشینه موضوع در ادبیات پژوهشی موجود دو محور پژوهش مورد تأیید قرار گرفت: اعتبار بیرونی پژوهش و خلأ پژوهشی موجود هم‌راستا با پرسش‌های اولیه تحقیق. در واقع پس از این مرحله و بر مبنای حوزه تحدید شده پژوهشی، پرسش‌های پژوهش تدقیق و نهایی شده است. در مرحله بعدی برای بخش روایت تاریخی، بر مبنای پرسش‌های تدقیق شده، نگارندگان مقاله با مراجعه به منابع کتابخانه‌ای در حوزه‌هایی نظیر «تاریخ آموزش معماری»، «تحولات آموزش آکادمیک معماری» و «ارتباط دانشکده معماری با جامعه» در منابع فارسی و انگلیسی از طریق کلیدواژه‌های مرتبط به جست‌وجو پرداخته‌اند و منابع مناسب را برگزیده‌اند. در مرحله بعد، از منابع به دست آمده متناسب با اهداف پژوهش فیش‌برداری شده و سپس با استفاده از راهبرد استدلال منطقی و روش تحلیلی تفسیری نتایج اولیه و مقدماتی مقاله به دست آمده است.

برای بخش تحلیل برنامه‌های درسی، ابتدا با توجه به معتبرترین رده‌بندی موجود هفت دانشکده‌های معماری برتر دنیا انتخاب شده است. سپس با مراجعه به پایگاه‌های برخط این هفت دانشکده، اطلاعات مربوط به دوره کارشناسی معماری در هر کدام استخراج شده و متناسب با پرسش‌های تحقیق مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. در مورد برنامه درسی دوره کارشناسی معماری در ایران نیز، همه‌ی نسخه‌های مصوب برنامه‌ی درسی برای این دوره از پایگاه برخط وزارت عتف بارگیری و مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. در آخر بر مبنای نتایج اولیه و تجزیه و تحلیل مورد بحث، ساختار و نتیجه‌گیری نهایی مقاله شکل گرفته و انسجام یافته است.

۳- پیشینه پژوهش

سه محور کلی را به منزله‌ی پیشینه این پژوهش می‌توان در نظر گرفت. نخست پژوهش‌هایی که به سیر تاریخی تحولات آموزش معماری در ایران و جهان پرداخته‌اند، دوم پژوهش‌هایی که در باب رابطه میان دانشکده معماری و زمینه اجتماعی بحث کرده‌اند، سوم پژوهش‌هایی که حول کارایی برنامه درسی دانشکده‌های معماری انجام شده‌اند. در دسته نخست پژوهش‌های متعددی را می‌توان نام برد؛ کتاب‌های متعددی در زمینه آموزش معماری و به خصوص تاریخ آموزش معماری در سال‌های اخیر منتشر شده است. در کتاب سنت و بدعت در آموزش معماری نویسنده تاریخچه‌ای

از تحول آموزش معماری و اندیشه‌های در پس آن به دست داده است. این پژوهش با دیدگاهی انتقادی آموزش معماری معاصر را با دوران پیش از آن مقایسه می‌کند. (حجت، ۱۳۹۱) سپهری در پژوهش خود که به‌صورت کتاب منتشر شده تاریخ آموزش طراحی معماری در دانشگاه شهید بهشتی را روایت کرده است. این پژوهش عمدتاً مبتنی بر اسناد درجه یک و مصاحبه با مطلعان و صاحب‌نظران است. (سپهری، ۱۳۹۶) در اینجا می‌توان به کتاب‌های تاریخ معماری معاصر نیز اشاره کرد، مثلاً بانی مسعود در دو کتاب درباره معماری معاصر ایران خود به شکل‌گیری آموزش آکادمیک معماری در ایران اشاره می‌کند. (بانی‌مسعود، ۱۳۹۱ و ۱۳۹۹) یا حقیر و کامل‌نیا در کتاب نظریه مدرنیته در ایران به سیر تحول آموزش معماری در ایران اشاره کرده‌اند. (حقیر و کامل‌نیا، ۱۳۹۹) به‌جز کتاب‌ها، مقالات متعددی نیز در این زمینه منتشر شده است. یکی از قدیمی‌ترین مقالات به قلم حمید ندیمی در سال ۱۳۷۵ منتشر شد که روند تاریخی آموزش معماری در ایران و جهان را به‌طور مختصر مرور می‌کند و در آخر راجع به وضعیت آموزش معماری در زمان نگارش مقاله بحث می‌کند. (ندیمی، ۱۳۷۵) مقالات دیگری همچون حرفی از جنس زمان (حجت، ۱۳۸۱) نگاهی به آموزش معماری در دوران معاصر (طاقی، ۱۳۷۴) از دیگر مقالات قدیمی‌تر راجع به آموزش معماری و روند تحول آن هستند. از مقالات تازه‌تر می‌توان به مقاله رضایی که به الگوبرداری آموزش معماری در ایران از سبک بوزار می‌پردازد (رضایی، ۱۳۹۹)، مقاله اخوان ذاکری که درباره آموزش معماری در مدرسه هنرهای زیباست (اخوان ذاکری، ۱۳۹۹) و همچنین مقالات غروی‌الخوانساری اشاره کرد که شامل مقاله‌ای در باب نقد و آسیب‌شناسی سال‌های آغازین آموزش معماری در ایران (غروی‌الخوانساری، ۱۳۹۹)، مقاله‌ای در باب ریشه‌های تحول دوره دوم آموزش معماری در دانشکده هنرهای زیبا و نقد آن (غروی‌الخوانساری، ۱۴۰۰) و در آخر مقاله‌ای شامل مقایسه دو دوره اول و دوم آموزش معماری در دانشکده هنرهای زیبا (غروی‌الخوانساری، ۱۴۰۱) است. مجموعه این آثار شامل کتاب‌ها و مقالات اشارات جست‌وجوگرانه‌ای راجع به زمینه اجتماعی دانشکده‌های معماری و میزان توجه دانشکده‌های معماری به زمینه اجتماعی داشته‌اند، اما هیچ‌یک به‌طور ویژه رویکرد آموزش معماری در ایران و جهان نسبت به زمینه اجتماعی را بررسی نکرده‌اند. منابع غیرفارسی نیز در زمینه تاریخ تحول آموزش معماری متعدّدند اما هیچ‌یک به‌طور ویژه به نسبت دانشکده‌های معماری با زمینه اجتماعی نپرداخته است.

در دسته دوم، یعنی منابعی که درباره بعد اجتماعی دانشکده‌های معماری بحث کرده‌اند می‌توان به مقاله‌ای که کرامر در سال ۲۰۱۲ منتشر کرده اشاره کرد. این مقاله در مرحله شناخت معیارهای مسئولیت اجتماعی در اسناد بالادستی باقی مانده است و بحث مفصلی درباره چرایی مسئولیت اجتماعی، چیستی آن و چگونگی آن یا تاریخ توجه دانشکده‌های معماری به جامعه نکرده است. محدوده پژوهش هم به چند کشوری که اسناد بالادستی آن به زبان انگلیسی در اینترنت موجود است محدود مانده است. (Keramer, 2012) خورشیدی‌فرد در مقاله‌ای در سال ۲۰۱۹ به مسئولیت اجتماعی معماران و به‌طور مشخص نیاز به گنجاندن دغدغه اجتماعی در آموزش معماری می‌پردازد. او با پررنگ کردن مفهوم «یادگیری اجتماعی» به‌منزله‌ی یکی از راهکارهای نیل به مسئولیت‌های اجتماعی معماران، نیاز به بازنگری‌های جزئی و کلی در آموزش معماری را گوشزد می‌کند. (Khorshidifard, 2019) اینجادی در یک مقاله به بررسی تغییرات در آموزش معماری و نقش معمار در جامعه معاصر می‌پردازد. او در این مقاله تأکید می‌کند که آموزش معماری باید به دانشجویان کمک کند تا حساسیت به محیط و توانایی طراحی و تغییر آن را توسعه دهند. همچنین، مقاله به اهمیت ارتباط بین معماری و علوم اجتماعی اشاره و پیشنهاد می‌کند که برنامه‌های آموزشی باید شامل رشته‌های اجتماعی باشند تا دانشجویان بتوانند ارتباط بین معماری و فضا را درک کنند. (Incedayi, 2005) هوتیت در مقاله خود بر نقش معماری در توسعه جامعه و نیاز به آموزش معماری برای مقابله با چالش‌های محلی و منطقه‌ای، به‌ویژه در جهان عرب، تأکید می‌کند. (Hoteit, 2016) شوارتز و همکارانش بر گنجاندن پروژه‌های طراحی/ساخت مبتنی بر جامعه در آموزش معماری برای ارائه تجربیات یادگیری اجتماعی و مقابله با ابعاد اجتماعی معماری، تأکید دارند. (Schwartz et al., 2014) آبی‌نما و همکارانش نیز موانع مختلف موجود بر سر راه فارغ‌التحصیلان معماری جهت ایفای نقش مؤثر اجتماعی را بررسی و موردبحث قرار داده‌اند. (آبی‌نما و همکاران، ۱۴۰۱) بدین ترتیب از طریق دسته دوم منابع می‌توان ضرورت یا اعتبار بیرونی این پژوهش را نشان داد، چراکه پژوهش پیش رو

به چگونگی نسبت دانشکده‌های معماری با زمینه اجتماعی در طول تاریخ پرداخته، اما این دسته از پژوهش‌ها به چرایی و چیستی این نسبت اشاره کرده‌اند.

در دسته سوم، یعنی منابعی که در باب کارایی برنامه درسی دانشکده‌های معماری بحث کرده‌اند می‌توان به پژوهش‌های متنوعی اشاره کرد. جمیری در پژوهش دوره کارشناسی ارشد خود برنامه درسی رشته مهندسی معماری را در مقطع کارشناسی موردبررسی کیفی قرار داده است. (جمیری، ۱۳۸۹) جمیری و همکارانش در راستای پژوهش مذکور در مقاله‌ای میزان انطباق برنامه درسی رشته کارشناسی مهندسی معماری را با نیازهای بازار کار در ایران سنجیده‌اند. (جمیری و همکاران، ۱۳۸۹) در پژوهشی دیگر بیتی و همکاران او میزان کارآمدی برنامه آموزشی طراحی مسکن در دانشگاه را بر مبنای انتظارات جامعه حرفه‌ای در شهر تبریز مورد کنکاش قرار داده‌اند. (بتی و همکاران، ۱۴۰۰) ابراهیمیان در رساله دکتری خود برنامه درسی آموزش معماری در ایران را بر اساس رویکرد راهبردی با تأکید بر پیوند نظریه و عمل موردبازنگری قرار داده است. (ابراهیمیان، ۱۳۹۹) یاران در مقاله‌ای نقش آموزش معماری و پرورش معماران را بر سیمای شهرهای تاریخی بررسی کرده است. (یاران، ۱۳۹۱) برخی پژوهش‌ها نیز فایده برنامه درسی یا برخی از دروس معماری را برای دانشجویان معماران و به‌طورکلی معماران مورد پرسش قرار داده‌اند. برای مثال، مطیعی و همکاران دروس پایه معماری را از حیث فایده‌مندی برای دانشجویان معماری نقد کرده‌اند و راهکارهایی در جهت ارتقای توانمندی‌های نوآموزان معماری عرضه کرده‌اند. (مطیعی و همکاران، ۱۳۹۷) رنجبر کرمانی نیز در مقاله‌ای درباره ضرورت آموزش تاریخ معماری به دانشجویان باهدف تربیت معماران بهتر بحث کرده است. (رنجبر کرمانی، ۱۳۹۹) ناری قمی نیز تحت عنوان «نگرش انتقادی اسلامی» رویکردی پیشنهادی برای آموزش کاربردی تاریخ معماری اسلامی عرضه کرده است. (ناری قمی، ۱۳۸۹) بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت بحث از کارایی و فایده‌مندی برنامه درسی در کشور ما در سال‌های اخیر موردتوجه پژوهشگران بوده و در سطح درونی - فایده دروس برای تربیت معماران بهتر - و بیرونی - فایده برنامه درسی در بیرون از دانشگاه - پژوهش‌های متعددی انجام شده است.

درمجموع، بررسی پیشینه این پژوهش نشان می‌دهد که نخست بحث از وجه اجتماعی دانشکده‌های معماری و برنامه‌ی درسی آن‌ها بحثی معتبر است و ازاین‌رو مقاله پیش رو دارای اعتبار بیرونی است. دوم، اگرچه راجع به تاریخچه تحول دانشکده‌های معماری و کارایی درونی و بیرونی برنامه درسی آن‌ها پژوهش‌های متعددی شده است، موضوع پژوهش پیش رو - که تاریخچه توجه دانشکده‌های معماری به امر اجتماعی و همچنین بررسی رابطه دانشکده‌های معماری با جامعه در آینه برنامه درسی آن‌هاست - به‌طورکلی مورد غفلت قرار گرفته است.

۴- تاریخچه تحول آموزش معماری در غرب

معمولاً تاریخچه آموزش معماری در غرب در دوران معاصر (یا به تعبیری دقیق‌تر دوران مدرن) را با مدرسه بوزار در فرانسه شروع می‌کنند، اما تاریخ آموزش معماری دارای نقاط عطف بیشتری است که در این بخش به آن‌ها پرداخته می‌شود.

۴-۱- سرآغاز آموزش معماری در جهان

همان‌طور که برخی از فلاسفه معتقدند همه تاریخ فلسفه حاشیه‌ای بر فلسفه افلاطون است، می‌توان گفت که آموزش معماری تا همین امروز از زیر سایه ویتروویوس و آلبرتی - به علت تأثیری که تألیفات آن‌ها بر دانش معماری گذاشته - بیرون نیامده است. (Weiner, 2005: 27) اما در این مقاله که بحث در آن حول محور «آموزش آکادمیک معماری» و ارتباط آن با جامعه می‌چرخد توجه به تحولاتی که طی قرون میانه و پس‌از آن و به‌طور مشخص در دوره رنسانس رخ داد اهمیتی ویژه دارد، تغییراتی که به‌مرور منتهی به تأسیس مدارس یا آکادمی‌هایی مخصوص معماران شد.

۴-۱-۱- اونیورسیتاس و گیلد: محور آموزش در قرون وسطی

در قرون وسطی مدارس که در اروپا فعال بودند زیر نظر کلیسا اداره می‌شدند. در همین دوره طولانی است که با شکل‌گیری نهادهایی آموزشی شبیه به دانشگاه‌های امروز، از یکسو واژه اونیورسیتاس [۱] که ریشه واژه یونیورسیتی -

معادل دانشگاه در زبان انگلیسی- است در این معنا به کار رفت و رفته‌رفته جا افتاد و از سوی دیگر افرادی در جامعه با عنوان دانشور [۲] ظهور کردند. دانشوران افرادی بودند در یک رشته خاص، مثلاً الهیات، پزشکی یا حقوق در دانشکده‌ای تخصصی تحصیل کرده بودند. (Griffin, 2020: 18- 19) به‌موازات اونیورسیتاس نهادهایی با نام گیلد یا صنف وجود داشت. معمولاً گیلدها را به قرون‌وسطی در اروپا نسبت می‌دهند، اما نمونه‌های مشابه گیلد [۳] در سایر نقاط دنیا -از جمله کشور ما- سابقه داشته است. (Lucassen et al., 2008: 6) درواقع در گیلدها افرادی با تخصص یا حرفه مشابه گرد هم جمع شدند و اگرچه اساس این گردهم‌آیی در ابتدا برگزاری آیین‌های مذهبی در کنار یکدیگر بود، بعداً شکل و شمایل حرفه‌ای‌تر به خود گرفت. صنف‌ها ماهیتی محلی داشتند و هرکدام با وضع قوانین و مقرراتی تلاش می‌کردند از شغل و حرفه خود مراقبت و وجوه مختلف آن را کنترل کنند. یکی از این وجوه مسئله آموزش و انتقال تجربیات به نسل بعد بود. شیوه آموزش در گیلدها استاد و شاگردی و از طریق حضور در محل واقعی کار بود. گیلد در تعیین این‌که کدام حرفه‌مند حق آموزش به شاگردان را دارد و همچنین در تعداد شاگردان دخالت مستقیم داشت. به‌طور خاص در مورد آموزش بنایان و معماران، محتوای آموزشی و منابع مرتبط با آن با شدت بسیار از افراد بیرون از گیلد محافظت می‌شد. در این شیوه از آموزش تأکید بر کیفیت خاص محصول نهایی مطابق با سنت‌های پیشین پذیرفته‌شده بود و خلاقیت فردی اهمیت چندانی نداشت و فقط استادان برجسته توانایی افزودن تجربیات و یافته‌های خود بر سنت‌های پیشین را داشتند. (Griffin, 2020: 20- 23) با توجه به ماهیت محلی گیلدها می‌توان حدس زد که آن‌ها شناخت قابل قبولی از موقعیت جغرافیایی، فرهنگی و اجتماعی تحت تسلط خود داشته‌اند. از سوی دیگر با توجه به نظام فئودالی موجود در آن دوره، احتمالاً عمده بناهای ارزشمند آن دوره یا به کاربری‌های مذهبی همچون کلیساها اختصاص داشته یا برای فئودال‌ها و افراد صاحب قدرت و سایر بناها مطابق با شیوه‌های رایج آن دوره یا به دست مردم یا به دست پیشه‌وران و اعضای فرودست‌تر صنف بنایان، و نه استادان برجسته، ساخته می‌شده است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که از حیث اجتماعی، نظام آموزشی گیلدها از جامعه فاصله چندانی نداشته و در رابطه تنگاتنگ با مردم بوده است.

۴-۱-۲- رنسانس: آغاز جدایی نظر و عمل

در دوره رنسانس و با پاگرفتن طبقه بورژوا پایه‌های نظام فئودالی سست شد و با نزول قدرت کلیسا رفته‌رفته نظام تازه‌ای شکل گرفت که بر امر آموزش نیز تأثیر گذاشت. برعکس قرون‌وسطی که نگاه مذهبی و الهیاتی بر آموزش سایه افکنده بود، در دوره رنسانس نگاه انسان‌گرا و سکولار بر آموزش غلبه یافت و نهادهای آموزشی عرصه خود را مقابل دیدگاه‌هایی باز کردند که بیش از مسیحیت ریشه در کلاسیسیسم یونانی داشت و در همین راستا توجه به آکادمی افلاطون اهمیتی دوباره یافت و واژه «آکادمی» برای نام‌گذاری نهادهای آموزشی دوباره مرسوم شد. در همین دوره اشخاص برجسته‌ای ظهور کردند که نظام صنفی موجود را به چالش کشیدند. مثلاً شخصی همچون لئوناردو داوینچی شخصی بود که از یک‌طرف از اصناف یا گیلدهای موجود مستقل بود و از سوی دیگر با استعداد و دانش فراوانش توسط صاحبان قدرت شناخته‌شده و قابل‌اعتماد بود. سنت گیلدها تا آن دوره بر این بود که شاگردان را در مسیر عملی کار آموزش می‌دادند اما داوینچی معتقد بود که لازم است هنرآموزان علاوه بر آموزش عملی دانش نظری خود را نیز تقویت کنند. ظاهراً در همین‌جاست که برای نخستین بار بحث از اهمیت آموزش نظری در یادگیری هنر مطرح می‌شود. بعضاً حلقه اجتماعی داوینچی که متشکل از گروهی از آماتورها بود که راجع به نظریه و عمل معماری گفت‌وگو می‌کردند را یکی از نخستین آکادمی‌های هنر به حساب می‌آورند. (Britannica, 2023) اما نخستین آکادمی هنر واقعی با عنوان آکادمی طراحی توسط کوزیمو د مدیچی در سال ۱۵۶۳ با تحریک جورجو وازاری تاریخ‌نگار هنر و معماری تأسیس شد. (Ibid.) در این آکادمی شیوه آموزش گیلدها با آموزش تئوری ترکیب شد.

جفری برودبنت معتقد بود که کمی پیش‌تر از آن در فلورانس قرن پانزدهم و در خلال بحث‌وجدل‌های میان آلبرتی و لورنزو د مدیچی -یکی دیگر از اعضای خانواده مدیچی- مبانی نظری مدرسه‌ای شدن آموزش معماری پایه‌گذاری شد. (ندیمی، ۱۳۷۵: ۱۸) آلبرتی معمار و هنرمند صاحب کتاب در باب هنر ساختن یا ده کتاب در باب معماری -به تبعیت از

ویتروویوس - شامل ده فصل درباره وجوه مختلف معماری، از تعریف تا شیوه‌های عمل معماری و تزئینات و غیره بود. (Alberti, 1986) و باب نوشتار راجع به معماری را بعد از قرن‌ها دوباره گشود. زندگی آلبرتی در کتاب جورج وازاری به‌منزله یکی از برجسته‌ترین معماران و هنرمندان بازتاب یافته است. باید توجه داشت که در ابتدای ظهور آکادمی‌های هنر، این نهادهای آموزشی در برابر نظام آموزشی استاد و شاگردی گیلدها بسیار ضعیف بودند و قابلیت تأثیرگذاری اندکی داشتند، اما رفته‌رفته جای پای خود را محکم کردند. تفاوت نظری ماهوی این دو آموزش در این بود که گیلدها «چگونگی» خلق یک اثر را به هنرآموزان می‌آموختند، اما آکادمی‌ها در پی آموزشی بودند که از «چرایی» شیوه خلق اثر هنری بپرسد. هرچه در شیوه آموزش گیلدها افراد کم‌اهمیت بودند و اصول معنا داشتند، در شیوه نوین آموزش نقش افراد و طرز تفکر آن‌ها پررنگ بود. (Griffin, 2020: 20-26) نکته دیگری که در اینجا باید به آن اشاره شود، تغییر واسط آموزش پس از بین رفتن گیلدها و ایجاد آکادمی‌ها بود. آموزش در گیلدها بیشتر مبتنی بر دیدن و عمل کردن بود، در صورتی که در آکادمی آموزش مبتنی بر گوش دادن و فراگرفتن از طریق ارتباط کلامی است. (Moravanszky, 1997: 118) همین پدیده به‌تنهایی باعث تقویت جدایی نظر و عمل پس از دوران آکادمی است. به همین ترتیب متخصصی که در میدان عمل به کسب مهارت و دانش می‌پردازد ارتباط پررنگ‌تری با جامعه خویش برقرار خواهد کرد در مقایسه با متخصصی که میدان دانش‌اندوزی او محدود به حضور در کلاس درس استاد اوست.

۴-۱-۳- شکل‌گیری آکادمی هنر: ظهور شخصیت معمار تحصیل‌کرده

با همه آنچه گفته شد، معماران دوره رنسانس همگی تحت آموزش استاد و شاگردی رموز و مهارت معماری را می‌آموختند و شخصیت «معمار» تحصیل‌کرده در آکادمی هنوز ظهور نکرده است. بنابراین اگرچه طلیعه شکاف میان تئوری و عمل در معماری در این دوره دیده می‌شود آکادمی‌های هنری متفاوتی تأسیس می‌شود، هنوز خبری از آکادمی‌های مخصوص معماری در این دوره نیست و خواهیم دید که نخستین مدرسه معماری تا زمان آغاز سلطنت لویی چهاردهم تأسیس نمی‌شود. درواقع آنچه ما امروزه از معمار تحصیل‌کرده در دانشگاه یاد می‌کنیم به قرن هفدهم فرانسه بازمی‌گردد. طی دوره رنسانس و پس از گذشت قرون پانزدهم و شانزدهم، رفته‌رفته مرکزیت هنری اروپا از ایتالیا به فرانسه منتقل شد. بسیاری از هنرمندان و صنعت‌گران برجسته به‌مرور به فرانسه و به‌طور مشخص پاریس مهاجرت کردند و فضا برای ظهور نخستین مدرسه معماری مهیا شده بود. ایده تأسیس آکادمی‌های تحت نظر دربار توسط لویی سیزدهم عملی شد، اما اثری از رشته‌های هنری در آکادمی‌های تأسیس‌شده به دست لویی سیزدهم نبود و این امر تا زمان سلطنت لویی چهاردهم و تأسیس مدرسه‌ای که با هدف تأمین نیاز دربار به متخصصان و هنرمندان و صنعتگران مختلف از جمله معماران و نقاشان شکل‌گیری رشته معماری در آکادمی به تأخیر افتاد. در این زمان است که آکادمی معماری (به همراه چند آکادمی علمی و هنری دیگر) در ۳۱ دسامبر ۱۶۷۱ توسط ژان-باتیست کولبر یکی از سیاستمداران و وزرای وقت فرانسه تأسیس شد. (Griffin, 2020: 34-35) اسپرو کوستوف این رویداد را نقطه آغاز آموزش معماری به روش دانشگاهی می‌داند که در جهان برای نخستین بار در فرانسه به وقوع پیوست و پیش از آن سابقه نداشت. (Kostof, 1986: 2-3) به تعبیر دیگر، این واقعه آغازی بود بر پایان نظام استاد و شاگردی. (ندیمی، ۱۳۷۵: ۱۸) در آکادمی مذکور، معماران برجسته آن روزگار در آن گرد هم می‌آمدند و در زمینه معماری به پادشاه مشورت می‌دادند. این آکادمی در ابتدا بیش از آن که محلی برای آموزش معماری باشد مجالی بود برای گفت‌وگو و تفکر راجع به معماری. (Griffin, 2020: 34-35) در این دوره، یعنی قرن هفدهم، واژه «آرشی‌تکت» به‌منزله یک شغل و شأن اجتماعی تبدیل به یک مفهوم همگانی شد. [۴] آرشی‌تکت به کسی اطلاق می‌شد که گونه‌های خاصی از بناها را که عموماً مربوط به دربار یا کلیسا بودند و همچنین یادمان‌های مهم شهری را طراحی می‌کند. (Ibid.:44) طبیعتاً آرشی‌تکت‌ها توسط اشخاص و نهادهای قدرتمند به کار گرفته می‌شدند و طبقات پایین‌تر مردم به آن‌ها دسترسی نداشتند.

در این بخش لازم است به مدرسه معماری ژاک فرانسوا بلوندل هم اشاره شود که در سال ۱۷۴۳ تأسیس شد (Sturges, 1952: 16) و آن را به‌منزله نخستین مدرسه معماری خصوصی در دنیا به شمار می‌برند. برنامه درسی مدرسه معماری

بلوندل به صورت تمام وقت برنامه ریزی شده بود و از هشت صبح تا نه شب ادامه می یافت و حتی شامل بازدیدهایی از بناهای موجود در برخی از ماه های سال نیز بود. (Middleton, 1959: 140) بعدتر بلوندل دوباره به آکادمی معماری بازگشت و از تجربیات خود که در مدرسه خصوصی اش به دست آورده بود در آنجا استفاده کرد. (Collins, 1979: 2) هدف از ذکر این اطلاعات در این بخش نشان دادن شباهت ساختار مدارس معماری قرن هجدهم با همان چیزی است که امروزه از یک مدرسه معماری در اذهان وجود دارد، اگرچه ممکن است محتوای آموزشی معماری از سیصد سال گذشته تا به امروز تغییرات اساسی از سر گذرانده باشد. طبیعتاً آکادمی معماری و مدرسه بلوندل گامی مهم به سوی تثبیت شخصیت معمار تحصیل کرده و شکل گیری معماری آکادمیک محسوب می شود.

۴-۱-۴- انقلاب فرانسه و شکل گیری بوزار

با انقلاب فرانسه در سال ۱۷۸۹ بساط نهادهای سلطنتی برچیده شد. انقلابیون، بین کاخ ورسای و کاخ لوور (که پس از انتقال پایتخت به ورسای بخشی از آن تبدیل به آکادمی هنر و معماری شده بود) تفاوتی نمی دیدند، و لوورنشینان را به همان چشم می دیدند که ورسای نشینان را. هنر را نهادی سلطنتی می پنداشتند و حتی به مبارزه با آن پرداختند. البته کاخ لوور از آتش کینه انقلابیون در امان ماند، زیرا مدت ها بود که کارکرد سلطنتی نداشت؛ اما پس از انقلاب، پروژه دگرگونی لوور به یک موزه عمومی کلید خورد و آکادمی های سلطنتی هنر و معماری، برچیده و منحل شدند. (اخوان ذاکری، ۱۳۹۹: ۸۶) پس از روی کار آمدن ناپلئون، در سال ۱۸۰۷ و پس از ۱۸ سال، آکادمی ها مجدداً بازگشایی شدند. ناپلئون در ۱۸۰۷ حکم داد تا آکادمی ها احیا شوند. ناپلئون نهاد حکومت را از کاخ ورسای به کاخ لوور منتقل کرد و به این ترتیب اگرچه آکادمی ها احیا شده بودند، دیگر جایی در کاخ لوور نداشتند. این بلاتکلیفی آکادمی های هنر و معماری تا سال ۱۸۱۹ به درازا کشید. (Griffin, 2020: 142-143) در این سال به دستور ناپلئون آکادمی هنرهای زیبا (بوزار) با ادغام دو آکادمی احیا شده هنر و معماری بنیان گذاری شد. البته برخی معتقدند که تاریخ تأسیس بوزار به سال ۱۶۴۸ - یعنی آغاز به کار نخستین آکادمی سلطنتی - بازمی گردد. (اخوان ذاکری، ۱۳۹۹: ۸۶) به نظر می رسد چنین اعتقادی بیش از آن که مبنایی تاریخی داشته باشد برآمده از دیدگاهی سیاسی است که قصد دارد نقش ناپلئون در تأسیس بوزار را نادیده بگیرد. با این حال چنانچه بر شیوه آموزشی و حرفه ای معماران آکادمی سلطنتی و بوزار نگاه کنیم، شباهت های بسیاری در آن ها دیده می شود و گویی مبنای فعالیت آن ها مشابه و یکسان بوده است. هرچند باید توجه داشت که به خاطر جهت گیری ضد سلطنتی انقلابیون، برخلاف آکادمی سلطنتی، گرایش مدرسه بوزار بیشتر به سمت الگوگیری از معماری کلاسیک یونان قرار گرفت. (ندیمی، ۱۳۷۵: ۱۹) پیش تر هم بیان شد که آکادمی معماری در ابتدا برای تثبیت نظام سلطنتی و توسعه حرفه و فنون مورد نیاز برای گسترش قلمرو سلطنتی تأسیس شد. معماران در آن دوران برای پاسخ گویی به نیازهای معمارانه موجود شرکت هایی را به وجود آوردند که یک جماعت قبیله مانند از معماران ایجاد کرد. قبیله ای از معماران که سلسله مراتب سفت و سخت خود را داشت و شف آتلیه همچون رئیس بزرگ قبیله بر آن نظارت و حکم فرمایی می کرد. (نیدریچ و کاردوزو، ۱۳۹۹: ۱۰۸ و ۱۰۹) همین نظام سلسله مراتبی در آتلیه های نخستین مدارس معماری همچون آکادمی معماری و بوزار حاکم بود و تا سال ها ادامه پیدا کرد. این نظام آموزشی به تدریج در نقاط دیگر دنیا، همچون الگوی مناسب آموزش و کار، پذیرفته شد. مثلاً در امریکای شمالی و امریکای جنوبی (و چنانچه خواهد آمد در ایران). چنین نظامی اگرچه واجد نقاط قوت خاص خود است، نقطه ضعف بزرگی نیز داشت. در این نظام حرفه ای و آموزشی جایی برای «نگاه انتقادی»، «پرسش گری»، «تجربه گرایی» و طرح مشکل وجود نداشت. (همان جا) درواقع نوعی تحجر و تصلب در آن مانع از ایجاد جریان های موازی منتقدانه می شود. از همین رو جریان های فکری و اجتماعی منتقد، به خصوص در قرن بیستم، آن را به چالش کشیدند.

۴-۱-۵- انقلاب صنعتی، جنبش مدرنیسم و ظهور باوهاوس

مسئله اینجا بود که انقلاب صنعتی - که از نیمه های قرن هجدهم آغاز شده بود و لرزه های آن در همه وجوه زندگی آدمیان، علی الخصوص اروپایی ها و مردم شمال امریکا، شدیدتر می شد - رخ داده بود و میراث به جامانده از قرن هفدهم

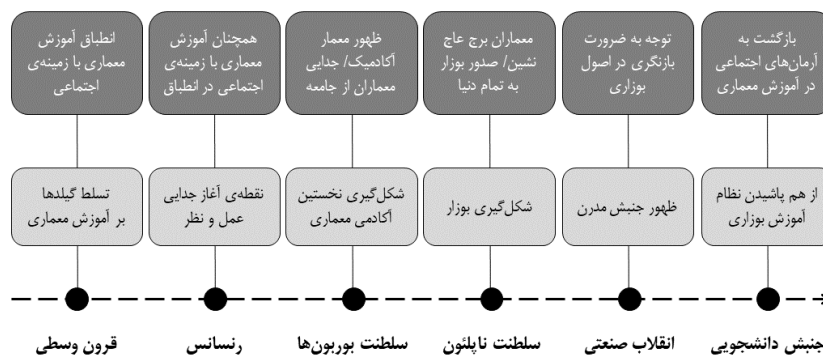
نمی‌توانست پاسخگوی نیازهای مدنی و روزمره آدمیانی باشد که در دل دوره‌ای تازه زیست می‌کردند و اثرات هنری آن را امروزه متعلق به جنبش مدرنیسم می‌دانیم. تحولاتی که به سبب انقلاب صنعتی در جهان‌بینی و تفکرات همه اقشار جامعه رخ داد منجر به ایجاد پرسش‌ها و انتقاداتی نسبت به آنچه در جهان معماری می‌گذشت نیز شد. با ظهور مدرسه باوهاوس شاید مهم‌ترین چرخش نظری در حوزه آموزش معماری پس از تشکیل آکادمی سلطنتی و تأسیس باوهاوس در اروپا رخ داد؛ هرچند که باوهاوس به‌خودی‌خود آغازکننده این چرخش نبود و می‌توان آن را به‌نوعی ثمره تمام تحولاتی دانست که در سال‌های پیش از آن به وقوع پیوسته بود. (Siebenbrodt & Schöbe, 2008: 8) کما این‌که در اوائل قرن بیستم ایده‌ها و اندیشه‌های معماران مدرن -مثل لوکوربوزیه یا میس- حتی دانشجویان معماری مدرسه بوزار را هم تحت تأثیر قرار داده بود (Labatut, 1979: 22) و می‌توان چنین برداشت کرد که روح تازه‌ای در آن زمانه جریان یافته بود که همه را کم یا بیش به‌سوی معماری‌ای تازه فرامی‌خواند. باوهاوس را -که حدود صدسال پس از تأسیس رسمی مدرسه بوزار در سال ۱۹۱۹ توسط والتر گروپیوس پایه‌گذاری شد- می‌توان آنتی‌تزی در برابر شیوه آموزش معماری در بوزار در نظر گرفت؛ چراکه هدف از تأسیس آن هماهنگی میان هنر و صنعت بود. (پورجعفر و لیلیان، ۱۳۹۲: ۸۶) درواقع باوهاوس تأسیس شد تا شکافی را که از دوره رنسانس و بعدتر آکادمی‌های معماری و بعدتر از آن بوزار میان هنرمند و صنعت‌گر ایجاد شده بود و با وقوع انقلاب صنعتی عمیق‌تر شده بود (Siebenbrodt & Schöbe, 2008: 8) از میان بردارد.

تاریخچه باوهاوس پر از نشیب و فراز است و در سه مرحله ابتدا در وایمار و بعد در دسا تکوین یافت. در اینجا قصد تعمق در تاریخچه باوهاوس در نظر نیست. اشاره به این مدرسه از آن‌روست که باوهاوس آغازگر حرکتی است که بعدتر در جنبش دانشجویی ۱۹۶۸ در فرانسه ادامه پیدا کرد و هدف آن بازنگری اساسی در برنامه آموزشی معماری بود. همان‌طور که گروپیوس آکادمی‌ها را به علت محروم کردن صنعت از خدمات هنرمندان متهم می‌کرد که جدایی کامل هنرمندان از جامعه را در پی داشت، (ندیمی، ۱۳۷۵: ۱۹) آموزش معماری پس از ۶۸ نیز در پی برقراری ارتباط مستقیم و بیشتر با کار حرفه‌ای رشته معماری و تربیت دانشجویان حرفه‌ای و کارا برای جامعه است. (نیدریچ و کاردوزو، ۱۳۹۹: ۱۱۰) درواقع باوهاوس تلاش کرد که دغدغه و مسئولیت اجتماعی به دانشجویان منتقل کند و آن‌ها را تشویق کرد تا نیازهای جامعه را در کار طراحی خود در نظر بگیرند. این امر به‌ویژه در دوران مدیریت هانس مایر مشهود بود که بر روش‌شناسی علمی و پرداختن به مسائل اجتماعی مانند مسکن انبوه تأکید داشت. (Cunningham, 1980: 138-139) باین‌همه باید توجه داشت که باینکه مدرسان باوهاوس و مشابه آن‌ها، معماران جنبش مدرن، شیوه‌ای عقل‌گرایانه نسبت به برنامه‌ریزی و طراحی معماری داشتند که نقطه مقابل قانونمندی‌های کلاسیک بوزار بود، (ندیمی، ۱۳۷۵: ۱۹) چنین ایده‌هایی تا حد زیادی در سطح ایده باقی ماند و در بهترین حالت تصویر یا سبک جدیدی برای معماری ایجاد کرد. (Djalali, 2015: 27) درواقع اگرچه اصحاب باوهاوس تلاش کردند تا معمار را از شخصیتی در خدمت اشراف به یک شغل در خدمت توده‌های مردم تبدیل کنند، همچون معماران مدرن در این زمینه ناکام ماندند. این‌گونه بود که پس از ۱۹۶۸، دورانی طولانی آغاز شد و همچنان ادامه دارد. اگر امروز بیشتر دانشکده‌های مطرح معماری در دنیا مأموریت‌هایی از جنس برآوردن نیازهای اجتماعی برای خود در نظر می‌گیرند همچنان کم‌وبیش در راستای آرمان‌هایی حرکت می‌کنند که روزگاری مؤسسان مدرسه باوهاوس یا انقلابیون ۱۹۶۸ در سر می‌پروراندند.

۴-۱-۶- آموزش معماری پس از مدرنیسم

دغدغه اصلی دانشکده‌های معماری پس از جنبش ماه مه سال ۶۸ درمان و جبران نظام آموزشی بوزاری بود -و همان‌طور که پیش‌تر بیان شد در آن زمان به اقصی نقاط دنیا صادر شده بود-. این نگاه با گشایش آموزش معماری به روی سایر رشته‌های دانشگاهی، و مسائل جدید دنیای واقعی همراه بود؛ برای رسیدن به یک نظام آموزشی حرفه‌ای، صریح و شفاف، اصلاح شونده، قابل انتقال، تنظیم‌پذیر و همواره اعتراضی و منتقد، برای رسیدن به یک همبستگی جدید میان رشته‌ای، برای رسیدن به استقلال فردی دانشجوی معماری، که بتواند ظرفیت خلاقیت فردی و مستقل خودش و آگاهی‌اش نسبت به مسائل اجتماعی را شکوفا کند. (نیدریچ و کاردوزو، ۱۳۹۹: ۱۰۹) اگرچه امروز نیز همچنان مدارس معماری‌ای وجود دارند

که با نظام آموزشی شبیه به آنچه در بوزار جریان داشت فعالیت می‌کنند، اما در هر صورت، پس از تحولات اجتماعی قرن گذشته و قرن حاضر، به‌خصوص پس از جنبش ۶۸، پاسخگویی به مسائل اجتماعی به‌منزله یکی از اصلی‌ترین اهداف مدارس معماری قلمداد می‌شود. باید توجه داشت که اعتنا به رسالت اجتماعی دانشکده‌های معماری لزوماً به معنای موفقیت آن‌ها در رفع نیازهای جامعه نیست. هنوز هم در اقصی نقاط دنیا بحث بر سر چگونگی این امر جریان دارد و ضعف‌های دانشکده‌های معماری در این زمینه مشهود است. مثلاً در مقاله‌ای از خانم دانا کاف بی‌توجهی به «مهارت اجتماعی در طراحی» در حرفه و آموزش معماری در امریکای شمالی مورد بحث قرار گرفته است. (کاف، ۱۳۸۲: ۱۲۲) یا در مثالی دیگر، به نظر می‌رسد آثاری که در قالب کتاب‌ها، نمایشگاه‌ها و بناهایی با عنوان «معماری اجتماعی» از دهه ۱۹۷۰ تا به امروز منتشر شده‌اند، به‌طور کلی و در مجموع نتوانسته‌اند به شعارها و اهدافی که به خاطر آن‌ها پدید آمده‌اند پاسخی درخور دهند. (Gribat & Meireis, 2017: 784-785) باین‌حال دهه‌هاست که روندی سازنده برای توجه به امر اجتماعی در دانشکده‌های معماری آغاز شده است. از این‌رو پس از بررسی مختصر تاریخچه تحولات دانشکده‌های معماری می‌توان گفت که در مقیاس جهانی توجه به وجه اجتماعی آموزش معماری در دهه‌های اخیر در نقطه اوج به سر می‌برد و مرور برنامه درسی برترین دانشکده‌های معماری دنیا نیز مؤید این امر است. (تصویر ۱)



تصویر ۱: سیر تطور ارتباط دانشکده‌های معماری با جامعه (مأخذ: نگارندگان)

۴-۲- توجه به وجه اجتماعی در هفت دانشکده برتر معماری

در این بخش بر مبنای اطلاعات موجود در وبسایت هفت دانشکده معماری برتر در دنیا بر اساس تازه‌ترین رده‌بندی وبسایت کیواس [۵] در سال ۲۰۲۴- توجه به زمینه اجتماعی در برنامه درسی دوره کارشناسی معماری مورد بررسی قرار گرفته است. طبیعتاً با توجه به تنوع اطلاعات موجود و تفاوت‌هایی که لاجرم در برگزاری این دوره‌ها موجود است، در این بخش متناسب با اطلاعات موجود تحلیل مورد نظر ارائه شده است.

۴-۲-۱- دانشگاه یوسی‌ال

در دوره کارشناسی معماری در دانشگاه یوسی‌ال که نخستین رتبه را در زمینه آموزش معماری داراست. امر اجتماعی به‌خوبی مورد توجه قرار گرفته است. برنامه دوره آموزشی کارشناسی معماری در این دانشگاه سه‌ساله است و هرسال شامل تعدادی از دروس اجباری است (URL1) که بعضی از این دروس دارای جنبه اجتماعی پررنگ است. در میان ماژول‌ها/دروس سال اول، در شرح درس طراحی محیطی آشکارا به تأثیر محیط مصنوع بر تغییرات اقلیمی، تنوع زیستی و مسائل مربوط به عدالت اجتماعی و زیست‌محیطی اشاره و همچنین بر نقش مردم در ساخت بناها تأکید شده است. (URL2) در شرح درس تحولات تاریخی و فرهنگی شهرها و معماری آن‌ها چنان‌که از نامش پیداست ذکر شده که این درس شامل ارجاعاتی به تاریخ اقتصادی و اجتماعی در مقیاس کلان خواهد بود. (URL3) در درس کار پروژه بر لزوم ارائه سیاق تاریخی و اجتماعی در کنار مشاهدات و بررسی‌های اولیه تأکید شده، همچنین هدف این درس درگیر کردن دانشجویان با مسائل اجتماعی، زیست‌محیطی و اقلیمی است. (URL4) در میان دروس سال دوم، درس پروژه‌های معماری

با تأکید بر این که جست‌وجوی دانشجویان می‌تواند فراتر از حوزه معماری، به دیگر حوزه‌ها از جمله هنر، ادبیات، فلسفه، جامعه‌شناسی و... گسترش یابد همراه است. (URL5) بنابراین در سال دوم این دوره دانشجویان با مفهوم بین‌رشته‌ای بودن معماری آشنا می‌شوند و آن را تمرین می‌کنند. درس اخلاق و مأموریت به نقش معمار می‌پردازد و ارزش‌هایی را که زیربنای رفتار معماران - که در مقام یک فرد یا یک گروه در حال تعامل با جامعه به معنای وسیع هستند - به پرسش می‌کشد. (URL6) در شرح درس تاریخ و نظریه معماری نیز بارها بر سیاق اجتماعی اشاره مؤکد شده است. (URL7) در میان دروس سال سوم، در درس پروژه‌های طراحی - معماری همچون درس پروژه‌های معماری بر وجه بین‌رشته‌ای معماری و لزوم فرارفتن از حوزه معماری و مثلاً سرک کشیدن به حوزه جامعه‌شناسی تأکید شده است. (URL8) درس تاریخ و نظریه معماری بر مسائل معاصر تأکید شده و محوریت آن نیز بر درک همین مسائل است، مثلاً جنسیت، فضای شهری و سکشوالیته، نژاد و فضا، رویکردهای پسااستعماری، مدرنیته فراتر از غرب، تساوی، پایداری و... که در دوران پسامدرن معنا پیدا می‌کنند (URL9) و این امر نشان می‌دهد که موضوع چنین درسی تا چه اندازه معاصر است. (جدول ۱)

جدول ۱: دروس دوره کارشناسی معماری در دانشگاه یوسی‌ال و وجه اجتماعی آن‌ها

نام درس / ماژول	وزن اعتباری	وجه اجتماعی بیان شده در شرح درس
سال اول	۱۵	تحوالات تاریخی و فرهنگی شهرها و معماری آن‌ها
	۱۵	طراحی محیطی
	۱۵	سازه، موارد و تکنیک‌های فرم‌دهی
	هر کدام ۱۵	کار پروژه (۴ ماژول)
	۱۵	ساخت شهرها: تولید محیط ساخته‌شده
سال دوم	هر کدام ۳۰	پروژه طراحی (۲ ماژول)
	۱۵	پروژه‌های معماری
	۱۵	فناوری طراحی ۲
	۱۵	اخلاق و مأموریت
	۱۵	تاریخ و نظریه معماری
سال سوم	۱۵	پروژه‌های طراحی - معماری
	۳۰	فناوری طراحی
	۱۵	تاریخ و نظریه معماری
	هر کدام ۳۰	پروژه طراحی (۲ ماژول)

بر مبنای آنچه ذکر شد، برنامه درسی دوره کارشناسی در دانشگاه یوسی‌ال دو ویژگی عمده دارد، نخست این که دروس با نگاه مسئله‌محور تنظیم شده‌اند، پس نسبت به زمینه خود، از جمله زمینه‌ی اجتماعی خود، بی‌اعتنا نیستند. دوم این که محتوای دروس بسیار معاصر و به‌روز تنظیم شده‌اند. در شرح بیشتر دروس به این دو ویژگی (معاصریت و حل مسئله) اشاره شده است که مسائل اجتماعی در آینه هر دوی این ویژگی‌ها قابل‌پیگیری است. همچنین همان‌طور که در جدول ملاحظه می‌شود، بخش عمده دروس یا ماژول‌ها با نگاه زمینه‌گرا تنظیم شده‌اند.

۴-۲-۲- دانشگاه ای‌تی‌اچ زوریخ

به‌منزله مثالی دیگر، می‌توان به دوره کارشناسی معماری در دانشگاه ای‌تی‌اچ زوریخ - که یکی از برترین دانشگاه‌ها در حوزه آموزش معماری است - اشاره کرد. برنامه دوره کارشناسی معماری در دانشگاه ای‌تی‌اچ زوریخ سه سال و نیم طول می‌کشد. هدف در سال اول تحصیل، توسعه قوای ادراکی و خلاقه، انتقال روش‌شناسی طراحی معماری، و ایجاد دانش

زمینه‌ای در علوم طبیعی، فناوری و علوم انسانی و اجتماعی است. این دانش اولیه در سال دوم و سوم گسترش می‌یابد. شش ماه کار در فضای واقعی حرفه معماری نیز برای اخذ مدرک لیسانس باید توسط دانشجویان به‌منزله کارآموزی طی شود. سه حوزه‌ای که دانشجویان باید دانش خود را در آن‌ها تقویت کنند به‌این‌ترتیب است: (URL10)

– دوره‌های طراحی و فناوری: طراحی بصری، نقشه‌کشی، ساخت‌وساز
– دوره‌های فناوری و علوم طبیعی: مهندسی سازه، فناوری ساختمان، اکولوژی و غیره
– دروس علوم انسانی و اجتماعی: تفکر ریاضی، جامعه‌شناسی، تاریخ هنر و معماری و غیره
قابل‌ملاحظه است که یکی از سه حوزه دانشی در نظر گرفته‌شده برای دانشجویان شامل علوم اجتماعی است. علاوه بر این در سندی که برای شرح دوره‌های معماری در دانشگاه ای‌تی‌اچ زوریخ در وب‌سایت این دانشگاه وجود دارد (URL11) می‌توان جزئیات بیشتری راجع به اهمیت زمینه اجتماعی در برنامه درسی دوره کارشناسی معماری ملاحظه کرد. مهم‌ترین این نکات را می‌توان به‌این‌ترتیب دسته‌بندی کرد:

– گنجاندن دروس جامعه‌شناسی در برنامه درسی: برنامه درسی شامل دو درس «جامعه‌شناسی ۱» و «جامعه‌شناسی ۲» در ترم اول و دوم برنامه است. اگرچه این سند جزئیاتی در مورد محتوای دوره ارائه نمی‌کند، جامعه‌شناسی به‌طور کلی ساختارهای اجتماعی، تعاملات درون جامعه و روش‌هایی را که این عوامل بر حوزه‌های مختلف زندگی ازجمله محیط مصنوع تأثیر می‌گذارند، بررسی می‌کند.

– تأکید بر نیازهای جامعه در شرح کلی برنامه درسی: در این سند بر اهمیت توجه به نیازهای همه اعضای جامعه در طراحی معماری تأکید شده است. بر مبنای این سند معماران نیاز دارند که «نیازهای همه اعضای جامعه را در طرح‌های خود منعکس، اجرا و به‌صورت آینده‌نگرانه ادغام کنند». این اصل کلی نشان می‌دهد که ملاحظات اجتماعی در آموزش بسیاری از دروس در طول برنامه وجود دارد.

– تلاش بر درک زمینه گسترده‌تر معماری: این برنامه بر اهمیت در نظر گرفتن زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی و زیست‌محیطی در طراحی معماری تأکید می‌کند. این سند خاطرنشان می‌کند که «زمینه‌های تاریخی و سیاسی-اجتماعی و همچنین عوامل اقتصادی و اکولوژیکی نقش عمده‌ای در شکل‌دهی به فضاهای زندگی ما دارند». این نشان می‌دهد که دوره‌های درسی معماری در دانشگاه ای‌تی‌اچ احتمالاً به این جنبه‌ها می‌پردازند و درک جامعی را از تأثیر معماری بر جامعه و محیط‌زیست ترویج می‌دهند.

– تلاش برای توسعه مهارت‌های ارتباطی: این برنامه بر توسعه مهارت‌های ارتباطی و ارائه دانشجویان تأکید دارد، که برای معماران برای تعامل با کارفرمایان، نمایندگان جامعه و ذینفعان طرح‌های معماری حیاتی است. مطابق این سند دانشجویان «یاد می‌گیرند که استدلال‌های خود را به‌وضوح بیان کنند و سبک ارائه خود را متناسب با محتوا انتخاب کنند». این تمرکز بر ارتباطات مؤثر، معماران آینده را برای هدایت پیچیدگی‌های اجتماعی پروژه‌های طراحی مجهز می‌کند.

– تلاش برای ایجاد تفکر انتقادی: این برنامه تفکر انتقادی را تشویق می‌کند. این امر نشان می‌دهد که دوره‌های معماری در دانشگاه ای‌تی‌اچ با این هدف برنامه‌ریزی شده تا دانشجویان را برای در نظر گرفتن پیامدهای اجتماعی و مسئولیت‌های طراحی معماری به چالش بکشد و درک عمیق‌تری از ابعاد اخلاقی و اجتماعی این حرفه ایجاد کند.

بنا بر نکات گفته‌شده، ملاحظه می‌شود که بعد اجتماعی دانش معماری تا چه اندازه در تاروپود برنامه درسی دوره کارشناسی معماری در دانشگاه ای‌تی‌اچ زوریخ تنیده شده است. از وجود دو درس در سال تحصیلی اول با عنوان جامعه‌شناسی تا تأکید بر رسالت اجتماعی معماران و توجه به نیازهای جامعه و تلاش برای تقویت مهارت‌های ارتباطی دانشجویان علی‌الخصوص در برخورد با نیروهای اجتماعی.

۴-۲-۳- دانشگاه ام‌آی‌تی

دانشگاه ام‌آی‌تی نظام آموزشی پیچیده‌ای نسبت به سایر دانشگاه‌ها دارد و هر رشته اصلی (میکرو/ماژور) [۶] متشکل از رشته‌های فرعی (مینور/ماینر) [۷] است. درواقع دانشجویانی که وارد دوره‌های کارشناسی در دانشگاه ام‌آی‌تی می‌شوند تا

یک سال بدون مشخص کردن رشته خود در کلاس‌های و کارگاه‌های مختلف شرکت کنند و پیش از سال دوم به انتخاب رشته اصلی خود مبادرت ورزند. (URL12)

بر این اساس بررسی برنامه درسی دوره کارشناسی معماری در دانشگاه ام‌آی‌تی دارای پیچیدگی‌هایی است و امکان تحلیل آن به شکلی در مورد دانشگاه یوسی‌ال بیان شد غیرممکن است. با این حال بر مبنای اطلاعات کلی وبسایت دانشگاه ام‌آی‌تی می‌توان توجه دست‌اندرکاران آن به وجه اجتماعی دانش معماری را بررسی کرد. مثلاً در بخش معرفی رشته آمده است که: «پیشنهادهای گسترده گروه معماری نشان‌دهنده تعهد آن به مسائل فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، فناوری و اکولوژیکی محیط مصنوع است» و «همه برنامه‌های عرضه‌شده متعهد به یک رویکرد سخت‌گیرانه و میان‌رشته‌ای است که دانشجویان را به چالش می‌کشد تا رهبرانی خلاق، نوآور و مسئولیت‌پذیر در این زمینه‌ها باشند». (URL13) همچنین بر مبنای سندی که برای معرفی رشته‌های کارشناسی معماری، هنر و طراحی در وبسایت این دانشگاه قرار گرفته (URL14) می‌توان نتیجه گرفت که فارغ از دروس تحت برنامه تاریخ، نظریه و نقد معماری (اچ‌تی‌سی) که زمینه‌های تاریخی و اجتماعی و فرهنگی معماری را می‌کاود، در برخی از دروس طراحی از جمله استودیوی طراحی ۲ و استودیوی طراحی ۳ توسعه اجتماعی و فرهنگی، تلاش برای تقویت مهارت برقراری ارتباط دانشجویان معماری با آحاد جامعه و توجه به زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی در اولویت قرار گرفته است.

به این ترتیب، انعطاف بالای برنامه درسی که دانشجویان را در زمینه دنبال کردن رویکرد میان‌رشته‌ای در معماری آزاد می‌گذارد، و همچنین توجه به نیازهای اجتماعی مردم، دنبال کردن اهداف اجتماعی و فرهنگی و تلاش برای بار آوردن معماران مسئولیت‌پذیر و متعهد به مردم باعث می‌شود که بتوان دانشگاه ام‌آی‌تی را به‌منزله دانشگاهی که به رسالت اجتماعی خود پایبند است به حساب آورد.

۴-۲-۴ دانشگاه دلفت

دوره کارشناسی معماری در دانشگاه دلفت نیز سه‌ساله است که یک‌ترم از این سه سال به اختیار دانشجو با دروس موردنظر او -در حوزه معماری یا خارج از آن- پر خواهد شد که لازم است با طرح نهایی او ارتباط داشته باشد. نکته جالب‌توجه در این دانشگاه این است که در نخستین پاراگرافی که برای معرفی این رشته در وبسایت مربوطه وجود دارد شامل این جملات است: «مسائل اجتماعی بسیاری مانند تغییرات آب و هوایی، کمبود فزاینده مواد خام و افزایش نابرابری اجتماعی وجود دارد که شما باید در مقام یک معمار به آن‌ها توجه کنید». (URL15) درواقع معرفی رشته معماری با شرح مسائل اجتماعی آغاز شده است که خود نشان‌گر اهمیت این مسائل نزد دست‌اندرکاران این دانشگاه است.

در بخش دیگری از وبسایت دانشگاه دلفت، به‌طورکلی پنج حوزه برای دروس تعیین شده است: طراحی، علوم و مهارت‌ها، فناوری، میانی، جامعه. به جز این‌ها، همان‌طور که ذکر شد، یک‌ترم اختیاری نیز در نظر گرفته شده است. (URL16) هر کدام از این حوزه‌ها دارای سهم یا درصد مشخصی از برنامه درسی هستند. (جدول ۲)

جدول ۲: سهم کلی حوزه‌های دانشی در برنامه درسی دوره کارشناسی معماری در دانشگاه دلفت

حوزه آموزشی	تعداد ماژول و واحد	درصد سهم
طراحی	۶ ماژول، هر کدام ۱۰ واحد	۳۳
علوم و مهارت‌ها	۶ ماژول، هر کدام ۵ واحد	۱۷
فناوری	۵ ماژول، هر کدام ۵ واحد	۱۴
میانی	۴ ماژول، هر کدام ۵ واحد	۱۱
جامعه	۳ ماژول، هر کدام ۵ واحد	۸
اختیاری	-	۱۷

چنانچه ملاحظه می‌شود، فارغ از رویکرد کلی که احتمالاً در خلال آموزش دروس طراحی مطرح است، هشت درصد از کل واحدهای آموزشی در این دوره به دروس مرتبط با جامعه اختصاص دارد. این بدون در نظر گرفتن دروس اختیاری است

که ممکن است یک دانشجوی در حوزه‌های مختلف، از جمله حوزه‌ی اجتماعی اخذ کند. همچنین در شرح توضیحات هر کدام از سال‌های تحصیلی دوره کارشناسی معماری آمده است:

سال نخست به ایجاد نگرش علمی در زمان اندیشیدن و عمل کردن در دانشجو و معرفی معماری به‌منزله یک رشته علمی اختصاص دارد. در این سال دانشجویان یاد می‌گیرند مهارت ترسیم و مدل‌سازی با دست و ابزار دیجیتال را یاد می‌گیرند. پروژه‌ها متمرکز بر بناها و اطراف آن‌هاست. کسب دانش اولیه درباره تکنولوژی، مکانیک، سازه‌های باربر و ساختمان، طراحی اقلیمی، تاریخ و سایر مفاهیم اساسی در معماری بخشی از برنامه سال نخست است.

در سال دوم تأکید دوره بر محیط مصنوع و ارتباط آن با مسائل اجتماعی است. در پروژه‌های طراحی این امر منعکس شده است. یک پروژه به «شهر و فضای عمومی» اختصاص دارد که موضوع آن ارتباط بین خیابان‌ها، پارک‌ها، میدان‌ها و مقیاس آن‌هاست. پروژه دیگر «طراحی مسکونی» است. ارتباط فرآیند ساخت‌وساز با پایداری اجتماعی، مسائل مسکن و توسعه مجدد شهری بخشی از دروس مرتبط با حوزه جامعه است. در حوزه فناوری جنبه‌های مختلف فنی مربوط به ساخت‌وساز مسکونی مورد بحث قرار می‌گیرد. در این سال برای اولین بار روش پژوهش علمی با نوشتن یک مقاله تمرین می‌شود.

ترم نخست سال سوم به گذراندن دروس اختیاری در حوزه مدنظر دانشجو اختصاص دارد. این حوزه باید با موضوع انتخاب‌شده برای طرح نهایی در ارتباط باشد. از همین ترم کار بر روی طرح نهایی آغاز می‌شود و مطالعات آن پیش می‌رود. ترم دوم طراحی ساختمان مورد نظر آغاز می‌شود که یک ساختمان عمومی پیچیده مانند موزه است و لازم است دانشجو میان طراحی و حوزه‌های مختلفی همچون فناوری ساخت‌وساز یا پایداری ارتباط برقرار کند. (URL16)

بنابراین در برنامه‌ی درسی دوره کارشناسی معماری در دانشگاه دلفت ارتباط با جامعه و حل مسائل واقعی به روش‌های مختلف برقرار شده است. نخست با در نظر گرفته شدن دروس جامعه‌شناسی، دوم با تلاش برای پیوند این دروس با طراحی و سوم با در نظر گرفتن یک ترم اختیاری برای دانشجویان تا بتوانند به شکلی واقع‌گرایانه در یک حوزه‌ی خاص تمرکز و دانش خود را در آن حوزه تعمیق کنند.

۴-۲-۵- دانشکده معماری منچستر

دانشکده معماری منچستر پنجمین رتبه در رده‌بندی کیواس را داراست. این دانشکده بیش از هر دانشکده‌ای که در این مقاله درباره آن بحث شده راجع به شهر منچستر و اهمیت این موضوع بحث کرده است که شهر منچستر به‌طور ویژه به دانش و مهارت فارغ‌التحصیلان این دانشکده نیازمند است. به نقل از وب‌سایت دانشکده معماری منچستر، «این شهر ارزش طراحی با کیفیت بالا، همراه با رویکردهای نوآورانه و عمل‌گرایانه برای حل مسائل عملی را می‌شناسد». (URL17) بدین ترتیب یک جنبه خاص از زمینه‌گرایی که تربیت دانشجو به‌طور خاص برای خدمت به زمینه جغرافیایی خاص دانشکده است در رویکرد دست‌اندرکاران دانشکده معماری منچستر مشهود است.

دوره کارشناسی معماری در این دانشکده سه سال طول می‌کشد. در سال نخست چهار درس (ماژول) اصلی توسط دانشجویان گذرانده می‌شود که یکی از آن‌ها درسی است با عنوان سیاق معماری که در آن روایت‌های متنوع تاریخ معماری با تأکید بر زمینه‌های سیاسی- اجتماعی مورد بحث قرار می‌گیرد و درواقع در این درس نیروهای زمینه‌ای معماری در قالب روایت‌هایی موشکافی می‌شود. در همین سال درس دیگری با عنوان تولید معماری به روش‌های تولید معماری از حیث تکنولوژی، محیطی و اجتماعی می‌پردازد. درواقع در این درس از حیث اجتماعی به مباحث طراحی مشارکتی اشاره می‌شود تا دانشجویان این روش را تمرین کنند و بر آن مسلط شوند. (URL18) سال دوم که به تعبیر وب‌سایت دانشکده، دروس آن طوری طراحی شده تا معماری به‌منزله‌ی یک کنش اجتماعی و فرهنگی آموزش داده شود، درسی با عنوان یکپارچگی معماری دارد که در آن بر توانایی‌های طراحی دانشجویان در ادغام فناوری و محیط، و پیامدهای اخلاقی مرتبط با حرفه معماری تأکید می‌کند و رویکردی جامع برای تولید معماری ارائه می‌کند که عملکرد فناوری را با آگاهی اجتماعی پیوند می‌زند. درس دیگری با عنوان اکوسیستم‌های معماری بر مسئولیت‌های زیست‌محیطی و اجتماعی معماران تأکید می‌کند و

آن‌ها را برای طراحی پایدار آماده می‌سازد. (URL19) در سال سوم هم درسی با عنوان موقعیت‌های معماری وجود دارد که از مجموعه‌ای از دروس اختیاری تشکیل شده که عمدتاً بر علوم انسانی متمرکز است. باید توجه داشت که این دروس بسیار جامع و کلی هستند و مجموع تعداد ماژول‌ها برای اخذ مدرک کارشناسی یازده‌تاست. از این نظر می‌توان گفت که بخش مهمی از دروس این دوره به مسائل اجتماعی و انسانی اختصاص دارد. (URL20) همچنین باید توجه داشت که بسیاری از دروس طراحی خود دارای رویکردهای اجتماعی خاص است. (جدول ۳)

جدول ۳: دروس دوره کارشناسی معماری در دانشکده معماری منچستر و وجه اجتماعی آن‌ها

نام درس	وزن اعتباری	وجه اجتماعی بیان شده در شرح درس
طرح ۱: تفکر از طریق طراحی	۳۰	-
سیاق معماری	۳۰	تأکید بر زمینه‌های سیاسی - اجتماعی معماری
تولید معماری	۳۰	تمرین طراحی مشارکتی
طرح ۲: شکل‌دهی به مفاهیم	۳۰	-
طرح ۳: تغییر مکان‌ها	۳۰	تمرین طراحی که بتواند بر زمینه و سیاق خود تأثیر بگذارد
یکپارچگی معماری	۳۰	تأکید بر پیامدهای تصمیمات معمار و بحث در باب آگاهی اجتماعی
اکوسیستم‌های معماری	۳۰	تأکید بر مسئولیت‌های اجتماعی و زیست‌محیطی معماران
طراح ۴: فعال‌سازی مکان‌ها	۳۰	تأکید بر مسئولیت و رسالت اجتماعی معماران
طرح ۵: استراتژی	۳۰	تأکید بر طراحی زمینه‌محور
موقعیت‌های معماری	۳۰	آزادی دانشجو برای پرداختن به دروس انسانی و اجتماعی
طرح ۶: گره‌گشایی	۶۰	محل التقاط دانش‌های آموخته‌شده در سه سال، از جمله مهارت‌های اجتماعی

چنان‌که روشن است در دانشکده معماری منچستر بیش و کم رویکردی مشابه رویکرد دانشگاه یوسی‌ال در جریان است و بحث‌های اجتماعی و زمینه‌گرا به همان شدت در طول برنامه درسی وجود دارد. به نظر می‌رسد دانشکده معماری منچستر سرفصل دروس کلی‌تر و کاربردی‌تر است و طوری طراحی شده است که درنهایت در طرح ششم که طرح نهایی است به منصهٔ بروز به‌منزله یک طرح معماری برسد.

۴-۲-۶- دانشگاه ملی سنگاپور

دانشگاه ملی سنگاپور پس از دانشکده معماری منچستر در فهرست برترین دانشگاه‌های برگزارکننده دوره‌های معماری در رده‌بندی کیواس قرار گرفته است. نخستین نکته راجع به دوره کارشناسی معماری این دانشگاه پیوند آن با فرهنگ و جغرافیای کشور سنگاپور است؛ به‌طوری‌که یکی از ده پایه‌ای که این دوره بر آن‌ها بناشده مطالعات سنگاپور است (URL21) و رد پای اهمیت سنگاپور را حتی می‌توان در دروسی مثل «ساختمان و ساخت‌مایه‌های معماری» نیز دید که تمرکز آن بر روش‌های ساختمانی مناسب برای نواحی حاره‌ای یا گرمسیری است. (URL22) از این‌رو طبیعتاً بخش مهمی از دروسی مثل «تاریخ و تئوری» نیز بر منطقه آسیا تمرکز دارد. (URL23) همچنین در دروسی مثل «حرفه معماری» نیز مبتنی بر زمینه‌ی حرفه معماری سنگاپور پیش‌نیازهای حقوقی و حرفه‌ای فعالیت در حوزه معماری به دانشجویان منتقل می‌شود. (URL24) پس می‌توان حد قابل قبولی از زمینه‌گرایی و حرفه‌گرایی را در این دانشکده مشاهده کرد.

متناسب با همین توجه به زمینه، می‌توان رد پای توجه به زمینه اجتماعی را نیز در چند درس دنبال کرد. در درس تاریخ و تئوری معماری ۱ و ۲ معماری در زمینه آن، از جمله در زمینه اجتماعی موردبررسی قرار می‌گیرد. (URL25 & URL23) درس اقلیم، بوم‌شناسی و معماری در ترم دوم سال دوم ارائه می‌شود و به بررسی تعامل بین معماری، محیط‌زیست و جامعه می‌پردازد. (URL26) در درس مقدمه‌ای بر شهرسازی که در ترم اول سال سوم ارائه می‌شود به مطالعه شهرها و محیط‌های شهری، از جمله جنبه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی آن‌ها پرداخته می‌شود. (URL27) به همین ترتیب، در درس سیستم‌های محیطی پایدار به بررسی سیستم‌های پایدار در محیط‌های ساخته‌شده و تأثیرات آن‌ها بر جامعه اشاره می‌شود.

(URL28) همچنین در درس تئوری‌های معاصر به شکل صریح به نقشی که معماران در جامعه بازی می‌کنند اشاره و راجع به آن بحث می‌شود. (URL29) به‌جز این دروس، تقریباً در همه درس‌های طراحی تأکید بر کل‌نگری و توجه به زمینه دیده می‌شود. درمجموع به نظر می‌رسد بعد زمینه‌گرایانه دوره کارشناسی معماری در دانشگاه ملی سنگاپور نسبتاً پررنگ است. (جدول ۴)

جدول ۴: دروس دوره کارشناسی معماری در دانشگاه ملی سنگاپور و وجه اجتماعی آن‌ها

نام درس	وزن اعتباری	وجه اجتماعی بیان‌شده در شرح درس
طرح ۱	۴	تأکید بر نگاه کل‌نگر در معماری، تأکید بر توجه به زمینه
طراحی و ساخت	۴	-
تفکر طراحی پیشرفته	۴	-
طرح ۲	۸	تأکید بر نگاه کل‌نگر در معماری، تأکید بر توجه به زمینه
تاریخ و تئوری معماری ۱	۴	بررسی معماری در زمینه
ساختمان و مصالح معماری	۴	-
تفکر محاسباتی فضایی	۴	-
طرح ۳	۸	تأکید بر نگاه کل‌نگر در معماری، تأکید بر توجه به زمینه
تاریخ و تئوری معماری ۲	۴	بررسی معماری در زمینه
تکنونیک معماری و سیستم‌های سازه‌ای	۴	-
هوش مصنوعی برای طراحی	۴	-
طرح ۴	۸	تأکید بر نگاه کل‌نگر در معماری، تأکید بر توجه به زمینه
اقلیم، بوم‌شناسی و معماری	۴	بررسی تعامل محیط‌زیست و معماری و جامعه
طرح ۵	۸	تأکید بر نگاه کل‌نگر در معماری، تأکید بر توجه به زمینه
مقدمه‌ای بر شهرسازی	۴	توجه به بعد اجتماعی شهر
نیروها و سازه‌های معماری	۴	-
طرح ۶	۸	تأکید بر نگاه کل‌نگر در معماری، تأکید بر توجه به زمینه
سیستم‌های محیطی پایدار	۴	بررسی تأثیر سیستم‌های محیطی بر انسان‌ها
آنتلیه طراحی پژوهشی ۱	۸	توجه به نظریات زمینه‌ای و انسانی و طراحی منطبق بر آن
تئوری و پراکسیس طراحی شهری	۴	توجه به زمینه اجتماعی در حوزه طراحی شهری
حرفه‌ی معماری	۴	آماده‌سازی دانشجویان برای ورود به فضای واقعی حرفه و گوشزد وظایف معمار
آنتلیه طراحی پژوهشی ۲	۸	توجه به نظریات زمینه‌ای و انسانی و طراحی منطبق بر آن
تئوری و پراکسیس طراحی شهری	۴	توجه به زمینه اجتماعی در حوزه طراحی شهری
تئوری‌های معاصر	۴	تأکید بر رسالت اجتماعی معماران
یکپارچه‌سازی معماری پیشرفته	۴	-
حرفه معماری	۴	آماده‌سازی دانشجویان برای ورود به فضای واقعی حرفه و گوشزد وظایف معمار

بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که اگرچه در برنامه درسی دوره کارشناسی معماری در دانشگاه ملی سنگاپور درس‌های خاصی با عنوان جامعه‌شناسانه دیده نمی‌شود، اما عموم درس‌ها با دیدی زمینه‌گرایانه تدوین شده‌اند. در این میان زمینه اجتماعی نیز در حد قابل قبولی موردتوجه قرار گرفته است. به‌طور کلی برنامه درسی این دانشکده نمونه جالبی از معطوف بودن آموزش معماری به یک حوزه جغرافیایی خاص است و به نظر می‌رسد دست‌اندرکاران تدوین این دوره در فکر تربیت

معمارانی بوده‌اند که بعد از فارغ‌التحصیل شدن بتوانند به‌سادگی برای سنگاپور و مردم آن دسته به طراحی بزنند. تقریباً در همه دروس این دوره به سنگاپور و ویژگی‌های آن اشاره شده است. طبیعتاً فایده نهایی این توجه به جامعه محلی سنگاپور خواهد رسید.

۴-۲-۷- دانشگاه پلی‌تکنیک میلان

اگرچه در رده‌بندی کیواس دانشگاه هاروارد بالاتر از دانشگاه پلی‌تکنیک میلان است، از آنجایی که دانشگاه هاروارد دوره کارشناسی معماری برگزار نمی‌کند، در این بخش به دانشگاه پلی‌تکنیک میلان پرداخته می‌شود. در صفحه معرفی دوره «طراحی معماری» در وب‌سایت رسمی این دانشگاه بر استفاده از چارچوب‌های میان‌رشته‌ای در این دوره تأکید شده است و به شکل خاص بر علوم انسانی و به‌ویژه جامعه‌شناسی اشاره شده است. (URL30) همین امر نوید دوره‌ای را می‌دهد که در آن به ظرفیت‌های جامعه‌شناسانه دانش معماری توجه شده است. این دوره در سه سال و به دو زبان انگلیسی و ایتالیایی در پردیس‌های مختلف دانشگاه پلی‌تکنیک برگزار می‌شود. (URL31) شاکله کلی این دوره به دوره‌های رقیب شباهت دارد. (جدول ۵)

جدول ۵: دروس دوره کارشناسی طراحی معماری در دانشگاه پلی‌تکنیک میلان و وجه اجتماعی آن‌ها

نام درس	وزن اعتباری	وجه اجتماعی بیان شده در شرح درس
سال اول	۱۲	آتلیه طراحی معماری ۱
	۸	ریاضیات
	۸	مبانی ارائه
	۸	تاریخ معماری ۱
	۶	عناصر گونه‌شناسی معماری
	۶	مبانی فناوری معماری
	۱۲	آتلیه طراحی شهری
سال دوم	۱۲	آتلیه طراحی معماری ۲
	۸	تنظیم شرایط محیطی
	۴	ارائه دیجیتال
	۴	تاریخ هنر
	۴	ایستایی
	۱۲	آتلیه فناوری ساختمان
	۸	تاریخ معماری ۲
	۴	برنامه‌ریزی شهری
سال سوم	۴	مبانی محافظت از میراث
	۱۲	آتلیه طراحی معماری ۳
	۱۲	آتلیه محافظت از بنای تاریخی
	۱۲	آتلیه طراحی داخلی
	۸	مکانیک مواد و سازه‌ها
	۱۲	کارگاه طرح نهایی

چنان که از فهرست دروس این دوره برمی‌آید دوره طراحی معماری در دانشگاه پلی‌تکنیک میلان به نسبت دوره‌ای که در دانشگاه ملی سنگاپور برگزار می‌شود بعد بین‌المللی و جهانی بیشتری دارد. درواقع چنانچه دروس مربوط به محافظت از

بناهای تاریخی-که به نوعی با سیاق تاریخی ایتالیا ارتباط برقرار می‌کند- از آن حذف شود، نمی‌توان نشانه دیگری مبنی بر ایتالیایی بودن این دوره -لااقل بر اساس محتوای کلی دروس- یافت.

علاوه بر دروس اصلی که در جدول ۵ به آن‌ها اشاره شد، در سند مرتبط با دوره طراحی معماری در وبسایت دانشگاه پلی تکنیک قابل بارگیری است (URL32) می‌توان در فهرست دروس اختیاری عناوین دروسی را همچون «جامعه‌شناسی شهرهای معاصر»، «جامعه‌شناسی»، «مردم‌نگاری شهری» و «معماری اجتماعی» را مشاهده کرد. وجود چنین دروسی در فهرست دروس قابل اخذ برای دانشجویان معماری نشان از توجه به امر اجتماعی در این دوره دارد. ظاهراً این همان بعد جامعه‌شناسانه‌ای است که در توضیحات دوره به آن اشاره شده بود.

به‌طور کلی دوره کارشناسی طراحی معماری در دانشگاه پلی تکنیک میلان اگرچه در مقایسه با سایر دوره‌های بررسی‌شده جهت‌گیری اجتماعی ضمنی‌تری دارد، اما تأکید بر سیاق یا زمینه و همچنین توجه به ابعاد اجتماعی معماری در برخی از دروس آن دیده می‌شود. همچنین وجود دروس اختیاری با محوریت جامعه‌شناسی تا حدی به این دوره رنگ اجتماعی داده است، با این حال می‌توان تصور کرد که این رنگ اجتماعی در سایه وجوه دیگر قرار دارد.

۴-۲-۸- جمع‌بندی بررسی برنامه‌ی درسی دانشکده‌های معماری برتر دنیا

در نهایت چنان‌که مشهود است در هفت دانشکده معماری برتر دنیا -با تفاوت‌هایی در رویکرد و روش- امر اجتماعی موردتوجه قرار گرفته است. آنچه در بندهای پیشین راجع به امر اجتماعی بیان شد، صرفاً در آینه برنامه درسی ملاحظه شده و می‌توان جنبه‌های دیگری را نیز در ساحت سیاست‌گذاری، برنامه درسی پنهان و مدیریت آتلیه‌ها برشمرد که در این مجال فرصت پرداختن به آن‌ها نیست. آنچه بیان شد فقط شاهدی بر چرخش آموزش معماری به امر اجتماعی در سطح جهان است. همین امر فرصت مناسبی برای نظر کردن به وضعیت آموزش معماری در ایران از حیث توجه به زمینه اجتماعی خود است.

۴-۳- سیر تاریخی تحول آموزش معماری در ایران

در این بخش به‌طور خلاصه به تحول آموزش معماری در ایران با تأکید بر آموزش آکادمیک معماری پرداخته شده است و در انتها آخرین برنامه درسی مصوب دوره کارشناسی معماری موردبررسی قرار گرفته است.

۴-۳-۱- آموزش معماری در ایران پیش از ظهور دانشگاه‌ها

نظام آموزشی معماری پیش از تأسیس نخستین دانشگاه‌های ایران نظامی بود بر پایه آموزش فردبه‌فرد یا استاد و شاگرد، که عموماً از کودکی شاگرد آغاز می‌شد و او در جوار استاد اصول و رموز کار را به شکلی عملی و در فضای واقعی فرامی‌گرفت. شاگرد تا زمانی که به پختگی برسد نزد استاد آموزش می‌دید و از آن‌پس مستقل می‌شد. (طاقی، ۱۳۷۴: ۵۷) همان‌طور که در اروپا آموزش معماری در ید قدرت گیلدها بود، در کشور ما هم برای هر حرفه صنفی وجود داشت و این نظام صنفی را حتی در زمان پیش از اسلام نیز می‌توان سراغ گرفت. (قدوسی‌فر و همکاران، ۱۳۹۱: ۴۲) کم و کیف و اصول این نوع از آموزش معمولاً در فتوت‌نامه‌ها مکتوب می‌شد.

امروزه بر اساس فتوت‌نامه‌های موجود اصولی را در آموزش معماری در روزگار گذشته می‌توان تشخیص داد که یکی از آن‌ها اصل سودمندی اجتماعی یا فایده رساندن به خلق خداست. (زندى محب، ۱۴۰۰: ۹۲) با توجه به این‌که نظام استاد و شاگردی آموزش را در فضای واقعی کار پیش می‌برد، شاگردان از ابتدای آموزش با مردم در ارتباط بودند و علاوه بر رموز حرفه‌ای، شیوه ارتباط با مردم و تعامل با آن‌ها را از استادان خویش می‌آموختند. از این‌رو شکافی که امروز میان محصلان و آموزگاران معماری و جامعه وجود دارد در گذشته وجود نداشت. به بیان دیگر: «در قدیم چهارچوب جهان ذهنی معمار با سفارش‌دهنده و کارفرما، از این لحاظ که هر ساختمانی، بسته به نوع آن، باید چه هیئت و ترکیبی داشته باشد یگانه بود». (صفامنش و منادی‌زاده، ۱۳۷۸: ۲۶۲) همین موضوع باعث نزدیکی گفتمان دست‌اندرکاران معماری با گفتمان بهره‌گیران از آن می‌شد.

۴-۳-۲- آموزش معماری پیش از انقلاب: متأثر از بوزار و جنبش ۱۹۶۸

بحث در باب تاریخ آموزش آکادمیک معماری در ایران را می‌توان تا زمان نخستین معماران ایرانی تحصیل کرده در دانشگاه به عقب برد. این معماران که پرچم‌دار آن‌ها مهدی‌خان شقاقی ملقب به ممتحن‌الدوله بود (عبدالله‌زاده، ۱۳۸۸: ۵۳) در جایی غیر از ایران به تحصیل پرداخته بودند و بعدتر که به ایران بازگشتند به سهم خود بر معماری عصر خود تأثیر گذاشتند. همچنین تأسیس مدارس مدرن در دوره قاجار و بعدازآن نیز احتمالاً به طریقی بر آموزش معماری ایران مؤثر بوده‌اند. باین‌حال در این بخش از مقاله بحث با تأسیس نخستین دانشکده معماری در ایران، یعنی دانشکده هنرهای زیبای دانشگاه تهران آغاز می‌شود.

پیش‌تر هم بیان شد که شیوه تدریس در نخستین دانشکده معماری ایران متأثر از بوزار بود. حتی نام این دانشکده هم ترجمه فارسی واژه بوزار است. (ندیمی، ۱۳۷۵: ۱۴) در بدو تأسیس دانشکده هنرهای زیبا، شیوه معماری اروپایی، توسط دانش‌آموختگان مدرسه بوزار با روش و محتوای آموزشی آن مدرسه، تدریس می‌شد؛ به‌طوری‌که آموخته‌هایشان را با همان شیوه‌ای که تعلیم‌دیده بودند به کار می‌گرفتند که با شعار «به‌جای رفتن به فرنگ، فرنگ را به ایران می‌آوریم» تطابق داشت. (رضایی، ۱۳۹۹: ۷۹) نظام کلی آموزش معماری در دانشکده هنرهای زیبا از نظام آتلیه‌ای بوزار پیروی می‌کرد، یعنی هر آتلیه با مدیریت یک معمار حرفه‌ای اداره می‌شد و جهت‌گیری‌های کلی آموزش مطابق نظر آن استاد تعیین می‌شد. (ندیمی، ۱۳۷۵: ۱۴-۱۵) پس از دانشکده هنرهای زیبای دانشگاه تهران، دانشگاه ملی در سال ۱۳۳۹ تأسیس شد. (قیومی و سپهری، ۱۳۹۵: ۲۷) نظام آموزشی این دانشکده در سال‌های ابتدایی آغاز به کار خود، تحت تأثیر دانشکده هنرهای زیبای تهران -که خود از بوزار الگو گرفته بود- و دانشکده معماری رم -که بخش مهمی از استادان معماری دانشکده در آنجا تحصیل کرده بودند- قرار داشت و کم‌وبیش از نظام آتلیه‌ای پیروی می‌کرد. (همان: ۲۸-۲۹) با وجود تفاوت‌هایی که در سال‌های ابتدایی در بین این دو دانشکده وجود داشت، می‌توان صفات اجتماعی مشترکی میان آن‌ها مشاهده کرد و درواقع این تفاوت‌ها تغییر معناداری در پیوند این مدارس با جامعه ایجاد نمی‌کردند.

ازاین‌رو می‌توان گفت که تا پیش از تغییراتی که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود، آموزش معماری در ایران به جامعه و تاریخش بی‌اعتنا بود. درواقع بر مبنای آنچه در آن زمان جریان داشت می‌توان حدس زد که دانشجویان و فارغ‌التحصیلان این دانشکده‌ها خود را برتر از توده مردم می‌دانستند و عملاً در خدمت قشر خاصی از جامعه بودند و ازاین‌رو مهندسان معمار خود را متعلق به طبقه‌ای برگزیده می‌دانستند. (ندیمی، ۱۳۷۵: ۱۴-۱۵) به نظر می‌رسد باوجود تغییرات عمده‌ای که آموزش معماری از سر گذرانده، دوران ابتدایی آموزش معماری در خاطر برخی از معماران همچون دورانی طلایی باقی‌مانده و در سخن برخی از دانشجویان و فارغ‌التحصیلان اخیر معماری نیز رد پای چنین ایدئالی را هنوز می‌توان دید.

اما با تحولاتی که در سطح جهانی -در رأس آن‌ها جنبش دانشجویی ۱۹۶۸- و در داخل کشور -تحولات اقتصادی، گسترش ساخت‌وساز، انقلاب سفید و...- رخ داد تغییراتی در آموزش معماری در ایران به وقوع پیوست. در دانشکده معماری دانشگاه ملی که کمی بعد از تأسیس با ورود استادانی که در ایتالیا تحصیلاتشان را انجام داده بودند، تغییراتی در نظام آموزش معماری و به‌ویژه نحوه مدیریت دروس طراحی رخ داد. یکی از این تغییرات توجه به مسائل اجتماعی روز و بحث و گفت‌وگو راجع به جنبه‌های مختلف طرح معماری بود، به‌طوری‌که پرسش‌هایی در ذهن دانشجویان معماری شکل بگیرد. (قیومی و سپهری، ۱۳۹۵: ۲۷) درواقع سنت‌های بوزاری موجود دچار تغییر و تلطیف شد و شکل تازه‌ای از آموزش برقرار شد که بخشی از آن‌ها توجه به وجوه زمینه‌ای معماری ازجمله زمینه اجتماعی آن بود.

آموزش معماری در دانشکده هنرهای زیبا نیز دچار تحولاتی اساسی شد. در زمان ریاست هوشنگ سیحون در سال‌های ابتدایی دهه چهل، مسافرت‌های آموزشی به نقاط مختلف ایران و تهیه کروکی، نقاشی و عکس از آثار دوران گذشته رونق گرفت و به‌این‌ترتیب بخشی از جای خالی معماری ایرانی در دانشکده هنرهای زیبا پر شد. باین‌حال این تغییر به‌اندازه‌ای نبود که قالب بوزاری آموزش معماری را دچار تحول کند. (سامیر و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۵۴) باین‌حال، بعدتر علاوه بر علل کلان ذکرشده در بندهای پیشین، تحمیل نظام واحدی بر رشته‌های هنر و معماری که پیش از آن از نظام بوزاری پیروی

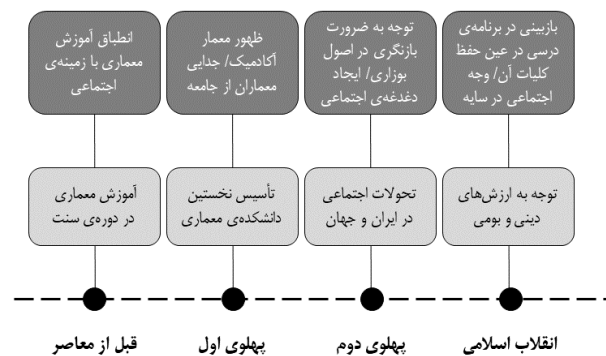
می‌کردند و همچنین جذب استادان تازه و جوان‌تر - که آن‌ها نیز عمدتاً در کشور ایتالیا تحصیل کرده بودند- و خروج استادان قدیمی‌تر شیوه آموزش معماری در دانشگاه تهران را کاملاً دگرگون کرد. (غروی‌الخوانساری، ۱۴۰۰: ۶۰) آخرین ضربه به پیکره نظام آموزشی قدیمی از بین رفتن نظام آتلیه‌ای بوزاری استعفای هوشنگ سیحون از ریاست دانشکده و جایگزینی او با محمدمین میرفندرسکی بود. (سپهری و حجت، ۱۳۹۹: ۱۳) درواقع می‌توان چنین گفت که چندین عامل درونی و بیرونی، در سطح کشور و دنیا باعث ایجاد تحولی اساسی در آموزش معماری در دانشکده هنرهای زیبای تهران شد. جدای از تحولاتی که در مدیریت درس‌های طراحی معماری و آتلیه‌ها و همچنین نظام نمره‌دهی و غیره پیش آمد، در پارادایم و نگاه کلی آموزش معماری نیز تغییرات اساسی ایجاد شد، به‌طوری‌که به‌جای تأکید بر تصویر معماری و فرم آن، توجه به‌سوی فلسفه و تفکر در پس آن معطوف شد. همچنین وجوهی همچون جامعه‌شناسی معماری، مباحث اجتماعی و اقتصادی و مسائل روز دنیا موردتوجه دانشجویان و مدرسان قرار گرفت. (غروی‌الخوانساری، ۱۴۰۰: ۶۰) بدین ترتیب در این دانشکده همچون دانشکده معماری دانشگاه ملی آموزش معماری زمینه‌گرایانه‌تر شد و دراین‌بین زمینه اجتماعی نیز بیشتر موردتوجه قرار گرفت. در منابع مربوط به تاریخ آموزش در ایران پس‌ازاین تاریخ تا انقلاب اسلامی عمدتاً نقطه عطف دیگری ذکر نشده است. بالاینکه دانشکده معماری دانشگاه علم و صنعت در مقام سومین دانشکده معماری ایران در سال ۱۳۴۷ تأسیس می‌شود، درباره تأثیرات آن بر جغرافیای آموزش معماری پژوهش خاصی انجام نشده است و می‌توان چنین برداشت کرد که لااقل در مقیاس کشور، این دانشکده از درانداختن طرحی نو در آموزش معماری ناکام بوده است.

۳-۳-۴- آموزش معماری پس از انقلاب: در جست‌وجوی بازگشت به هویت و اصالت بومی

وقوع انقلاب سال ۱۳۵۷ تقریباً با زوال مدرنیسم و آغاز دوره پسا مدرن هم‌زمان بود؛ همچنین در وجوه مختلف جامعه و حکمرانی آن تغییراتی به وجود آمده بود که پیش از آن سابقه نداشت. اما فارغ از این‌ها، جو اجتماعی اوایل انقلاب که منجر به توجه خاص به مستضعفان و اقشار فرودست جامعه شد بر دانشگاه‌ها نیز تأثیر گذاشت و بسیاری از دانشجویان و استادان در فعالیت‌های اجتماعی همچون جهاد سازندگی شرکت کردند. (ندیمی، ۱۳۷۵: ۲۸) با بازگشایی مجدد دانشگاه‌ها پس از انقلاب فرهنگی، ارزش‌های بومی، تاریخی و فرهنگی با دیدگاهی تازه موردتوجه قرار گرفت و این تحولات در دانشگاه‌ها و به‌تبع آن در دانشکده‌های معماری تأثیر گذاشت. مثلاً تلاش شد با تغییراتی در برنامه درسی و افزودن دروسی مثل مبانی هنر اسلامی رنگ و بویی اسلامی به آموزش معماری داده شود. (رضایی، ۱۳۹۹: ۸۲) باوجود تغییراتی که پس از انقلاب در نظام آموزش معماری ایجاد شد، از آنجایی که قرار بود برنامه تصویب‌شده با کمک دانش و تجربه همان مدرسان پیش از انقلاب اجرا شود، در عمل تغییر معناداری در کلیت آموزش معماری پیش و پس از انقلاب ایجاد نشد. (ندیمی، ۱۳۷۵: ۲۸) چنانچه پیش‌تر نیز بیان شد، اگرچه بسیاری از ساختارهای آموزش بوزاری در دوران پیش از انقلاب فروپاشید و نظام آموزش معماری امروز کم‌وبیش محصول تحولات دوره پسامدرن است بااین‌حال رد پای برخی از ایده‌های بوزاری -همچون نگاه نخبه‌گرایانه و از بالا به پایین به جامعه یا بی‌اعتنایی به وضعیت معماری مردم- همچنان در دانشکده‌های معماری جریان دارد.

اما اساسی‌ترین تحولی که در دوران پس از انقلاب به وجود آمد کوتاه شدن دوره آموزش معماری -از کارشناسی ارشد پیوسته به کارشناسی- و افزایش چشم‌گیر تعداد دانشکده‌های معماری و به‌تبع آن رشد بی‌سابقه تعداد دانشجویان و فارغ‌التحصیلان معماری در ایران است. (علائی، ۱۳۸۹) در حال حاضر این روال ادامه دارد و هر سال بر تعداد دانشکده‌ها و مؤسسات آموزش عالی که دانشجوی معماری جذب می‌کنند افزوده می‌شود. [۸] طبیعتاً این معضل آسیب‌های فراوانی در پی دارد که بحث راجع به آن‌ها از حوصله این متن خارج است. بااین‌حال می‌توان گفت که همین افزایش تعداد دانشجویان معماری خواه‌ناخواه نوعی مردمی‌سازی و دموکراتیزاسیون برای رشته معماری (و شاید برخی رشته‌های «پرطرفدار» دیگر) به ارمغان آورده است. این نوع مردمی‌سازی البته آسیب‌هایی نیز به همراه دارد. نخست این که افزایش کمیت تعداد دانشکده‌ها و دانشجویان به‌ناچار با کاهش کیفیت آموزش معماری همراه است؛ به‌ویژه در آموزشگاه‌ها و مؤسسات کوچک‌تر که می‌توان حدس زد از دسترسی به مدرسان و امکانات با کیفیت محروم‌اند. دوم این که در دانشگاه‌های باسابقه‌تر نیز تورم

تعداد استادان و دانشجویان در نهایت منجر می‌شود به سرعت گرفتن فرایند شروع آموزش تا اعطای مدرک به دانشجویان و انعطاف کمتر نسبت به دانشجویانی که نیازمند زمان بیشتر برای یادگیری هستند. پس اگرچه تعداد معماری‌خوانندگان در جامعه ما رشد سرسام‌آوری نسبت به گذشته داشته و این امر سبب رواج بیشتر این دانش در جامعه شده است، از آنجایی که این افزایش کمیت با کاهش کیفیت آموزشی، مشکلات اشتغال و سرخوردگی‌های دیگر همراه است نمی‌توان راجع به اثرات مثبت آن با اطمینان سخن گفت و از این‌رو این موضوع نیازمند پژوهش‌های بیشتر به‌ویژه در حوزه جامعه‌شناسی است. (تصویر ۲)



تصویر ۲: سیر تطور ارتباط دانشکده‌های معماری ایران با جامعه (مأخذ: نگارندگان)

۴-۴- برنامه درسی مصوب دانشکده‌های معماری و توجه به بعد اجتماعی دانش معماری

هرچند سال یک‌بار یک برنامه درسی، پیشنهادشده از طرف یکی از دانشکده‌های معماری کشور، از سوی کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مورد تأیید قرار می‌گیرد تا سایر دانشکده‌ها معیاری برای برنامه‌ریزی سرفصل دروس خود داشته باشند. هر مقطع و هر گرایش برنامه مخصوص به خود را دارد. در این مرحله از پژوهش به نسخه‌های مختلف سرفصل دروس دانشکده‌های معماری برای رشته معماری در مقطع کارشناسی پیوسته مراجعه شده و محتوای آن مورد تحلیل قرار گرفته است. ابتدا نسخه‌های قدیمی‌تر به اختصار بررسی خواهد شد [۹] و سپس آخرین و جدیدترین نسخه مورد کنکاش بیشتر قرار خواهد گرفت.

۴-۴-۱- سرفصل مصوب دروس مقطع کارشناسی پیوسته معماری در سال ۱۳۷۷

در فصل اول این سند مشخصات کلی دوره کارشناسی مهندسی معماری ذکر شده است. در همین فصل توضیحاتی نیز راجع به برخی از دروس آمده است. مبتنی بر این توضیحات می‌توان موارد زیر را بیان کرد:

- در بند پنجم از قسمت «مقدمه»، در توضیح طرح معماری (۲) چنین آمده است: «در این تمرین عوامل عملکردی، هم‌جواری‌ها، جزئیات داخلی فضاها، تطبیق با شرایط بوم محیطی، اقتصاد ساخت، اقتصاد فضا و مسائل فرهنگی اجتماعی زیستگاه انسان مدنظر قرار می‌گیرد.» و در ادامه، در توضیح طرح معماری (۵) چنین آمده است: «در طرح معماری (۵) که مجموعه‌ای با حدود ۴۰ خانوار است، پیچیدگی روابط همسایگی، تأسیسات و تجهیزات مجموعه ضوابط و اصول شهرسازی ناظر بر مجموعه‌سازی، اقتصاد ساخت، جنبه‌های فرهنگی اجتماعی و معنایی معماری در جامعیتی تفصیلی موردتوجه و تأکید خواهد بود.» آن‌طور که از این جملات برمی‌آید، توجه به مسائل فرهنگی اجتماعی و پرداختن به نیازهای مردم، از جمله اهداف دروس عملی معماری در این دوره است.

- در بند ششم از قسمت «مقدمه»، در توضیح طرح معماری (۳) چنین آمده است: «طرح معماری (۳) به لحاظ موضوع به آن دسته از فضاها، اجتماعی و فرهنگی می‌پردازد که در آن‌ها ابعاد هنری و بیانی معماری و همچنین عوامل فرهنگی- اجتماعی در رأس عوامل تأثیرگذار بر طراحی قرار دارد.» و در ادامه، در توضیح طرح معماری (۴) چنین آمده است: «طرح معماری (۴) با انتخاب یک فضای عمومی با عملکرد پیچیده و متنوع توجه و دقت نظر دانشجو روی ضوابط و محدودیت‌های

عملکردی، صحت و کیفیت ترکیب معماری و پاسخگویی هم‌زمان و صحیح به عملکردها سازه و تأسیسات و بالاخره تمرین جامعیت تفصیلی در یک معماری ویژه را هدف قرار می‌دهد.» در این قسمت نیز ملاحظه می‌شود که توجه به فضاهای اجتماعی و فرهنگی و پرداختن به نیازهای استفاده‌کنندگان از فضاهای عمومی، از اهداف دروس عملی معماری در این دوره است.

– فصل دوم به برنامه دوره کارشناسی مهندسی معماری اختصاص دارد:

در برنامه درسی این دوره، دروسی مانند «انسان، طبیعت، معماری»، «جامعه‌شناسی معماری» و «انسان، فضا، معماری» به چشم می‌خورد که نشان‌دهنده اهمیت دادن به زمینه‌های اجتماعی معماری در این برنامه است.

– فصل سوم به سرفصل دروس دوره کارشناسی مهندسی معماری می‌پردازد. در این بخش درس‌های مختلفی دارای وجه اجتماعی هستند. از جمله این دروس می‌توان به موارد زیر اشاره کرد.

• درس «انسان، طبیعت، معماری» که در سرفصل آن چنین آمده است: «شناخت انسان و نیازهای او، شناخت عوامل طبیعی و اقلیمی و تأثیر متقابل انسان و طبیعت در معماری و شهرسازی گذشته و امروز.»

• درس «جامعه‌شناسی معماری» که در سرفصل آن چنین آمده است: «بررسی زمینه‌های اجتماعی مؤثر در شکل‌گیری معماری و شهرسازی، شناخت الگوهای رفتاری و فعالیت‌های اجتماعی در فضا، شناخت نظام‌های مختلف اجتماعی و تأثیر آن در معماری و شهرسازی.»

• درس «انسان، فضا، معماری» که در سرفصل آن چنین آمده است: «شناخت ابعاد وجودی انسان، شناخت عوامل مؤثر در ادراک فضایی انسان، بررسی رابطه انسان و فضا در معماری و شهرسازی گذشته و امروز.»

• درس «روانشناسی محیط» که در سرفصل آن چنین آمده است: «بررسی عوامل مؤثر روانی در ادراک فضایی انسان، شناخت الگوهای رفتاری و فعالیت‌های فردی در فضا، شناخت عوامل مؤثر در مطلوبیت فضاهای معماری و شهرسازی.»

• درس «مبانی نظری معماری و شهرسازی» که در سرفصل آن چنین آمده است: «بررسی مبانی نظری معماری و شهرسازی در دوره‌های مختلف تاریخی، شناخت مکاتب و جنبش‌های فکری مؤثر در معماری و شهرسازی، بررسی تحولات اجتماعی و فرهنگی مؤثر در معماری و شهرسازی.»

• درس «طرح معماری (۲)» که در سرفصل آن چنین آمده است: «طراحی واحد مسکونی با توجه به نیازهای خاص خانواده، بررسی عوامل مؤثر در طراحی مسکن، شناخت الگوهای رفتاری و فعالیت‌های خانوادگی در فضا.»

• درس «طرح معماری (۵)» که در سرفصل آن چنین آمده است: «طراحی مجموعه مسکونی با توجه به نیازهای اجتماعی و فرهنگی ساکنین، بررسی عوامل مؤثر در طراحی مجموعه مسکونی، شناخت الگوهای رفتاری و فعالیت‌های اجتماعی در فضاهای مسکونی.»

• درس «طرح معماری (۳)» چنین آمده است: «طراحی فضای اجتماعی و فرهنگی با توجه به نیازهای کاربران، بررسی عوامل مؤثر در طراحی فضاهای اجتماعی و فرهنگی، شناخت الگوهای رفتاری و فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی در فضا.»

• در سرفصل درس «طرح معماری (۴)» که در سرفصل آن چنین آمده است: «طراحی فضای عمومی با عملکرد پیچیده و متنوع، بررسی عوامل مؤثر در طراحی فضاهای عمومی، شناخت الگوهای رفتاری و فعالیت‌های عمومی در فضا.»

۴-۲- سرفصل مصوب دروس مقطع کارشناسی پیوسته معماری در سال ۱۳۸۴

– فصل اول شامل مبانی برنامه آموزشی است.

• در این فصل و در بخش «نیت اصلی از تشکیل دوره جدید کارشناسی مهندسی معماری» آمده است که هدف از این رشته تربیت متخصصی است که «با علم نافع خود در خدمت جامعه قرار گیرد». درواقع هدف غایی از معماری خدمت به جامعه تلقی شده است.

• در بخش دیگری از همین فصل، در توضیح اهداف آموزشی دوره آمده است که دروسی که ارائه می‌شوند، باید بتوانند «تربیت یک متخصص کارآمد را نشانه روند». از آنجایی که متخصص قرار است در خدمت جامعه باشد، می‌توان نتیجه گرفت که کارآمدی متخصص نیز باید در راستای خدمت به جامعه تعریف شود.

• در بخش دیگری از همین فصل و در بند ۳-۴ آمده است که «در کنار درس‌های تخصصی تاریخ معماری» لازم است که «تاریخ هنر و معماری سرزمین ما در متن برنامه آموزشی حضور یابد». آن‌چنان که از متن برمی‌آید، منظور از سرزمین، خاک و بوم ایران است و از آنجایی که مردم ساکن سرزمین هستند، می‌توان گفت که تاریخ معماری و هنر مردم ایران باید در برنامه آموزشی گنجانده شود.

• در بند ۴-۴ نیز اشاره شده است که دانشجویان لازم است که دو ماه را به کارآموزی در «یک دفتر مهندسی مشاور، یک کارگاه ساختمانی یا یک دستگاه دولتی یا عمومی که مجری امور عمرانی است» بگذرانند. این بند نیز به‌وضوح اشاره می‌کند که دانشجویان باید از فضای آکادمیک خارج و با جامعه مرتبط با رشته خود آشنا شوند.

- در فصل دوم به ساختار برنامه آموزشی پرداخته شده است:

• در این فصل و در بخش مربوط به تعریف سال سوم دوره کارشناسی معماری آمده است که دانشجویان باید با «برنامه‌ریزی کالبدی» آشنا شوند و «نقش عوامل اجتماعی و عوامل زیست‌محیطی در طراحی معماری» را درک کنند. همچنین در همین بخش اشاره شده است که طراحی باید «با توجه به عوامل» اجتماعی و زیست‌محیطی انجام شود.

• در بخش مربوط به تعریف سال چهارم دوره کارشناسی معماری نیز هدف این سال «جستجوی پیوند بین ابعاد زیباشناسی و فنی معماری» و همچنین «مشاهده پیوند بین فعالیت‌های زیباشناسانه و فنی مهندسان معمار ایرانی و غیر ایرانی» عنوان شده است که مورد اول به‌صورت ضمنی و مورد دوم به‌صورت مستقیم به زمینه اجتماعی اشاره دارد.

- فصل چهارم به شرح دروس اختصاص دارد:

• در فصل چهارم که به شرح دروس ارائه شده اختصاص دارد، در بخش اهداف برخی از دروس به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم به جامعه اشاره شده است. برای مثال، هدف از درس «انسان، طبیعت، معماری» که در نیمسال پنجم ارائه می‌شود، این است که دانشجو بتواند «نیازهای انسان و ضرورت‌های طبیعی را در طراحی معماری» لحاظ کند. همچنین هدف از درس «طراحی معماری ۵» که آن‌هم در نیمسال پنجم ارائه می‌شود، این است که دانشجو بتواند «پروژه‌های معماری را با در نظر گرفتن جوانب مختلف اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی» طراحی کند.

• علاوه بر این، در شرح درس «طرح و معماری مسکن» که در نیمسال نهم ارائه می‌شود، آمده است که دانشجو باید بتواند «مسکن را به‌عنوان جزئی از کل زندگی اجتماعی» طراحی کند. همچنین در شرح درس «طراحی معماری برای اقشار آسیب‌پذیر» که در نیمسال دهم ارائه می‌شود، آمده است که دانشجو باید بتواند «فضاهای معماری را منطبق با نیازهای خاص گروه‌های مختلف اجتماعی» طراحی کند.

۴-۳-۴- سرفصل مصوب دروس مقطع کارشناسی پیوسته معماری در سال ۱۳۹۲

- بخش اول: تعریف رشته، هدف رشته، ضرورت و اهمیت رشته، سوق دادن آموزش به سمت نیازهای واقعی جامعه

• در بخشی از سند که به تعریف رشته اختصاص دارد، تربیت دانشجویانی هدف غایی آموزش معماری معرفی شده که بتوانند با نگرشی عمومی به تولید «اثر معماری و نقد و بررسی آثار معماری در حوزه‌ای گسترده شامل فن ساختمان، اصول نگهداری و مرمت ابنیه، تئوری‌های موجود در زمینه ایجاد فضاهای انسان‌ساخت» بپردازند. در این سند، هدف از رشته معماری، تربیت نیروهایی معرفی شده که بتوانند پاسخگوی نیازهای جامعه ایران در عرصه ساختمان باشند و بتوانند «اطلاعات موردنیاز برای یک پروژه را جمع‌آوری، اولویت‌بندی و جمع‌بندی نموده و با کاربرد هر یک از آن‌ها در جای خود و دانش پایه کسب‌شده یک پروژه معماری مبتنی بر سامانه منسجم ارائه دهند». در بخشی که به ضرورت و اهمیت رشته اختصاص یافته، چنین استدلال شده که از آنجاکه پانزده سال از آخرین بازنگری سرفصل دروس معماری می‌گذرد و در این مدت نیازهای جدیدی در حوزه طراحی فضا و ابنیه در کشور به وجود آمده، «ضروری است که در چگونگی تربیت متخصصین

در این حوزه بازنگری به عمل آید.» در این بخش، تربیت متخصصینی که بتوانند «پاسخگوی هر چه بیشتر به نیازهای واقعی و صالح جامعه» باشند، از اهداف سرفصل دروس معماری معرفی شده است.

– بخش دوم: ضرورت توجه به معماری بومی و منطقه‌ای، لزوم توجه به سلامت سلايق مردم

• در دومین بخشی که از نظر می‌گذرانیم، چنین آمده است که «لازم است مدارس معماری کشور با توجه به توانایی‌های محلی، اقلیمی، جغرافیایی، فرهنگی، فن ساختمان و مصالح و مهارت‌های بومی (مهارت اساتید و ...) امکان برگزاری دروسی مستقل از برنامه‌های مصوب کشور را مرتبط با شهر و منطقه خود داشته باشند.» در انتهای این بخش چنین آمده است که هدف از بازنگری سرفصل دروس معماری «سلامت بخشیدن به سلايق مردم» است.

– بخش سوم: توانایی فارغ‌التحصیلان، طراحی مجموعه زیستی کوچک، طراحی فضاهای شهری و روستایی

• در سومین بخش از این سند، توانایی‌های فارغ‌التحصیلان معماری در سه حوزه مرتبط با جامعه و نیازهای اجتماعی دسته‌بندی شده است: طراحی تک بنا یا مجموعه زیستی کوچک از طرح‌های اولیه تا مراحل اجرایی کار و طراحی اجزا و عناصر تشکیل‌دهنده بنا، همکاری با گروه مهندسان مشاور معماری در جهت توسعه طرح‌ها و تهیه نقشه‌های معماری مراحل یک و دو، و عضویت در کادر فنی شهرداری‌ها و سازمان‌های مشابه. علاوه بر این، در جدول دروس اصلی، عناوینی مانند تحلیل و طراحی روستا، طراحی فضاهای شهری و مبانی برنامه‌ریزی فضاهای شهری به چشم می‌خورد که تا حدی مؤید توجه برنامه درسی معماری به نیازهای اجتماعی هستند.

۴-۴-۴- سرفصل مصوب دروس مقطع کارشناسی پیوسته معماری در سال ۱۳۹۲

– در فصل اول می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

• در تعریف رشته معماری، هدف از آن را تربیت دانشجو برای تولیدات معماری و نقد و بررسی آثار معماری در حوزه‌های گسترده‌ای می‌داند که شامل فن ساختمان، اصول نگهداری و مرمت و کابینه تئوری‌های موجود در زمینه ایجاد فضاهای انسان‌ساخت است. سپس اشاره می‌کند که دروس پیشنهادی برای این رشته بر پایه چنین نگرشی و در خدمت دروس طراحی قرار می‌گیرند. در ادامه، هدف از رشته معماری را پاسخگویی به نیازهای کشور، توجه به هویت ایرانی اسلامی معماری و هماهنگی با نظام آموزشی بین‌المللی برمی‌شمارد و تأکید می‌کند که در حال حاضر آموزش معماری بر اساس نیازهای بومی ایران طراحی نشده و لازم است که دانشجویان، آموزش‌های لازم برای برخورد شایسته با شرایط کنونی کشور را در همین دوره فراگیرند.

• در بخش دیگری از همین فصل، لزوم توجه ویژه به هویت ایرانی اسلامی را یادآور می‌شود و چنین هدفی را در راستای تولید هر چه غنی‌تر محصول معماری برای استفاده مؤثر جامعه ایرانی می‌داند. در بخش دیگری از فصل اول، ضرورت و اهمیت بازنگری در برنامه درسی را تبیین می‌کند و یکی از دلایل آن را «سوق دادن آموزش به سمت پاسخگویی هر چه بیشتر به نیازهای واقعی و صالح جامعه و آشنایی دانشجویان با فرهنگ خودی و صحیح معماری و سلامت بخشیدن به سلايق مردم» می‌داند.

– در فصل دوم درس خاصی که بتوان بر مبنای عنوان وجهی جامعه‌شناسانه برای آن قائل شد وجود ندارد.

– در فصل سوم موارد زیر قابل ذکر است:

• در شرح درس «انسان، طبیعت، معماری» که از دروس پایه این رشته است، هدف از آن را چنین برمی‌شمارد: «آشنایی دانشجو با چگونگی شکل‌گیری معماری و شهرسازی در بستر زمان و مکان و فرهنگ‌های گوناگون و شناخت عوامل شکل‌دهنده آن و نیز شناخت ارزش‌های معماری گذشته و چگونگی الگوبرداری از آن در طراحی امروز با توجه به ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه».

• همچنین در شرح درس «مبانی برنامه‌ریزی فضاهای شهری» که از دروس اصلی این رشته است، هدف از آن را چنین بیان می‌کند: «آشنایی با مفاهیم، مبانی، اصول و روش‌های برنامه‌ریزی شهری و کارکردهای اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی آن».

- درس دیگری که در همین فصل به آن اشاره شده، «طراحی فضاهای شهری» است که هدف از آن، «آشنایی با روند طراحی فضاهای شهری و ملاحظات اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و کالبدی آن» ذکر شده است.
- درس دیگری که در همین زمینه قابل توجه است، «معماری بومی» است که هدف آن، «آشنایی با الگوهای معماری بومی مناطق مختلف ایران و جهان و شناخت ارزش‌های فرهنگی، اجتماعی و زیست‌محیطی آن» بیان شده است.
- درس دیگری که در ارتباط با جامعه و مردم قابل توجه است، «طراحی در بحران» است که هدف از آن، «آشنایی با اصول و مبانی طراحی فضاهای شهری و مسکن در شرایط بحرانی و نحوه مداخله در بافت‌های آسیب‌دیده با رویکرد اجتماعی» ذکر شده است.

۴-۴-۵- جدیدترین سرفصل مصوب دروس مقطع کارشناسی پیوسته معماری

در این بخش جدیدترین سرفصل دروس مقطع کارشناسی پیوسته معماری که در سال ۱۴۰۰ تصویب شده مورد بررسی قرار گرفته است. [۱۰]

- در فصل اول این سند با عنوان «مشخصات کلی رشته مهندسی معماری دوره کارشناسی» که به تعریف، هدف، ضرورت و اهمیت، نقش و توانایی فارغ‌التحصیلان و... این دوره آموزشی اختصاص دارد، اشاره مستقیمی به نقش اجتماعی فارغ‌التحصیلان و توانایی تأثیرگذاری آن‌ها بر جامعه وجود ندارد و عمدتاً به اهداف مستقیم و حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان معماری اشاره شده است.

- در فصل دوم که به جدول‌های درس‌ها اختصاص دارد، سه نوع درس برای این دوره پیش‌بینی شده است: دروس پایه، دروس تخصصی الزامی، دروس تخصصی اختیاری. در دروس پایه و تخصصی الزامی، نمی‌توان درسی را یافت که به‌طور مشخص برای تقویت دانش جامعه‌شناسانه دانشجویان یا مهارت‌های ارتباطی آن‌ها با مردم طراحی شده باشد؛ هرچند در شرح برخی از دروس اشاراتی به زمینه اجتماعی معماری می‌شود که در بخش بعدی به آن‌ها پرداخته خواهد شد. در بین دروس اختیاری، یازده درس دو واحدی قرار گرفته که دانشجو باید از میان آن‌ها سه‌تا را انتخاب کند. در این میان دو درس با عنوان «مبانی جامعه‌شناسی» و «مبانی جمعیت‌شناسی» وجود دارد. با توجه به نبود توضیحات راجع به این دروس، احتمالاً این فهرست یازده‌تایی ازجمله دروسی است که دانشجویان معماری می‌توانند از دانشکده‌های دیگر اخذ کنند، که اگر چنین باشد، بهتر می‌بود برای این درس‌ها شرح درس اختصاصی مناسب با نیاز معماران تهیه شود. در انتها، در این فصل نیز ملاحظه می‌شود که رنگ اجتماعی سرفصل دروس بسیار رقیق است و می‌توان نتیجه گرفت که بعد اجتماعی دانش معماری نقش تعیین‌کننده‌ای در اولویت‌های برنامه‌ریزان آموزشی نداشته است.

- فصل سوم به شرح دروس دوره کارشناسی رشته معماری شامل تعداد واحدها و ساعات، اهداف درس، موضوع، روش، سرفصل هفتگی، شیوه ارزیابی و منابع درس اختصاص دارد. با توجه به اطلاعات موجود در این فصل می‌توان به این نتیجه رسید که وجه اجتماعی معماری در برخی از درس‌ها مورد تأکید نسبی قرار گرفته است:

- طراحی معماری ۲: هدف اصلی این درس که چهار واحد عملی و یک واحد نظری دارد آشنایی دانشجویان «با فرایند طراحی مسکن و مبانی و وجوه متنوع آن» است. یکی از توانایی‌های مورد انتظار دانشجویانی که این درس را گذرانده‌اند داشتن «نگرش همه‌جانبه به موضوع مسکن و مبانی نظری آن در مقیاس خرد، شامل ابعاد اجتماعی، فرهنگی، زیست‌محیطی و ...» است.

بر همگان روشن است که طراحی مسکن تا چه اندازه با جامعه و فرهنگ آن درآمیخته است. چنان‌که ملاحظه شد در شرح این درس نیز اشاره‌گذاری به وجوه اجتماعی مسکن وجود دارد. با این حال چه در روش، چه در سرفصل هفتگی تأکید خاص بر این جنبه وجود ندارد. گویی برنامه‌ریزان انتظار داشته‌اند که در خلال بحث‌های نظری در کلاس به این موضوع نیز اشاره شود که انتظار بی‌جایی نیست. با این حال به نظر می‌رسد که تمرکز اصلی این درس بر وجوه کالبدی مسکن است.

- طراحی معماری ۴: هدف این درس «طراحی در مجاورت بافت‌های ارزشمند تاریخی و توجه مضاعف به بستر پروژه در طراحی» است. ظاهراً برنامه‌ریزان این درس طراحی را به شکل ویژه‌طوری طراحی کرده‌اند که دانشجویان معماری در آن

بر بستر به شکل عام و بستر تاریخی به شکل خاص تمرکز کنند. از این رو زمینه اجتماعی که خود بخشی از نیروهای زمینه‌ای است مورد توجه قرار گرفته است. از نتایج مورد انتظار این درس «تجربه طراحی عملکردهایی که بُعد فرهنگی، اجتماعی، و مذهبی در آن پررنگ‌تر و در نتیجه پیچیده‌تر است» ذکر شده است.

با توجه به شرح این درس، می‌توان در آن مباحثی از مرمت، احیای بافت‌های تاریخی و طراحی میان‌افزا یافت و از این رو بحث در باب زمینه اجتماعی بخش نسبتاً کوچکی از اهداف درس را شکل می‌دهد. در این درس نیز همچون طراحی معماری ۲ تصمیم‌گیری راجع به شیوه مطرح کردن مباحث نظری به استاد یا استادان درس محول شده و در سرفصل یا روش، راهکار خاصی برای انتقال دغدغه توجه به بستر ذکر نشده است. در واقع تفاوت این درس طراحی با دیگر طرح‌ها موضوع آن است و به شکل ساختاری تفاوتی با سایر درس‌های طرح ندارد. در نظر گرفتن این درس در بین سایر دروس طراحی رویدادی نسبتاً تازه در دهه‌های اخیر است و می‌توان آن را گامی به سوی بازشناختن بستر به معنای عام آن در آموزش معماری است.

• طراحی معماری ۵: هدف این درس به تصریح سند مذکور «آشنایی با مقیاس‌های کلان‌تر و نقش آن در طراحی، از جمله مقیاس طراحی شهری و برنامه‌ریزی شهری در طراحی» است. و در بخش موضوع اشاره شده است که «توجه به معیارهای اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی در طراحی محیط شهری» در طراحی باید مورد توجه قرار گیرد.

روشن است که این درس به علت داشتن مقیاسی فراتر از تک‌واحد، به‌ناچار با ابعاد اجتماعی معماری درگیر است و در این طرح درس نیز کم‌وبیش به این بعد اجتماعی اشاره شده است. همچون سایر دروس طراحی، این طرح هم با چندین و چند موضوع درگیر است و پرداختن به همه ابعاد یک مجموعه محله‌ای یا شهری باعث می‌شود که بعد اجتماعی در سایه سایر وجوه قرار گیرد و برنامه‌ریزان با اشاره‌ای گذرا به آن تلاش کنند به سایر ابعاد مورد نظر بپردازند. در اینجا بحث مقیاس بزرگ طرح در اولویت است و احتمالاً همچون سایر دروس طراحی بعد کالبدی بر سایر ابعاد سایه خواهد انداخت.

• دروس تاریخی: چندین درس با موضوع تاریخ و تاریخ معماری در ایران و جهان در برنامه درسی گنجانده شده است. «تاریخ معماری ایران پیش از اسلام»، «تاریخ معماری ایران در دوران اسلامی»، «تاریخ جهانی معماری»، «تاریخ معماری معاصر» که برخی دروس اختیاری در کنار آن‌ها باعث می‌شود که مخاطب به این نتیجه برسد که موضوع «تاریخ» و «تاریخ معماری» در دانشکده معماری جدی و ضروری تلقی شده است. امری که چنانچه گفته شد تا چند دهه پیش چندان محلی از اعراب نداشت.

در شرح دروس مذکور بعد اجتماعی و فرهنگی بناهای تاریخی و معاصر نیز مورد اشاره قرار گرفته است. اما امری که می‌توان به آن در اینجا اشاره کرد، کمرنگ بودن اثر تاریخ معماری مردم در دروس مورد بحث است. چنان که می‌دانیم معمولاً کتب تاریخ معماری و نظریه‌های پشتیبان آن حول معماری یادمانی و آثار شاخص نگاشته شده و جز در دهه‌های اخیر معماری مردم در این مباحث غائب بوده است. (جدول ۶)

جدول ۶: تحلیل وجه اجتماعی برنامه درسی مصوب دوره کارشناسی معماری در سه سطح

فصل برنامه درسی / سطح تحلیل	توصیف وضعیت ارتباط با جامعه	توضیح و تحلیل
فصل اول / کلیات برنامه درسی	عدم توجه به وجه اجتماعی دانش معماری و عدم تأکید بر رسالت اجتماعی دانشکده‌های معماری	عدم اذعان و تأکید بر وجه اجتماعی دانش معماری می‌تواند نشان از اولویت نداشتن این وجه در برنامه‌ریزی برنامه درسی باشد.
فصل دوم / جداول دروس	وجود دو درس «مبانی جامعه‌شناسی» و «مبانی جمعیت‌شناسی» در میان دروس اختیاری	حضور این دو درس در فهرست دروس اختیاری نشانه مثبتی است. اما با توجه به نبود هرگونه توضیحات تکمیلی راجع به این دروس در فصل سوم، به نظر می‌رسد که اولاً احتمال ارائه آن‌ها توسط دانشکده‌های معماری ضعیف است، ثانیاً در صورت ارائه

به شکل یک درس عمومی که تناسبی با نیازهای معماران ندارد ارائه خواهد شد.		
قابل انتظار است که در این درس که موضوع آن طراحی مسکن است به وجه اجتماعی آن اشاره شود، هرچند امکان تأکید بیشتر بر این وجه وجود داشت.	طراحی معماری ۲: اشاره به وجه اجتماعی مسکن و لزوم توجه به آن	فصل سوم / شرح دروس، شامل اهداف، موضوعات، سرفصل هفتگی، منابع و...
این درس به طور کلی گام مثبتی به سوی زمینه‌گرایی در دانشکده‌های معماری است. از آنجایی که تمرکز اصلی درس بر مبانی مرمت، حفظ بافت ارزشمند و طراحی میان‌افزاست، زمینه اجتماعی تا حدی در سایه باقی وجوه قرار گرفته است.	طراحی معماری ۴: درسی باهدف توجه به زمینه، به‌ویژه زمینه تاریخی	
همچون طراحی ۵، در این درس نیز بحث ابعاد اجتماعی مجموعه‌های معماری در سایه طراحی در مقیاس بزرگ‌تر قرار گرفته است.	طراحی معماری ۵: طراحی در مقیاس محله و شهر و درگیری با تعاملات اجتماعی کلان‌تر	
معمولاً معماری مردم و تاریخ فرهنگی بخش کوچکی از تاریخ معماری را تشکیل می‌دهد. در شرح دروس تاریخ در برنامه درسی نیز تأکیدی بر اهمیت معماری مردم نشده است.	دروس تاریخ/ تاریخ معماری	

۴-۴-۶- جمع‌بندی بررسی سرفصل دروس معماری در ایران

بر مبنای آنچه در این بخش آمد، می‌توان نتیجه گرفت که اگرچه برنامه درسی مصوب دانشکده‌های معماری در مقطع کارشناسی چندین بار مورد بازبینی قرار گرفته و تفاوت‌هایی در سازمان‌دهی دروس، مبانی و اهداف برنامه درسی دیده می‌شود، در مجموع نمی‌توان پیشرفت محسوسی در توجه به امر اجتماعی از سال ۱۳۷۷ تا امروز مشاهده کرد، حتی می‌توان گفت که برنامه درسی سال ۱۳۷۷ از حیث صراحت کلام برنامه جامعه‌نگرتر و جامعه‌محورتری است. درواقع می‌توان چنین برداشت کرد که همچنان کارکرد اجتماعی دانشکده معماری ما، آن چنان که در آینه برنامه درسی می‌توان دید، در سایه سایر وجوه قرار دارد و امری حاشیه‌ای تلقی می‌شود.

همچنین می‌توان نتیجه گرفت که در هرکدام از بازبینی‌های مصوب، می‌توان یک ویژگی خاص را در برنامه درسی پررنگ‌تر از سایر سرفصل‌ها دید. مثلاً اگر در اولین برنامه مصوب وجه اجتماعی و وجه کارکردی برنامه درسی پررنگ‌تر است، در برنامه‌ی مصوب سال ۱۳۹۲ و ۱۳۹۵ وجه ایرانی-اسلامی بیشتر به چشم می‌خورد و در آخرین نسخه، بعد تاریخی برنامه درسی پررنگ‌تر شده است. درنهایت می‌توان گفت که برنامه درسی دانشکده‌های معماری ما از حیث توجه به جامعه در نگاهی خوش‌بینانه پیشرفت چندانی نکرده است.

در آخر باید توجه داشت که دانشکده‌های معماری متعددی که در ایران فعالیت می‌کنند، هریک بعضاً جرح و تعدیل‌هایی را نسبت به برنامه نمونه در دستور کار قرار می‌دهند. برای نمونه در برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته معماری در دانشکده هنر و معماری یزد یک درس اختیاری با عنوان «مردم‌شناسی» گنجانده شده است که به نظر می‌رسد ویژگی‌های آن متناسب با نیازهای دانشجویان معماری طراحی شده است. بنابراین ممکن است آنچه در این بخش مورد بررسی قرار گرفت آینه تمام‌نمای وضعیت آموزش معماری در ایران نباشد اما گویای وضعیت عمومی برنامه درسی در دانشکده‌های معماری امروز است.

۵- جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در این پژوهش دو پرسش مطرح شد که بر مبنای آنچه در بدنه مقاله موردبحث قرار گرفت به‌طور خلاصه می‌توان به آن‌ها پاسخ داد. پرسش نخست درباره سیر تطور توجه دانشکده‌های معماری به امر اجتماعی بود و بر همین اساس در این مقاله سیر شکل‌گیری و تحول آموزش آکادمیک معماری شرح داده شد و ارتباط آن با جامعه موردبحث و بررسی قرار گرفت. هم در سطح جهانی و هم در کشور ما، یکی از مسائلی که در چند دهه اخیر موردتوجه معماران و معماری‌پژوهان قرار گرفته جدایی فرایند آموزش معماری از زمینه آن ازجمله زمینه اجتماعی آن است که منجر به ایجاد خلل در کارآمدی معماران تحصیل‌کرده در دانشگاه در زمینه حل مسائل روز جامعه شده است.

در سطح جهانی، در نخستین مدارس معماری دنیا و پس‌ازآن مدرسه بوزار توجه به امر اجتماعی چندان موردنظر نبود و نخستین معماران آکادمیک اعتنایی به جامعه نداشت. این نوع آموزش معماری که متضمن نوعی از جدایی نسبت به جامعه بود رفته‌رفته جای خود را به‌نوعی از آموزش داد که مسائل اجتماعی را در دستور کار خود قرار می‌دهد. در ایران نیز در ابتدای شکل‌گیری مدارس معماری توجه به وجه اجتماعی معماری در حداقل ممکن بود و همچون بوزار معماری همچون یک امر مجزا از زمینه مورد آموزش قرار می‌گرفت. با تحولاتی که در مقیاس کشور و فراتر از آن قبل و بعد از انقلاب رخ داد آموزش معماری کم‌وبیش متوجه وجه اجتماعی معماری شد و ازاین‌رو برخی از سنت‌های آموزش معماری بوزاری کنار گذاشته شد.

در مورد پرسش دوم که درباره وضعیت امروز دانشکده‌های معماری به شهادت برنامه درسی بود، چنانچه در مقاله موردبحث قرار گرفت، در حال حاضر برترین دانشکده‌های معماری دنیا -که هفت مورد از آن‌ها بررسی شد- به طریقی وجه اجتماعی دانش معماری را موردتوجه قرار داده‌اند. برخی تلاش کرده‌اند دروسی همچون جامعه‌شناسی را در سرفصل دروس خود به‌مثابه درس اصلی بگنجانند، برخی نیز امر اجتماعی در سرتاسر دوره کارشناسی معماری پراکنده‌اند و در هر درس آن را مورد تأکید قرار داده‌اند.

اما در مورد کشور ما، چنان‌که موردبررسی قرار گرفت، امر اجتماعی همواره در سایه وجوه دیگر دانش معماری قرار گرفته است. در سال‌های اخیر تحولات بسیاری در برنامه درسی دوره کارشناسی معماری اعمال شده است، ولی کلیات آن از دوره پیش از انقلاب بدون تغییر اساسی باقی مانده است. از طریق بررسی آخرین برنامه درسی دوره کارشناسی معماری در کشور و مقایسه آن با برنامه درسی دانشکده‌های برتر دنیا می‌توان به پیشنهادهایی رسید که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود:

توجه به جامعه در کلیت آموزش معماری: لازم است رسالت اجتماعی معماری و نقش آن در آموزش معماری در کلیات و اهداف اصلی برنامه درسی موردتوجه قرار گیرد. تأکید بر این امر به برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران آموزش معماری یادآوری خواهد کرد که دانشکده معماری دارای رسالت اجتماعی است و برنامه درسی به‌منزله نرم‌افزار جاری در دانشکده‌های کشور باید بازتاب‌دهنده این رسالت باشد.

تزییق توجه به امر اجتماعی در برنامه درسی: در نظر گرفتن دروس اختیاری همچون جامعه‌شناسی یا مردم‌شناسی گام مثبتی به‌سوی توجه به وجه اجتماعی دانش معماری است، اما کافی نیست. نخست اینکه تفکر جامعه‌شناسانه و زمینه‌گرایانه باید در سرتاسر آموزش معماری جریان داشته باشد و در دروس مستعد دیگر، به‌ویژه دروس طراحی نفوذ کند. دوم، همان‌طور که دروسی همچون تاریخ و تاریخ معماری سال‌هاست به دروس اصلی دانشکده‌های معماری اضافه‌شده، لازم است دروسی با رویکرد فرهنگی و اجتماعی به دروس پایه و اصلی اضافه شود.

ایجاد فضا برای انعطاف برنامه درسی بسته به زمینه دانشکده معماری: اگرچه ایران در کلیت دارای هویت معنادار و باسابقه‌ای است، اما هر نقطه از این کشور دارای فرهنگ و جامعه خاص خود است و لازم است بخش‌هایی از برنامه‌ی درسی با نگاه به این تنوع فرهنگی و اجتماعی طراحی شود؛ به‌طوری‌که دانشکده‌های معماری شهرها و استان‌های مختلف توانایی طراحی برنامه‌ی درسی متناسب با نیازهای اجتماعی و فرهنگی خاص منطقه خود را داشته باشند.

در آخر، روشن است که آموزش معماری ایران در حال حاضر به سوی زمینه‌گرایی و بازشناسی سیاق فرهنگی و اجتماعی ایران گام برداشته و امید است که در دهه‌های آینده امر اجتماعی بیش‌ازپیش در آن موردتوجه قرار گیرد.

پی‌نوشت

¹ Universitas

² Scholar

³ Guild

^۴ در مصاحبه‌ای که مهدی شادکار با دو مدرس معماری اهل فرانسه - کریستین نیدریچ و النیلد کاردوزو - انجام داده، می‌خوانیم که: «آغاز مفهوم آتلیه، و کاربرد آن به سال‌های ۱۷۵۰ و بنیان آکادمی سلطنتی معماری بازمی‌گردد [...] لذا می‌توان گفت که شخصیت و فیگور «معمار» و «مهندس» تقریباً هم‌زمان ایجاد شدند.» (نیدریچ و کاردوزو، ۱۳۹۹) برای نگارندان روشن نشد که علت اختلاف تاریخ در کلام این دو معمار با سایر منابع تاریخی چیست.

⁵ QS - <https://www.topuniversities.com/>

⁶ Major

⁷ Minor

^۸ بر مبنای دفترچه انتخاب رشته دانشگاه‌های سراسری و آزاد، در سال ۱۴۰۲، حدود ۱۶۰۰۰ ظرفیت برای ورود دانشجویان جدید معماری به ۲۸۳ دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی اعلام شده است. با در نظر گرفتن جمعیت ایران و آمریکا، ایران ۱۴ برابر کشور آمریکا، که در سال گذشته حدود ۴۳۰۰ دانشجوی جدیدالورود معماری داشته، ظرفیت برای جذب دانشجوی معماری ایجاد کرده است.

^۹ معیار نگارندگان برای این بخش سرفصل‌های مصوب در سال‌های ۱۳۷۷، ۱۳۸۴، ۱۳۹۲ و ۱۳۹۵ است که سند مرتبط با آن‌ها از وب‌سایت وزارت عتف قابل بارگیری است.

^{۱۰} معیار نگارندگان برای این بخش سرفصل دروس رشته مهندسی معماری، گروه هنر و معماری، دوره کارشناسی پیوسته، مصوب در تاریخ ۱۴۰۰/۱۰/۰۵ توسط کمیسیون برنامه‌ریزی آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است که از سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به مدت پنج سال قابل اجراست. سند مرتبط با جزئیات این سرفصل از وب‌سایت وزارت عتف قابل بارگیری است.

منابع

- ابراهیمیان، کریستینه. (۱۳۹۹). بازنگری برنامه درسی آموزش معماری ایران بر اساس رویکرد راهبردی با تأکید بر پیوند نظریه و عمل (رساله دکتری). دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سمنان، دانشکده فنی و مهندسی.
- اخوان ذاکری، مهریز. (۱۳۹۹). مدرسه هنرهای زیبا [آموزش معماری از بوزار تا انسا]. هنرنگار، ش ۱، ۸۴-۹۳.
- بانی مسعود، امیر. (۱۳۹۱). معماری معاصر ایران در تکاپوی بین سنت و مدرنیته. تهران: هنر معماری قرن.
- بانی مسعود، امیر. (۱۳۹۹). معماری معاصر در ایران؛ از سال ۱۳۰۴ تا کنون. مشهد: کتابکده کسری.
- بهشتی، سید محمد. (۱۳۹۷، ۱۶ اردیبهشت). «امتناع از زمینه، ابتلای معاصر». اعتماد، ش ۴۰۸۰، ۱۶.
- بی‌تی، حامد، قره‌بگلو، مینو و نظرزاده عنصرودی، ائلناز. (۱۴۰۰). میزان کارآمدی برنامه مصوب آموزش مسکن (طرح معماری ۵) بر اساس انتظارات جامعه حرفه‌ای از فارغ‌التحصیلان رشته معماری (بررسی موردی: جامعه حرفه‌ای شهر تبریز). نامه معماری و شهرسازی، ۳۳، ۱۲۷-۱۴۳.
- جمیری، وحیده. (۱۳۸۹). بررسی برنامه درسی رشته مهندسی معماری در مقطع کارشناسی: یک مطالعه کیفی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تبریز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- جمیری، وحیده، فتحی آذر، اسکندر، پاکدل فرد، محمدرضا و حاتمی، جواد. (۱۳۸۹). بررسی میزان انطباق برنامه درسی رشته کارشناسی مهندسی معماری با نیازهای بازار کار در ایران. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۲، ۱۱۱-۱۳۳.
- حجت، عیسی. (۱۳۸۱). حرفی از جنس زمان نگاهی نو به شیوه‌های آموزش معماری در ایران. هنرهای زیبا، (۱۲)، ۵۸-۵۰.

- حجت، عیسی. (۱۳۹۱). سنت و بدعت در آموزش معماری. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- رضایی، الهام. (۱۳۹۹). آموزش معماری در ایران [شکل‌گیری آکادمیک به سبک بوزار]. در هنرنگار، ش ۱، ۷۲-۸۳.
- رنجبر کرمانی، علی محمد. (۱۳۹۹). بهبود کارآیی شیوه آموزش تاریخ معماری. مطالعات معماری ایران، ۱۸، ۵-۲۴.
- زندی محب، آرزو (۱۴۰۰). اصول آموزش معماری سنتی در گذشته با استفاده از فتوت نامه‌ها. اثر، ۴۲ (۱)، ۸۲-۹۷.
- سامیر، آلاله، کریم آبادی، حسین، و میرزاکوکچ خوشنویس، احمد. (۱۴۰۰). تأثیر شیوه آموزش معماری دانشگاه‌های تهران و شهید بهشتی بر سبک آثار معماری (سال‌های ۱۳۴۰-۱۳۷۰). نخبگان علوم و مهندسی، ۶ (۳)، ۱۴۹-۱۶۱.
- سپهری، یحیی. (۱۳۹۶). تاریخ آموزش طراحی معماری در دانشگاه شهید بهشتی دوره تکوین. تهران: دانشگاه شهید بهشتی، روزنه.
- سپهری، یحیی و حجت، عیسی. (۱۳۹۹). نظام آموزش آتلیه‌ای دانشکده هنرهای زیبا: شرح برنامه آموزش طراحی معماری در دهه ۱۳۳۰ و ۱۳۴۰ ش. نشریه هنرهای زیبا: معماری و شهرسازی، ۲۵ (۲)، ۵-۱۵.
- صفامنش، کامران و منادی‌زاده، بهروز. (۱۳۷۸). تحولات معماری و شهرسازی در فاصله سال‌های ۱۲۹۹-۱۳۳۰ ش. دومین کنگره تاریخ معماری و شهرسازی ایران، ج ۲، تهران: سازمان میراث فرهنگی کشور.
- طاقی، زهرا. (۱۳۷۴). نگاهی به آموزش معماری در دوران معاصر. صفا، ۵ (۲)، ۵۴-۶۲.
- قدوسی‌فر، سیدهادی، اعتصام، ایرج، حبیب، فرح، و پناهی برجای، هاجر. (۱۳۹۱). آموزش سنتی معماری در ایران و ارزیابی آن از دیدگاه یادگیری مبتنی بر مغز. مطالعات معماری ایران، ۱۱ (۱)، ۳۹-۵۸.
- قیومی بیدهندی، مهرداد و سپهری، یحیی. (۱۳۹۵). تاریخ آموزش طراحی معماری در دانشگاه شهید بهشتی (دانشگاه ملی ایران)، مرحله تکوین. صفا، ۲۶ (۳)، ۲۵-۴۰.
- عبدالله‌زاده، محمد مهدی. (۱۳۸۸). معمار دوره گذار: نگاهی به خاطرات ممتحن‌الدوله. گلستان هنر، ۵ (۱)، ۵۳-۶۳.
- علایی، علی. (۱۳۸۹). افزایش تعداد پذیرفته شدگان رشته مهندسی معماری و تبعات آن. صفا، ۲۰ (۲)، ۴۱-۴۸.
- غروی‌الخوانساری، مریم. (۱۳۹۹). نقد و آسیب‌شناسی آغاز آموزش معماری در مدرسه هنرهای زیبا: از ورود سیستم بوزار تا سال ۱۳۴۸. هنرهای زیبا - معماری و شهرسازی، ۲۵ (۳)، ۶۱-۷۲.
- غروی‌الخوانساری، مریم. (۱۴۰۰). واکاوی ریشه‌های تحول و نقد دوره دوم آموزش معماری در دانشکده هنرهای زیبا (۱۳۴۸-۱۳۵۹). هنرهای زیبا- معماری و شهرسازی، ۲۵ (۱)، ۵۷-۶۸.
- غروی‌الخوانساری، مریم. (۱۴۰۱). مقایسه و بررسی دو سیستم آموزشی دانشکده هنرهای زیبا در رشته معماری، از تأسیس تا تحولات ۱۳۴۸ ش و از آن تاریخ تا انقلاب فرهنگی. صفا، ۳۲ (۱)، ۴۱-۵۶.
- کاف، دانا. (۱۳۸۲). مهارت‌های اجتماعی طراحی در حرفه و آموزش معماری. صفا، ۱۳ (۲)، ۱۱۹-۱۳۳.
- مطیعی، بابک، مهدیزاده سراج، فاطمه و بایزیدی، قادر. (۱۳۹۷). رهیافتی بر آموزش پویا و هدفمند دروس پایه معماری. فناوری آموزش، ۱۳ (۱)، ۱۹۱-۲۰۲.
- معظمی، منوچهر و حجت، عیسی. (۱۳۹۶). ریشه‌های گسست و گم‌گشتگی فرهنگی در معماری معاصر ایران. معماری و شهرسازی آرمان شهر، ۱۰ (۲۱)، ۱۰۳-۱۱۲.
- میرجانی، حمید. (۱۳۸۹). استدلال منطقی به مثابه روش پژوهش. صفا، ۵۰ (۵)، ۳۵-۵۰.
- ناری‌قمی، مسعود. (۱۳۹۸). نگرش انتقادی اسلامی: رویکردی برای آموزش کاربردی تاریخ معماری اسلامی. پژوهش‌های معماری اسلامی، ۲۵، ۹۵-۱۱۴.

- ندیمی، حمید. (۱۳۷۵). آموزش معماری، دیروز و امروز. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۳، ۱۴، ۱۳-۴۶.
- نیدریچ، کریستین و النیلد کاردوزو. (۱۳۹۹). پسا ۶۸ و رفورم در آموزش معماری. هنرنگار، ۱، ۱۰۶-۱۱۷.
- یاران، علی. تأثیرات نقش آموزش معماری و پرورش معمار برسیمای شهرهای تاریخی. نشریه علمی مرمت و معماری ایران. ۱۳۹۱؛ ۲ (۳): ۵۱-۶۲

- Alberti, L. B. (1986). *The Ten Books of Architecture* (J. Leoni, Trans.). Dover Publications.
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia. (2023, February 9). *Academy of art*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/art/academy-of-art>
- Collins, P. (1979). The eighteenth century origins of our system of full-time architectural schooling. *Journal of Architectural Education*, 33(2), 2-6.
- Cunningham, A. (1980). Educating around architecture. *Studies in Higher Education*, 5(2), 131-147.
- Djalali, A. (2015). The architect as producer: Hannes Meyer and the proletarianisation of the Western architect. *Footprint*, 9(2), 27-46.
- Gribat, N., & Meireis, S. (2017). A critique of the new 'social architecture' debate. *City*, 21(12), 779-788.
- Griffin, A. (2020). *The rise of academic architectural education: The origins and enduring influence of the Academie d'Architecture*. Routledge.
- Groat, L. N., & Wang, D. (2013). *Architectural research methods*. Wiley.
- Hoteit, A. (2016). Architectural education in the Arab world and its role in facing the contemporary local and regional challenges. *Canadian Social Science*, 12(7), 1-7.
- Incedayi, D. (2005). Architect as a facilitator: The changing education (of architecture). In *EAAE Prize 2003-2005: Writings in Architectural Education* (pp. 112-129). EAAE.
- Khorshidifard, S. (2019). Augmented and humble: Spaces for social responsibility learning in architectural education. In *LESS TALK | MORE ACTION: Conscious Shifts in Architectural Education* (pp. 48-54). ACSA Press.
- Kostof, S. (1986). The education of the Muslim architect. In *Architecture education in the Islamic world* (pp. 1-7). Concept Media Pte. Limited.
- Kramer, K. L. (2012). Social responsibility in architectural education. *American Transactions on Engineering & Applied Sciences*, 1(3), 265-317.
- Labatut, J. (1979). History of architectural education through people. *Journal of Architectural Education*, 33(2), 22-24.
- Lucassen, J., De Moor, T., & van Zanden, J. L. (2008). The return of the guilds: Towards a global history of the guilds in pre-industrial times. *International Review of Social History*, 53(S16), 5-18.
- Middleton, R. (1959). Francois Blondel and the *Cours d'Architecture*. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 18(4), 140-148.
- Moravanszky, A. (1997). Educated evolution: Darwinism, design education, and American influence in Central Europe, 1898-1918. In M. Poliak (Ed.), *The education of the architect* (pp. 113-138). The MIT Press.
- Schwartz, C., Morthland, L., & McDonald, S. (2014). The making of architects: Knowledge production and legitimization in education and professional practice. *Architectural Theory Review*, 19(1), 76-91.
- Siebenbrodt, M., & Schobe, L. (2018). *Bauhaus 1919-1933*. Parkstone Press International.
- Sturges, W. K. (1952). Jacques-François Blondel. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 11(1), 16-19.

- Tomita, H. (2017). Hannes Meyer's scientific worldview and architectural education at the Bauhaus (1927-1930). *The ACDHT Journal*, (2), 28-40.
- URL1: <https://www.ucl.ac.uk/prospective-students/undergraduate/degrees/architecture-bsc-2024>
- URL2: <https://www.ucl.ac.uk/module-catalogue/modules/environmental-design-BARC0086>
- URL3: <https://www.ucl.ac.uk/module-catalogue/modules/historical-and-cultural-developments-of-cities-and-their-architecture-BARC0085>
- URL4: <https://www.ucl.ac.uk/module-catalogue/modules/project-work-ia-BARC0088>
- URL5: <https://www.ucl.ac.uk/module-catalogue/modules/architecture-projects-BARC0097>
- URL6: <https://www.ucl.ac.uk/module-catalogue/modules/ethics--agency-BARC0101>
- URL7: <https://www.ucl.ac.uk/module-catalogue/modules/history-and-theory-of-architecture-BARC0102>
- URL8: <https://www.ucl.ac.uk/module-catalogue/modules/architecture-design-projects-BARC0106>
- URL9: <https://www.ucl.ac.uk/module-catalogue/modules/history-and-theory-of-architecture-BARC0134>
- URL10: <https://ethz.ch/en/studies/bachelor/bachelors-degree-programmes/architecture-and-civil-engineering/architecture.html>
- URL11: https://ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/arch/departement/Studium/PDF/ARCH_Broschuere_2017.pdf
- URL12: <https://architecture.mit.edu/undergraduate-programs>
- URL13: <https://architecture.mit.edu/undergraduate-architecture-design>
- URL14: https://architecture.mit.edu/sites/default/files/2022-07/2022-2023_undergradhandbook.pdf
- URL15: <https://www.tudelft.nl/onderwijs/opleidingen/bachelors/bk/bsc-bouwkunde/over-de-opleiding>
- URL16: <https://www.tudelft.nl/onderwijs/opleidingen/bachelors/bk/bsc-bouwkunde/over-de-opleiding/wat-ga-ik-leren>
- URL17: <https://www.msa.ac.uk/study/ba/>
- URL18: <https://www.msa.ac.uk/study/ba/year1/>
- URL19: <https://www.msa.ac.uk/study/ba/year2/>
- URL20: <https://www.msa.ac.uk/study/ba/year3/>
- URL21: <https://cde.nus.edu.sg/arch/programmes/bachelor-of-arts-in-architecture/curriculum/>
- URL22: https://cde.nus.edu.sg/arch/programme_article/ar1328a-architectural-materials-and-construction/
- URL23: https://cde.nus.edu.sg/arch/programme_article/ar2221-history-theory-of-sea-architecture/
- URL24: https://cde.nus.edu.sg/arch/programme_article/ar5423-architectural-practice/
- URL25: https://cde.nus.edu.sg/arch/programme_article/ar2222-history-theory-of-western-architecture/
- URL26: https://cde.nus.edu.sg/arch/programme_article/ar1329-climate-ecology-architecture/
- URL27: https://cde.nus.edu.sg/arch/programme_article/ar3223-introduction-to-urbanism/
- URL28: https://cde.nus.edu.sg/arch/programme_article/ar3722-sustainable-environmental-system/
- URL29: https://cde.nus.edu.sg/arch/programme_article/ar5221-contemporary-theories-3/

- URL30: <https://www.polimi.it/en/education/laurea-programmes/programme-detail/architectural-design>
- URL31:
https://www4.ceda.polimi.it/manifesti/manifesti/controller/MostraIndirizziPublic.do?evn_default=EVENTO&k_corso_la=1094&lang=EN&__pj0=0&__pj1=a48dffe367bbad2970fc31f7e01ea7c
- URL32:
https://www4.ceda.polimi.it/manifesti/manifesti/controller/ManifestoPublic.do?evn_stampa=EVENTO&tipo=PDF&stampaSottoModuli=TRUE&stampaDocenti=TRUE&aa=2024&k_cf=222&k_corso_la=1094&ac_ins=0&k_indir=%2A%2A%2A&lang=EN&tipoCorso=ALL_TIPO_CORSO&caricaOffertaInvisibile=false&semestre=ALL_SEMESTRI&jaf_currentWFID=main
- Weiner, F. (2005). Five critical horizons for architectural educators in an age of distraction. In *EAAE Prize 2003-2005: Writings in Architectural Education*

Original Research Article

From Ivory Tower to Ground Action: A Comparative Study of the Evolution of the Relationship between Architectural Schools, the Society in Iran, and the WorldMehdi Mohammadi¹, Hamid Mirjany^{2*}

1- PhD student, Architecture Department, School of Arts & Architecture, Yazd University, Yazd, Iran.

2- Assistant professor, Architecture Department, School of Arts & Architecture, Yazd University, Yazd, Iran.

 : 10.22034/AHDC.2025.22366.1840Received:
November 8, 2024Accepted:
March 11, 2025**Keywords:**
Faculty of
Architecture,
Social context,
History of
architectural
education,
Architecture
curriculum,
Academic
architecture
education**Abstract**

Both as a discipline and as a practice, architecture is inherently linked to its social context, but the focus on social issues in academic architectural education has experienced notable shifts throughout history. Initially, during the formative years of architectural education in the world, there was a conspicuous lack of emphasis on the social dimensions of architecture. This was largely because the patrons of academic architects were predominantly elites and aristocrats, who had little interest in the social ramifications of architectural works. Over time, however, various socio-political, cultural, and technological transformations brought about a paradigm shift. Academic architects and architectural institutions began to recognize the importance of addressing social contexts. This shift was particularly evident in the postmodern era, when resolving social issues became a fundamental objective of architectural education. In contemporary architectural discourse, the integration of social considerations into the curriculum is regarded essential for producing architects who are not only technically proficient but also socially responsible. In Iran, the trend of architectural education has mirrored global trends to some extent. The early years of architectural education in Iran experienced a similar disregard for social issues. However, significant national and international developments prompted the re-evaluation of this approach. Despite these changes, the current state of architectural education in Iran still falls short of fully integrating social considerations into its curricula, in contrast to leading architectural schools worldwide, where social context is given substantial attention. This study seeks to address the question of how the focus on social issues in architectural schools has evolved over time and to map out their current position concerning societal engagement as reflected in their curricula and course offerings. The research methodology is grounded in a qualitative framework, relying on library resources for data collection and employing logical reasoning and an analytical-interpretative approach for data analysis. The findings of the study reveal that, while there has been progress, Iranian architectural schools have yet to prioritize social issues to the same extent as their global counterparts. In leading architectural schools around the world, the social context is an integral component of the educational process, highlighting a significant area for improvement in the Iranian academic landscape.

E-ISSN: 2645-372X /© 2023. Published by Yazd University This is an open access article under the CC BY 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

