

## تبیین بی‌عدالتی‌های اجتماعی در آموزش معماری ایران مبتنی بر نظریه تعلیم و تربیت انتقادی\*

مهدی قائم‌پناه<sup>۱</sup> - غلامحسین معماریان<sup>۲\*</sup> - اصغر محمدمرادی<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری معماری، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه علم و صنعت ایران، تهران، ایران.
۲. استاد گروه معماری، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه علم و صنعت ایران، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
۳. استاد گروه مرمت، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه علم و صنعت ایران، تهران، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۲۶ تاریخ اصلاحات: ۱۴۰۲/۰۸/۱۵ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۴۰۲/۰۹/۰۶ تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۲۹

### چکیده

تعلیم و تربیت انتقادی، کاربست نظریه‌ی انتقادی در آموزش است. متفکران تعلیم و تربیت انتقادی به این امر توجه می‌کنند که چه کسانی کنترل فرآیندهای تعلیم و تربیت را بر عهده دارند. به باور آنان تعلیم و تربیت، نهاد مدرسه و برنامه‌ی درسی، فراتر از امور آکادمیک بوده و دارای وجوه سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و تربیتی است. به کارگیری آموزه‌های تعلیم و تربیت انتقادی در آموزش معماری، روابط میان دانش، قدرت و تعلیم را در حوزه معماری زیر سوال می‌برد. این نوع آموزش معماری با نیت رهایی‌بخشی از سلطه فرهنگی بوده و معتقد است که عمل آموزش معماری، عملی سیاسی و فرهنگی است. بنابراین آموزش را در رابطه با جامعه بزرگ‌تر بررسی می‌کند تا دموکراسی را از طریق توسعه حرفه انتقادی معماری پیشرفت دهد. در این راستا پژوهش حاضر تلاشی جهت جستجو و تفسیر مصادق‌های بی‌عدالتی در آموزش دانشگاهی معماری ایران با تکیه بر نظریه‌ی تعلیم و تربیت انتقادی است و این پرسش را مطرح می‌کند که آیا می‌توان آموزه‌های پداگوژی انتقادی را در آموزش معماری ایران به کار بست. این پژوهش ذیل پارادایم رهایی‌بخشی و با تکیه بر منابع کتابخانه‌ای، بی‌عدالتی‌ها در آموزش معماری ایران را در سه بخش «بی‌عدالتی‌ها در پذیرش و ورود به آموزش معماری»، «بی‌عدالتی‌ها در فرآیند آموزش معماری» و «بی‌عدالتی‌ها در هدف و محتوای آموزش معماری» بررسی می‌کند. در پایان نتیجه‌گیری می‌شود که برخی مباحث پداگوژی انتقادی معماری علی‌رغم تفاوت‌های بستر فرهنگی، در آموزش معماری ایران قابل طرح بوده و می‌توان با رویکرد رهایی‌بخشی به نقد آنان پرداخت.

**واژگان کلیدی:** نظریه‌ی انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی، آموزش معماری ایران، بی‌عدالتی‌های اجتماعی.

\* این مقاله مستخرج از مطالعات رساله دکتری نویسنده اول است که با عنوان «فهم نظام مکتون آموزش معماری ایران؛ پداگوژی انتقادی در دوره کارشناسی معماری» به راهنمایی نویسندگان دوم و سوم در دانشگاه علم و صنعت ایران در حال انجام است.

\*\* E-mail: memarian@iu.st.ac.ir

## ۱. مقدمه

بی‌عدالتی‌ها در آموزش معماری ریشه در مباحث تعلیم‌وتربیت انتقادی دارد که آن نیز خود برگرفته از نظریه‌ی انتقادی مکتب فرانکفورت است. هورکهایمر<sup>۱</sup> نظریه‌ی انتقادی را شاخه‌ای از علوم انسانی می‌داند که از تنش بین عقلانیت و واقعیت انگیخته می‌شود. تئوری انتقادی نمی‌خواهد واقعیت اجتماعی را همان‌گونه که هست قبول کند؛ بلکه همواره مشروعیت و توجیه آن را مورد سوال قرار می‌دهد و این پرسش را مطرح می‌کند که آیا واقعیات اجتماعی ضرورتاً باید به همین ترتیب باشند یا امکان تصور و درک یک جامعه‌ی انسانی‌تر، عادلانه‌تر و آزادتر وجود دارد؟ (Heynen 2007, 48).

"به اعتقاد هورکهایمر، نظریه‌ی سنتی<sup>۲</sup> به ویژه قالب‌های روش‌شناختی آن در چارچوب پارادایم پوزیتیویستی، با طرح مقوله «بی‌طرفی ارزشی» علوم و دخالت ندادن قضاوت‌های ارزشی در تحقیقات در عرصه‌ی علوم اجتماعی و علوم انسانی همانند علوم تجربی و طبیعی آزمایشگاهی، هرگونه رسالت اجتماعی و در رأس همه رسالت‌هایی‌بخشی را از «نظریه» سلب کرده و آن را تا حد فرمول‌ها و قواعد خشک علوم آزمایشگاهی و تجربی تقلیل داده و در نهایت علوم اجتماعی و انسانی را نیز به کلیشه‌هایی بی‌دردسر و بی‌ضرر برای جامعه‌ی سرمایه‌داری تبدیل می‌کند" (Nowzari 2019, 162).

نقد متفکران مکتب فرانکفورت به عقلانیت فنی منجر به این نتیجه می‌شود که سلطه بر طبیعت به واسطه علم و تکنولوژی، نوع جدیدی از سلطه بر انسان را در پی خواهد داشت. به زعم مارکوزه<sup>۳</sup> «جامعه در مجموعه فنی رو به رشدی از اشیا و روابط به بازتولید خود پرداخت که شامل بهره‌برداری فنی از انسان‌ها بود - به عبارت دیگر تلاش و مبارزه برای بقا و زیستن و استثمار از انسان و طبیعت بیش از همیشه شکل علمی‌تر و عقلانی‌تر به خود گرفت». این عقلانیت فنی به جای از بین بردن مشروعیت سلطه، آن را حفظ می‌کند (Bottomore 2014, 43-44).

در تاریخ آموزش و پرورش، تعلیم‌وتربیت انتقادی نظریه جدیدی است که تحت تاثیر آموزه‌های نظریه‌ی انتقادی توسط متفکران تربیتی همچون پائولو فریره<sup>۴</sup>، هنری ژبرو<sup>۵</sup>، استنلی آرنوویتز<sup>۶</sup>، پیتر مک‌لارن<sup>۷</sup>، داگلاس کلنر<sup>۸</sup> و غیره شکل گرفت (Dinaarvand and Eamaani 2008, 146).

نظریه‌پردازان انتقادی در حوزه تعلیم‌وتربیت به این امر توجه می‌کنند که چه کسانی اعم از افراد و طبقات و نهادها، کنترل فرآیندهای تعلیم‌وتربیت و تعیین اولویت‌ها و اهداف آن را بر عهده دارند. آنان معتقدند که امور مهم تربیتی بر پایه قدرت گروهی خاص برای تسلط بر دیگر گروه‌ها شکل می‌گیرند (Guttek 2006, 474). تعلیم‌وتربیت انتقادی رابطه‌ی میان کانون و پیرامون قدرت را در مدارس تحلیل می‌کند و در پی مشارکت در پروژه‌ی عظیم بازسازی هویت و قدرت در گفتمان‌هایی همچون

طبقه، جنسیت، قومیت و نژاد است (Marjani 2006, 75-76). نظریه‌پردازان انتقادی ضمن ابداع واژگانی همچون قیومیت<sup>۹</sup>، کنترل اجتماعی، برنامه‌ی درسی پنهان<sup>۱۰</sup>، نظریه تعارض<sup>۱۱</sup> و غیره در گفتمان تعلیم‌وتربیت معاصر، تفاسیر نوینی از جامعه و تعلیم‌وتربیت ارائه کرده‌اند. به زعم آنان تعلیم‌وتربیت، نهاد مدرسه و برنامه‌ی درسی، فراتر از امور آکادمیک بوده و دارای الزامات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و تربیتی هستند (Guttek 2006, 485-486).

پداگوژی<sup>۱۲</sup> انتقادی معماری حاصل به کارگیری نظریات انتقادی در آموزش معماری است. طبق نظر ژیرو هدف از آن، پروبلماتیک<sup>۱۳</sup> نمودن مفروضاتی است که به روابط مشخصی میان دانش<sup>۱۴</sup>، قدرت و تعلیم در حوزه معماری مشروعیت می‌بخشد. پداگوژی انتقادی معماری این باور را، که معماران می‌توانند خود را از مسائل وسیع‌تر که چشم‌انداز جامعه را شکل می‌دهد حذف کنند، به چالش می‌کشد. افراد دخیل در پداگوژی انتقادی معماری به عنوان بخشی از یک گفتمان گسترده از مسئولیت اجتماعی، تلاش می‌کنند تا مشروعیت اخلاقی تئوری و پداگوژی معماری را در جامعه‌ای که تقریباً در هر جنبه از زندگی روزمره تابع حاکمیت سرمایه و منطق بازار است، بازتعریف کنند (Giroux 1991, ix). مباحث پداگوژی انتقادی معماری شامل مجموعه صداهایی<sup>۱۵</sup> است که در جهت درک و عمل به آموزش معماری در راه‌های رهایی‌بخش تلاش می‌کنند. این نوع آموزش معماری مربیان را به چالش می‌کشد تا آگاهانه به کار و تجارب خود در شرایط سیاسی تفکر کنند و این واقعیت که عمل آموزش، عملی فرهنگی و سیاسی است را به رسمیت بشناسند. درک کردن حرفه‌های آموزشی از نظر فرهنگی - سیاسی، معلمان را قادر می‌سازد تا پداگوژی را در رابطه با جامعه بزرگ‌تر بررسی کنند و حرفه‌هایی که باعث پیشرفت دموکراسی می‌شوند را توسعه دهند (Dutton 1991, xv-xvi).

هدف از این پژوهش یافتن مصادیقی از بی‌عدالتی در آموزش دانشگاهی معماری ایران با به‌کارگیری آموزه‌های تعلیم‌وتربیت انتقادی است. هر چند سابقه تعلیم‌وتربیت انتقادی در غرب به اواخر دهه ۶۰ میلادی باز می‌گردد و در اواخر دهه ۸۰ وارد گفتمان آموزش معماری شد، ولی این مباحث به‌تازگی وارد پژوهش‌ها در حوزه آموزش معماری ایران شده است. شهامت و همکاران با رویکردی غیرانتقادی و به روش تحلیل محتوای کیفی به بررسی جنبه‌های مثبت و منفی برنامه‌ی درسی پنهان معماری پرداخته‌اند (Shahamat et al. 2017). در پژوهشی دیگر توسط همان محققان با روش تحلیل محتوای کمی، پنج مؤلفه برنامه‌ی درسی پنهان رشته معماری معرفی می‌شود (Shahamat et al. 2019). سردشتی و همکاران آموزش انتقادی را به عنوان شیوه‌ای از آموزش و از منظر رابطه

نوسان بین رونق ساخت‌وساز و قحطی توسعه می‌یابند. مرکزی‌ترین ایده اقتصادی در سرمایه‌داری، انباشت خصوصی است - تولید ارزش اضافی<sup>۱۶</sup> یا سود. فرآیند انباشت یک عنصر ضروری برای ساخت نیروی کار است. لذا فرآیند توسعه در محیط ساخته‌شده بستگی به گردش پول در اقتصاد دارد (Mayo 1988, 46-48). شخصیت گریزان روند انباشت به طور مستقیم با نحوه گردش سرمایه مرتبط است. دیوید هاروی در کتاب شهری شدن سرمایه استدلال می‌کند که سه جریان به هم مرتبط سرمایه وجود دارد که به طور مداوم کاسب‌کاران را قادر می‌سازد تا سرمایه‌گذاری خود را در روند انباشت جابه‌جا کنند. جریان اولیه، سرمایه‌ی مالی است؛ مانند سرمایه‌گذاری‌های پولی. دومین جریان، سرمایه‌ی ثابت، شامل سرمایه‌گذاری در محیط ساخته‌شده و جریان سوم، سرمایه‌گذاری در علم و فناوری است (Harvey 1985, 10-8). در وضعیتی که معماران در جریان‌های گردش سرمایه باید به دنبال مقاومت در برابر افت‌وخیزهای ساخت‌وساز و به کمک آگاهی انتقادی در جستجوی استعمارزدایی حرفه خود از نیروهای سرمایه‌داری باشند، تاثیر پذیرفتن کمیّت آموزش معماری از نوسانات توسعه می‌تواند دستیابی به این معماری انتقادی را که هدف پداگوژی انتقادی معماری است دشوار کند. بنابراین لازمه‌ی آموزش انتقادی معماری در ایران متناسب کردن اندازه آن طبق نیازهای واقعی جامعه و نه نیازهای کاذب است. رونق ساخت‌وساز در یک مقطع زمانی و مکانی خاص و شکل‌گیری بورس املاک، اشباع و رکود بازار و تکرار این چرخه در مکان و زمان جدید، نمودی از این گردش سرمایه در کشور ایران است و مواردی همچون تراکم‌فروشی بی‌ضابطه در شهرها، احداث شهرهای جدید، افزودن به مناطق شهری، پروژه‌های عظیم تجاری، ساخت‌وساز شهری در روستاها و غیره در سال‌های اخیر شرایطی را پدید آورده است که شاهد رونق گاه‌به‌گاه در بازار حرفه مهندسان معماری بوده‌ایم. به موازات این امر، کمیّت آموزش معماری در سالین اخیر به‌ویژه از اواخر دهه ۷۰ شمسی رشد چشمگیری داشته است.

در مورد رشد کمیّت آموزش معماری ذکر دو نکته ضروری است؛ اولاً این رشد تناسبی با بازار کار فعلی ندارد و منجر به شکل‌گیری پدیده‌هایی چون فرصت‌های شغلی محدود، فارغ‌التحصیلان بیکار یا شاغل در حرفه‌های دیگر می‌شود. چنان‌که علایی به درستی این امر را تحلیل کرده و پیش‌بینی ده ساله درستی را مبنی بر بیکار شدن بیش از نیمی از فارغ‌التحصیلان معماری ارائه می‌دهد (Alai 2010, 46). این انتقاد صحیح متوجه آینده شغلی دانشجویان و شاغلان کنونی حرفه معماری است. دوما یافتن اندازه‌ی آموزش معماری بر اساس نیاز بازار و ملاک‌های توسعه، مثلاً مجموع مساحت‌های پروانه ساختمانی در رشته معماری، خود پاسخی غیرانتقادی به این موضوع است.

استاد و دانشجو بررسی می‌کنند و با روش‌های آماری اثبات می‌کنند که کاربست شیوه‌ی انتقادی در آموزش معماری موجب افزایش انگیزش در دانشجویان می‌شود (Sardashti, Mozaffar, and Shafaie 2020). تفاوت این پژوهش با تحقیقات قبلی در این است که ذیل پارادایم رهایی‌بخشی با رویکردی انتقادی به نابرابری‌ها در نظام آموزش معماری ایران می‌پردازد. همچنین آموزش انتقادی معماری را نه تنها در فرآیند و روش آموزش، بلکه در محتوای آموزش و نیز سیاست‌های کلان برنامه‌ریزی آن به کار می‌بندد.

اگرچه پداگوژی انتقادی به موضوعاتی از قبیل طبقه‌گرایی، نژادپرستی، اقلیت‌های قومی و جنسی، جنسیت‌گرایی و غیره می‌پردازد و سیاست‌های نولیبرالیسم و نوحفاظه‌کاری را در جوامع سرمایه‌داری نقد می‌کند، ولی با نامانوس انگاشتن برخی از این معضلات با جامعه ایران (اگر واقعا نامانوس باشند) نمی‌توان پداگوژی انتقادی معماری را مختص جوامع غربی دانست. کما این‌که نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت در کشورهای همچون برزیل و مکزیک وارد نظریات تعلیم‌وتربیت شد. همچنین اعمال سیاست‌هایی از قبیل خصوصی‌سازی و برون‌سپاری در حوزه آموزش، بسترهایی را برای این حوزه مطالعاتی در آموزش معماری ایران فراهم کرده است. این پژوهش در چارچوب پارادایم رهایی‌بخشی و با تکیه بر منابع کتابخانه‌ای به مقوله بی‌عدالتی‌ها در آموزش معماری ایران می‌پردازد و با استفاده از مباحث پداگوژی انتقادی معماری، مصادیقی از بی‌عدالتی‌های آموزش معماری در دانشگاه‌های معاصر ایران را در سه بخش پذیرش، فرآیند و محتوای آموزش ارائه می‌دهد. در پایان نتیجه‌گیری می‌شود که وجود این قبیل بی‌عدالتی‌ها می‌تواند محرکی جهت کاربست تعلیم‌وتربیت انتقادی در معماری معاصر ما باشد.

## ۲. بی‌عدالتی‌ها در پذیرش و ورود به آموزش معماری

ورود به آموزش معماری و پذیرش در آن یکی از چالش‌برانگیزترین مباحث این آموزش است. از یک سو پرمقتضای بودن رشته مهندسی معماری و از سوی دیگر رشد دانشکده‌های معماری، افزایش تعداد فارغ‌التحصیلان آن، افزایش تقاضا برای تحصیلات تکمیلی، پیدایش انواع کسب‌وکارهای آموزش معماری و غیره منجر به بروز برخی بی‌عدالتی‌ها در آموزش معماری شده است.

### ۲-۱- رشد کمیّت آموزش معماری

در آسیب‌شناسی آموزش معماری ایران در وهله اول رشد بی‌رویه آن خودنمایی می‌کند. جیمز مایو معتقد است که یک معمار موفق بودن تنها یک چالش در انجام مهارت هنری خود نیست، بلکه یک جنگ مداوم برای بقا در بحران‌های اقتصادی است. معماران اغلب خود را در

دانشگاه‌هایی که دوره آموزش معماری را برگزار می‌کنند که بسیاری از آنان امکانات این آموزش را نداشته و کیفیت آموزش در آنان در حد مطلوب نیست (Taghi 2008, 133)، منجر به برپایی انواع کلاس‌هایی شده که دانشجویان جهت رفع نقایص آموزشی در آنان شرکت می‌کنند. این موارد منجر به نابرابری در آموزش معماری می‌شود و به نوعی بیانگر «کالایی شدن آموزش معماری» است؛ به طوری که دانشجویان با ورود به این آموزش درمی‌یابند برای مراحل مختلف آن کالاهایی وجود دارد که با خرید آنان به دستاوردهای آموزشی بالاتری دست می‌یابد.

### ۲-۳- پذیرش و ورود به آموزش معماری

اگر در جستجوی بی‌عدالتی‌ها در فرآیند، محتوا و مقصود آموزش معماری باشیم، این بررسی در یک جامعه‌ی آموزشی که انتخاب یادگیرندگان و یاددهندگان عادلانه نباشد غیرمنطقی به نظر می‌رسد. بی‌عدالتی‌ها در پذیرش دوره کارشناسی که از مجرای کنکور سراسری صورت می‌گیرد، خارج از حوزه بحث ما است. از مصادیق نابرابری در پذیرش دوره کارشناسی ارشد<sup>۲۱</sup> رشته معماری می‌توان به برگزاری آزمون عملی (اسکیس) به طور متمرکز در تهران<sup>۲۲</sup> اشاره کرد. مثلاً دانشجوی متقاضی از یکی از شهرستان‌های یک استان غیر از تهران برای قبولی در دانشگاه همان استان، باید در آزمون شرکت کند که فقط در تهران برگزار می‌شود.

در پذیرش دوره دکتری و در بخش آزمون کتبی، فارغ از نحوه طراحی سوالات و اختصاص منابع، درحالی‌که در دوره کارشناسی ارشد معماری چند گرایش مختلف وجود دارد و هر کدام مواد امتحانی با ضرایب مختلف در آزمون کتبی کارشناسی ارشد دارند، همه گرایش‌ها برای پذیرش در دوره دکتری باید در یک آزمون بدون مواد امتحانی مجزا با ضرایب مختلف شرکت کنند. مثلاً فارغ‌التحصیل گرایش منظر یا مطالعات برای این‌که در آزمون تئوری حد نصاب مصاحبه‌ها را کسب کند باید تعداد زیادی از منابع در گرایش تکنولوژی و انرژی را بخواند. در بخش مصاحبه‌ها مسئله اصلی در مورد سازوکار آن است؛ آیا برای همه متقاضیان فرصت‌های برابر در مصاحبه‌ها جهت رقابت در نظر گرفته می‌شود؟ هر چند بنا به ماهیت رشته معماری و همچون قضاوت طراحی و اسکیس نمی‌توان ملاک‌های شفافی از نمره‌دهی و انتخاب تهیه نمود ولی تعیین میزان تاثیر سلیقه اساتید در مصاحبه‌ها نسبت به امور غیرسلیقه‌ای (همچون نمرات زبان، امتیازات آموزشی و پژوهشی و غیره) به درستی صورت می‌گیرد؟ رایزنی‌های خارج از مصاحبه که توسط برخی متقاضیان به منظور معرفی بهتر پیشنهاد صورت می‌گیرد، آیا تاثیری در گزینش‌ها دارد و آیا چنین امکانی برای همه فراهم است؟ تا چه میزان آشنایی قبلی متقاضی با اساتید داور در گزینش‌ها تاثیر می‌گذارد؟ چه تضمینی وجود دارد که

یعنی متناسب ساختن حجم آموزش معماری با نیاز حرفه، خود به رسمیت شناختن مواردی است که معماری انتقادی در تلاش برای مقاومت در برابر آنان است؛ منفعل بودن معماری نسبت به نیروهای سرمایه‌داری که در هر مکان و زمانی از توسعه ساخت‌وساز برای منفعت و سود بیش‌تر استفاده می‌کند، بافت‌های تاریخی را برای ساخت بناهای جدید تخریب می‌کند، ساخت‌وساز اعیانی را تا آخرین نقاط روستاها تعمیم می‌دهد و هیچ جاذبه طبیعی را دست‌نخورده نگه نمی‌دارد.

### ۲-۲- اعیان‌سازی<sup>۱۷</sup> آموزش معماری

پولی شدن آموزش که با تأسیس مدارس غیرانتفاعی در آموزش عمومی<sup>۱۸</sup> و دانشگاه آزاد اسلامی در آموزش عالی آغاز شد، می‌تواند منجر به حاکم شدن منطق بازار در آموزش، از بین رفتن عدالت آموزشی، افزایش فاصله طبقاتی و نابرابری‌های اجتماعی و غیره شود. پولی شدن آموزش محدود به دانشگاه‌های غیردولتی نموده و دانشگاه‌های دولتی نیز با افزودن دوره‌هایی با عنوان شبانه و بعدها نوبت دوم و اخیراً پردیس بین‌الملل اقدام به پذیرش پولی نموده‌اند. در سال ۱۳۹۵ تنها ۱۵ درصد ظرفیت دوره کارشناسی، ۱۳ درصد ظرفیت دوره کارشناسی ارشد و ۲۶ درصد ظرفیت دوره دکتری در تمام رشته‌ها جزو دوره رایگان بوده و بقیه ظرفیت‌ها مربوط به دوره‌های پولی اعم از شبانه، غیرانتفاعی، پیام‌نور، آزاد و پردیس‌های خودگردان بوده است (Talebian 2017). طرح پرسش‌های ذیل مربوط به تعلیم‌وتربیت انتقادی است و خاص رشته معماری نیست: ورود دوره‌های شبانه و پردیس بین‌الملل به دانشگاه‌های دولتی و ادغام<sup>۱۹</sup> این دوره‌ها با دوره‌های تحصیل رایگان، تا چه میزان با اهداف عدالت آموزشی سازگار است؟ تاثیرات این قبیل اقدامات بر انگیزش دانشجویان دوره‌های روزانه چیست؟ پرداخت هزینه این دوره‌ها تا چه میزان در توان عامه مردم است؟ اقبال غیرمرفه تا چه میزان امکان پذیرش در دوره‌های روزانه را دارند؟<sup>۲۰</sup> قسمتی از این ماجرا از سیاست‌های کلی در آموزش نشأت می‌گیرد که در سال‌های پس از انقلاب در مسیری گام برداشته که ریشه در افکار نولیبرالیسم دارد و منجر به بازاری شدن آموزش عمومی و عالی شده‌اند (Zibakalam and Mohammadi 2014a, 103). ولی هدف از مطرح ساختن این موارد، بررسی جایگاه آموزش معماری نسبت به این مسائل و چگونگی مقاومت در برابر این نیروها یا حداقل پیشی نرفتن از آنها است. از تبعات رشد بی‌رویه آموزش معماری پدیده‌ای است که در آن آموزش معماری خود تبدیل به یک بازار و کسب‌وکار می‌شود. گرایش دانشجویان به ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر منجر به تأسیس انواع مؤسسات آموزشی برای پذیرش در آزمون‌های ارشد و دکتری، کلاس‌های اسکیس و غیره شده است. همچنین افزایش بی‌رویه تعداد



معماری در بخشی از اعضای هیئت علمی جوان وجود دارد. در برنامه‌هایی که من کار کرده‌ام، اعضای جدید هیئت علمی به سرعت متوجه می‌شوند که ارتقاء و تصدی فقط در صورتی امکان‌پذیر است که اعتقادات شایع در اعضای هیئت دائمی، به طور ضمنی پذیرفته شود. تعداد کمی از استادان جوان دارای استعداد فکری و یا شجاعت برای به چالش کشیدن باورهای رایج در مورد ماموریت آموزشی برنامه‌های خود هستند. ایدئولوژی‌های فردی تا زمانی که رویکرد اساسی آموزش به چالش کشیده نمی‌شود تحمل می‌شوند" (Glasser 2000, 250-251).

بنابراین این ترویج سیستم اعتقادی چه در رابطه‌ی اساتید با دانشجویان و چه در رابطه‌ی اساتید با اساتید تازه‌کار یکی از مواردی است که می‌تواند مرزبندی‌های جدیدی ایجاد کند و در نهایت منجر به بروز بی‌عدالتی در مورد افرادی می‌شود که باورهای رایج را به چالش می‌کشند. درحالی‌که از منظر هنری ژيرو «گذر از مرزها» یکی از اهداف تعلیم و تربیت انتقادی است؛ یعنی شخص به هر مفهوم شناختی-اجتماعی که به وجود آورنده طبقات و مرزبندی‌های اجتماعی است، دید انتقادی داشته باشد (Zibakalam and Mohammadi 2014b, 24-25). هر چند این مورد در لایه‌های زیرین آموزش معماری ما وجود دارد ولی نتایج آن ملموس است و در مواردی همچون مصاحبه‌های ورود به مقطع دکتری، پذیرش اعضای هیئت علمی، داوری طرح‌ها و پایان‌نامه‌ها و غیره می‌تواند بی‌عدالتی‌ها را تشدید کند.

### ۳-۲- سلسله‌مراتب قدرت در فرآیند آموزش معماری

پائولو فریره معتقد است تعلیم و تربیت باید با محو دوگانگی معلم و شاگرد و سازش دو قطب تضاد، شروع شود؛ طوری که هردوی آن‌ها همزمان هم آموزش‌دهنده و هم آموزش‌گیرنده باشند. درحالی‌که در آموزش بانکی<sup>۲۵</sup> که در تضاد با آموزش رهایی‌بخش اوست، این دوگانگی نمی‌تواند محو شود و معلم قدرت معرفت خود را با قدرت حرفه‌ای که در مقابل آزادی دانش‌آموزان قرار دارد، خلط می‌کند (Freire 1980, 60). طبق نظر فریره، آموزش، عملی فرهنگی است جهت رهایی انسان‌ها. پس تعلیم و تربیت باید در جایی که بین معلم و شاگرد روابط عاری از سلطه برقرار است، منجر به توسعه اندیشه شود (Dinaarvand and Eamaani 2008, 158). تامس داتن معتقد است وجود سلسله‌مراتب در تشکیلات استودیو، هر چند امری عادی است، ولی مانع گفتگو می‌شود. به عنوان یک پیش‌شرط اساسی، گفتگو نیاز به برابری شرکت‌کنندگان دارد- توزیع برابر قدرت- که طبق تعریف هر سیستم سلسله‌مراتبی فاقد آن است. گفتگوی واقعی به ندرت در مرز بین معلمان و دانش‌آموزان حتی در استودیوی طراحی وجود دارد. معمولاً در روابط عمودی ساختاریافته، معلمان تمایل به صحبت کردن به طرقی (اغلب ناخودآگاه) که قدرت

که متقاضی ناشناخته صلاحیت کم‌تری داشته باشند؟ عواملی چون سن، تاهل، وضعیت شغلی و غیره بر گزینش متقاضیان تأثیری دارد؟ برخی سوالات در فرم‌های هر دانشگاه که داوطلبان باید پاسخ دهند همچون "هزینه‌های تحصیل و زندگی شما در طول دوره دکتری از کجا تامین می‌شود؟" آیا این برداشت را موجب نمی‌شوند که افراد متولی که نیاز به شغل نیمه‌وقت ندارند گزینه مناسب‌تری برای انتخاب به این شیوه هستند؟

### ۳-۳- بی‌عدالتی‌ها در فرآیند آموزش معماری

مطالب بخش قبل ناظر به بی‌عدالتی‌ها قبل از شروع آموزش معماری و مربوط به برنامه‌ریزی‌های کلان آموزشی بود؛ اما در این بخش بی‌عدالتی‌ها در حین فرآیند آموزش که مستقیماً به دانشجویان و اساتید معماری مرتبط است، بررسی می‌شود.

#### ۳-۱- ترویج سیستم اعتقادی

گلسر با اشاره به تکامل برنامه‌های آموزشی معماری از یک سیستم کارآموزی به یک محیط آموزشی مبتنی بر استودیو، بیان می‌دارد که استودیوی طراحی به عنوان یک آزمایشگاه یادگیری در نظر گرفته شده است؛ جایی که مهارت‌ها و ارزش‌ها بتوانند در یک جستجوی باز به ارمغان آورده شوند. این که آیا این ایده در اکثر مدارس معماری وجود دارد، و اگر وجود دارد تا چه حد، قابل پرسش است. ملاحظه او این است که اکثر برنامه‌های آموزش معماری، انتشار مجموعه‌ای از ایدئولوژی‌ها<sup>۲۳</sup> را چه آشکارا و چه پنهانی برای دانشجویان خود مناسب‌تر می‌یابند. به عنوان مثال هر کسی که با دانشگاه پنسیلوانیا آشنا باشد، متوجه ادامه نفوذ لویی کان خواهد شد. مواضع او در زمینه مادیت و هندسه همچون دستور تعالیم مذهبی منتقل می‌شود و عمدتاً به طور غیرانتقادی توسط دانشجویان پنسیلوانیا پذیرفته می‌شود. از دانشجویان اتحادیه کوپر اغلب تحت تأثیر آیزنمن و لیبسکینند تلویحاً انتظار می‌رود که با توجه به دیدگاه‌های آنان، جهان را واسازی یا بازسازی کنند (Glasser 2000, 250).

اگرچه اتخاذ رویکرد و موضع مناسب در آموزش معماری نسبت به آموزش معماری فاقد اساس نظری و عقلی ارجح است، اما ترویج یک نوع نگاه، فرصت تفکر انتقادی را از دانشجویان می‌گیرد و فضا برای گفتمان‌های خارج از دایره پذیرفته شده مهیا نمی‌شود؛ هر چند این ترویج ناخواسته صورت گیرد. ردپای این موضوع را می‌توان در مقالات، روایت‌ها، منابع تحقیق، کلام و واژگان دانشجویان یک دوره یا یک استاد یافت. این امر در نهایت ممکن است چه بسا ناخواسته منجر به مریدپروری<sup>۲۴</sup> شود. ترویج سیستم اعتقادی را می‌توان به اعضای هیئت علمی جوان نیز تسری داد. گلسر اظهار می‌دارد: "در بسیاری از برنامه‌ها پایبندی تقریباً فرقه‌ای به مفاهیم

### ۳-۳- رقابت در آموزش معماری

دائن در بررسی انتقادی از استودیوی طراحی معماری با استفاده از مفهوم برنامه‌ی درسی پنهان به مقوله رقابت اشاره می‌کند. او معتقد است که رقابت اغلب به عنوان انگیزه اصلی استودیو در نظر گرفته می‌شود؛ همان‌طور که در یک بازار اقتصادی، رقابت به عنوان وسیله‌ی بهبود محصول از طریق قرار دادن یک تولیدکننده در برابر دیگران در نظر گرفته می‌شود. ولی به زعم او رقابت بدترین نتیجه را به ارمغان می‌آورد. رقابت نه تنها باعث ایجاد فشارهای عاطفی و انزجار بی‌مورد در میان همکلاسان می‌شود، بلکه این عقاید را تقویت می‌کند که ایده‌ها منحصر به فرد هستند، باید به طور انفرادی پرورش داده شوند، به دقت پاسداری و در برابر سرقت به شدت محافظت شوند. چنین سیستمی ایده‌ها را به‌مثابه امری شخصی نه چیزی که به اشتراک گذاشته می‌شود توصیف می‌کند تا مبادا شخص دیگری مزیت رقابتی به دست آورد. از این دیدگاه یک پیامد مهم حاصل می‌شود. دانشجویان به این باور می‌رسند که برای اطمینان از خلوص ایده‌ها باید به تنهایی یا با کسانی کار کنند که جهان را به طور مشابه می‌بینند. در این دیدگاه طراحی به عنوان یک فعالیت خودمحور مشروعیت می‌یابد و همکاری و توافق به عنوان ابزارهایی برای طراحی خوب نفی می‌شود. غالباً یک رتبه‌بندی شدید در میان دانشجویان توسعه می‌یابد که هر گونه تمایل برای کار جمعی را خنثی می‌کند (Dutton 1987, 18). کریس آرگریس بیان می‌کند دانشجویان تا آن‌جا که ممکن است از یکدیگر به عنوان منابع استفاده نمی‌کنند. یکی از دلایل رایج، ترس از این است که دانشجویان دیگر ایده‌هایشان را سرقت کنند. یک قانون نانوشته در میان دانشجویان این است که آن‌ها به دور از کار یکدیگر باقی بمانند، حداقل تا زمانی که مؤلف آن ایجاد شود. منظور این نیست که دانشجویان هرگز درباره کارشان با یکدیگر صحبت نمی‌کنند. با این حال در همه مدارس بحث‌ها معمولاً پیرامون مسائل فنی و مهندسی، قوانین ساخت و مانند آن است. دانشجویان در لحظات خلاقانه‌ی خود تنها کار می‌کنند (Dutton 1987, 19). گلسر نیز معتقد است که در حال حاضر استودیوها محیط رقابتی ایجاد می‌کنند، نه همکاری؛ تجزیه به جای اجماع. تاکید بر نوآوری و بدعت، که او در اکثر برنامه‌ها آن را هنجار می‌نامد به جای استثناء، تنها به افزودن نگرانی‌ها در محیط‌های اجتماعی بزرگ‌تر می‌انجامد (Glasser 2000, 252).

این رقابت در آموزش معماری ایران نیز وجود دارد و موردی که موجب تشدید این پدیده می‌شود، گزینش نفرات برتر دوره‌ها بر اساس معدل جهت تحصیل بدون کنکور در مقاطع بعدی است؛ انتخاب نفرات برتر برای ورود به دوره بالاتر نه تنها بر کیفیت آموزشی و تعاملات

خود را مشروع می‌سازد دارند و دانشجویان سخن و کار خود را به آن‌چه که مورد تایید است، هدایت می‌کنند. در چنین تنظیماتی، متقاعدسازی (هرچند ظریف) به عنوان لحن رایج گفتمان مشخص می‌شود. به قول فریره نشانه‌ی یک مربی موفق مهارت متقاعدسازی نیست، بلکه توانایی گفتگو در یک حالت متقابل با دانش‌آموزان است (Dutton 1987, 18).

دائن در پداگوژی تحول‌آفرین خود برای استودیوی معماری به چند طریق سعی در تعادل بخشیدن به توزیع نامناسب قدرت بین دانشجویان و استاد به منظور دموکراتیزه کردن استودیو دارد. او معتقد است هر گونه تلاش برای دموکراتیک کردن بدون بازتوزیع قدرت، یک تظاهر خواهد بود. تلاش‌های او برای بازتوزیع در قالب تسهیل مشارکت مساوی در تمام زمینه‌های زندگی استودیو صورت می‌گیرد: شرایط کار، ملاحظات برنامه، جهت‌گیری پروژه، حیطه مطالعات، سخنرانی‌هایی مورد نیاز، برنامه‌ریزی و زمان‌بندی استودیو، انتخاب سایت و به ویژه تعیین نمرات دانشجویان (Dutton 1987, 19).

در آموزش معماری ما نیز استودیوهای طراحی به تبع غرب دارای چنین تنظیمات سلسله‌مراتبی بوده‌اند. هرچند در دهه‌های گذشته این سلسله‌مراتب قدرت در آموزش معماری نمود بیش‌تری داشت، ولی امروزه نیز می‌توان ردپای آن را در کارگاه‌های معماری یافت. برای مثال شهامت و همکاران با ارزیابی تجربه‌ی زیسته دانشجویان کارشناسی مهندسی معماری در دانشگاه ایلام، اظهار می‌کنند که برترپنداری و انتقادناپذیری استاد و نگاه از بالا به پایین او می‌تواند روحیه پرسشگری و اظهارنظر را در دانشجویان از بین ببرد و منجر به تحقیر و انزوای آنان و کاهش بازدهی کلاس شود (Shahamat et al. 2017, 81). در برخی از کارگاه‌های طراحی معماری سعی در از بین بردن روابط نابرابر قدرت شده است و شاهد مشارکت دانشجویان در فرآیند آموزش کارگاهی معماری هستیم. ولی باید به این نکته توجه داشت اگر اصلاح این روابط سلسله‌مراتبی فقط در مرتبه‌ی فرآیند آموزش صورت پذیرد و بی‌توجه به دیگر مفاهیم تعلیم‌وتربیت انتقادی به خصوص در مرتبه‌ی محتوا باشد، متعاقب آن یک تظاهر به آموزش انتقادی معماری خواهیم داشت که در پاتن در مسیر حفظ وضعیت موجود گام برمی‌دارد؛ مثلاً موقعیتی که در آن انتخاب موضوع طراحی، انتخاب سایت، زمان‌بندی تحویل پروژه، تعیین نمرات و غیره همگی در یک فرآیند دموکراتیک و در شرایط برابر قدرت انجام گیرد ولی محتوای آموزش و آن‌چه دانشجویان در کارگاه طراحی به آن می‌پردازند، درگیر مسائل اساسی در معماری انتقادی همچون رابطه معماری و قدرت، هم‌دستی معماری و نظم موجود، قانون مالکیت و غیره نشود.

ارائه می‌دهند. بازبینی معماری یک تناقض را ارائه می‌دهد. از یک سو اساتید این بازبینی را به عنوان یک روش بسیار ارزشمند برای گفتگوی جمعی و ارزیابی بی‌طرفانه در نظر می‌گیرند در حالی که از سوی دیگر دانشجویان این بازبینی را به عنوان یک آیین شبه‌عرفانی مری-محور که باعث احساس ترس و ناکامی می‌شود، درک می‌کنند (Webster 2005, 265-267). دانا کاف نیز بازبینی معماری را به عنوان احتمالاً فرساینده‌ترین و تحقیرآمیزترین تجربه آموزشی دانشجویان در نظر می‌گیرد که در آن انتقاد گاه بدون توجه به پیشرفت دانشجویان<sup>۳۱</sup> صورت می‌گیرد؛ چنان‌که مربیان و متخصصان مشهور استعداد‌های خود را به صورت شفاهی تظاهر می‌کنند (Webster 2005, 268). به نظر وبستر یادگیری دانشجو-محور مستلزم رویدادهای آموزشی است که دانشجویان را در ساخت و بازسازی هبیتوس خود از طریق یک فرآیند گفتگوی انتقادی باز با هم‌تایان، مربیان، داوران، حوزه معماری و به طور کلی جامعه حمایت کند. او آموزشی که بر بازتولید الگوهای خاص اصرار دارد را با یادگیری دانشجو-محور برابر نمی‌داند و خواستار بازسازی بازبینی معماری در راستای چنین آموزشی است. در غیر این صورت مطمئناً جایگاه بازبینی معماری در آموزش معماری را باید زیر سؤال برد (Webster, 2005, 280-281).

در نظر گرفتن بازبینی طرح‌ها به عنوان عملی مشروع، سنتی تاریخی و فرآیندی همیشگی در آموزش معماری بدون تفکر انتقادی، اثربخشی این ابزار آموزشی را کاهش می‌دهد. همچنین می‌تواند منجر به برخی بی‌عدالتی‌ها در فرآیند آموزش معماری شود؛ مثلاً ترویج نوعی حجم‌کاری نامتقارن در زمان تحویل پروژه‌ها در مقایسه با طول‌ترم، زمان‌بندی تحویل پروژه‌ها در اوقات تعطیلی دانشگاه‌ها و مشکلات متعاقب آن برای برخی دانشجویان و غیره.

#### ۴. شکل‌های بی‌عدالتی در محتوا و هدف آموزش معماری

در این بخش به برخی موارد بی‌عدالتی در محتوای آموزش معماری پرداخته می‌شود؛ یعنی آن‌چه که به عنوان دانش پذیرفته‌شده‌ی معماری در دانشکده‌ها تدریس می‌شود چگونه خود می‌تواند منجر به بی‌عدالتی شود. در بخش‌های قبلی بی‌عدالتی‌ها ناظر به افرادی است که مستقیماً دخیل در آموزش معماری هستند؛ دانشجویان، اساتید، برنامه‌ریزان و غیره ولی بی‌عدالتی‌ها در این بخش متوجه عامه مردم و جامعه است؛ کسانی که قرار است از نتایج این آموزش معماری در آینده بهره‌برند.

#### ۴-۱- معماری به مثابه کالا (کالایی‌شدن<sup>۳۲</sup> معماری در آموزش)

این نقد بر محتوای آموزش معماری متوجه تأکید آن بر طراحی ساختمان‌ها است. طاقی توقع از فارغ‌التحصیلان

دانشجویان در دوره جاری تأثیر مخربی می‌گذارد بلکه این نحوه‌ی گزینش برای دوره بالاتر منجر به نارضایتی و نابرابری در تخصیص منابع می‌شود.

#### ۳-۴- ارزیابی طرح‌های دانشجویان (بازبینی)

در این بخش به بی‌عدالتی‌ها در فرآیند ارزیابی طرح‌های کارگاه آموزش معماری می‌پردازیم. بخشی از این بی‌عدالتی‌ها ناظر به نحوه قضاوت و ملاک‌های ارزیابی و مقایسه طرح‌های دانشجویان نسبت به یکدیگر است. ولی تمرکز بحث ما بر روی ماهیت این فرآیند ارزیابی و نسبت آن با آموزش معماری است.

میشل فوکو<sup>۳۳</sup> در مراقبت و تنبیه به مؤسسات آموزشی به عنوان سایت‌های متعالی برای ایجاد موضوعات مدرن بعد از قرن نوزدهم اشاره می‌کند. نوشته‌های او تلاش دارد تا از طریق کار آرشویی دقیق، روش‌های خاصی را کاوش کند که رشته‌های جدید قرن نوزدهم (پزشکی، قانون، زندان‌ها، و آموزش و پرورش) برای تحقق بخشیدن به تغییرات افراد در هماهنگی با هنجارها و ارزش‌های انضباطی خاص، اعمال قدرت می‌کنند. تحقیق فوکو یک طبقه‌بندی عمومی از ابزار را معین می‌کند (نظارت، هنجارسازی و امتحان) که او آنان را «میکرو-تکنولوژی‌های قدرت» می‌نامد که رشته‌های جدید از طریق آنان قدرت رشته‌ای خود را اعمال می‌کنند. بنابراین فوکو پیشنهاد می‌کند که مدارس، کالج‌ها و دانشگاه‌ها به عنوان مصادیق نهادهای جدید قدرت قرن نوزدهم، میکرو-تکنولوژی‌های قدرت را به کار گرفتند تا دانش‌آموزان را از یک حالت به حالت دیگر تغییر دهند (Webster 2008, 66). هلنا وبستر متأثر از آرای فوکو معتقد است که می‌توان آموزش معماری معاصر را به مثابه مجموعه‌ای از میکرو-تکنولوژی‌های قدرت درک کرد (قوانین، امتحانات، زمان‌بندی، سازمان‌های فضایی، برخورد‌های آموزشی و غیره) که به طور مؤثر دانش‌آموزان را تأدیب می‌کند به معمار شدن. بنابراین آموزش معماری به مثابه مجموعه‌ای از میکرو-تکنولوژی‌های قدرت، جنبه‌های شناختی، عاطفی و جسمانی دانشجو را به سمت هنجارهای انضباطی تغییر می‌دهد (Webster 2008, 66).

دونالد شون<sup>۳۴</sup> بر این باور است که استودیوی طراحی و ژوری (بازبینی، گفتگو یا نقد) در مرکز آموزش معماری در سراسر جهان باقی مانده و به عنوان یک الگو از یادگیری دانشجو-محور حفظ شده‌اند. اما وبستر با نقد نظرات شون در پژوهشی قوم‌نگارانه به بررسی بازبینی معماری<sup>۳۵</sup> (ژوژمان) از دیدگاه دانشجویان و اساتید می‌پردازد؛ یک رویداد آموزشی که برای ارزیابی پروژه‌های طراحی دانشجویان مورد استفاده قرار می‌گیرد و معمولاً به عنوان یک جشن لیبرال از خلاقیت دانشجو درک می‌شود. ولی یافته‌های او تصویری از بازبینی معماری را به عنوان یک آیین نمادین مهم شکل داده‌اند که در آن شاگردان مکرراً هبیتوس<sup>۳۶</sup> خود را، یک مفهوم از هویت که شامل جنبه‌های شناختی و جسمانی است<sup>۳۷</sup>، به اساتید خود جهت مشروعیت‌بخشی

صدر فهرست افزایش بیکاری قرار می‌گیرند. اگر بخواهیم که از مسافر ناتوان بودن در چرخه‌های رونق و رکود دوری کنیم، شیوه‌های جدید کار و رفتار مورد نیاز است. آنان نمونه‌هایی را مطرح می‌کنند که بیش‌تر ارزش‌های خارج از شرایط مرجع عادی بازار اقتصادی، یعنی ارزش‌های عدالت اجتماعی، زیست محیطی و اخلاقی را در اولویت قرار می‌دهند. این‌ها مسائلی هستند که به بهترین وجه در بستر پویای فضای اجتماعی مورد بررسی قرار می‌گیرند و نه در بستر ایستای معماری به عنوان ساختمان؛ از این رو از محدودیت‌های اصطلاح "معمارانه" به امکانات وسیع‌تر "فضایی" حرکت می‌کنند. اما این به معنی کنار گذاشتن مهارت‌ها و راه‌های تفکر که به تولید ساختمان می‌انجامد نیست، در عوض می‌توان آن‌ها را در شرایط دیگر نیز به کار گرفت و توسعه داد (Awan, Schneider, and Till 2011, 28).

از تبعات دیگر کالایی‌شدن معماری این است که فارغ‌التحصیلان آموزش معماری متاع‌هایی را عرضه می‌کنند که مخصوص اقشار خاصی است و عامه مردم بهره‌چندانی از آن نخواهد برد. زیرا توانایی مالی جهت استفاده از کالای معماری، منحصر به افراد مرفه در جامعه خواهد بود. در آموزش معماری علاوه بر تلاش جهت یافتن جایگزین‌هایی برای طراحی ساختمان‌ها به عنوان محتوای اصلی آموزش و کالایی‌زدایی از آن، در موقعیت‌های آموزشی که از طراحی ساختمان‌گریزی نیست می‌توان موضوع طراح‌ها، مقیاس، سایت و غیره را به نحوی انتخاب کرد تا طیف بیش‌تری از جامعه مخاطب آن باشند.

#### ۴-۲- تخصص‌گرایی معماری

آموزش معماری یک آموزش حرفه‌مند است. حرفه و مدارس معماری گفتگویی در مورد سطح مناسب مهارت‌ها، استانداردها، توانایی‌ها و شایستگی‌های لازم برای اشتغال در دفتر حرفه‌ای را حفظ کرده‌اند. برای اطمینان باید مهارت‌های خاص، هم فنی و هم نظری، آموخته شوند. آن‌ها هنگامی که با هم جمع می‌شوند، بخش عمده‌ی برنامه آموزشی را تشکیل می‌دهند (Dutton 1991, xvii). حرفه‌گرایی آموزش معماری (یعنی محتوای آموزش آن رابطه‌ای هر چند ناقص با حرفه دارد و هدف آن تربیت نیروی متخصص است) در ارتباط با عدالت اجتماعی و خدمت به عامه مردم محل بحث است. جرج برناردشاو در نمایش‌نامه معماری غامض دکتر در سال ۱۹۰۶ هر حرفه‌ای را یک توطئه علیه عوام می‌داند. این توطئه به روش‌هایی که حرفه‌مندان جهت کسب اعتبار، قدرت و ثروت به کار می‌بندند اشاره دارد (Ashton 2003, 160). ایلپیچ و همکاران در کتاب حرفه‌های ناتوان‌ساز در کنار برخی از حرفه‌ها همچون حقوق، پزشکی، آموزش و غیره از معماری نیز نام می‌برند که مدت‌هاست تصور می‌شوند که فداکارانه به نفع افراد ضعیف و کم‌آگاه جامعه وقف

دوره کارشناسی معماری را این‌گونه بیان می‌کند: «دانش لازم در زمینه‌های مرتبط با طراحی معماری و مهارت کافی در طراحی صحیح و سالم ساختمان‌های کوچک و معمولی داشته باشد، ضمن آن‌که واجد رشد اجتماعی کافی برای تعامل با دیگران باشد و اخلاق حرفه‌ای را رعایت کند» (Taghi 2008, 129). ایون، اشنایدر و تیل در کتاب عاملیت فضایی؛ راه‌های دیگر عمل به معماری با استناد به تعریف استاندارد معمار به عنوان کسی که ساختمان‌ها را طراحی می‌کند، بیان می‌دارند که اکثریت قریب به اتفاق معماران بیش‌تر وقت خود را صرف طراحی و جزئیات ساختمان می‌کنند. البته این به خودی خود اشکالی ندارد، اما تمرکز روی ساختمان به عنوان منبع اصلی تولید معماری محدودیت‌های خاصی را به همراه دارد (Awan, Schneider, and Till 2011, 27).

اولین محدودیت ارتباط معماری با ساختمان به‌مثابه شیء است. فرهنگ معماری - که از طریق مجلات، جوایز و کتاب‌ها بیان می‌شود - تمایل دارد تا جنبه‌های مرتبط با ویژگی‌های ایستایی اشیا را اولویت‌بندی کند: جنبه‌های بصری، فنی و غیرزمانی. از این رو غلبه زیبایی‌شناسی، سبک، فرم و تکنیک در بحث معمول معماری منجر به سرکوب جنبه‌های ناپایدار ساختمان‌ها می‌شود: فرآیندهای تولید، اشغال، موقتی بودن و روابط آن‌ها با جامعه و طبیعت. بنابراین تعریف معماری به لحاظ شیء ساختمانی تنها آن جنبه‌های جهان را که باعث آسفتگی معماران می‌شود حذف می‌کند. زیرا این جنبه‌ها غالباً غیرقابل‌پیش‌بینی هستند و قدرت آن‌ها محدود است؛ درحالی‌که جنبه‌های ایستا جنبه‌هایی هستند که معماران بر اساس آن‌ها قادر به کنترل فرم و تکنیک هستند. این نویسندگان با تأکید بر جنبه‌های ناپایدار معتقدند که از دست دادن کنترل نه به عنوان تهدیدی برای اعتبار حرفه‌ای، بلکه به عنوان یک شرایط اجتناب‌ناپذیر تلقی می‌شود که باید با دید مثبت با آن کار کرد. ساختمان‌ها و فضاها به عنوان بخشی از یک زمینه پویا از شبکه‌ها تلقی می‌شوند و ابزارهای استاندارد زیبایی‌شناسی و ساختن برای مذاکره با این شبکه‌ها به تنهایی کافی نیست (Awan, Schneider, and Till 2011, 27-28).

دومین محدودیتی که آنان در ارتباط دادن معماری با ساختمان‌ها یافتند این است که معادله «معماری = ساختمان»، کالایی‌سازی معماری را تشدید می‌کند و ساختمان‌ها را به راحتی به بورس کالای بازار اختصاص می‌دهد. تطبیق معماری با کنترل و ارزش بازار نه تنها مانع سایر روش‌های فکر و عمل می‌شود، بلکه این سوال را نیز ایجاد می‌کند که اگر ساختمان‌ها به کالا تبدیل شده‌اند، وقتی بورس کالای معماری متوقف شود، چه اتفاقی برای معماری می‌افتد؟ پاسخ در روزهای رکود بسیار واضح است؛ معماران و دیگر متخصصان محیط ساخته‌شده به همراه تعداد زیادی از کارگران ساختمانی در



خاص متصل می‌کند و پتانسیل سازندگان مکان را برای مشارکت در پروژه‌های فراگیر، دموکراتیک و مدنی قرن بیست و یکم تقویت می‌کند. این اقدام معماری را در مرکز کشمکش‌های انتقادی اجتماعی و فرهنگی قرار می‌دهد (Schneekloth and Shibley 2000, 130-131). این تخصص‌گرایی در آموزش و حرفه معماری بدون در نظر گرفتن شیوه‌های جایگزین می‌تواند افراد غیرمتخصص و عامه مردم را در حاشیه قرار دهد و دانش‌های غیرتخصصی همچون معماری بومی و روستایی را بی‌اعتبار سازد.

#### ۴-۳- آموزش قهرمان پرور (نخبه‌گرا)

اسپیرو کستف بیان می‌دارد که آموزش حرفه‌ای معماری، افسانه‌ای به نام سندروم سرچشمه<sup>۳۴</sup> را عرضه و بر جاودان ساختن آن پافشاری می‌کند که در آن معمار به عنوان یک نابغه‌ی پیروز، تولیدکننده‌ی فرم همچون پرومتئوس<sup>۳۵</sup> و یک شخصیت خارق‌العاده است که مخزن بناهای تاریخی بزرگ را با شگفتی‌های تصویری یا ساختاری خودش دوباره پر می‌کند. او معتقد است که مشکلی با وجود معماران قهرمان نیست و نباید نقاط اعتلای فرهنگ که توسط معماران نامی به دست آمده‌اند را انکار کرد. ولی فرصت برای چنین آثار متعالی در کسب‌وکار عمومی ساخت شهرها و روستاها محدود است. زیرا اکثر بناهایی که آنان را محاصره کرده و به آنان بزرگی و وقار و حالتی مجسمه‌وار می‌دهند، بناهای عادی و غیرجذاب هستند. شکل محیط ساخته‌شده‌ی ما، شکل فرهنگ ما است و آن شکل، یک مصنوع پیچیده و رشدیابنده<sup>۳۶</sup>، محصول هزاران عمل کوچک با مشارکت نسل‌های بسیاری است. طرح‌های بزرگ و بناهای یادمانی قهرمانانه غالباً با هزینه آن‌چه که در آن‌جا بوده انجام می‌شود (Kostof 1986, 4). یک شهر بزرگ مانند پاریس یا لندن متشکل از مجموعه ساختمان‌های اغلب بی‌نام اما موزون، ساختمان‌های معمولی خوب‌ساخته‌شده است. توانایی انجام ماموریت‌های متواضع (متوسط)، با قضاوت محتاطانه و حساسیت به محیط اطراف، بسیار فراتر از توانایی بسیاری از فارغ‌التحصیلان آموزش معماری است (Glasser 2000, 252). این نخبه‌گرایی در آموزش معماری یا به عبارتی اهمیت مفرط برای طرح‌ها و فرم‌های نوآورانه، منجر به این می‌شود که فعالیت‌ها و گرایش‌ها مرتبط با معماری همچون مرمت و بازسازی که کم‌تر نیاز به فرم‌سازی دارند، در آموزش معماری در حاشیه قرار گیرند.

#### ۴-۴- انحصار در آموزش معماری

علی‌رغم رشد بی‌حدوحد آموزش معماری که در بخش اول بیان شد، این انحصار در آموزش معماری ناظر به هدف اصلی آن یعنی آموزش متخصصان آینده برای حرفه معماری است. کستف معتقد است که ما شانس بزرگی را برای تبدیل شدن معماری به بخشی حیاتی در گفت‌وگو

شده‌اند. بنابراین به کسانی که از ظرفیت لازم برای مراقبت از خود برخوردار نیستند، امکان می‌دهد زندگی کامل‌تر، ایمن‌تر و سالم‌تری داشته باشند. با این حال آنان این سوال را مطرح می‌کنند که آیا این حرفه‌ها خدمات خود را این قدر نوع‌دوستانه ارائه می‌دهند و آیا ما واقعاً از آنان بهره‌مند شده‌ایم و تحت سلطه فعالیت‌های آن‌ها قرار نگرفته‌ایم؟ حرفه‌ها با سازماندهی و نهادینه‌سازی سفت و سخت خود، بر آرزوها و رفتارهای اجتماعی ما برتری یافته‌اند. همزمان ما عملاً به یک مشتری منفعل تبدیل شده‌ایم: وابسته، فریب‌خورده، محروم از نظر اقتصادی و آسیب‌دیده از نظر جسمی و روحی توسط کارگزارانی که دلیل شکل‌گیری آنان کمک به ما است (Illich et al. 1977, 9-11).

شنیکلوت و شیبلی دلیل سابقه طولانی شکست معماری در مرتبط کردن خود با نگرانی‌های بزرگ‌تر پیش روی جامعه را شیوه‌های موجود در فرهنگ تخصصی معماری می‌دانند. آنان معتقدند که ما در فرهنگی زندگی می‌کنیم که توانایی خود را برای ایجاد مکان‌ها از دست داده است، زیرا ما کارهایی را که زندگی روزمره‌مان را حفظ می‌کند بی‌اعتبار می‌سازیم و تنها کارهای فوق‌العاده ساختمانی را بها می‌دهیم؛ فعالیتی که به کارشناسان واگذار می‌کنیم. به زعم آنان حرکت به فراسوی فرهنگ تخصصی به هیچ وجه مسئولیت متخصص را کاهش نمی‌دهد و به معنای تخریب دانش‌ها و حرفه تخصصی نیست، بلکه در مورد تغییر مکان و قرار دادن آن‌ها را در یک بستر بزرگ‌تر به نام مکان‌سازی است<sup>۳۳</sup>؛ یعنی در عمل روزمره ساخت و تغییر جهان (Schneekloth and Shibley 2000, 130). مکان‌سازی راهی است که همه ما به عنوان انسان، مکان‌هایی که در آن قرار داریم را به مکان‌هایی که در آن زندگی می‌کنیم تبدیل می‌نماییم. این شامل ساختمان‌سازی و تخریب ساختمان‌ها، کشت زمین و کاشتن باغ‌ها، نظافت آشپزخانه و چیدمان مجدد دفتر، ساختن محله‌ها و چمن‌زنی، تصرف ساختمان‌ها و درک شهرها است. این یک فعالیت اساسی انسانی است که گاهی اوقات تقریباً نامرئی و گاهی اوقات نمایشی است. مکان‌سازی هم شامل اقدامات روزانه مانند نوسازی، نگهداری و بازنمایی مکان‌هایی است که ما را حفظ می‌کنند و هم شامل رویدادهای ویژه و یک‌باره، مانند طراحی ساختمان یک کلیسا جدید و یا انتقال به یک بنای جدید می‌شود. این امر می‌تواند با حمایت دیگران انجام شود یا می‌تواند اقدامی سرکش در برابر قدرت باشد (Schneekloth and Shibley 1995, 1).

به منظور اجتناب از جنبه‌های ناتوان‌ساز در کار جمعی حرفه‌ای معماری، آنان استدلال می‌کنند که حرفه معماری فراتر از فرهنگ تخصصی به قلمروی پیچیده مرزها حرکت کند. عبور از مرزها و سیر در میان اجزای تشکیل‌دهنده مکان، تخصص ما را رابطه‌مند می‌نماید، آن را به شرایط

فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی در کشور ما و غرب، مواردی همچون حاکم شدن منطق بازار بر خروجی معماری و حتی بر فرآیند آموزش معماری، خصوصی‌سازی آموزش، کالایی شدن برخی موضوعات آموزش معماری و دیگر مصادیق بی‌عدالتی که در این مقاله بررسی شد، می‌تواند زمینه‌ساز به‌کارگیری نظریات پداگوژی انتقادی در آموزش معماری ایران باشد. به عبارت دیگر نمی‌توان با استناد به فقدان تبعیض نژادی، طبقاتی، جنسی و غیره آموزش معماری ایران را مصون از ملاحظات پداگوژی انتقادی دانست. امروزه آموزش معماری بیش از پیش ملزم به بررسی رابطه معماری و بی‌عدالتی‌های اجتماعی در سطوح کلان جامعه و نقش آن در تداوم وضع موجود است.

در این پژوهش وجوه بی‌عدالتی در آموزش معماری ایران در سه سطح شامل ورود و پذیرش، فرآیند آموزش، و هدف و محتوای آموزش تبیین شد؛ مواردی همچون رشد بی‌رویه‌ی آموزش معماری به تبعیت از فرآیندهای توسعه ساخت‌وساز و توسعه آموزش عالی، اعیان‌سازی آموزش معماری و نحوه پذیرش در مقاطع مختلف تحصیلی، که با بهره‌گیری از مفاهیم آموزش انتقادی معماری می‌توان آن‌ها را در مرحله ورود و پذیرش تشخیص داد. ترویج سیستم اعتقادی، سلسله‌مراتب قدرت، رقابت و ارزیابی طرح‌های دانشجویان بیانگر برخی دیگر از وجوه بی‌عدالتی در فرآیند آموزش معماری هستند. کالایی شدن معماری، تخصص‌گرایی معماری، آموزش قهرمان‌پرور و انحصار در آموزش معماری نیز از مواردی هستند که بی‌عدالتی‌ها را در مرتبه‌ی هدف و محتوای آموزش عیان می‌سازند. ضروری است یادآوری شود که این موارد جامع و مانع نبوده و به فراخور شرایط آموزش معماری امروزان و مجال این نوشتار، تنها بخشی از مقولات تعلیم‌وتربیت انتقادی تبیین شده‌اند.

به منظور مطالعات آتی حول موضوع بی‌عدالتی‌ها در آموزش معماری معاصر ایران، پیشنهاد می‌شود ابتدا نسبت این آموزش را با امر عدالت اجتماعی در بدو پیدایش آن سنجید؛ یعنی زمانی که آموزش معماری به عنوان یک آموزش آکادمیک شکل گرفت. همچنین پرداختن به تاریخ‌نگاری انتقادی چه در پژوهش‌های نظری و چه در تدریس دوره‌های تاریخ معماری<sup>۴۰</sup> و توجه به روایت‌های جایگزین و جنبه‌های مغفول و در حاشیه قرار گرفته، رابطه معماری و امر عدالت اجتماعی را در بستر زمانی گسترده‌تری بررسی خواهد کرد. پژوهش بر مقوله‌ی معماری انتقادی که به رابطه معماری و عدالت اجتماعی می‌پردازد، می‌تواند محتوای آموزش معماری را در راستای بازسازی اجتماعی تدوین نماید. در نهایت با بررسی مشخصات یک حرفه‌ی انتقادی برای معماران، می‌توان رابطه‌ی آموزش معماری و حرفه‌ی معماری را با رویکرد عدالت اجتماعی تنظیم کرد.

عمومی، یک دغدغه همگانی مانند غذا و سیاست، از دست داده‌ایم. زیرا مدارس معماری را منحصراً به عنوان مراکز آموزشی برای جوانان حرفه‌ای می‌نگریم. به هر حال معماری تنها به معماران وابسته نیست. بنابراین تحصیل و مطالعه آن نباید تنها محدود به معماران باشد. مدارس معماری می‌توانند تبدیل به مراکز آموزشی عمومی انسانی شوند که شخص وارد آن می‌شود تا درباره معماری بیاموزد. زیرا معماری بسیاری از ماجراجویی‌های انسانی را در بر می‌گیرد، صرف نظر از این که آیا شخص می‌خواهد معمار شود یا نه؛ تقریباً به همان روشی که شخص می‌تواند در گروه ادبیات ثبت نام کند بدون این که کوچک‌ترین تمایلی به یک نویسنده حرفه‌ای شدن داشته باشد. بدین ترتیب معماری می‌تواند یک دیسپلین اساسی یادگیری انسان شود (Kostof 1986, 4-6).

در مورد تعمیم آموزش معماری در ایران باید یادآور شد که برنامه آموزش معماری در مدارس ما معطوف به رشته‌های نقشه‌کشی و معماری است که در هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش تدریس می‌شوند. این آموزش نه در جهت ارتقا سواد عمومی و یک موضوع اساسی یادگیری بلکه با نیت تربیت نیروی ماهر برای ساختمان‌سازی از جمله رستام، کاردان فنی و غیره انجام می‌شوند.

اگر یکی از اهداف پداگوژی انتقادی معماری را تربیت معمارانی بدانیم که در راستای عدالت اجتماعی و توانمندسازی عامه مردم عمل کنند، ارتقاء سواد عمومی معماری و به عبارت دیگر مطالبه‌گر نمودن عامه مردم از معماری می‌تواند دستیابی به این هدف را تسهیل کند. بستر این آموزش عمومی معماری حتی می‌تواند خارج از محیط دانشگاه و در مجلات و جراید عمومی و غیره باشد. برای مثال برونو زوی برای جذب خوانندگان بیش‌تر از سال ۱۹۵۵ مرتباً برای هفته‌نامه خبری L'Espresso مقاله می‌نوشت<sup>۴۱</sup> (Muschamp 2000, 11). همچنین لئوپولد ایدلیتز<sup>۴۲</sup>، یکی از اعضای بنیانگذار مؤسسه معماری آمریکا<sup>۴۳</sup>، برای یافتن مخاطبان گسترده‌تر مجموعه مقالاتی را در مجله Crayon در سال ۱۸۵۸ با استفاده از فرم‌های ادبی عامه‌پسند منتشر می‌کرد. ایدلیتز «گفتگوهای بین دو خط‌کش تی» را برای مخاطبان عمومی در نظر گرفت و امیدوار بود که طنز و کاریکاتورهای تند آن افراد غیرحرفه‌ای را در مورد پیچیدگی‌های عملی و نظری معماری آگاه کند (Holliday 2007, 32).

## ۵. نتیجه‌گیری

در این نوشتار با تکیه بر نظریه‌ی انتقادی به برخی موارد بی‌عدالتی در آموزش معماری معاصر ایران پرداخته شد. اگرچه در نگاه اول برخی مقولات تعلیم‌وتربیت انتقادی به نقد نظام آموزشی در جوامع غربی می‌پردازد و معضلاتی اجتماعی را بیان می‌کند که ممکن است در جامعه ما به آن شدت مطرح نباشد، ولی علی‌رغم تفاوت در بسترهای

## تشکر و قدردانی

این مقاله هیچ حامی مالی و معنوی نداشته است.

## تعارض منافع

این مقاله فاقد هرگونه تعارض منافی است.

## تأییدیه اخلاقی

نویسندگان متعهد می‌شوند که کلیه اصول اخلاقی انتشار اثر علمی را براساس اصول اخلاقی COPE رعایت کرده‌اند و در صورت احراز هر یک از موارد تخطی از اصول اخلاقی، حتی پس از انتشار مقاله، حق حذف مقاله و پیگیری مورد را به مجله می‌دهند.

## درصد مشارکت

نویسندگان اعلام می‌دارند به‌طور مستقیم در مراحل انجام پژوهش و نگارش مقاله مشارکت فعال داشته‌اند.

## پی‌نوشت

1. Max Horkheimer
۲. منظور از نظریه سنتی در اینجا نقطه مقابل نظریه انتقادی است که هورکهایمر در مقاله «نظریه سنتی و انتقادی» از آن به عنوان نگرش ضمنی یا صریح علوم طبیعی مدرن تعبیر می‌کند.
3. Herbert Marcuse
4. Paulo Freire
5. Henry Giroux
6. Stanley Aronowitz
7. Peter McLaren
8. Douglas Kellner
9. Hegemony
10. Hidden Curriculum
11. Conflict Theory
۱۲. Pedagogy: پداگوژی در فرهنگ دهخدا علم تعلیم و تربیت اطفال و دانش آموزش و پرورش نوجوانان تعریف شده است. آشوری معادل آن را آموزش‌گری و آموزش‌شناسی می‌نامد (Ashouri 2005, 296). ولی با توجه به تحولات در تعلیم و تربیت و رویکرد یادگیری‌محور و یادگیرنده‌محور، پداگوژی به مثابه مفهوم اساسی در آموزش برای همه دوره‌های تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (Ababaf 2019).
۱۳. برخی معادل فارسی پروبلماتیک را «دشواری» قرار می‌دهند. داریوش آشوری نیز مسئله‌وار، پیچیده، دشوار، مسئله‌آفرین و غیره را پیشنهاد داده است.
۱۴. دانش یک وجود بی‌طرف نیست. مانند هر کالایی، با توجه به صداهای خاصی که در روابط نامتقارن قدرت وجود دارند، تولید و توزیع می‌شود. پس صحبت در مورد دانش صحبت درباره قدرت است و بنابراین مشروعیت برخی از اشکال دانش نسبت به سایرین به دلیل ارتباط آن‌ها با اشکال قدرت است (Dutton 1987, 17). طبق نظر ژیرو، چگونگی تولید، آموزش و مشروعیت‌بخشی دانش با علایق بشری و ایدئولوژی آمیخته شده است. او همانند فوکو قدرت و دانش را دو روی یک سکه می‌داند (Zibakalam and Mohammadi 2014b, 24).
۱۵. از سکوت به صدا درآمدن یک عمل مقاومت است. صحبت کردن هم راهی است برای تحول خود و هم یک آئین گذار است که شخص از ابژه به سوژه منتقل می‌شود. ما فقط به عنوان سوژه می‌توانیم صحبت کنیم. به عنوان ابژه، ما بی‌صدا باقی می‌مانیم - موجودیت ما توسط دیگران تعریف و تفسیر می‌شود (Hooks 2015, 12). البته، به صدا درآمدن به عنوان یک عمل مقاومت، به طور معمول صحبت کردن نیست. این صحبت کردن علیه ستم و سلطه است، صحبت از مبارزه است، تلاش برای ایجاد یک صدای آزادی‌خواهانه که به طور بالقوه می‌تواند همه ما را از ابژه به سوژه سوق دهد (Dutton 1991, xxiii).

16. Surplus Value

## 17. Gentrification

۱۸. در حالی که هنوز پنج سال از انقلاب نگذشته بود، مجادلات بر سر آموزش رایگان در محافل در گرفت. برخی به استناد به اصل سی‌ام قانون اساسی آموزش پولی را غیرقانونی می‌دانستند. در مرداد ۱۳۶۳ شورای نگهبان مصوبه‌ی شورای انقلاب فرهنگی مبنی بر آموزش پولی را تا زمانی که دولت قادر به تامین امکانات آموزش رایگان نباشد، مغایر با قانون اساسی ندانست و در نهایت در سال ۱۳۶۷ قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی در مجلس شورای اسلامی به تصویب رسید (Hosseinzadeh 2019, 15-16).

۱۹. در گذشته دوره‌های نوبت دوم یا شبانه در نوبتی جدا از دوره‌های روزانه برگزار می‌شد که در سال‌های اخیر ادغام شده‌اند و اخیراً نیز در بعضی از دانشگاه‌ها دوره‌های پردیس بین‌الملل همزمان با دوره‌های روزانه برگزار می‌شوند.

۲۰. بنا به مطالعه‌ای که توسط دفتر مطالعات اجتماعی وزارت رفاه در سال ۱۳۹۶ انجام شده است، سهم سه دهک بالای درآمدی از ظرفیت ۱۵ رشته منتخب دو دانشگاه شهید بهشتی و علامه طباطبایی تقریباً شش برابر دهک‌های کم‌درآمد است.

۲۱. آزمون کارشناسی ارشد در چند مجموعه جدا از هم شامل معماری، هنرهای ساخت و معماری، طراحی شهری، برنامه‌ریزی شهری و مرمت برگزار می‌شود که داوطلبان مجاز به شرکت در یکی از آن‌ها هستند. دو مجموعه هنرهای ساخت و معماری و مرمت فاقد آزمون عملی می‌باشند.

۲۲. برگرفته از اطلاعیه سازمان سنجش <http://sanjesh.org/FullStory.aspx?gid=2&id=7317>

۲۳. ایگلتون تفسیر جامعی از مفهوم ایدئولوژی را در طول تاریخ ارائه می‌دهد؛ از برداشت خوش‌بینانه آن به منزله‌ی مجموعه عقایدی جهت توضیح نظام اجتماعی در عصر روشنگری تا تعبیر تحقیرآمیز مارکس از آن به عنوان آگاهی کاذب و همچنین تلقی خوشایند انگلس و لنین از آن به‌مثابه سلاح نظری طبقه‌ی کارگر برای مبارزه با سلطه‌ی بورژوازی (Eagleton 2002, 9).

۲۴. منظور از این واژه شرایطی است که در آن عقاید و نظرات استاد بدون هیچ‌گونه پرسش و تفکر انتقادی توسط شاگرد پذیرفته می‌شود؛ در نتیجه استاد در معرض نقد و سوال قرار نمی‌گیرد.

۲۵. در مفهوم «بانکی» آموزش و پرورش، معرفت هدیه‌ای است از جانب کسانی که به عقیده‌ی خودشان معرفت‌پذیراند به کسانی که به عقیده‌ی آنان هیچ چیز نمی‌دانند (Freire 1980, 59).

## 26. Michel Foucault

## 27. Donald Schön

## 28. Architectural Review

۲۹. هبیتوس مفهومی است که پیر بوردیو آن را مطرح نموده و برخی آن را منش، عادت، عادت‌واره و غیره ترجمه کرده‌اند.

۳۰. هبیتوس «مجموعه‌ای از خلق‌وخوهای فراهم آمده در شخصیت کنشگر است که نحوه مواجهه او با موقعیت‌های مختلف را جهت می‌بخشد، به گونه‌ای که می‌توان آن را ناخودآگاه فرهنگی، قاعده الزامی هر انتخاب، اصل هماهنگ‌کننده اعمال و الگوی ذهنی و جسمی ادراک و ارزیابی و کنش نامگذاری نمود. به عبارت دیگر، هبیتوس ماتریس ادراکات، ارزیابی و اعمال است و مبین خصلت و رفتاری که در ذیل نوعی فضای اجتماعی معنی پیدا می‌کند» (Bourdieu 2002; in Jamshidiha and Parastesh 2007, 11-12).

۳۱. معادل students' growth «پیشرفت دانشجویان» لحاظ شده است که می‌تواند به مفاهیمی همچون رشد مهارتی، شناختی، ادراکی، بینشی، دانشی و غیره دلالت داشته باشد.

## 32. Commodification

## 33. Placemaking

## 34. Fountainhead Syndrome

۳۵. در افسانه‌های یونان باستان، پرومتهوس یکی از معروف‌ترین تایتان‌ها است که همه پیشه‌ها و فوت‌وفن کارها را به انسان آموخت. پرومتهوس در لغت به معنی کسی است که جلوتر فکر می‌کند و پیش‌بین است.

## 36. Incremental

۳۷. در مقاله‌ای به مناسبت در گذشت برونو زوی در سال ۲۰۰۰ نویسنده بیان می‌کند که برونو زوی در مقایسه با تافوری نقش پوپولیستی‌تری به عنوان یک روشنفکر عمومی به عهده گرفت که ستون‌های او در مجله خبری هفتگی L'Espresso مخاطبان گسترده‌ای را به خود جلب کرد. تافوری ذهن‌ها را تسخیر کرد درحالی که زوی قلب‌ها را به دست آورد.

## 38. Leopold Eidlitz

## 39. AIA

۴۰. شامل تاریخ معماری جهان، تاریخ معماری ایران و تاریخ معماری معاصر



## فهرست منابع

- Ababaf, Zohreh. 2019. Pedagogical Perspectives as Inspirational Horizons in Higher Education Curriculum. *Journal of Higher Education Curriculum Studies* 10(19): 171-193. [https://www.icsajournal.ir/article\\_89091.html](https://www.icsajournal.ir/article_89091.html). [in Persian]
- Alai, Ali. 2010. An Increase in Student Admission in Architectural Engineering Degree and Its Consequences. *Soffe* 20(2): 41-48. [https://soffeh.sbu.ac.ir/article\\_100390.html](https://soffeh.sbu.ac.ir/article_100390.html). [in Persian]
- Ashouri, Daryoush. 2006. *English-Persian Dictionary for Human Sciences*. 2nd revised edition. Tehran: Nashr-e Markaz.
- Ashton, John R. 2003. All professions are conspiracies against the laity (George Bernard-Shaw). *Journal of Epidemiology & Community Health* 57(3): 161.
- Awan, Nishat, Tatjana Schneider, and Jeremy Till. 2011. *Spatial agency: Other ways of doing architecture*. London: Routledge.
- Bottomore, Thomas B. 2014. *The Frankfurt school*. Translated by Hossein Ali Nowzari. 3rd edition. Tehran: NashreNey. [in Persian]
- Dinaarvand, Hasan, and Mohsen Eamaani. 2008. Critical theory and its educational implications: a critique of Freire and Giroux's views. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education* 4(3): 145-176. [https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_236.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_236.html). [in Persian]
- Dutton, Thomas A. 1987. Design and Studio Pedagogy. *Journal of Architectural Education* 41(1): 16-25. <https://doi.org/10.1080/10464883.1987.10758461>
- Dutton, Thomas A. (Ed.) 1991. Critical studies in education and culture series. Voices in architectural education: Cultural politics and pedagogy. New York, London: Bergin & Garvey.
- Eagleton, Terry. 2002. *Ideology: an introduction*. Translated by Akbar Ma'soum-beigui. Tehran: Āgah. [in Persian]
- Freire, Paulo. 1980. *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Ahmad Birashk and Seyfollah Dad. 1st edition. Tehran: Kharazmi. [in Persian]
- Giroux, Henry A. 1991. Cultural Politics and Architectural Education: Refiguring the Boundaries of Political and Pedagogical Practice. In *Critical studies in education and culture series*, edited by T. A. Dutton. Voices in architectural education: Cultural politics and pedagogy (pp. ix-xii). New York, London: Bergin & Garvey.
- Glasser, David E. 2000. Reflections on Architectural Education. *Journal of Architectural Education* 53(4): 250-252. <https://doi.org/10.1162/104648800564662>
- Gutek, Gerald L. 2006. *Philosophical, Ideological and Theoretical Perspectives on Education*. Translated by Mohammad Ja'far Pakseresht. 5th edition. Tehran: Samt. [in Persian]
- Harvey, David. 1985. *The urbanization of capital: Studies in the history and theory of capitalist urbanization (Vol. 2)*. Oxford: Blackwell.
- Heynen, Hilde. 2007. A Critical Position for Architecture. In *Critiques: Vol. 1*, edited by J. Rendell. Critical architecture (pp. 48-56). London, New York: Routledge.
- Holliday, Kate. 2007. The Architecture Profession and the Public: Leopold Eidlitz's "Discourses between Two T-Squares". *Journal of Architectural Education* 61(1): 32-43. <https://doi.org/10.1111/j.1531-314X.2007.00126.x>
- Hooks, Bell. 2015. *Talking back: thinking feminist, thinking Black*. New York : Routledge.
- Hosseinzadeh, Hesam. 2019. *Critical pedagogy in Iran: ideology, money, outcasts*. 1st edition. Tehran: kherade sorkh. [in Persian]
- Illich, Ivan, Irving Kenneth Zola, John McKnight, Jonathan Caplan, and Harley Shaiken. 1977. *Disabling professions: Ideas in progress*. London: Boyars.
- Jamshidiha, Gholamreza, and Parastesh, Shahram. 2007. The dialectic of origin and field in Pierre Bourdieu's theory of action. *Social Science Letter (Sociological Review)* 30(0): 1-32. [https://jnoe.ut.ac.ir/article\\_18322.html](https://jnoe.ut.ac.ir/article_18322.html). [in Persian]
- Kostof, Spiro. 1986. The Education of the Muslim Architect. In *Architecture Education in the Islamic World: Proceedings of Seminar Ten in the Series Architectural Transformations in the Islamic World*, edited by Ahmet Evin (pp. 1-7). Singapore: Concept Media.
- Marjani, Behnaz. 2006. Critical view in education. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education* 2(1): 71-90. [https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_285.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_285.html). [in Persian]
- Mayo, James M. 1988. Critical Reasoning for an Enlightened Architectural Practice. *Journal of Architectural Education* 41(4): 46-57. <https://doi.org/10.1080/10464883.1988.10758501>
- Muschamp, Herbert. 2000. Bruno Zevi, Architecture Critic With Populist Flair, Dies at 81. New York Times, Section B, Page 11. January 14, 2000. <https://www.nytimes.com/2000/01/14/arts/bruno-zevi-architecture-critic-with-populist-flair-deis-at-81.html>

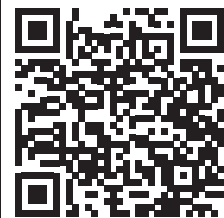
- Nowzari, Hosseinali. 2019. *Critical Theory of Frankfurt School in Social Sciences and Humanities*. 6th edition. Tehran: Āgah. [in Persian]
- Sardashti, Sohrab, Farhang Mozaffar, and Minoo Shafaie. 2020. The Efficacy of Using Critical Pedagogy as a Teaching Method in Master's Architectural Design Course (1) on Graduate Students' Motivation. *Armanshahr Architecture & Urban Development* 12(29): 27-38. [https://www.armanshahrjournal.com/article\\_102362.html](https://www.armanshahrjournal.com/article_102362.html)
- Schneekloth, Lynda H., and Robert G. Shibley. 1995. *Placemaking: The art and practice of building*. New York, Chichester: Wiley.
- Schneekloth, Lynda H., and Robert G. Shibley. 2000. Implacing Architecture into the Practice of Placemaking. *Journal of Architectural Education* 53(3): 130-140. <https://doi.org/10.1162/104648800564527>
- Shahamat, Hadi, Hamid Nadimi, Minou Gharehbaglou, and Ensi Keramati. 2017. The Identification and Explanation of Hidden Curriculum in Architecture Education (A Case Study: Faculty of Architecture, Ilam University). *Journal of Curriculum Studies* 12(45): 65-94. [https://www.jesicsa.ir/article\\_63743.html](https://www.jesicsa.ir/article_63743.html). [in Persian]
- Shahamat, Hadi, Hamid Nadimi, Minou Gharehbaglou, and Ensi Keramati. 2019. An Evaluation of the Hidden Curriculum of Architecture Course based on Islamic Ethics. *Soffeh* 29(1): 5-20. [https://soffeh.sbu.ac.ir/article\\_100457.html](https://soffeh.sbu.ac.ir/article_100457.html). [in Persian]
- Taghi, Zahra. 2008. The consequences of Quantitative growth in Bachelor Degree in Iranian Universities. *Soffeh* 17(1): 125-134. [https://soffeh.sbu.ac.ir/article\\_100066.html?lang=fa](https://soffeh.sbu.ac.ir/article_100066.html?lang=fa). [in Persian]
- Talebian, P. 2017. Outpacing paid higher education over free; Only 15% of higher education is free. Azad News Agency (ANA), June 13, 2017. <https://ana.ir/fa/news/186305>
- Webster, Helena. 2005. The Architectural Review: A study of ritual, acculturation and reproduction in architectural education. *Arts and Humanities in Higher Education* 4(3): 265-282. <https://doi.org/10.1177/1474022205056169>
- Webster, Helena. 2008. Architectural Education after Schön: Cracks, Blurs, Boundaries and Beyond. *Journal for Education in the Built Environment* 3(2): 63-74. <https://doi.org/10.11120/jebe.2008.03020063>
- Zibakalam Mofrad, Fatemeh, and Hamdollah Mohammadi. 2014a. *Critical Studies of Henry Giroux's Educational Ideas*. 1st edition. Tehran: University of Tehran Press. [in Persian]
- Zibakalam Mofrad, Fatemeh, and Hamdollah Mohammadi. 2014b. A Comparative Study of Critical Thinking from the Viewpoint of Robert Ennis and Henry Giroux Considering Its Application for the Modification of Teacher Training System. *Applied Psychological Research Quarterly* 5(3): 19-38. [https://japr.ut.ac.ir/article\\_52282.html](https://japr.ut.ac.ir/article_52282.html). [in Persian]

## نحوه ارجاع به این مقاله

قائم‌پناه، مهدی، غلامحسین معماریان، و اصغر محمدمرادی. ۱۴۰۲. تبیین بی‌عدالتی‌های اجتماعی در آموزش معماری ایران مبتنی بر نظریه تعلیم و تربیت انتقادی. *نشریه معماری و شهرسازی آرمان شهر* ۱۶(۴۵): ۱۴۷-۱۶۰.

DOI: 10.22034/AAUD.2023.320221.2595

URL: [https://www.armanshahrjournal.com/article\\_189320.html](https://www.armanshahrjournal.com/article_189320.html)



## COPYRIGHTS

Copyright for this article is retained by the author(s), with publication rights granted to the Armanshahr Architecture & Urban Development Journal. This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution License.

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

