

آموزش درس «آشنایی با معماری جهان» در ایران: تحلیل مضمونی دیدگاه‌های مدرسان

سیدمجید میرنظامی ضیابری^۱، غلامحسین معاریان^۲ و اصغر محمدمرادی^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۱۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۱۵

DOI: 10.22047/ijee.2023.390309.1968

چکیده: هدف پژوهش حاضر شناسایی وضعیت کنونی آموزش درس معماری جهان در ایران از دیدگاه مدرسان است تا زمینه‌ای برای استعمارزدایی از برنامه‌دستی آن فراهم شود. شرکت‌کنندگان در این پژوهش نه نفر از مدرسان معماری جهان در نه دانشگاه دولتی هستند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند گزینش شده‌اند. گردآوری داده‌ها با انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت و از نظر مضمونی تحلیل شد و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. شش مضمون اصلی در مصاحبه‌ها یافت شد: انگیزه‌های مدرسان، نتایج یادگیری دانشجویان، رویکردهای آموزشی، راهبردهای آموزشی، منابع آموزشی و معضلات آموزشی. بر اساس یافته‌های پژوهش، مدرسان معماری جهان دانش آموختگانی از رشته معماری هستند که به تاریخ علاقه دارند یا در زمینه تاریخ معماری پژوهش کرده‌اند. از نگاه آنان اصلی‌ترین خروجی یادگیری درس تقویت مهارت‌های طراحی است. آنان برای تدریس از ترکیب هشت رویکرد تاریخ‌نگارانه، تحلیلی، تطبیقی، توصیفی، سیاق‌مند، گونه‌شناسانه، مفهومی و میان‌فرهنگی استفاده می‌کنند. اصلی‌ترین معضلات تدریس عبارتند از اندک بودن زمان درس، توجه بیشتر دانشکده‌ها به دروس طراحی، فقدان منابع معتبر به زبان فارسی و امکان‌ناپذیری بازدید از آثار تاریخی برون‌مرزی. این پژوهش با بررسی انگیزه‌ها، نتایج یادگیری، رویکردها، راهبردها، منابع و مشکلات آموزشی، به غنای ادبیات آموزش معماری می‌افزاید و پیشنهادهایی برای توسعه و نوآوری برنامه‌های درسی ارائه می‌کند.

واژگان کلیدی: آموزش معماری، معماری جهان، تاریخ معماری، برنامه‌ریزی درسی، رویکردهای آموزشی

۱- دانشجوی دکتری معماری، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه علم و صنعت ایران، تهران، ایران. m_mirnezami@arch.iust.ac.ir

۲- استاد، گروه معماری، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه علم و صنعت ایران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول). memarian@iust.ac.ir

۳- استاد، گروه مرمت، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه علم و صنعت ایران، تهران، ایران. m.moradi@iust.ac.ir

۱. مقدمه

اروپامداری را می‌توان پدیده‌ای فرهنگی دانست که به فرهنگ‌ها و تواریخ جوامع غیرغربی، از منظری غربی می‌نگرد. این واژه به برتری ارزش‌های فرهنگی اروپا بر سایر فرهنگ‌ها دلالت می‌کند (Arun Kumar Pokhrel, 2011). به اعتقاد اروپامداری متداول از دو باور بنیادین تشکیل شده است. باور اول این است که همه تغییرات در اروپای مدرن آغازین، «درون‌زاد» بوده است و دیگر اینکه وجه تمایز اروپایی‌ها از سایر مردمان دنیا در «نبوغ نوآورانه و عقلانیتشان» نهفته است (Akkach, 2021).

با پیگیری تاریخ برآمدن اروپامداری مشخص می‌شود که این مفهوم با فرهنگ و ایدئولوژی جهان مدرن سرمایه‌داری ارتباط نزدیکی دارد و می‌توان آن را خصیصه جوامع توسعه‌یافته سرمایه‌داری دانست (Arun Kumar Pokhrel, 2011). سمیر امین^۱ خاستگاه اروپامداری را دوران رنسانس می‌داند زیرا پیش از آن، اروپا در حاشیه نظامی منطقه‌ای به مرکزیت شرق حوزه مدیترانه بود (Arun Kumar Pokhrel, 2011). آکاش (۲۰۲۱) اروپامداری را حاصل پروژه روشنگری اروپایی می‌داند که منجر به استثنایی انگاشتن اروپاییان بر اساس برتری نژادی، فرهنگی و فکری شد. این دیدگاه، نسبت به مردمان به اصطلاح «نامتمدن» و غیراروپایی نگرشی تحقیرآمیز دارد.

می‌توان گفت علوم اجتماعی و انسانی مدرن نیز علمی اروپامدارند. ایمانوئل والرستاین در مقاله‌ای پنج حیث از اروپامداری را در علوم اجتماعی ذکر کرده است (Wallerstein, 1997). آکچان در مقاله‌ای این پنج وجه را به نحوی موجز بازگو کرده است. وجه اول، تاریخ‌نگاری این علوم است که پیش‌فرض افتخارآمیز بودن برتری اروپاییان در دو سده اخیر است. وجه دوم، باور این علوم به جهان‌شمولی است که در نتیجه آن اروپامداران معتقدند هرآنچه در اروپا رخ داده، شایسته تسری به کل دنیا است. سومین وجه متمدن دانستن اروپاییان است که راه را برای فتوحات استعماری به بهانه آزادسازی غیراروپاییان هموار کرد. وجه چهارم، دانش شرق‌شناسی است که تبعات سیاسی‌اش این بود که از طریق اعوجاج واقعیت به تقویت جایگاه اروپا در نظام-جهان مدرن^۲ ختم شد و در نهایت، باور به اندیشه پیشرفت، که آن را مبنایی برای تاریخ جهان می‌دیدند، منجر به این شد که همه اعمال اروپامدار در سراسر جهان را توجیه کنند (Akcan, 2014).

برآمدن ژانر تاریخ معماری جهان با ظهور دانش‌های استعماری و اروپامدار مقارن است. کتاب‌های فرگوسن^۳، لوبکه^۴ و کوکله^۵ نخستین تلاش‌ها برای روایت تاریخ معماری در قالب سیر بودند (Brouwer & Jöekalda, 2020). از حیث جغرافیایی، بریتانیا، فرانسه و آلمان سه کشوری بودند که در آن نخستین آثار تاریخ عمومی معماری نگاشته شده است (Brouwer & Jöekalda, 2020). انگیزه نگارش تاریخ‌های هنر

1- Samir Amin
4- Wilhelm Lübke

2- The Modern World-System
5- Franz Theodor Kugler

3- James Fergusson
6- Survey

و معماری پارادایم مرکز-حاشیه و ایده تفاوت فرهنگی بود. (Brouwer & Jöekalda, 2020) از این رو، به جز معماری چند مرکز معبود، معماری باقی مناطق دنیا در تاریخ نگاری کانونی معماری پیرامونی تلقی می‌شوند. برای فرارفتن از این وضعیت، لازم است که رژیم روش شناختی تاریخ نگاری هنر و معماری را نقد کرد (Brouwer, 2015).

سلطه اروپامداری بر نگارش و آموزش تاریخ معماری جهان تا اواخر سده بیستم میلادی تغییر چندانی نکرد. تا اینکه آثار کسانی که امروزه آنان را به عنوان متفکران پس استعماری می‌شناسیم، ظهور کرد. به اعتقاد زینب چلیک کتاب شرق شناسی (Said, 1979, 1978) تأثیر مهمی در بازنگری انتقادی تاریخ معماری داشته است (Çelik, 2018). ناصر رباط نیز معتقد است که ادوارد سعید، نقش به‌سزایی در نقد پس استعماری دارد و به فرهنگ‌های سرکوب‌شده مجال داده تا شیوه بازنمایی خودشان در گفتمان غربی را به پرسش بکشند (Rabbat, 2018). از دهه ۱۹۸۰ میلادی، تحت تأثیر نظریه‌های جدید، علاقه به بازنگری و نگارش تواریخ جدید معماری رونق گرفت (La León, 2019). مدارس پیشروی معماری در غرب، در دهه‌های اخیر اقدام به بازاندیشی درباره درس سیری در تاریخ معماری کرده‌اند تا پیش‌فرض‌های اروپامدار و تأکید آن بر فرم و سبک و دل‌مشغولی آن به معماران خبره را زیر سؤال ببرند (Baydar, 2003). در حوزه تاریخ هنر نیز، در سه دهه اخیر، منتقدان مختلف به طرد اقلیت‌ها و زنان و غیرغربی‌ها در تاریخ هنر اشاره کرده‌اند. همچنین، تأکید آن بر گاه‌نگاری تاریخی و حفظ انسجام روایی به قیمت برون‌ماندن «دیگری» را به پرسش گرفته‌اند (Levitt & Rutherford, 2019).

به اعتقاد رباط، کتاب تاریخ معماری: صحنه‌ها و آیین‌ها (Kostof, 1985) یکی از نخستین کتاب‌هایی است که نقدهای ادوارد سعید در آن طنین‌افکن شد (۲۰۱۸). کتاب اسپيرو کوستوف حاکی از تغییر پارادایمی است که فرارفتن از متون سنتی اروپامدار را نشان می‌دهد (Pyla, 1999). زیرا اولین بار در این کتاب است که یک سیر انگلیسی‌زبان تاریخ معماری دست به مقایسه معماری غربی با غیرغربی در یک دوره زمانی می‌زند. البته باید توجه داشت که در کتاب کوستوف، معیار داوری همچنان معماری غرب است و علت برخورد نامعمول کوستوف با معماری اسلامی شاید ناشی از رشد او در شهر استانبول باشد، نه به علت «بازاندیشی آگاهانه و نقادانه تاریخ معماری» (Rabbat, 2018).

پس از کتاب کوستوف، دومین مشارکت عمده در نقد اروپامداری کتب درسی سیری در تاریخ معماری به انتشار کتاب تاریخ جهانی معماری اثر یارتسومبک^۱، پراکاش^۲ و چینگ^۳ (Ching et al., 2007) مربوط می‌شود. ویراست‌های تازه‌ای از این کتاب در سال‌های ۲۰۱۱ و ۲۰۱۷ منتشر شده است. یارتسومبک و پراکاش در حین تدوین ویراست دوم کتاب، ایده پلتفرمی را مطرح کردند که امروزه با نام

«همکاری آموزشی تاریخ جهانی معماری»^۱ شناخته می‌شود. هدف این پلتفرم، فراهم آوردن محتوای عملی برای تدریس تاریخ جهانی معماری است.

افزون بر تلاش‌های یارتسومبک و همکارانش می‌توان به اثر ریچارد اینگرسول، از شاگردان اسپيرو کوستوف، اشاره کرد که کتاب استادش را بازنویسی کرد و عنوان جدید معماری جهان: تاریخی میان فرهنگی را بر آن نهاد و نام استاد فقیدش را به‌عنوان نویسنده در کنار نام خودش قرار داد (Ingersoll & Kostof, 2013). در سال ۲۰۱۹ ویراست جدیدی از این کتاب منتشر شد (Ingersoll, 2019).

همچنین، کتاب معماری از ۱۴۰۰ (James-Chakraborty, 2014) رویکرد متفاوتی نسبت به روایت تاریخ معماری مدرن اتخاذ کرده است. ایده اصلی کتاب کتلین جیمز-چاکرابورتی این است که مدرنیزاسیون از غرب سرچشمه نگرفته است. او تلاش می‌کند که با اتخاذ رویکردی جهانی از مدرنیته تمرکززدایی کند (Hoekstra, 2014). چاکرابورتی علاوه بر مرکززدایی از مدرنیزاسیون سعی کرده تا «نقش زنان» را برجسته کند (Fraser, 2016) و به سایر کنشگران عرصه معماری، مانند کارفرمایان و حامیان و منتقدان توجه کند (Hoekstra, 2014; La León, 2019). ویراست جدید کتاب فلچر با عنوان تاریخ جهانی معماری سر بنیستر فلچر^۲ به ویراستاری ماری فریزر^۳ از آخرین کوشش‌ها برای تغییر کانون اروپامدار در کتب درسی سیری در تاریخ معماری محسوب می‌شود (Fraser, 2020).

۲. مسئله

دانشجویان معماری با ژانر تاریخ معماری جهان در دروس سیر عمومی تاریخ معماری مواجه می‌شوند. به اعتقاد دوتا این دروس نقش مهمی در آموزش فرهنگ معماری ایفا می‌کنند، زیرا جایگاه فعلی تاریخ و نظریه معماری، در آن ریشه دارد (Dutta, 2001). در نظام آموزشی معماری در ایران نیز درس «معماری جهان» در کنار دروس «آشنایی با معماری اسلامی» و «آشنایی با معماری معاصر»، یکی از سه درسی است که فهم دانشجویان کارشناسی را از تاریخ معماری شکل می‌دهد.

آموزش دانشگاهی معماری در ایران، بدون در نظر گرفتن پیشینه هزاران ساله معماری در ایران و براساس الگویی فرانسوی پی‌ریزی شد (Qayyoomi Bidhendi & Abdollahzadeh, 2013). از این رو، جای تعجبی ندارد که درس معماری جهان نیز از ابتدا مطابق دانشی اروپامدار تدریس شده باشد. با این حال، به رغم پیشینه طولانی حضور درس معماری جهان در برنامه‌های درسی رشته مهندسی معماری، تاکنون تاریخ تکوین و مبانی نظری آن به صورت نظام‌مند و به‌دیده انتقادی بررسی نشده است. گواه این مدعا سرفصل‌های مصوب این درس است که نشان می‌دهد، برنامه‌ریزان آموزشی از خاستگاه‌ها و تبار اروپامدار ژانر سیری در تاریخ معماری آگاهی نداشته‌اند و از رابطه آن با سیاق تاریخی

1- Global Architectural History Teaching Collaborative (GAHTC)

2- Sir Banister Fletcher's Global History of Architecture

3- Murray Fraser

شکل‌گیری‌اش بی‌اطلاع بوده‌اند. این واقعیت در آزمون‌های متمرکز کارشناسی ارشد این رشته نیز به خوبی منعکس شده است (Mirnezami Ziabari et al., 2022). بنابراین، بازنگری برنامه این درس از منظر ضداستعماری ضروری به نظر می‌رسد.

مدرسان یکی از ذی‌نفعان اصلی در برنامه درسی هستند و بدون دانستن دیدگاه‌های آنان، برنامه‌های درسی بازنگری‌شده، ممکن است در مرحله اجرا به شکست بی‌انجامند. این در حالی است که برنامه‌ریزی درسی در ایران از نوع «مقاوم در برابر معلم»^۱ است (FathiVājargāh, 2004)، یعنی دیدگاه مدرسان در فرایند برنامه‌ریزی درسی چنان که باید، تأثیری ندارد. برای جبران این ضعف باید به دیدگاه‌های مدرسان درباره دروس پی‌برد تا بازنگری برنامه درسی با آگاهی از وضعیت واقعی تدریس آن صورت بگیرد. با این حال، تاکنون پژوهشی در زمینه نگرش استادان فعلی معماری جهان درباره این درس انجام نشده است.

هدف پژوهش اکتشافی حاضر ارائه تصویر روشنی از دیدگاه‌های آنان نسبت به تدریس معماری جهان و برنامه درسی است. این پژوهش به‌مانند نقشه‌ای از وضع موجود آموزش این درس است که می‌توان براساس آن اقدام به بازآرایی برنامه درسی کرد. مقاله حاضر به پرسش‌های مربوط به آموزش و برنامه‌ریزی درسی معماری جهان می‌پردازد. این پژوهش معلوم می‌کند که چه نوع مدرسانی به تدریس معماری جهان روی می‌آورند. همچنین، دیدگاه مدرسان درباره خروجی‌های مطلوب آموزشی درسی معماری جهان را تحلیل می‌کند. افزون بر این، رویکردها، راهبردها و منابع آموزشی مدرسان برای تدریس معماری جهان را شرح می‌دهد و در پایان معضلاتی را که مدرسان در مسیر آموزش معماری جهان با آن دست و پنجه نرم می‌کنند، بررسی می‌کند.

۳. روش‌ها

برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها در پژوهش حاضر از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده شده است. در طرح کلی پژوهش برای شناسایی دیدگاه استادان درباره وجوه مختلف آموزش و برنامه درسی معماری جهان، از دوازده موضوع پرسش‌هایی مطرح شد که در این مقاله تحلیل‌های مربوط به آن پرسش گزارش می‌شود (پیوست ۱).

۳-۱. شرکت‌کنندگان

آنجا که هدف اصلی این پژوهش شناسایی وضعیت موجود آموزش معماری جهان در ایران بود، جامعه آن به استادانی محدود شده است که هم‌اکنون در دانشکده‌های معماری مشغول آموزش این درس

هستند. نمونه‌گیری از استادان بر اساس قدمت و اعتبار علمی دانشکده‌های معماری در ایران صورت گرفت. در ایران، دانشگاه‌های دولتی، از معتبرترین و قدیمی‌ترین نهادهای آموزش عالی تلقی می‌شوند. برای انتخاب مصاحبه‌شوندگان، ابتدا فهرستی از دانشگاه‌های دولتی‌ای تهیه شد که رشته معماری را در مقطع کارشناسی آموزش می‌دهند. نگارندگان سپس این دانشگاه‌ها را از قدیمی‌ترین به جدیدترین نهاد مرتب کردند. بعد، از بالای فهرست با دانشکده‌ها تماس گرفتند و نام استاد درس معماری جهان در آن دانشکده را جویا شدند و اطلاعات تماسشان را به دست آوردند و با آنان تماس گرفتند.

در پژوهش‌های کیفی، علاقه اشخاص به همکاری در پژوهش و داشتن زمان کافی از جمله معیارهای مهم در انتخاب مشارکت‌کننده است (Morse, 2007). از آنجا که برخی از استادان پاسخگوی پیام و تماس نگارندگان نبودند و برخی دیگر، با توجه به مدت تخمینی مصاحبه، نمی‌توانستند زمان کافی را برای آن اختصاص دهند، به ناچار از فهرست مشارکت‌کنندگان کنار گذاشته شدند. با این حال، با نه نفر از استادانی که مدرس پرسابقه‌ترین دانشکده‌های معماری ایران در شهرهای تهران، اصفهان، تبریز، شیراز، اهواز و کاشان هستند، مصاحبه صورت گرفت: دکتر مریم اسماعیل دخت، دکتر الهام اندرودی، دکتر علی عمران‌پور، دکتر محمد غلامعلی فلاح، مهندس مروارید قاسمی، دکتر آویده کامرانی، دکتر روح‌الله مجتهدزاده، دکتر نوید نحوی و مهندس مهدیه یلدایی.

سن مصاحبه‌شوندگان از ۳۰ تا ۴۸ سال بود. ۵ نفر از شرکت‌کنندگان زن و ۴ نفرشان مرد هستند. همه شرکت‌کنندگان فرم رضایت‌نامه مصاحبه^۱ را پر کرده‌اند. در این فرم موافقت‌نامه نقل قول^۲ قرار دارد که براساس آن، همه مصاحبه‌شوندگان رضایت دارند که در گزارش‌های حاصل از پژوهش از آنان با ذکر نامشان نقل قول مستقیم صورت بگیرد.

۳-۲. جمع‌آوری داده

جمع‌آوری داده‌ها، هم‌زمان با پیاده‌سازی و تحلیل مصاحبه‌ها صورت گرفت و نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. برای افزایش پایایی، همه مصاحبه‌ها را نویسنده اول انجام داده است. مصاحبه‌ها از تاریخ ۲۹ دی ۱۴۰۰ تا ۳ آبان ۱۴۰۱ انجام شد. فایل مصاحبه‌ها را نویسنده اول پیاده‌سازی کرد. شیوه پیاده‌سازی متن به صورت کلمه‌به‌کلمه بود و متن به همان زبان محاوره‌ای گوینده‌اش پیاده شد. مجموع زمان مصاحبه‌ها هشت ساعت و پنجاه دقیقه و متن پیاده‌سازی شده مصاحبه‌ها در مجموع ۶۸۹۴۰ کلمه است.

اکثر مصاحبه‌شوندگان در شهر تهران زندگی نمی‌کنند و با توجه به محدودیت‌های زمانی و همه‌گیری کرونا، ممکن نبود همه مصاحبه‌ها حضوری انجام شود. در نتیجه، پنج مصاحبه از طریق

نرم افزار واتس اپ، یک مصاحبه از طریق نرم افزار اسکایپ و یک مصاحبه نیز از طریق نرم افزار گوگل میت انجام شد. با دو نفر از مدرسان که ساکن تهران هستند، مصاحبه های حضوری صورت گرفت.

۳-۳. تحلیل داده

برای تحلیل مضمون^۱ مصاحبه ها روش پیشنهادی کوکارتز (۲۰۱۴) به کار رفت که شامل هفت مرحله می شود. در گام اول، با خوانش دقیق و موشکافانه متن مصاحبه ها، مضامین اصلی و رویکرد کلی هریک از استادان شناسایی شد. با توجه به این که متن مصاحبه ها را یکی از نویسندگان پیاده کرده بود، آشنایی با محتوای مصاحبه ها پیشاپیش در حین پیاده سازی و مقابله با صوت مصاحبه نیز صورت گرفته بود. نگارندگان در این مرحله از ممو، یادداشت برداری و برجسته سازی متن کمک گرفتند. در گام دوم، مقوله های مضمونی اصلی با توجه به حوزه های کلی ای که در حین مصاحبه ها مطرح شده بود، تدوین گردید (پیوست ۲).

اندازه واحد کدگذاری در تحلیل مضمونی را باید به قدری بزرگ گرفت که اگر از متن اصلی جدا شود، همچنان فهم پذیر باشد. اگر مضامین و مقوله های دیگری در واحد کدگذاری وجود داشته باشد، می توان آن قسمت ها را به مقوله ها و بخش های دیگری نیز منتسب کرد. (Kuckartz, 2014) بنابراین، در پژوهش حاضر اندازه واحد کدگذاری بر اساس معیارهای صوری انتخاب نشد و هر بخش از متن که معنای مشخص و متمایزی داشت، در نرم افزار تحلیل داده به صورت یک نقل قول مشخص شد. به گفته کوکارتز (۲۰۱۴)، چه روش تعیین مضامین اصلی و فرعی استقرایی باشد، چه قیاسی، باید بهره ای از داده ها را بر اساس این نظام تحلیل کرد تا معلوم شود که آیا برای پوشش داده های تجربی مناسب است یا خیر. تعیین میزان داده ها برای این آزمون، بستگی به اندازه کل داده ها و پیچیدگی نظام مقوله بندی دارد. بنا بر نظر کوکارتز، ده تا بیست درصد داده ها برای آزمون اولیه اعمال پذیری موضوع ها و مقوله ها کفایت می کند. ممکن است محققان در فرایند مطالعه متن مصاحبه ها، موضوع هایی تازه و غیرمنتظره نیز بیابند. از این حیث، بهترین کار این است که از رویکردی شبیه به «کدگذاری باز»^۲ در نظریه داده بنیاد^۳ استفاده شود.

برای اطمینان از تناسب چارچوب اولیه برای کدگذاری داده ها، نویسندگان اولین مصاحبه از نه مصاحبه را وارد نرم افزار اتلس. تی^۴ کردند و علاوه بر انتساب مقوله های اصلی به واحدهای معنادار متن، از کدگذاری باز هم بهره گرفتند. در پایان این فرایند، کدهای خارج از مقوله های اصلی برای بررسی بیشتر در گروهی جداگانه قرار گرفت. همچنین معلوم شد که بهتر است برای سادگی بیشتر مقوله های اصلی، برخی از مضامین کلی ادغام شوند و برای پوشش بهتر متن مصاحبه ها، مضامین

1- Thematic analysis

2- Open coding

3- Grounded theory

4- Atlas.ti

دیگری نیز به چارچوب اولیه افزوده شوند. در نهایت، چارچوب ثانویه‌ای برای تحلیل مضمونی تدوین شد (پیوست ۳).

اولین فرایند کدگذاری در گام سوم انجام می‌شود. در این مرحله، نگارندگان همه واحدهای معنادار را از ابتدا مطالعه کردند و سپس مضامین اصلی را به هر واحد نسبت دادند. از آنجا که مضامین مانع‌الجمع نیستند، در برخی از مواقع چند مضمون به یک نقل قول نسبت داده شد. همچنین، مضامینی که خارج از نظام مقوله‌بندی قرار داشت، به صورت باز کدگذاری شد و در دسته «دیگران» قرار گرفت. در گام چهارم، نقل قول‌های منتسب به هر مقوله گردآوری و مطالعه شد و زیرمقوله‌هایی برای هر کدام ایجاد شد. در گام پنجم، زیرمقوله‌های مشابه با هم ادغام شد و برای هر کدام تعریفی نوشته شد. در گام ششم براساس این نظام مقوله‌بندی با جزئیات، متن همه مصاحبه‌بازخوانی شد و کدهای زیرمقوله‌ها به متن نسبت داده شد و در گام هفتم گزارش پژوهش براساس مقایسه مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها نوشته شد.

۳-۴. سنجش کیفیت پژوهش

برای اطمینان از اعتمادپذیری^۱ پژوهش، از رویه‌های رایج در پژوهش‌های کیفی استفاده شد. با توجه به دیدگاه برساخت‌باورانه^۲ نگارندگان نسبت به پژوهش، برای سنجش پایایی^۳ از مقایسه نتایج کدگذاری دو کدگذار مستقل استفاده نشد. در عوض، گروه تحقیق از طریق برگزاری جلسه‌های منظم و گفت‌وگو راجع به مضامین، سعی کرد که از پایایی تحلیل‌ها اطمینان حاصل کند. برای تضمین روایی^۴ از فن «چک‌کردن با اعضا»^۵ استفاده شد. بدین منظور، پس از این که تحلیل‌ها به پایان رسید، نتایج آن در قالب یک پرسش‌نامه گوگل‌فرم، در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا صحت نتیجه‌گیری‌ها را تأیید کنند.

۳-۵. محدودیت‌ها

با توجه به هدف پژوهش، نمونه‌گیری به استادان فعلی درس معماری جهان محدود شده است. ممکن است استادان پیش‌کسوت و نیز سایر استادان فعال در زمینه تدریس معماری جهان بینش‌های مفیدی داشته باشند که پژوهش حاضر به دلیل حیطه‌اش آن را پوشش نمی‌دهد. بنابراین، نتایج این پژوهش را نمی‌توان به کل استادان معماری جهان در ایران تعمیم داد. افزون بر این، با توجه به این که بخشی از این پژوهش در شرایط همه‌گیری کرونا صورت گرفت، به ناچار مصاحبه با استادان غیرتهرانی از طریق نرم‌افزارهای تماس ویدیویی انجام شد. به علت ناپایداری اینترنت در برخی از مصاحبه‌ها، ارتباط

چندبار قطع شد و تعداد اندکی از واژگان به درستی ضبط نشدند. اگر امکان مصاحبه حضوری وجود داشت، قطعاً کیفیت این دسته از مصاحبه‌ها بهتر می‌شد.

۴. نتایج و بحث

با توجه به پرسش‌هایی که در مقاله حاضر گزارش شده است، شش مضمون اصلی در مصاحبه‌های استادان شناسایی شد: انگیزه‌های تدریس، نتایج یادگیری دانشجو، رویکردهای آموزشی، راهبردهای آموزشی، منابع آموزشی و معضلات آموزشی. در ادامه، هریک از این مضامین معرفی می‌شود و دیدگاه استادان درباره آن توضیح داده می‌شود و با یکدیگر مقایسه می‌شود. همچنین، اگر مضامین ارتباطی با یکدیگر داشته باشند، به نحوه ارتباط آن اشاره می‌شود.

۴-۱. انگیزه‌های تدریس

با توجه به اینکه درس معماری جهان یکی از دروس نسبتاً مهجور در آموزش رشته مهندسی معماری است، اولین مسئله این است که چرا مصاحبه‌شوندگان، این درس را برای تدریس انتخاب کرده‌اند. از این رو، یکی از پرسش‌های اولیه در فرایند مصاحبه از استادان این بود که چه شد آنان به آموزش درس معماری جهان روی آوردند. استادان در پاسخ به این پرسش دو دسته از مضامین را مطرح کردند. دسته اول به انگیزه‌های شخصی آنان مربوط می‌شد و دسته دوم به عوامل نهادی و داستان محول شدن درس معماری جهان به آنان اختصاص داشت.

در زیرمضمون اول، بین انگیزه‌های مختلف استادان، «علاقه به تاریخ» اصلی‌ترین انگیزه‌ای بود که در صحبت‌های سه نفر از آنان به صراحت بیان شد. افزون بر این، دکتر اندرودی به علاقه‌اش به سفر و یادگیری از خود آثار اشاره کرد و دکتر اسماعیل دخت، «ریشه‌یابی تأثیر فلسفه و فرهنگ» بر شکل‌گیری آثار را انگیزه اصلی علاقه‌اش به این درس دانست. تأثیر والدین در دوران کودکی نیز به علاقه به تدریس معماری جهان ارتباط دارد:

مهندس قاسمی: یک یادی هم بکنم از مرحوم پدرم که ایشون من کلاس پنجم دبستان بودم و ایشون اولین زندگی‌نامه، کتاب رنج و سرمستی، که زندگی‌نامه میکال آنژ بود رو ایشون به دست من دادند و ایشون جرقه دوست داشتن این مبحث رو روشن کردند.

در زیرمضمون دوم، شرکت‌کنندگان چند عامل نهادی را ذکر کردند که آن‌ها را به سوی تدریس معماری جهان سوق داد. برای نمونه، دکتر نحوی پس از بیان علاقه خود به تاریخ، تحصیل در گرایش «مطالعات معماری ایران»^۱ در مقطع کارشناسی ارشد را یکی از عواملی دانست که او را به تدریس معماری

۱- گرایش مطالعات معماری ایران برای اولین بار در سال ۱۳۸۴ به هدف تربیت متخصصانی در زمینه تاریخ معماری ایران در دانشگاه بهشتی تأسیس شد. سه نفر از نه مشارکت‌کننده که جوان‌تر از بقیه مدرسان هستند، در این گرایش درس خوانده‌اند.

جهان جلب کرد. خانم مهندس یلدایی که او نیز دانش آموخته گرایش مطالعات معماری ایران است، یکی از دلایل محول شدن این درس به او را، سوابق پژوهشی خود در زمینه تاریخ نگاری معماری ایران دانست و دکتر کامرانی اهمیت این درس را برای گروه «مرمت بنا و بافت» از جمله دلایل انتخاب این درس برشمرد.

در کل، حاصل تحلیل‌ها نشان داد که همه شرکت‌کنندگان در این پژوهش یا پیشینه تحصیلی و پژوهشی مرتبط با تاریخ معماری دارند یا لاقلاً به موضوعات تاریخی علاقه نشان می‌دهند.

۴-۲. نتایج یادگیری دانشجو

یکی از رویکردهای رایج به طراحی برنامه درسی، رویکرد مبتنی بر «نتایج یادگیری دانشجو»^۱ است (Stefani, 2009). در این رویکرد، برنامه‌ریزی درسی از تعیین خروجی‌های مطلوب آموزشی برای درس آغاز می‌شود و سایر عناصر برنامه درسی در خدمت تحقق این نتایج تعریف می‌شوند. از این نظر، دانستن نتایج یادگیری مطلوب درس معماری جهان از نگاه استادان اهمیت دارد. مصاحبه‌شوندگان در لابه‌لای صحبت‌هایشان، خروجی‌های آموزشی مختلفی را برای درس معماری جهان برشمرده‌اند که هم‌پوشانی‌هایی با هم دارند.

شاید بتوان پایه‌ای‌ترین و ساده‌ترین نتیجه آموزشی معماری جهان از دیدگاه مدرسان را «شناخت شناسنامه‌وار» آثار معماری دانست. یعنی دانشجویان در پایان درس باید بتوانند نام آثار شاخص، موقعیت جغرافیایی و بانی آن را بدانند. همچنین باید ویژگی‌های صوری و سازه‌ای اثر را یاد بگیرند. دکتر عمرانی‌پور این هدف را «افزایش اطلاعات عمومی» دانشجویان نام نهاده است، یعنی شناختی که ممکن است یک گردشگر نیز هنگام بازدید آثار شاخص معماری جهان کسب کند.

دومین نتیجه آموزشی درس معماری جهان از نگاه استادان، آشنایی دانشجویان با اصطلاح‌شناسی معماری جهان است. به اعتقاد دکتر اندرودی، دانشجویان باید بتوانند اصطلاحات تخصصی معماری را در مناطق مختلف دنیا یاد بگیرند. همچنین دانشجویان در این درس با مفاهیم بنیادینی چون زمان و مکان آشنا می‌شوند. دکتر عمرانی‌پور در این باره می‌گوید: «بچه‌ها تصویری از زمان ندارند. وقتی می‌گیم زمان، احتمالاً ذهنشون می‌ره توی فرمول‌های فیزیک و این جور چیزها، ولی زمان به خصوص به اون شکلی که با معماری در ارتباطه، باز به نظرم اینجا یاد می‌گیرند.»

سومین و پرسامدترین نتیجه یادگیری ذکر شده در مصاحبه‌ها این است که درس معماری جهان باید به یادگیری طراحی معماری کمک کند. به‌گفته مهندس قاسمی، اگر درس معماری جهان نتواند «برای خط کشیدن در کار معماری» به دانشجویان کمک کند، تدریس آن علی‌السویه است. مهندس

پلدایی نیز معتقد است که درس باید «در طراحی به درد دانشجویان بخورد». دکتر مجتهدزاده، این مضمون را «توانش در طراحی» نامیده است، یعنی این که دانشجو با دیدن نمونه‌هایی در تاریخ معماری یاد بگیرد که چگونه می‌توان «از ایده به پدیده» رسید. برای نمونه، او به ایده حرکت از فضای روشن به تاریک در معبد مصری و تفاوت آن با معبد یونانی اشاره می‌کند که می‌تواند جنبه آموزشی داشته باشد.

اغلب استادان معتقدند که یادگیری درس نباید صرفاً به شناخت شناسنامه‌ای آثار، یادگیری اصطلاحات و کمک به آموزش طراحی محدود شود. به باور دکتر فلاح، درس معماری جهان به دانشجویان یاد می‌دهد که معماری را به منزله «واقعیتی اجتماعی» ببینند. به بیان دیگر، دانشجویان در این درس می‌فهمند که «معماری هر عصر زاینده فرهنگ و جامعه همان عصر» است. یکی از نتایج چنین رویکردی، این است که دانشجویان حدود آزادی‌شان در طراحی را درک می‌کنند و نسبت به عاملیت معماران در پیدایی آثار نگرش متواضعانه‌تری پیدا می‌کنند. دکتر کامرانی در همین باره معتقد است که با نشان دادن دستاوردهای فراوان معماری در طول تاریخ، می‌توان توهم معماران مدرن درباره اصلت و بداعت کارشان را از میان برد.

علاوه بر تلقی معماری به منزله واقعیتی اجتماعی، برخی از استادان معتقدند که درس معماری جهان باید به دانشجویان کمک کند که معماری را به منزله پدیده‌ای متأثر از بسترهای گوناگون ببینند. به اعتقاد دکتر اندرودی، دانشجویان باید مجموعه‌ای از عوامل کالبدی، فرهنگی، محیطی و اقلیمی مؤثر در پیدایی اثر را بفهمند. از همین منظر، به اعتقاد دکتر کامرانی وسعت بخشیدن به نگاه و اندیشه دانشجوی می‌تواند مهم‌تر از یادگیری طراحی باشد:

درس‌هایی مثل درس معماری جهان به نظرم نگرش سازند، یعنی وسعت مفاهیم بچه‌ها رو باید گسترش بدن. به همین جهت که من دوباره تأکید می‌کنم روی اینکه ما مفهومی با بچه‌ها کار نکنیم، نه فرمیک. به خاطر این که اصلاً شما با اون اشل، اهرام ثلاثه چه گویی می‌تونند داشته باشند؟ یه جسم توپر که یه اشل واقعاً ماورایی فقط می‌تونه داشته باشه و امروز چه گویی می‌تونه به من بده؟

روشن‌کردن جایگاه معماری در تاریخ هنر برای دانشجویان از دیگر نتایج پیشنهادی برای درس معماری جهان است، یعنی نشان دادن نسبت معماری با سایر صورت‌های هنری مانند نقاشی و مجسمه‌سازی. از این نظر، دکتر عمرانی‌پور معتقد است که این درس را باید «هنر و معماری جهان» نام‌گذاری کرد. افزون بر این، به گفته دکتر فلاح، تاریخ‌نگاری معماری برآمده از سنت تاریخ هنر است و درس معماری جهان فرصتی را فراهم می‌کند تا بتوان پیوند رشته معماری را با تاریخ هنر حفظ کرد. استادان خروجی‌های آموزشی دیگری را نیز برای درس معماری جهان برشمرده‌اند. به باور دکتر فلاح، این درس می‌تواند جلوی تفاسیر زمان‌پیشانه آثار معماری را بگیرد و نشان دهد فهم امروزی ما از

بناها با آن تحولاتی که در طول تاریخ از سر گذرانده‌اند، لزوماً یکسان نیست. خروجی دیگر درس از نگاه برخی دیگر از استادان تقویت نگاه مقایسه‌ای در دانشجویان است. افزون بر این، به باور دکتر اندرودی، دانشجویان در این درس باید «تأثیر و تأثرات فرهنگ‌های مختلف» را بر یکدیگر متوجه شوند. از این منظر، آن طور که مهندس یلدایی گفته است، هدف درس معماری جهان این است که «ما بدانیم در کجای تاریخ ایستاده‌ایم».

نظر استادان درباره‌ی خروجی‌های یادگیری دانشجویان نشان دهنده‌ی تداول دیدگاهی سنتی به نقش درس معماری جهان در برنامه‌ی درسی است. دیدگاهی که در آن دروس تاریخ معماری هویت مستقلی ندارند و بیشتر در خدمت دروس طراحی تلقی می‌شوند. با این حال، توجه مدرسان مختلف به سیاق، ارتباط تاریخ معماری با تاریخ هنر، مباحث مفهومی، تطبیقی و میان‌فرهنگی می‌تواند راهی برای برون‌رفت از وضعیت کنونی برنامه‌ی درسی فراهم کند. البته از متن مصاحبه‌ها برنمی‌آید که دغدغه‌های مندرج در مطالعات پس‌استعماری و نظریه‌های انتقادی در میان خروجی‌های یادگیری پیشنهادی استادان نقشی جدی ایفا کند.

۳-۴. رویکردهای آموزشی

برای درک بهتر رویکرد استادان، یکی از پرسش‌های ابتدایی مصاحبه‌ها این بود که ارزیابی آنان از کلاس معماری جهان در دوره‌ی دانشجویی‌شان چیست. با بررسی پاسخ‌های استادان به این پرسش و همچنین تحلیل کلیت متن مصاحبه‌ی آنان، رویکرد هر یک از آنان به درس معماری جهان شناسایی شد. به صورت کلی، استادان ترکیبی از هشت رویکرد را به کار می‌برند: تاریخ‌نگارانه،^۱ تحلیلی،^۲ توصیفی،^۳ سیاق‌مدار،^۴ گونه‌شناسانه،^۵ مفهومی،^۶ مقایسه‌ای و^۷ میان‌فرهنگی.^۸ گرچه استادان معمولاً به صورت هم‌زمان از چند رویکرد استفاده می‌کنند، یکی از این رویکردها بر دیدگاه آنان نسبت به نحوه‌ی تدریس بیشتر غلبه دارد. رویکرد کلی استادان با نتایج آموزشی مورد نظر، شیوه‌ی تدریس، منابع درسی و محتوایی که آموزش می‌دهند رابطه‌ی معناداری برقرار می‌کند. برای مثال، استادانی که به تدریس معماری جهان رویکرد مفهومی دارند، کتاب معنا در معماری غرب نوشته‌ی کریستیان نوربرگ-شولتس را از جمله منابع اصلی‌شان دانسته‌اند.

اولین رویکرد را می‌توان «رویکرد توصیفی» نامید. در این رویکرد، مدرس به توصیف بناها، بانیان و ویژگی‌های صوری و سبک‌شناختی آثار می‌پردازد. اغلب استادان از این رویکرد بهره می‌برند، با این حال، بسنده کردن به آن را درست نمی‌دانند. به باور آنان، استادانی که به شیوه‌ای «خنثی و کنکوری»

1- Historiographical

4- Contextual

7- Comparative

2- Analytical

5- Typological

8- Cross-cultural

3- Descriptive

6- Conceptual

تدریس می‌کنند و دانشجویان را با انبوهی از اسم‌ها یا توصیف‌های شکلی مواجه می‌کنند، توفیقی نمی‌یابند:

دکتر نحوی: حتی منی که دارم این نقد رو می‌کنم، حجم زیادی از کلاس من هم به توصیف این بناها می‌گذره. ولی مهمه که دانشجو با یک سیری با این توصیفات آشنا بشه. یعنی بدونه چرا این توصیف‌ها می‌شه، با توضیحات اولیه‌ای که در کلاس داده می‌شه و بعد، بعد از شنیدن این توصیف‌ها باز دوباره یک جمع‌بندی‌ای در ذهنش بشه که چرا حالا این توصیفات رو شنید و جایگاه این توصیفات چیه.

دومین رویکرد را می‌توان «سیاق مدار» نام نهاد. به نظر می‌رسد که این رویکرد پرتفردتر از سایر رویکردها باشد. به اعتقاد طرفداران این رویکرد، مدرس باید نشان دهد که جنبه‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، فلسفه، عقاید و باورهای مردمان هر دوره چگونه باعث شکل‌گیری معماری آن شده است. برای مثال، به باور دکتر فلاح یکی از کارویژه‌های درس معماری جهان، «آشنایی دانشجو با نظرگاه‌های مختلفی است که به تاریخ معماری وجود داشته» تا از این طریق دانشجو به تاریخی بودن خودش و محدودیت‌هایی پی ببرد که طراحی او را مقید می‌کنند:

می‌شه در هر دوره‌ای از تاریخ معماری جهان نشان داد که چگونه معماری اون عصر، زابیده فرهنگ و جامعه همون عصره و طراح این وسط نقشش چی بوده. این به نظرم خیلی مفیدتر می‌تونه باشه اگر درست آدم موفق بشه این رو شرح بده. بعدتر من دیدم بعضی وقت‌ها برای دانشجویان پرسش پیش میاد که خب ما هم که کمابیش همینیم.

با این حال، نظر دکتر مجتهدزاده در این زمینه با بقیه استادان متفاوت است. او با رویکرد تاریخی به درس موافق نیست و دو رویکرد «گونه‌شناسانه» و «تحلیلی» را بر آن ترجیح می‌دهد. به نظر او، درس معماری جهان باید «داعیه تاریخ معماری بودن» را کنار بگذارد. زیرا، اولاً، مطالعه تاریخی نیازمند محدوده است. ثانیاً، ذهن دانشجویان در سال‌های ابتدایی آموزش، آمادگی لازم برای درک تاریخ‌مندی معماری و تحلیل و مطالعه تطبیقی آن را ندارد. در نتیجه، این درس باید بیشتر به «تجارب معماری» به صورت غیرتاریخی پردازد. او معتقد است که معماری جهان باید روی ژانرهای معماری جهان (معماری اولیه، بومی، تمدنی و...) متمرکز شود و استاد سعی کند که گونه‌های درون هر ژانر را معرفی کند. همچنین، او به رویکرد تحلیلی نیز علاقه‌مند است. در این رویکرد، مدرسان به تجزیه و تحلیل فضاهای معماری می‌پردازند.

رویکرد پنجم، «تاریخ‌نگارانه» است. مهندس یلدایی که با اتکای صرف به رویکرد توصیفی در این درس مخالف است، اعتقاد دارد که درس معماری جهان باید کلیدی برای خواندن کتب تاریخ معماری در اختیار دانشجو قرار دهد. به باور او، دانشجو در این درس باید متوجه شود که هر کتاب تاریخی‌ای از نظرگاهی نوشته می‌شود و دیدگاه مورخ در روایت او نقش دارد:

استاد معماری جهان حالا یا هر درس دیگری که در مورد مبانی نظری و تاریخ هست، بیش از

اینکه بیاد به بچه‌ها محتوا بده، باید کلیدهای مختلفی رو بده که چطور این منبع رو با چه کلیدی باز می‌کنند. این منبع رو چطور قراره بخونند. این منبع اصلاً متنش، فرامتنش چیه. این منبع با چه دیدگاهی نوشته شده یا کتاب‌های مختلف در این رابطه چیه. رویکرد ششم را می‌توان «مفهومی» نام‌گذاری کرد. در این رویکرد، استادان سعی می‌کنند اندیشه و معنای نهفته در پس آثار معماری را برای دانشجو شرح دهند. به اعتقاد دکتر کامرانی:

درس‌هایی مثل درس معماری جهان به نظرم نگرش سازند. یعنی وسعت مفاهیم بچه‌ها رو باید گسترش بدن. به همین جهت که من دوباره تأکید می‌کنم روی اینکه ما مفهومی با بچه‌ها کار بکنیم، نه فرمیک.

هفتمین رویکرد را می‌توان «مقایسه‌ای» نامید. مدرسانی که طرفدار این رویکرد هستند، سعی می‌کنند آثار معماری فرهنگ‌های مختلف را با هم مقایسه کنند. آنان همچنین ممکن است آثار معماری منطقه‌ای مشخص را در طول تاریخ آن مقایسه کنند. مهندس یلدایی در این باره می‌گوید:

یکی از موضوعاتی که به بچه‌ها داده بودم، که توده دقیقه در موردش صحبت بکنند، وجه اشتراک معماری هخامنشی با یونانی بود. اصلاً وجود داره به وجه اشتراکی یا نه. [...] این وجه اشتراک‌ها رو وقتی سعی می‌کردم پیدا بکنم، موضوع براشون جذاب می‌شد و این ارتباطه هم برقرار می‌شد بینشون.

آخرین رویکرد که چندان در میان استادان رواج ندارد، «رویکرد میان‌فرهنگی» است. تفاوت این رویکرد با رویکرد مقایسه‌ای این است که هدف مدرس به مقایسه فرمی بناهای دو دوره یا دو جغرافیا با یکدیگر محدود نیست، بلکه به دنبال این است که تأثیر و تأثر معماری‌های مختلف در فرهنگ‌های گوناگون بر یکدیگر را نشان دهد. گرچه دکتر اندرودی از رویکردهای توصیفی، مقایسه‌ای و سیاق‌مدار در تدریس خود بهره می‌برد، بر دادوستد فرهنگ‌های مختلف در زمینه معماری بیشتر تأکید می‌کند: بینشی هم که دلم می‌خواد دانشجویها داشته باشند آینه که بتونند تأثیر و تأثرات فرهنگ‌های مختلف رو در قالب درس معماری جهان، بر روی همدیگه بشناسند.

استادانی که از آموزش معماری جهان در دوره دانشجویی‌شان رضایت داشتند، ویژگی استادان خود را این می‌دانستند که علاوه بر ذکر اسامی و توصیف بناها و شکل‌ها (رویکرد توصیفی)، به تحلیل بناها دست می‌زدند (رویکرد تحلیلی) یا بیشتر به مفاهیم شکل‌دهنده به آثار توجه می‌کردند (رویکرد مفهومی) و سعی‌شان این بود که آثار را به نحوی به زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و محیطی شکل‌دهنده آن پیوند بزنند (رویکرد سیاق‌مدار). یکی از مثال‌های جالب، اهمیت دادن استاد دکتر اندرودی، آقای مهندس وحدتی، در حدود سی سال پیش به عاملیت نا-انسان‌ها در تاریخ معماری بود:

مثلاً من یادمه همیشه به بحث‌های مهمی درباره شیوه ساختن گنبد بتنی پانتئون می‌کردند و می‌گفتند که اگر این گدازه آتشفشانی وجود نداشت، پانتئونی هم نبود. پس یه ویژگی محیطی باعث به وجود اومدن این اثره.

تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که در نسل کنونی مدرسان معماری جهان، نوعی گذار از

رویکردهای توصیفی و فرمی به رویکردهای سیاق مدار و تحلیلی رخ داده است. اغلب مدرسان درس معماری جهان را ذیل تاریخ معماری قرار می دهند. رویکرد تحلیلی معطوف به سودمندی برای دروس طرح معماری است. رویکرد مفهومی نیز اغلب به معماری غرب و کتاب معنا در معماری غرب محدود است و به نظر نمی رسد که صحبت از معنا در معماری غیرغربی جایگاهی در آموزش معماری جهان داشته باشد. به صورت کلی، به جز رویکرد «میان فرهنگی» در سایر رویکردها اشاره مستقیمی به مباحث پس استعماری و انتقادی دیده نمی شود.

۴-۴. راهبردهای آموزشی

به باور دکتر نحوی، دانشجویان امروزه از نسلی هستند که با جهان اطلاعات در ارتباط است و «مطالب کهنه» آنان را به درس جذب نمی کند. مهندس قاسمی نیز معتقد است که استاد باید به دانشجویان کمک کند تا با «زبان امروز» سخن بگویند. از این رو، «زبان نو» و شیوه ارائه جذاب، در جلب دانشجویان به درس بسیار مهم است. همچنین، کاربرد محتوای چندرسانه‌ای و توصیه به تماشای فیلم‌های سینمایی و استفاده از پلتفرم‌هایی چون گوگل ارث اهمیت دارد. همین مضمون در سخنان دکتر اندرودی، دکتر کامرانی، دکتر عمرانی پور و مهندس یلدایی نیز دیده می شود.

مهندس قاسمی معتقد است که آموزش درس، علاوه بر «جنبه‌های ادراکی» باید «جنبه‌های احساسی و عاطفی» دانشجویان را نیز تقویت کند. از این رو، او سعی می کند به شیوه‌های گوناگون درس را «دراماتیزه» کند. او از بررسی مصادیق معماری آغاز می کند زیرا معتقد است که در این درس، ما با «مصادیق مطمئنی» سروکار داریم که از «بوته آزمایش زمان» سربلند بیرون آمده اند. با بررسی این مصادیق، او سعی می کند که زمینه‌های شکل‌گیری آثار و «روح زمانه» حاکم بر آن را نشان دهد. وی بر تعامل با دانشجو تأکید می کند و گفت‌وگوی سقراطی را روش مناسبی برای انتقال مباحث می داند. به گفته او، «مبنای کلاس، پرورش است نه آموزش».

دکتر اندرودی با مهندس قاسمی موافق است که وقتی دانشجویان در تدریس مشارکت می کنند، آن را بهتر یاد می گیرند. در نتیجه، به گفت‌وگو در کلاس دامن می زند. او سمینارهای دانشجویی را برای مشارکت در کلاس مفید می داند. همچنین معتقد است که یادداشت برداری دانشجویان سر کلاس و پیاده‌سازی صوت کلاس، جنبه آموزشی دارد. از این رو، نمره اضافه‌ای برای آن در نظر می گیرد. به گفته او وقتی مدرسان تجربه ملموس بازدیدشان از آثار را برای دانشجویان بازگو می کنند، تأثیر بسزایی روی دانشجو می گذارد و او را به بازدید آثار ترغیب می کند.

دکتر عمرانی پور با توجه به مقطع تحصیلی و رشته دانشجویان از تدریس تئوری اجتناب می کند. به اعتقاد او، انگیزه دادن به دانشجویان مهم‌تر از انتقال محتوا به آنان است. او سعی می کند که دست دانشجویان را در انتخاب موضوع تحقیق باز بگذارد. زیرا اعتقاد دارد که دانشجو باید به موضوع

تحقیقش علاقه مند باشد.

مهندس یلدایی با توجه به رویکرد تاریخ‌نگارانه خود، بخشی از کلاس را به آموزش پایگاه‌های علمی و شیوه جست‌وجوی در آن اختصاص می‌دهد. همچنین به مقایسه آثار با یکدیگر و تحلیل پلان و فضای آثار توجه می‌کند. او معتقد است که دانشجو باید در تعیین مسیر درس مشارکت داشته باشد و مطالب درسی باید به سمت پرسش‌هایی برود که دانشجو علاقه‌مند دانستن پاسخ آن است.

۴-۵. منابع آموزشی

یکی از عناصر اصلی شرح درس،^۱ منابع درسی معرفی شده در آن است. شرح درس‌های مصوب معماری جهان نیز چنین بخشی دارند. با این حال، معلوم نیست که منابع مندرج در شرح درس چه اندازه در عمل استفاده می‌شوند. از این رو، پرسش از نوع منابعی که استادان برای آمادگی تدریس معماری جهان مطالعه می‌کنند، ضروری است تا از این طریق بتوان به دیدگاه‌های تأثیرگذار بر استادان پی برد. افزون بر این، با توجه به این که در ایران شرح درس و فهرست منابع اغلب دروس را نمی‌توان در وبگاه دانشگاه‌ها پیدا کرد، برای شناسایی منابعی که استادان به دانشجویان معرفی می‌کنند، درج این پرسش در مصاحبه بهترین راه بود.

استادان برای آمادگی تدریس از منابع مختلفی بهره می‌برند. دسته اول، تاریخ‌های عمومی هنر مانند آثار گاردنر، گامبریچ و جنسن است. دسته دوم منابعی است که به تاریخ تمدن‌ها اختصاص دارد. برای نمونه، مهندس قاسمی خواندن کتاب تاریخ تمدن ویل دورانت را ضروری می‌داند و دکتر اسماعیل دخت به مجموعه کتاب تمدن‌های نشر ققنوس اشاره کرده است. دسته سوم منابع به تحلیل پلانی و فضایی آثار معماری می‌پردازد. دکتر مجتهدزاده، در این زمینه، کتاب راهبردهای طراحی در معماری: رویکردی به تحلیل فرم نوشته جفری بیکر را پیشنهاد می‌کند. دسته چهارم، منابعی است که به بحث معنا در معماری اختصاص دارند. در این زمینه، بعضی از استادان کتاب معنا در معماری غرب نوشته کریستیان نوربرگ-شولتس را مفید می‌دانند. افزون بر این، برخی از استادان، مطالعه در زمینه فلسفه و منطق و نیز سایر رشته‌های علوم انسانی و علوم اجتماعی را توصیه کرده‌اند. با توجه به نقاط قوت و ضعف هر منبع، دکتر اندرودی معتقد است:

بهرتره که اساتید بتوند به صورت هم‌پوشانی از منابع مختلف استفاده بکنند. چون هر منبعی به رویکردی داشته. مثلاً کتاب خانم امیلی کول نقشه‌هاش خیلی خوبه. کتاب آقای چنگ فرهنگ رو خوب توضیح داده. کتاب خانم گاردنر ساختار خوبی داره.

در بحث از معرفی منابع به دانشجویان دیدگاه‌های استادان تفاوت‌هایی با یکدیگر دارد. گروهی از استادان نام کتب مشخصی را به منزله منبع درس ذکر کرده‌اند. اما نظر گروهی دیگر این است که نباید

برای درس منابع ثابت و کلی مشخص کرد. برای نمونه، دکتر نحوی و مهندس قاسمی با معرفی کلی کتاب و جزوه به دانشجویان مخالف هستند و منابع را به اقتضای پرسش‌ها و بحث‌هایی که در کلاس پیش می‌آید، معرفی می‌کنند.

تصور استادان از «منبع»، فراتر از کتاب‌های درسی است. برای نمونه، به اعتقاد دکتر اندرودی، بازدید استادان از بناها و آرشئو شخصی حاصل از آن منبع مهمی برای تدریس است. برخی دیگر از استادان، ابزارهای مدرن و اینترنت را منبع درسی مهمی قلمداد می‌کنند. برای مثال، به نظر دکتر عمرانی‌پور، امروزه دسترسی به فیلم‌ها، مستندها و مدل‌سازی‌های رایانه‌ای گنجینه تصویری ارزشمندی را پدید آورده است. او درباره اهمیت اینترنت می‌گوید:

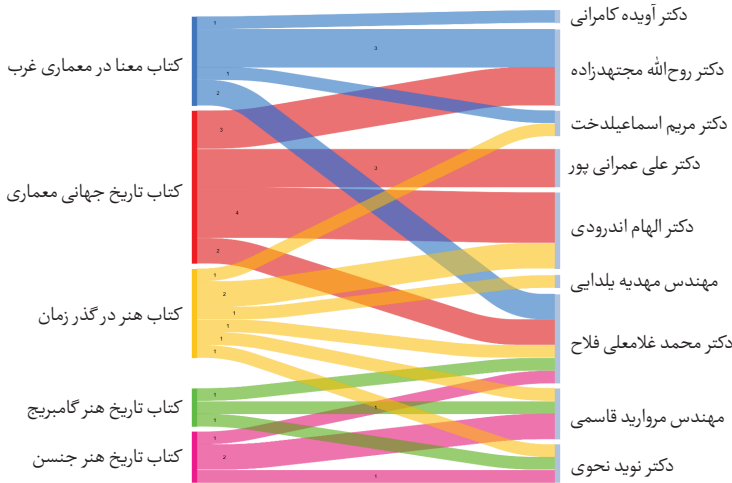
اگر در گام اول، مثلاً از من شاید بپرسند که منبع درس معماری جهان چیه، مثلاً ما بگیم فرض کن کتاب مثلاً تاریخ هنر جنسن یا هنر در گذر زمان گاردنر، ولی، بلافاصله، به لحظه که فکر کنم، می‌تونم بگم که آقا اصلاً این‌ها رو کلاً بذار کنار، فقط توی اینترنت سرچ بکن، بین که در مورد مثلاً فلان کلیسای گوتیک چه اطلاعاتی هست. انقدر اونجا تصویر، نقشه، مدارک، مدل‌سازی، کلاً با ابزارهای جدید میاد که اون‌ها اتفاقاً خیلی خیلی جذاب‌تر ممکنه باشه از اون کتاب‌ها.

مهندس یلدایی نیز معتقد است که استفاده از مستندهای موجود در اینترنت و گوگل‌ارث می‌تواند بسیار راهگشا باشد. اما مسئله اینجاست که دانشجویان نمی‌توانند منابع مناسب را در اینترنت بیابند. از این رو، آن‌چه بیشتر از معرفی محتوا ضرورت دارد، آموزش نحوه جست‌وجوی متون علمی در اینترنت و در گام بعدی، آموزش روش صحیح خواندن متون است:

بچه‌ها منبع نمی‌شناسند. من خیلی برام عجیب بود که، بچه‌ها، از شون اولین باری که از شون کار خواسته بودم، هرچی پیدا کرده بودند از ویکی‌پدیا بود. [...] ولی یه نکته‌ای رو به نظرم اساتید جا میندازند. اون هم آینه که منابع رو معرفی نمی‌کنند به بچه‌ها. منابع فقط لزوماً کتاب‌ها نیستند. حتی نحوه جست‌وجوی در اینترنت رو هم جزو به نظرم منابع خیلی مهم هستند.

با بررسی متن مصاحبه‌ها می‌توان تا حدودی به کتب کانونی تدریس معماری جهان در ایران پی برد. در میان منابع غربی مهم‌ترین اثر کتاب هنر در گذر زمان نوشته هلن گاردنر است که در صحبت‌های شش نفر از استادان به آن اشاره شد. پس از آن کتاب معنا در معماری غرب نوشته کریستیان نوربرگ-شولتس و تاریخ جهانی معماری^۱ نوشته چینگ، یارزومیک و پراکاش است که چهار نفر از استادان نامش را ذکر کرده‌اند. در مرتبه بعدی کتاب تاریخ هنر جنسن و تاریخ هنر گامبریچ قرار دارد که سه نفر از استادان در مصاحبه‌ها، از آن‌ها به منزله منبع یاد کرده‌اند (شکل ۱).

۱- عنوان اصلی کتاب A Global History of Architecture است. در ایران دو ترجمه از این کتاب وجود دارد که به‌اشتباه با عنوان «تاریخ معماری جهان» ترجمه شده است.



شکل ۱. ارتباط منابع پرتکرار در مصاحبه‌ها با استادانی که نام آن منابع را ذکر کرده‌اند

منابع پربسامدی که استادان برای تدریس معماری جهان معرفی کرده‌اند، ساختاری اروپامدار دارند. تنها نمونه استثنایی کتاب تاریخ جهانی معماری است. سایر کتب جدید و بازاندیشانه نظیر کتاب تاریخ معماری: صحنه‌ها و آیین‌ها اثر اسپرو کوستوف و کتاب معماری جهان: تاریخی میان‌فرهنگی فقط در مصاحبه دکتر فلاح به چشم می‌خورد. نکته جالب توجه این است که در آمریکای شمالی ویراست‌های مختلف کتاب سر بنیستر فلچر متن کانونی این درس تلقی می‌شود اما در بین مصاحبه‌شوندگان، فقط دکتر فلاح به این کتاب به منزله منبعی برای تدریس اشاره کرده است. در میان کتبی که نویسندگان ایرانی‌اند، کتاب آشنایی با معماری جهان نوشته ابراهیم زارعی از همه پرارجاع‌تر است. چهار نفر از استادان این کتاب را جزو منابعشان می‌دانند. البته برخی از همین استادان، این کتاب را صرفاً ترجمه و تألیف مطالب کتب اصلی تاریخ هنر و معماری قلمداد می‌کنند و آن را خالی از ایرادهای تاریخی نمی‌بینند. علاوه بر کتاب زارعی، به کتب حامد کامل‌نیا، امیر بانی‌مسعود و منوچهر مزینی نیز یک‌بار اشاره شده است. مهندس قاسمی کتاب خلاصه تاریخ هنر نوشته پرویز مرزبان را نیز منبع مناسبی قلمداد می‌کند:

از بین انبوه زحماتی که همکاران ما کشیدند و همه‌شون خیلی ارزشمند، ولی شاید متنی به انسجام و خوش‌ساختاری خلاصه تاریخ هنر، کار آقای پرویز مرزبان نباشه. چون هم رفرنسش بسیار قابل اعتماد، یعنی تاریخ هنر جنسنه، هم خود آقای مرزبان در این زمینه واقعاً صاحب‌سبک هستند.

به اعتقاد استادان، معضلات مختلفی درباره منابع آموزشی درس معماری جهان وجود دارد. اولین معضل کمبود ترجمه‌هایی است که کیفیت مناسبی داشته باشند. معضل دوم این است که منابع

موجود، بخشی از نیازهای مدرسان را تأمین نمی‌کنند. برای نمونه، مهندس یلدایی معتقد است که ما منبع مناسبی برای ایران پیش از اسلام در اختیار نداریم. همچنین او معتقد است منابعی که بتوان بر اساس آن فضا و پلان آثار را تحلیل کرد، بسیار کم است.

۴-۶. معضلات آموزشی

به باور برخی از استادان، یکی از معضلات مهم در آموزش معماری جهان این است که این درس در دانشکده‌های معماری همیشه «شهروند درجه دوم» تلقی می‌شود و با توجه به جو حاکم بر دانشکده‌ها، دروس طراحی معمولاً برای استادان و دانشجویان اولویت بیشتری پیدا می‌کند. از این رو، به‌گفته دکتر اسماعیل دخت برخی از دانشکده‌ها آموزش درس معماری جهان را به استادان حق‌التدریس اختصاص می‌دهند.

معضل دوم کمبود زمان برای پوشش مباحث مفصل معماری جهان است. در برنامه‌های مصوب رشته مهندسی معماری در ایران، به درس معماری جهان، دو واحد اختصاص یافته است.^۱ درباره تعداد واحدها اغلب استادان توافق دارند که زمان اختصاص یافته برای درس معماری جهان در برنامه درسی کم است. به اعتقاد دکتر فلاح، از آنجا که معماری جهان «تنها حلقه وصل دانشجوی معماری با تاریخ هنر» است، کمبود زمان باعث می‌شود که نتوان به قدر کافی درباره ارتباط معماری و سایر هنرها سخن گفت. در پاسخ به کمبود زمان، دکتر اندرودی بر «ابریها» تأکید می‌کند. او از میان بناهای متعددی که در هر جلسه معرفی می‌شود، درباره سه بنا به تفصیل سخن می‌گوید. از سوی دیگر، به نظر مهندس قاسمی، الزامی برای پوشش همه جغرافیایها و زمان‌ها وجود ندارد و اگر دانشجویی دنبال «کیسول فشرده» معماری جهان می‌گردد، بهتر است به کلاس‌های کنکور برود. ایشان راه حل کمبود زمان را در «آشنایی با فلسفه‌های تاریخ» می‌بیند، یعنی اگر دانشجویان با منطق حاکم بر شکل‌گیری آثار آشنا شوند، می‌توانند در جغرافیایها و زمان‌های گوناگون، مصادیق را بر اساس قانون‌مندی‌های تاریخی تحلیل کنند. در اینجا باید خاطرنشان کرد که توسل به فلسفه نظری تاریخ برای جبران افتادگی‌های جغرافیایی و تاریخی آموزش معماری جهان نوعی پیروی از منطق هگلی است که برای تاریخ‌نظمی خطی و رو به پیشرفت و محتوم در نظر می‌گیرد و سایر موجودیت‌های تاریخی را بر اساس آن می‌سنجد. در این حالت، چارچوب مرجع برای فهم تاریخ معماری سایر نقاط دنیا اروپاست.

معضل سوم، زود هنگامی نیمسال ارائه درس در برنامه کارشناسی مهندسی معماری است. به گفته دکتر مجتهدزاده، ارائه درس در نیمسال‌های اول و دوم باعث می‌شود که نتوان با دانشجویان

۱- در زمان انجام مصاحبه، این درس در دانشگاه شهید بهشتی سه واحدی بود. اما در برنامه جدید پیشنهادی دانشگاه شهید بهشتی در سال ۱۴۰۰ برای درس «تاریخ جهانی معماری»، این درس به دو واحد کاهش پیدا کرده است.

به صورت نظری یا با نگاه تاریخ معماری کار کرد. به نظر دکتر اسماعیل دخت نیمسال سوم برای اینکه با دانشجویان مفهومی کار شود، زود است. دکتر عمرانی پور نیز معتقد است که دانشجویان در نیمسال‌های ابتدایی، تصوری از فضا و عناصر معماری ندارند. با این حال، خانم مهندس قاسمی نظر متفاوتی دارد. ایشان ترجیح می‌دهد «مباحث پایه را در همان نیمسال‌های پایه» تدریس کند، به این دلیل که دانشجویان در نیمسال‌های اولیه از نوجوانی فاصله نگرفته‌اند و دارای ویژگی‌های شهودی تری هستند.

معضل چهارم این است که جلب علاقه دانشجویان به تاریخ کار دشواری است و استاد باید به ابزارهای مختلفی برای جذاب‌تر کردن درس مجهز باشد. به‌گفته مهندس قاسمی، دانشجویان امروزی کم‌طاقت‌تر شده‌اند. دکتر کامرانی نیز معتقد است که مدرنیته و تبعات آن در زندگی باعث شده که دانشجویان تاریخ را جدی نگیرند.

معضل پنجم به این برمی‌گردد که بازدید از آثار معماری جهان در درس میسر نیست و اغلب استادان و دانشجویان تجربه دست‌اولی از این آثار ندارند. برای نمونه، دکتر عمرانی پور معتقد است که یکی از ویژگی‌های مثبت استادش این بود که سال‌ها در اروپا زندگی کرده بود و با یقین درباره آثار معماری صحبت می‌کرد. به‌گفته دکتر اسماعیل دخت، تجربه بازدید از بناها می‌تواند انگیزه دانشجویان را بیشتر کند. حتی دانشجویان بی‌انگیزه زمانی که با توصیف و تحلیل بناهایی که قبلاً بازدید کرده‌اند مواجه می‌شوند، به موضوع درس جلب می‌شوند.

ششمین و آخرین معضل این است که استادان از چشم‌انداز امروز به گذشته می‌نگرند و تلاش برای بازسازی گذشته‌های دور کار آسانی نیست. ممکن است بسیاری از تفاسیر ما درباره آثار آغشته به دیدگاه‌های امروزی ما باشد.

۵. نتیجه‌گیری

تحلیل مصاحبه نشان می‌دهد که علاقه‌مندی به تاریخ باعث شده که مدرسان، معماری جهان را برای تدریس انتخاب می‌کنند. همچنین مدرسانی که به واسطه تحصیل در فرنگ یا سفر با معماری‌های سایر فرهنگ‌ها آشنا شده‌اند، جلب تدریس معماری جهان می‌شوند. جوان‌ترین مدرسان در تحقیق حاضر دانش آموخته گرایش مطالعات معماری ایران است. به نظر می‌رسد که این زمینه آموزشی و پژوهشی نیز در انتخاب معماری جهان تأثیر دارد.

تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که مدرسان، هشت رویکرد مختلف به آموزش معماری جهان دارند. گرچه رویکرد توصیفی شایع است، اغلب استادان با اتکای صرف به این رویکرد به تدریس معماری جهان موافق نیستند و تلاش می‌کنند که از طریق رویکردهای سیاق‌مدار یا مفهومی ارتباط میان فرم و محتوای معماری را برای دانشجویان تبیین کنند. رویکردهای تحلیلی، مقایسه‌ای و

گونه‌شناسانه نیز برای ارتباط دادن معماری جهان به دروس طراحی به کار می‌رود. اما به نظر می‌رسد که رویکرد میان‌فرهنگی کم‌طرف‌دارتر است و فقط یکی از استادان به رویکرد تاریخ‌نگارانه برای پیرنگ کردن نظرگاه مورخان در شکل‌دهی به روایتشان اشاره کرده است. گرچه گذار نسل جدید مدرسان از رویکردهای توصیفی به تحلیلی و سیاق‌مدار مشهود است، به نظر می‌رسد که برای استعمارزدایی از برنامه‌درسی باید به سمت رویکردهای میان‌فرهنگی و تاریخ‌نگارانه حرکت کرد.

ساده‌ترین نتیجه‌ی یادگیری معماری جهان از نگاه استادان این است که دانشجویان شناخت شناسنامه‌ای از آثار معماری جهان پیدا می‌کنند و با اصطلاحات معماری جهان و مفاهیم بنیادینی چون زمان و مکان آشنا می‌شوند. اما پربسامدترین نتیجه‌ی مطلوب آموزش معماری جهان در مصاحبه‌ها، کمک به یادگیری طراحی معماری است. با این حال، برخی از استادان، نتایج آموزشی عمیق‌تری نیز برای این درس قائل‌اند. برای مثال، فهم رابطه‌ی آثار معماری با زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، تاریخی، مذهبی و محیطی یکی از نتایج آموزشی مهم درس است. بدین طریق دانشجویان هم متوجه تاریخی بودن خودشان می‌شوند و هم به انواع محدودیت‌های طراحی در عالم واقع پی می‌برند و رابطه‌ی حرفه‌شان را با عالم واقع درک می‌کنند. برخی از استادان فهم معنا و مفهوم آثار معماری را در این درس ممکن می‌دانند و برخی دیگر معتقدند که جای‌آشنایی با تاریخ هنر و پیوند آن با معماری در این درس است. افزون بر این، شناخت جایگاه معماری ایران در جهان نیز در درس معماری جهان امکان‌پذیر است. در زمینه‌ی خروجی‌های آموزشی نیز به نظر می‌رسد که جای‌آگاهی‌دادن به میراث دانش استعماری و اروپامداری در تاریخ معماری جهان خالی است.

تدریس معماری جهان در ایران با معضلاتی روبه‌رو است. استادان معتقدند که با توجه به گستردگی موضوع درس، زمان کافی برای آن در برنامه‌ی درسی وجود ندارد و این درس را نباید در نیمسال‌های ابتدایی مقطع کارشناسی ارائه کرد. این درس با معضلات دیگری چون کمبود متون درسی مناسب به زبان فارسی، خطر فهم زمان‌پیشانه‌ی آثار تاریخی، دشواری جلب علاقه‌ی دانشجویان به موضوعات تاریخی، اولویت دروس طراحی در دانشکده‌ها و امکان‌ناپذیری بازدید از بناهای برون‌مرزی نیز روبه‌رو است.

مدرسان از اصلی‌ترین ذی‌نفعان در فرایند برنامه‌ریزی و بازنگری برنامه‌های درسی هستند. با توجه به اینکه برنامه‌ریزی دروس دانشگاهی معمولاً به شیوه‌ای متمرکز صورت می‌گیرد، دیدگاه‌های جمعی استادان در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی لحاظ نمی‌شود. در نتیجه، میان اسناد رسمی برنامه‌ی درسی و آنچه واقعاً در فرایند آموزش دروس رخ می‌دهد، فاصله‌ی زیادی دیده می‌شود. نتایج این تحقیق می‌تواند به برنامه‌ریزان درس معماری جهان کمک کند تا هنگام بازنگری برنامه‌های درسی، دیدگاه‌های جمعی از استادان باسابقه‌ترین دانشکده‌های معماری را در نظر بگیرند و برنامه‌هایی تدوین کنند که اجرایی باشند. همچنین نتایج این تحقیق می‌تواند راهنمای مدرسانی باشد که در حال حاضر به آموزش معماری جهان اشتغال دارند.

۶. پیوست‌ها

۱-۶. پیوست ۱

حوزه‌های موضوعی پرسش‌های گزارش شده در تحقیق حاضر

۱. سابقه و استمرار تدریس
۲. علت و انگیزه روآوردن به آموزش معماری جهان
۳. ضرورت درس
۴. اهداف درس
۵. ارزیابی از کلاس معماری جهان در دوره دانشجویی
۶. تعداد واحدها و ترم مناسب ارائه درس
۷. منابع
۸. روش مناسب آموزش
۹. مسائل و معضلات درس

۲-۶. پیوست ۲

چارچوب اولیه نظام مقوله‌های مضمونی برای کدگذاری

شرح مقوله	مقوله اصلی	
میزان تجربه و سابقه مدرس در تدریس معماری جهان چه اندازه است؟	سابقه تدریس	۱
آیا مدرس به صورت مستمر به تدریس معماری جهان اشتغال دارد یا به صورت منقطع؟	استمرار تدریس	۲
دلایلی که مدرسان برای انتخاب درس معماری جهان برای تدریس ذکر می‌کنند	انگیزه تدریس	۳
دلایل مدرسان برای اینکه چرا درسی به نام معماری جهان باید در برنامه درسی کارشناسی مهندسی معماری وجود داشته باشد	ضرورت تدریس	۴
آموزش معماری جهان چه اهدافی را باید دنبال کند؟	هدف تدریس	۵
نظر استادان درباره مناسب بودن زمانی که درس معماری جهان به دانشجویان ارائه می‌شود	زمان ارائه درس	۶
نظر استادان درباره تعداد واحدهای لازم برای درس معماری جهان	تعداد واحدهای درس	۷
منابعی که استادان برای مطالعه درباره درس معماری جهان به دانشجویان معرفی می‌کنند	منابع مطالعاتی برای دانشجویان	۸
منابعی که خود استادان برای آمادگی تدریس مطالعه می‌کنند	منابع مطالعاتی استادان	۹
مدرسان هنگام تدریس معماری جهان با چه مسائل و معضلاتی روبه‌رو شده‌اند؟	معضلات آموزش	۱۰

۳-۶. پیوست ۳

چارچوب نهایی مضامین اصلی

مثال	تعریف	مقوله	
من تقریباً از سال ۷۵، یعنی از سال سه دانشکده که بودم، فرصت و اقبال این رو داشتم که آسیستان ایسون باشم و از همون من شوقم اصلاً به تدریس معماری جهان، اول در دانشکده معماری دانشگاه شهید بهشتی و بعد دیگه هم به‌طور ثابت از سال ۸۵ تا حالا در دانشگاه هنر مشغول شدم.	میزان تجربه و سابقه مدرس در تدریس درس معماری جهان چه اندازه است؟ آیا مدرس به صورت مستمر به تدریس معماری جهان اشتغال دارد یا به صورت منقطع؟	سابقه و استمرار تدریس	۱

مقاله	تعریف	مثال
۲	ارزیابی دوران تحصیل	استاد محترم ما سعی می‌کرد همیشه معماری رو به جریان های اجتماعی و فرهنگی پیوند بزنه. نه فقط... و حتی ویژگی های محیطی. مثلاً من یادمه همیشه به بحث های مهمی درباره شیوه ساختن گنبد بتنی پانتئون می‌کردند و می‌گفتند که اگر این گدازه آتشفشانی وجود نداشت، پانتئونی هم نبود. پس به ویژگی محیطی باعث به وجود اومدن این اثره.
۳	انگیزه تدریس	جزء درس هایی بود که چون علاقه داشتم. دلیل علاقه ام هم این بود که با تنوع اتفاقاتی که تو حوزه معماری افتاده از لحاظ زمانی-مکانی، خوشحال می‌شدم که آشنا می‌شدم و اینکه ریشه یابی کنم که چه جوری فلسفه و فرهنگ یک ملتی میاد پشت داستان معماری شون قرار می‌گیره و این معماری می‌شه، درواقع، به جریان بلوغ یافته ای از فرهنگ و عقاید و باورهای یه سری مردم که توی یه زمان و مکان مشخصی داره شکل می‌گیره و جریان پیدا می‌کنه. دلیل اصلی اش برای علاقه ام این بود.
۴	ضرورت و هدف درس	دلایل مدرسان برای اینکه چرا درسی به نام معماری جهان باید در برنامه درسی کارشناسی معماری وجود داشته باشد آموزش معماری جهان چه اهداف آموزشی ای را باید دنبال کند؟
۵	شیوه تدریس	من هم از اول بهشون می‌گم که من به خاطر اینکه شماها ترم پایین تر هستید، خودم رو سانسور نمی‌کنم. حالا چه در گفتمانی که به کار می‌برم و چه در محتوایی که استفاده می‌کنم. چون معتقدم دانشجو هستید، هر جایی که متوجه نشدید، باید پیگیر بشید تا متوجه بشید و هیچ اشکالی نداره... من معلم مدرسه نیستم وظیفه ام این باشه که همه او و به او رو به شما یاد بدم. مدرس دانشگاه هستم، وظیفه ام این هستش که کلید راه رو بهتون بدم.
۶	تعداد واحدها و زمان ارائه درس	من فکر می‌کنم ترم سه معماری به مقدار زوده که بخوایم مفهومی با دانشجو کار کنیم و این مفاهیم بیاد اصلاً روی نحوه معماری کردن دانشجو و ذهنش برای فرایند طراحی تأثیر بذاره که به طرحی جاودانه و مانا شده که به این ترتیب با یه خاستگاه هایی شروع شده و به جریاناتی پشتش بوده که این به صورت یک الگو باقی مونده از مثلاً هزار سال پیش، دو هزار سال پیش.
۷	منابع آموزشی	منابعی که خود استادان برای آمادگی تدریس مطالعه می‌کنند منابعی که استادان برای مطالعه درباره درس معماری جهان به دانشجویان معرفی می‌کنند
۸	معضلات آموزش	مدرسان هنگام تدریس معماری جهان با چه مسائل و معضلاتی روبه رو شده اند؟
		معماری جهان در دانشکده معماری مبتلا به مسئله ای که بسیاری دیگری از دروس نظری مبتلا هستند و اون هم آینه که همیشه شهروند درجه دوم برنامه درسیه.

References

- Akcan, E. (2014). Postcolonial theories in architecture. In E. Haddad, D. Rifkind, & P. L. Laurence (Eds.), *A critical history of contemporary architecture 1960–2010* (pp. 115–136). Ashgate.
- Akkach, S. (2021). Neo–Eurocentrism and science: Implications for the historiography of Islamic art and architecture. *International Journal of Islamic Architecture*, 10(1), 203–215. https://doi.org/10.1386/ijia_00040_1.
- Arun Kumar Pokhrel. (2011). Eurocentrism. In D. K. Chatterjee (Ed.), *Encyclopedia of global justice* (pp. 321–325). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9160-5_25.
- Baydar, G. (2003). Teaching architectural history in Turkey and Greece: The burden of the mosque and the temple. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 62(1), 84–91. <https://doi.org/10.2307/3655085>.
- Brouwer, P. (2015). In the margin of the canon: Dutch architecture in the first architectural surveys of the nineteenth century. *The Journal of Architecture*, 979–1001.
- Brouwer, P. (2018). The pioneering architectural history books of Fergusson, Kugler, and Lübke. *Getty Research Journal*, 10(1), 105–120.
- Brouwer, P., & Jøekalda, K. (2020). Introduction: Architectural identities of European peripheries. *The Journal of Architecture*, 25(8), 963–977. <https://doi.org/10.1080/13602365.2020.1851542>.
- Çelik, Z. (2018). Reflections on architectural history forty years after Edward Said’s Orientalism. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 77(4), 381–387. <https://doi.org/10.1525/jsah.2018.77.4.381>.
- Ching, F., Jarzombek, M., & Prakash, V. (2007). *A global history of architecture*. John Wiley & Sons.
- Dutta, A. (2001). Norming pedagogy. *Thresholds*, (23), 10–15. <http://www.jstor.org/stable/43866484>.
- FathiVājargāh, K. (2004, July). Feasibility study of teachers’ contributions in curriculum processes in Iranian education system. *Quarterly Journal of Educational Innovation*, 3(2), 59–78. [in Persian].
- Fraser, M. (2016). Kathleen James–Chakraborty, *Architecture Since 1400* [Review of the book *Architecture Since 1400*, by K. James–Chakraborty]. *ABE Journal*, [online], 9–10. <https://doi.org/10.4000/abe.11655>.
- Fraser, M. (Ed.). (2020). *Sir Banister Fletcher’s global history of architecture* (Twenty–first edition). Bloomsbury Visual Arts.
- James–Chakraborty, K. (2014). *Architecture since 1400*. University of Minnesota Press.
- Hoekstra, R. (2014). Modernity beyond the west: A review of Kathleen James–Chakraborty’s *Architecture Since 1400*. *Architectural Histories*, 2(1), 1–3. <https://doi.org/10.5334/ah.ca>.
- Ingersoll, R., & Kostof, S. (2013). *World architecture: A cross–cultural history*. Oxford University Press.
- Ingersoll, R. (2019). *World architecture: A cross–cultural history* (Second edition). Oxford University Press.
- Kostof, S. (1985). *A history of architecture: Settings and rituals*. Oxford University Press.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. SAGE.
- La León, M. V. de (2019). Modern to contemporary: A historiography of global in architecture. *Cuaderno De Notas*, (20), 43–52.
- Levitt, P., & Rutherford, M. (2019). Beyond the west: Barriers to globalizing art history. <https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol4/iss1/2/>.
- Mirnezami Ziabari, S. M., Memarian, G., & Mohammadmoradi, A. (2022). The world of world architecture: A qualitative content analysis of world architecture tests in Iranian master of architecture entrance exams from 2002 to 2021. *Journal of Architecture and Urban Planning*, 15(37), 95–119. <https://doi.org/10.30480/aup.2022.3958.1864> [in Persian].
- Morse, J. M. (2007). Sampling in grounded theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 229–244). SAGE.
- Pyla, P. (1999). Historicizing pedagogy: A critique of Kostof’s “A History of Architecture”. *Journal of Architectural Education*, 52(4), 216–225. <http://www.jstor.org/stable/1425411>.
- Qayyoomi Bidhendi, M., & Abdollahzadeh, M. M. (2013). Flowers harvest for the friends of architectural school, reflections on achievements for architectural education in Iran. *Iranian Journal of Engineering Education*, 14(56),

55-73. <https://doi.org/10.22047/ijee.2013.3010>.

- Rabbat, N. (2018). The hidden hand: Edward Said's Orientalism and architectural history. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 77(4), 388-396.
- Said, E. W. (1979, 1978). *Orientalism* (1st Vintage Books ed.). Vintage Books.
- Stefani, L. (2009). Planning teaching and learning: Curriculum design and development. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Eds.), *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (3rd ed.). Routledge.
- Wallerstein, I. (1997). Eurocentrism and its avatars: The dilemmas of social science. *Sociological Bulletin*, 46(1), 21-39. <https://doi.org/10.1177/0038022919970102>.



◀ **سیدمجید میرنظامی ضیابری:** دانشجوی دکتری معماری در دانشگاه علم و صنعت ایران است. او دانش‌آموخته گرایش مطالعات معماری ایران از دانشگاه هنر اصفهان است. زمینه پژوهشی او استعمارزدایی از دروس تاریخ معماری در ایران است.



◀ **غلامحسین معاریان:** استاد معماری دانشگاه علم و صنعت ایران است. ایشان دارای مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد مهندسی معماری از دانشگاه جنوا و دکترای معماری از دانشگاه منچستر است. پژوهش ایشان بر سبک‌شناسی، گونه‌شناسی و سازه‌های معماری پیشامدرن ایران متمرکز است.



◀ **اصغر محمدمراد:** استاد حفاظت و مرمت بناهای تاریخی در دانشکده معماری و شهرسازی دانشگاه علم و صنعت ایران است. ایشان دانش‌آموخته دانشگاه رم با مدرک معماری و دارای دکترای مرمت بناها و سازه‌های تاریخی از مؤسسه ایکروم (ICROM) در ایتالیا است.