

## بازشناسی جایگاه روح مکان در طراحی فضای کودکان؛ بر مبنای آراء پدیدارشناختی نوربرگ شولتز

ریحانه نیک‌روش<sup>۱</sup>  
مریم قاسمی سیجانی<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۹۳/۹/۱۷

تاریخ پذیرش: ۹۳/۱۱/۱۵

### چکیده

کریستین نوربرگ شولتز در تبیین نظریات خود در رابطه با پدیدارشناسی معماری، وامدار اندیشه‌های مارتین هایدگر بوده و یکی از راهکارهای هویت‌بخشی به مکان را ایجاد محیط‌های واجد معنا دانسته است. شولتز را می‌توان از جمله نظریه‌پردازانی به‌شمار آورد که پس از گیدون، به ایجاد نگرش‌های نوین در معماری پرداخت و توجه به دیگر زمینه‌های علمی را لازمه دستیابی به ماهیت واقعی معماری دانست. در واقع رویکرد پدیدارشناسی را می‌توان یکی از گونه‌های میان‌رشته‌ای دانست که در راستای تبیین هستی و معرفت در دیگر زمینه‌ها همچون طراحی فضاها و مختلف گام برمی‌دارد. بر این اساس تأکید بر گرایش‌ها و مطالعات میان‌رشته‌ای می‌تواند شناخت و فهم موضوعات چندوجهی را میسر نموده و با بررسی راهکارهای گوناگون، بسط و گسترش علمی ابعاد مسئله را امکان‌پذیر سازد. مقاله حاضر در رویکردی میان‌رشته‌ای و پدیدارشناسانه و با تأثیرپذیری از نظریه‌های نوربرگ شولتز، به بررسی مفهوم مکان و فضا و لزوم توجه به آن در فضاهای کودکان پرداخته است. در این میان ابتدا شناخت مختصری راجع به کتاب نوربرگ شولتز در رابطه با رویکرد پدیدارشناختی به‌دست آمده و با بررسی ایده‌های دیگر نظریه‌پردازان، نتایجی پیرامون اهمیت القاء مفهوم روح مکان در فضاهای معماری حاصل می‌شود. در این پژوهش، با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و با بهره‌گیری از ابزار گردآوری اطلاعات، همچون مطالعات کتابخانه‌ای و اسنادی، سعی شده است تا مفاهیم و اصول مرتبط با ارتقای کیفیت فضاهای کودکان مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد. بر این اساس می‌توان گفت، معانی، فرهنگ و تاریخ یک مکان از جمله عوامل هویت‌بخش آن بوده که باعث ایجاد خاطرات و حس تعلق افراد به مکان و در نتیجه شکل‌گیری شخصیت افراد در دوران کودکی می‌گردد. لذا یکی از وظایف اصلی معماران امروز، ایجاد معانی در فضاهای کودکان و یادآوری سنت‌ها و هویت فرهنگی آن‌ها از این طریق می‌باشد، تا در نتیجه آن کودکان بتوانند ارتباطی تنگاتنگ میان گذشته، حال و آینده خود برقرار نمایند.

**کلیدواژه:** روح مکان، کودک، پدیدارشناسی، نوربرگ شولتز، میان‌رشته‌ای.

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد گروه معماری دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) (نویسنده مسئول). Reihannik@gmail.com

۲. استادیار معماری دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان). Mghasemi@khuisf.ac.ir

بنا به گفته کریستین نوربرگ شولتز<sup>۱</sup>، نقطه آغازین کار تئوریک او، گیدئون<sup>۲</sup> و کتاب شناخته شده «فضا، زمان و معماری» است. گیدئون از نخستین کسانی بود که پیدایش گرایش‌های نوین را در معماری مدرن بشارت داد. براین اساس، شولتز در کتاب «مقاصد در معماری»<sup>۳</sup>، چاپ ۱۹۷۶ به ایجاد مبانی نظری گرایش‌های جدید معماری مدرن می‌پردازد. شولتز انگیزه تألیف این کتاب را ناتوانی روش‌های سنتی مدرن در آموزش عنوان می‌کند. او در سال‌های بعد، از طریق آشنایی با هایدگر<sup>۴</sup> و پیاژه<sup>۵</sup> توانست نظریاتش را کامل کند و روش پدیدارشناسی<sup>۶</sup> را به عنوان بهترین طریق دستیابی به جوهر واقعی معماری پیشنهاد کرد. تأثیر هایدگر بر شولتز در کتاب «میان زمین و آسمان»<sup>۷</sup>، چاپ ۱۹۸۷، کاملاً آشکار است. همچنین کتاب «روح مکان»<sup>۸</sup> در سال ۱۹۷۹ و براین مبنا منتشر شد. در این کتاب «مکان» بحث مرکزی کتاب را تشکیل داده و هنر ساختن مکان‌های معنی‌دار و عینی، از دیدگاه پدیدارشناسانه مطرح می‌شود. کتاب «هستی، فضا، معماری»<sup>۹</sup> در سال ۱۹۷۱، در مجموع به بحث فضا اختصاص یافته است و در این کتاب انواع فضا و ساختار و عناصر تشکیل‌دهنده فضا مطرح شده‌اند. «معنا در معماری غرب»<sup>۱۰</sup>، چاپ ۱۹۷۴، به تحلیل تاریخ معماری از مصر باستان تا به امروز پرداخته است. یکی از کتاب‌های مهم شولتز، «ریشه‌های معماری مدرن»<sup>۱۱</sup> است که به سال ۱۹۹۸ منتشر شد. هدف این کتاب ارائه تاریخ معماری مدرن نیست، بلکه یافتن پایه‌ای تئوریک برای آن است. از دیگر کتاب‌های جامع شولتز که به تئوری معماری اختصاص دارد، «معماری: حضور، زبان و مکان»<sup>۱۲</sup> به سال ۱۹۹۶ است که محور اصلی شناخت معماری را «حضور»<sup>۱۳</sup>، عنوان می‌کند (افشارنادری، ۱۳۸۷).

در این میان، از جمله کتاب‌هایی که به زبان فارسی ترجمه شده‌اند، «ریشه‌های معماری مدرن»<sup>۱۴</sup>؛ «معماری: حضور، زبان و مکان»<sup>۱۵</sup>؛ «معنا در معماری غرب» و «روح مکان: به سوی



1. Christian Norberg – Schulz
2. Gideon
3. In Architecture Intentions
4. Martin Heidegger
5. Piaget
6. Phenomenology
7. Between Earth and Sky
8. Genius Loci
9. Existence ,Space and Architecture
10. Meaning in Western Architecture
11. Tha Roots of Modern Architecture
12. Architecture Presenza, Kinguaggio e logo

پدیدارشناسی معماری» می‌باشند که بدون شک شناخت اهداف اصلی این کتب بدون دریافت مفاهیم بنیادین آن میسر نخواهد بود.

در فرهنگ لغت جغرافیای آکسفورد واژه مکان، نقطه‌ای خاص در سطح زمین تعریف شده است که محلی قابل شناسایی برای موقعیتی است که ارزش‌های انسانی در آن بستر شکل‌گیری و رشد یافته است. فرهنگ لغت انگلیسی وبستر نیز علاوه بر مفهوم جغرافیایی، به نحوه و قرارگیری افراد در جامعه در مکان‌های خاص (بعد اجتماعی فضا) اشاره دارد. همچنین، روح مکان، واژه‌ای رومی است که بر اساس باورهای کهن رومی، هر وجود مستقل دارای روح محافظ خویش می‌باشد. این روح به مردم و مکان‌ها زندگی می‌بخشد و از تولد تا مرگ همراه آن‌ها است و ماهیت یا ذات آن‌ها را تعیین می‌کند. بدین ترتیب، روح مکان به چستی یک چیز دلالت دارد. در حقیقت روح مکان برگرفته از شخصیت یا کیفیت خاص یک مکان بخصوص می‌باشد. جنبه‌های قابل توجه تعیین‌کننده این امر می‌تواند در دامنه‌های فضایی، الگوهای توپوگرافی، بافت شرایط طبیعی، مردم و الگوی رویدادهای انسانی قرار گیرد (وگلر و ویتورین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶: ۹-۱۰).

اساساً «پدیده<sup>۲</sup>» یک اصطلاح فلسفی است که در قلمروهای مختلف برداشت‌های متفاوتی از آن می‌شود. از دید پدیدارشناسان، پدیده چیزی است که در تجربه‌های بی‌واسطه ظاهر می‌شود. البته منظور آن‌ها از تجربه بی‌واسطه مشاهدات حسی نیست. به عقیده پدیدارشناسان، پدیده جدا از موجودات جهان و منفک از عینیت‌های فیزیکی و بیرونی از افکار و احساسات موجود دارد. به عبارت دیگر، پدیده هر چیزی است که ما به صورتی خاص مشاهده می‌کنیم و در واقع به چیزی دلالت دارد که در وجدان یا ذهن فرد به‌طور مشخص نمود پیدا می‌کند. بر این اساس، اصطلاح پدیدارشناسی، واژه‌ای است که از ترکیب دو واژه یونانی «فنومنون<sup>۳</sup>» و «لوژی<sup>۴</sup>» تشکیل شده است. بنا به نظر هایدگر، «فنومنون» به معنای چیزی است که خود را نشان می‌دهد، چیزی ظاهر و آشکار که ریشه لغوی آن به «فاه» برمی‌گردد. این واژه با «فو» یونانی به معنای نور یا درخشندگی هم‌ریشه است. نور آن چیزی است که به واسطه آن چیزها می‌توانند ظاهر شوند و می‌توانیم به واقعیت چیزها برسیم. بخش دوم واژه یعنی «لوژی»، به ویژگی علمی تحقیق تا اندازه‌ای اشاره می‌کند که به تعبیر هایدگر آن چیزی است که در سخن گفتن انتقال داده می‌شود،

1. Vogler & Vittorin
2. Phenomenon
3. Phainomenon
4. Logy
5. Pha
6. Phos



پس معنای عمیق‌تر «لوژی» رخصت ظهور به چیزی است. زمانی که کلمه بر زبان جاری می‌شود، هستی چیز نیز اجازه ظهور می‌یابد و خود را نشان می‌دهد (کوکلمانس، ۱۳۸۴: ۱۸۴).

با توجه به مفهوم مکان و رویکرد پدیدارشناسی، مقاله حاضر در ابتدا به بررسی اجمالی کتاب روح مکان اثر نوربرگ شولتز پرداخته و سپس به کاربرد و الزام وجود روح مکان در فضاهای کودکان و چگونگی درک معنای محیط توسط آن‌ها پرداخته است و بر این مینا، بر آن است تا با بررسی دیدگاه‌های دیگر نظریه پردازان در رابطه با مفاهیم مکان و فضا به بررسی علل از دست رفتن مکان در معماری معاصر بپردازد. از این منظر، نقد و بررسی کتاب حاضر، بدون شناخت مفاهیم بنیادین آن میسر نخواهد بود.

### مطالعات میان رشته‌ای

جهت درک مفهوم میان رشته‌ای باید در ابتدا مفهوم «رشته» توضیح داده شود. چنان‌که گاردنر<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) در این رابطه بیان می‌کند «رشته در واقع، لنزهای مفهومی و روش‌شناختی است که اجتماعات پژوهشگران مربوط به مسئله یا پدیده‌ای خاص از آن استفاده می‌کنند». در این میان، زوستاک<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) با ژرفای بیشتری به مفهوم‌سازی در قلمرو رشته می‌پردازد. او یکی از ویژگی‌های رشته را جهان بینی یا چشم‌انداز خاصی به شمار می‌آورد که به آموزش یا پژوهش در برنامه‌های رشته‌ای شکل می‌دهد.

یک دیدگاه سنتی از یک رشته دانشگاهی عبارت است از یک محیط مطالعاتی با نظریه و دیدگاه‌ها، روش‌ها، محتوا، دوره و ریاست مختص به خود، که دارای سه ویژگی می‌باشد:

۱. محتوا: موضوع یا برنامه‌ای که مورد مطالعه قرار می‌گیرد.
۲. روش‌شناسی: فنون و فرایندهایی که در آن رشته استفاده می‌شود.
۳. گسترش تحلیل‌های انعطاف‌پذیر در درون رشته که بیانگر موقعیت یک رشته است و باعث تمایز آن از سایر رشته‌ها می‌شود (اسکویر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲: ۲۰۲).



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۴۸

دوره هفتم  
شماره ۱  
زمستان ۱۳۹۳

1. Gardner  
2. Szostak  
3. Squires, G.

جدول ۱. مؤلفه‌های رشته (لاتوکا، ۱۳۸۷: ۱۷۰)

مؤلفه بنیادی	شامل فرضیه‌ها، متغیرها، مفاهیم، اصول و ارتباطات رشته است.
مؤلفه زبانی	زبان سمبولیک که اجزا در آن تعریف شده و روابط مورد کاوش قرار می‌گیرند.
مؤلفه تلفیقی	جستجو در فرایندهای اساسی که رشته حول آنها توسعه می‌یابد.
مؤلفه ارزشی	تعهد نسبت به اینکه چه چیزی باید مورد مطالعه قرار گیرد و چگونه این مطالعه باید انجام شود.
مؤلفه ربطی	رابطه رشته با رشته‌های دیگر را نمایان می‌سازد.

در مقابل، رویکرد میان‌رشته‌ای در برابر رویکرد تک‌رشته‌ای قرار دارد. رویکرد رشته‌ای به بررسی موضوع تنها در یک رشته خاص توجه دارد. این رویکرد مبتنی بر این اندیشه است که هر رشته دارای چارچوب، ساختار، اصول، قواعد و شیوه‌های ارزیابی خاص خود است که این رشته را متمایز از دیگر رشته‌ها می‌کند (هرست، ۱۳۸۹: ۱۳۴). کلاین و نیوول در تعریف مطالعات میان‌رشته‌ای چنین بیان می‌کنند «فرایندی برای پاسخگویی به هر مسئله، حل هر مشکل یا بررسی کردن مقولاتی که بسیار گسترده یا پیچیده است که صرفاً بر مبنای یک رشته یا حرفه نمی‌توان به حل آن‌ها پرداخت. مطالعات میان‌رشته‌ای بر مبنای چشم‌اندازهای رشته‌ای انجام می‌شود و به برداشت آن‌ها در خلال ایجاد چشم‌اندازی جامع‌تر انسجام می‌بخشد» (جعفرتوفیقی و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۰-۱۱). به اعتقاد رولاند<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) «در همکاری میان‌رشته‌ای، افراد فعالیت‌های خود را با یکدیگر هماهنگ و از طریق همان دیوارهایی که آن‌ها را از یکدیگر جدا می‌سازد، به تعامل با یکدیگر می‌پردازند».

بر این اساس، مطالعات میان‌رشته‌ای از مباحث جدید و نو در علم محسوب می‌شود که برآیند پیچیدگی مسائل و غیرخطی بودن روابط و مناسبات اجتماعی میان حوزه‌های مختلف معرفت است که شناخت آن‌ها را از طریق روش‌های رشته‌ای غیرممکن می‌سازد (خورسندی، ۱۳۸۷: ۲۲). در حقیقت پیچیدگی مسائل و پدیده‌هاست که ضرورت بررسی میان‌رشته‌ای را آشکار می‌سازد (علوی پور، ۱۳۸۷: ۱۰۱). در نتیجه روند مطالعه و پژوهش نیز متفاوت از گذشته می‌شود و زمینه برای فرارفتن از مرزهای موجود و ایجاد واژگان، مفاهیم و نظریات جدید مساعد می‌گردد؛ چه آنکه «فرایند ساده‌سازی و تقلیل‌گرایی در رشته‌ها مانع از درک پیچیدگی واقعیت‌ها می‌شود» (جاودانی و توفیقی، ۱۳۸۸: ۳۹).

بنابراین مطالعه میان‌رشته‌ای مبتنی بر فهم میان‌رشته‌ای است و به عنوان ابزاری هدفمند و نه غایی، برای ارتقای شناخت (تشریح یک پدیده، حل یک مسأله، تولید یک محصول یا طرح

1. Hirst
2. Rowland



یک سؤال) محسوب می شود (آراسته، ۱۳۸۸: ۲۸) که حضور هم زمان رشته ها و تخصص های مختلف را، در مسائلی که در چارچوب یک رشته نمی گنجد، میسر می سازد (خورسندی، ۱۳۸۷: ۱۰). مطالعات میان رشته ای دارای رویکردها و گونه های متفاوتی می باشد که در جدول (۲) به طور مختصر آمده است:

جدول ۲. گونه های مطالعات میان رشته ای (تنظیم: نگارندگان، ۱۳۹۳)

<p>* فعالیت و فرایندی است که در آن یک رشته یا حوزه علمی، نقش محوری، مبنایی و زمینه ای دارد و رشته یا حوزه علمی دیگر نقش ابزاری و روشی (نیوول و گرین، ۱۹۸۲).</p> <p>* نگرش نسبت به موضوعات و مسائل یک رشته خاص با ابزارها و دوربین های یک رشته دیگر، بین رشته ای تلقی می شود.</p> <p>* عمدتاً دغدغه های «آکادمیک» و «آموزشی» دارد و منجر به ایجاد ساختارهای جدید رشته های دانشگاهی می شود.</p> <p>* حضور متخصصان رشته مورد مطالعه در صحنه مطالعه ضروری نمی باشد (دیویس و دلوین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).</p>	<p>بین رشته ای (دورشته ای)</p>
<p>* رشته های میان رشته ای ترکیب دانش و شیوه های تفکر مبتنی بر حداقل دورشته تخصصی به منظور ارتقاء شناخت است (منسیلا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵).</p> <p>* سطح فعالیت های میان رشته ای عبارتند از:</p> <p>۱. نظری: جهت خلق یک معرفت شناسی نوین می باشد (نظریه پیچیدگی، نظریه آشوب).</p> <p>۲. آکادمیک: نظریه ها، ساختارها و رشته های دانشگاهی جدید، تأسیس یا حذف می شوند (قوم نگاری، ادبیات تطبیقی و...).</p> <p>۳. کاربردی: در زمینه دانش های کاربردی - مانند روش های درمانی جدید در دانش پزشکی - می باشد.</p>	<p>میان رشته ای</p>
<p>* یک رویکرد تلفیقی / غیرتلفیقی میان رشته ها است که هر رشته در آن نقش و موقعیت مستقلی دارد و همواره هویت های معرفتی و روش رشته ای خود را حفظ می کند (آگسبرگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵).</p> <p>* هدف آن گسترش دانش و روش های موجود است. فرایندی است که در آن با کنار هم نهادن ابعاد مختلف دانش، اطلاعات موجود گسترش می یابند (کلین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲).</p> <p>* در این روش چندین رشته در مرحله ای از فعالیت برای حل مسئله ای تلفیق می شوند، بدون اینکه هیچ یک از رشته ها استقلال روشی و نظری خود را از دست بدهند (کالینز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲).</p> <p>* گروه های اصلی فعالیت های چند رشته ای عبارتند از:</p> <p>۱. پژوهش های مطالعاتی: مانند مطالعات اسلامی، مطالعات بومی، مطالعات فرهنگی و...                  ۲. پژوهش های تصمیم ساز: حل آن دسته مسائلی که به فوریت و ضرورت نیاز دارند، نه ترسیم چشم اندازهای راهبردی و بنیادین.                  ۳. پژوهش های حرفه ای: بسیاری از فعالیت های حرفه ای نظیر تعلیم و تربیت، تجارت و بازرگانی، درمانی و... (زایپل<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵).</p>	<p>چند رشته ای</p>



فصلنامه علمی - پژوهشی

۱۵۰

دوره هفتم  
شماره ۱  
زمستان ۱۳۹۳

1. Newell and Green  
3. Mansilla, B.  
5. Klein  
7. Sipel

2. Davies and Delwin  
4. Augsburg  
6. Colins, J.



<p>* عبارت است از تعامل و همکاری میان نظریه‌ها، شیوه‌ها و تجارب متعدد حوزه‌های علمی به منظور شناسایی و حل مسائلی که اجتماع وسیعی را دربرمی‌گیرد. * عمدتاً بر جنبه اجتماعی موضوعات متمرکز می‌باشند. * شامل دودسته اصلی است: ۱. درصد مطالعه، شناخت و حل معضلات یا مسائل عمومی مهم هستند (ابویلا، ۲۰۰۷). ۲. جنبه برنامه‌ریزی اجتماعی دارند که ممکن است در سطح کلان ملی یا منطقه‌ای مطرح شوند مانند آمایش سرزمین (دیویس و دلوین، ۲۰۰۷).</p>	<p>تکثر رشتگی</p>
<p>* عبارت است از همگرایی نظرگاه‌های علمی، فلسفی و معرفتی جهت دستیابی به شناخت «حقیقت»، «طبیعت» و «معرفت». * برپدیده‌ها و پرسش‌هایی با ماهیت فلسفی - معرفتی متمرکز است. * مرزها و اقلیم‌های دانش و روش‌های رشته‌های آکادمیک را می‌پیماید و روش‌های آن سوی مرزهای رشته‌های مرسوم آکادمیک را جستجو می‌کند (ماکس نیف<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). * فرارشتگی فرایند التقاط چند رشته نیست بلکه مرزهای موجود میان رشته‌ها را از بین می‌برد تا از طریق دیالوگ میان آن‌ها بهترین نتیجه که همان ایجاد دانش جدید است، حاصل شود (کلاین، ۱۹۹۹). * در دو بعد متجلی می‌شود: ۱. معرفت‌شناختی: با هدف تبیین و فهم هستی و معرفت می‌باشد (نظریه‌های وحدت دانش، پدیدارشناسی و سیستم‌های عمومی). ۲. انتقادی: می‌توان به مطالعات «پسااستعماری» اشاره کرد.</p>	<p>فرارشتگی</p>
<p>* به تلاش‌ها و فعالیت‌های تلفیقی ویژه برای به‌کارگیری هم‌زمان دانش، مفاهیم و روش‌های موجود در یک رشته دانشگاهی یا حوزه علمی برای شناخت و حل مسئله یا موضوعی مشخص در آن رشته یا حوزه علمی اطلاق می‌شود (آبوت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). * بیانگر فعالیت‌های علمی و آموزشی در درون یک رشته یا تخصص خاص است که نیازمند تلفیق دانش، روش و مفاهیم شاخه‌های مختلف و مرتبط یک رشته علمی در خصوص مسئله یا موضوع پژوهشی مورد نظر می‌باشد (سپیل، ۲۰۰۵).</p>	<p>درون رشتگی</p>
<p>* یک گونه میان رشته‌ای تلقی نمی‌شود، اما از آنجا که فراسوی رشتگی، میان رشتگی و فرارشتگی فعالیت دارد و منتقد و معتقد به برجینش ساختارهای سازمان یافته و چندوجهی دانش است، در مباحث میان رشته‌ای بررسی می‌شود.</p>	<p>پسارشتگی</p>

با این تفاسیر و با توجه به آنکه رویکرد اصلی پژوهش حاضر، پدیدارشناختی می‌باشد لذا می‌توان این مطالعه را در زمره گونه‌های فرارشتگی از مطالعات میان رشته‌ای به‌شمار آورد که در آن به مطالعه یک پدیده (فضای کودکان) توسط تلفیق دو یا چند رشته تخصصی (فلسفه، روانشناسی، معماری و ...) پرداخته می‌شود.

1. Aboeela
2. Max- Neef
3. Abbott

## مفاهیم و دیدگاه‌های پدیدارشناختی نظریه‌پردازان

پدیدارشناسی، علم به پدیدارها تعریف می‌شود. هر چیزی در این عالم از اشیاء گرفته تا افکار و احساسات و در کل هرآنچه که به وسیله شعور یا ادراک بی‌واسطه درک و دریافت شود، پدیدار نامیده می‌شود. این تعریفی بسیار کلی با دیدی بسیار وسیع است که البته هر یک از فلاسفه پدیدارشناس براساس تعریفی که خود از پدیدار دارند، دانش فلسفی پدیدارشناسی را مورد بررسی قرار می‌دهند. به باور شولتز، تاریخ ارزشمند یک منطقه، تنها توسط عینیت‌بخشی به آن معنا دار گشته و وظیفه اصلی پدیدارشناسی، ایجاد وحدت میان زندگی و مکان از طریق معناها می‌باشد. به این ترتیب، شولتز، رویکرد حاضر را دارای قابلیت ایجاد محیط‌های معنا دار و خلق مکان‌های خاص بر شمرده است (میستری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱: ۱۰۲).

مارتین هایدگر، با توجه به فلاسفه یونان، هرآنچه را که «هست» و «موجودیت» دارد را پدیدار می‌نامد. به طور کلی، هایدگر یک فیلسوف مفسر است که پدیدارشناسی را روشی تفسیری دانسته و معتقد است که «وجود» پدیدار یا شیئی نیست، بلکه «وجود» همه چیز و همه کس را در بر می‌گیرد و شیئی خود وابسته به «وجود» است تا شیئی شود (جمادی، ۱۳۸۵: ۱۷-۲۲).

پدیدارشناسی براساس تعریف هگل<sup>۲</sup> علمی است مبتنی بر آگاهی روح به طریقی که بر ما ظاهر می‌شود و آن چنان که فی‌نفسه وجود دارد. در قرن نوزدهم، تعریف هگل از پدیدارها بسط یافته و در مجموع به هر چیزی که «حقیقت خارجی و واقعیت بیرونی» داشته باشد، پدیدار گفته می‌شود (تنهایی، ۱۳۸۵: ۲۶۷).

براین اساس، شاید بتوان گفت که نظریه‌پردازانی همچون هایدگر و هگل با تأکید بر جنبه تفسیری و فلسفی رویکرد پدیدارشناسی، نگاهی علمی به وجود و ذات «چیزها» داشته‌اند، در حالیکه به نظر شولتز، پدیدارشناسی یک روش است و نه نوعی فلسفه، وی همچنین نگاهی علمی به رویکرد پدیدارشناسی را عامل جدایی «چیزها» از زمینه واقعی شان می‌داند. با این حال، نقطه اشتراک این دیدگاه‌ها را می‌توان در پرداختن مبحث پدیدارشناسی به ماهیت و وجود اجزای عالم دانست.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۱۵۲

دوره هفتم  
شماره ۱  
زمستان ۱۳۹۳

1. Mistrey  
2. Hegel



## مباحث مرتبط با کتاب روح مکان به سوی پدیدارشناسی

کتاب حاضر مشتمل بر هشت فصل می‌باشد. فصول اول، دوم و سوم به ترتیب به بررسی پدیدار، ساختار و روح مکان، مکان طبیعی و مکان انسان ساخت می‌پردازد. شولتز در سه فصل بعدی به سه شهرپراگ، خارطوم و رم پرداخته و این سه شهر را تحت عناوین تصویر، فضا، خصلت و روح مکان مورد بررسی قرار داده است. در فصل هفتم، نویسنده، مکان را از منظر معنا، این همانی و تاریخ، مورد توجه قرار داده و در فصل پایانی، به نقد مکان‌های امروزی و اهمیت احیای آن‌ها می‌پردازد.

جدول ۳. فصل اول کتاب روح مکان، در یک نگاه (تنظیم: نگارندگان، ۱۳۹۳)

مکان، پدیده‌ای مرکب از پدیده‌های عینی (رنگ و مصالح) و پدیده‌های ذهنی (خصلت و فضا) است.	پدیدار مکان	فصل اول (مکان)
دربرگیرنده وجوه خصلت و فضا در مکان می‌باشد که دائماً در حال تغییر است.	ساختار مکان	
برگرفته از شخصیت یا کیفیت خاص یک مکان بخصوص می‌باشد.	روح مکان	

با مطالعه فصل اول، خواننده درمی‌یابد که مکان پدیده‌ای کاملاً کیفی بوده که نمی‌توان آن را به هیچ یک از اجزایش تقلیل داد، همچنین همه مکان‌ها همچون کشورها، منطقه‌ها، چشم‌اندازها، قرارگاه‌ها و ساختمان‌ها دارای ماهیت و ویژگی‌های منحصر به خود می‌باشند که با توجه به تاریخ آن منطقه شکل گرفته و در طول زمان نیز قابل تغییر است - (نوربرگ شولتز، ۱۳۸۹: ۱۷-۴۲).

جدول ۴. فصل دوم کتاب روح مکان، در یک نگاه (تنظیم: نگارندگان، ۱۳۹۳)

پدیده‌های مکان طبیعی شامل عناصر طبیعی از جمله صخره، گیاهان، آب و... می‌باشند که در هر مکان با اشکال و عملکردهایی کاملاً ویژه وجود داشته و به مکان معنایی بخشند.	پدیدار مکان طبیعی	فصل دوم (مکان طبیعی)
حاکمی از مجموعه‌ای از سطوح محیطی، قاره‌ها و... است که همه مکان‌ها به واسطه خصوصیات عینی زمین (ثابت) و آسمان (متغیر) معین می‌شوند.	ساختار مکان طبیعی	
چشم‌انداز رمانتیک: فرد دارای مشارکت مستقیمی با طبیعت بوده و بر اساس تعامل انسان - با محیط، پناهگاه‌های بشر در میان طبیعت شکل می‌گیرد.	روح مکان طبیعی	
چشم‌انداز کیهانی: دارای تداوم و ساختار یکنواخت و زمینه خنثی و پیوسته می‌باشد.		
چشم‌انداز کلاسیک: ترکیبی متعادل و ادراک‌پذیر از عناصر، هم‌چنین نظام معناداری از مکان‌های مشخص و منفرد برای بشر می‌باشد.		
چشم‌انداز مرکب: ترکیبی از چشم‌اندازهای رمانتیک، کیهانی و کلاسیک می‌باشد.		



فصلنامه علمی - پژوهشی

۱۵۳

بازشناسی جایگاه  
روح مکان در ...

نتایج حاصل از فصل دوم آنست که طبیعت از عناصر وابسته‌ای تشکیل یافته است که وجوه بنیادین «بودن» را بیان کرده، دارای ساختار بوده و به معناها تجسد می‌بخشد. در این میان، انسان در طبیعت ریشه دوانده و وابسته به نیروهای طبیعی است، لذا رشد قابلیت‌های ذهنی انسان از تحصیل چنین کیفیاتی تداوم می‌یابد (نوربرگ شولتز، ۱۳۸۹: ۴۳-۷۸).

#### جدول ۵. فصل سوم کتاب روح مکان، در یک نگاه (تنظیم: نگارندگان، ۱۳۹۳)

به مجموعه‌ای از سطوح محیطی اعم از روستاها، شهر، خانه و فضاهای داخلی دلالت دارد که واجد ساختار بوده و معناها را تجسد می‌بخشد.	پدیدار مکان انسان- ساخت	فصل سوم (مکان انسان- ساخت)
ویژگی‌های فضایی مکان به واسطه چگونگی محصوریت آن معین می‌شود که به معنای گستره مشخصی بوده که یک مرز مصنوع آن را از محیط پیرامون جدا ساخته است.	ساختار مکان انسان- ساخت	
معماری رمانتیک: تعدد و رمز و رازهای تخیلی بصورت ذهنی بیان شده و فضاهای شهری با محصوریتی نامنظم معین می‌شوند.	روح مکان انسان - ساخت	
معماری کیهانی: وجه تمایز آن، هم‌شکلی و نظم مطلق آن بوده و دارای نظامی منطقی، عقلانی، انتزاعی و یکپارچه می‌باشد (ریاضی، ۱۳۹۱: ۷۴).		
معماری کلاسیک: مسیری میانه‌رو را برگزیده است و در آن، نیرو و نظم، تعادلی جامع را بنا گذاشته‌اند.		
معماری مرکب: ترکیبی از معماری رمانتیک، کیهانی و کلاسیک می‌باشد.		



فصلنامه علمی- پژوهشی

۱۵۴

دوره هفتم  
شماره ۱  
زمستان ۱۳۹۳

با مطالعه فصل سوم، می‌توان چنین استنباط نمود که بخش‌های انسان - ساخت محیط، در درجه اول سکونتگاه‌هایی در مقیاس‌های متفاوت بوده (از جمله خانه‌ها، مزارع، شهرها و دهکده‌ها) و در درجه دوم مسیرهایی هستند که این سکونتگاه‌ها را به یکدیگر مرتبط می‌سازند و نیز اجزای متفاوتی که طبیعت را با بستر فرهنگی منطقه پیوند می‌دهند، از این قسم می‌باشند (نوربرگ شولتز، ۱۳۸۹: ۷۹-۱۱۸). اگر این سکونتگاه‌ها به شکلی انداموار به محیط خود مرتبط گردند، به مثابه کانون‌های متمرکزی عمل می‌کنند که مکان‌های دیگر را به دور خود جمع می‌آورند. بر این اساس، ویژگی بنیادی مکان‌های انسان - ساخت، تمرکز دادن و محصور کردن است (طهوری، ۱۳۸۶: ۶).

جدول ۶. فصل چهارم، پنجم و ششم کتاب روح مکان، در یک نگاه (تنظیم: نگارندگان، ۱۳۹۳)

تصویر	بیانگر ساختار و سازمان دهی افقی یا عمودی شهر در قالب شبکه‌های ارگانیک و رمزآلود؛ هندسی و منظم؛ یا کاملاً غیرهندسی می‌باشد.	فصل چهارم، پنجم و ششم (پراگ، خارطوم و رم)
فضا	مکان، شالوده فضا و فضا، حاصل تأسیس مکان است، لذا فضاهای یک شهر، واسطه‌ای برای درک مکان‌های آن محسوب می‌گردد.	
خصلت	برگرفته از تصویر شهر، براساس اقلیم و مکان‌یابی آن است که معرف ساختار اصلی می‌باشد.	
روح مکان	نشان دهنده هویت فرهنگی، تاریخی و... یک شهر بوده که آن را از دیگر شهرها متمایز می‌نماید.	

نتایج حاصل از این سه فصل آن است که تصویر شهر پراگ دارای حسی رمزآلود و گیرا بوده و معماری اش سرشار از حرکت‌های عمودی می‌باشد. این شهر شکل خود را بر مبنای موقعیت طبیعی بنیان نهاده و خصلت آن دارای دوگانگی یکپارچه، نیروهای افقی و عمودی می‌باشد. ساختار روح مکان شهر پراگ، به خوبی هویت تاریخی خود را حفظ کرده است. شهر خارطوم دارای تصویری یکنواخت و سازماندهی فضایی، خوانا و معنادار می‌باشد. خصلت مکانی این شهر، خلق فضای درونی با هدف ایمنی از شرایط سخت خارج بوده و وجود سکونتگاه‌های درونگرا و محیط‌های بی‌کران، نمایانگر روح مکان آن هستند. رم معروف به شهر جاودان بوده و همواره این همانی خود را حفظ کرده است. تصویر رم از هیچ نظام هندسی جامعی پیروی نمی‌کند و شهر دارای محصوریت و تقارن محوری می‌باشد. خصلت عمومی این شهر، حجیم و توده‌ای بودن آن بوده و قدرت و چندسویگی روح مکان رم در طول تاریخ، معماری شهر را شکوه‌مند کرده است. نمونه‌های بررسی شده، به خواننده می‌آموزد که خصلت محلی نقش تعیین‌کننده‌ای در هویت بخشی به مکان دارد (نوربرگ شولتز، ۱۳۸۹: ۱۱۹-۲۳۴).

جدول ۷. فصل هفتم کتاب روح مکان، در یک نگاه (تنظیم: نگارندگان، ۱۳۹۳)

معنا	بنیادی‌ترین نیاز انسان، تجربه معنادار وجود خویش می‌باشد که به واسطه این معانی، با محیط ایجاد تعامل کرده و در نهایت روح مکان شکل گیرد.	فصل هفتم (مکان)
این‌همانی	به معنای بازگرداندن انسان به آنچه که اصیل است، بوده و با موقعیت، آرایش فضایی عمومی و انسجام قابل تمایزی می‌گردد.	
تاریخ	شامل تغییرات عملی، اجتماعی و فرهنگی بوده و از جمله خصوصیات ساختاری اولیه موضوع جهت‌یابی و این‌همان‌سازی انسان محسوب می‌شود.	



هدف مؤلف از نگارش این فصل، بررسی ارتباط تنگاتنگ میان معنا، این همانی و تاریخ یک منطقه بوده است که در نتیجه آن، خواننده درمی یابد که احترام به معانی، تاریخ و روح مکان، به معنای نسخه برداری از نمونه های قدیمی نبوده، بلکه بدان معناست که این همانی مکان را معین کرده و آن را به شیوه هایی همواره نو تأویل نماییم. در این صورت می توان سنتی زنده و پویا و محلی معنادار را ایجاد نمود (نوربرگ شولتز، ۱۳۸۹: ۲۳۵-۲۷۰).

جدول ۸. فصل هشتم کتاب روح مکان، در یک نگاه (تنظیم: نگارندگان، ۱۳۹۳)

فصل هشتم (مکان امروز)	از دست رفتن مکان	قرارگاه های امروزی مفاهیم فضا و خصلت خود را از دست داده و فاقد محصوریت و تمرکز می باشند.
	احیای مکان	به معنای رهایی از تجربدها و از خود بیگانگی ها و بازگرداندن انسان ها به معانی و سنت ها است.

خواننده با مطالعه این فصل، درمی یابد که قراین موجود دلالت بر از دست رفتن مکان امروز دارند. به عبارت دیگر، قرارگاه، به مثابه مکانی در طبیعت، کانون های شهری مانند مکان های زندگی جمعی و ساختمان به عنوان زیر مکانی معنادار که انسان بتواند فردیت و تعلق آن را تجربه کند، از دست رفته است (نوربرگ شولتز، ۱۳۸۹: ۲۷۱-۲۹۰).

### ماهیت مکان

از آنجایی که زندگی روزانه افراد در مکان ها اتفاق می افتد، می توان گفت، مکان، بخش جدایی ناپذیر زندگی هر کس محسوب می گردد. واژه مکان معنایی فراتر از یک محل را داشته، به کلیتی از اشیا اشاره دارد که دارای ماهیت مصالح، شکل، بافت و رنگ می باشند. هنگامی که این عناصر در ارتباط با یکدیگر کار می کنند، یک شخصیت محیطی را ایجاد می کنند که ماهیت مکان را شکل می دهد (میستری، ۲۰۱۱: ۱۰۵).

جدول ۹. دیدگاه های شولتز درباره مکان (نوربرگ شولتز، ۱۳۸۹: ۱۷-۴۲)

پدیدار مکان	شامل پدیده های ملموس و عینی (درختان و ...) و پدیده های ناملموس (احساسات) می باشد.
ساختار مکان	وجوه خصلت و فضا در مکان، که حالت ثابت و همیشگی ندارند.
روح مکان	روح مکان در تحصیل پایگاه وجودی انسان، جهت یابی (پداند کجاست) و این همانی (چگونه در مکان قرار دارد) و در نهایت ایجاد حس تعلق به مکان تأثیرگذار بوده و وظیفه اصلی معماری، طراحی محیط و در نتیجه عینیت بخشیدن به روح مکان می باشد.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۱۵۶

دوره هفتم  
شماره ۱  
زمستان ۱۳۹۳



ادوارد رلف<sup>۱</sup> در کتاب خود با نام «مکان و بی مکانی»، «مکان» را پدیده‌ای می‌داند که معنی اصلی خود را، نه از محل‌ها یا عملکردها و نه از اجتماعی که آن را اشغال می‌کند، می‌گیرد. از نظراو، مکان‌ها آمیزه‌ای از نظم طبیعی و انسان‌ها هستند و تجربه‌ای مهم از جهان به شمار می‌آیند. او کیفیت مکان را به وسیله قدرت مکان برای نظم دادن، جلب توجه کردن و ارزیابی رفتار انسان در آنجا می‌سنجد (سیمون و جکوب<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸: ۱۰۲).

افشارنادری، مکان را نتیجه برهمکنش سه مؤلفه رفتار انسانی، مفاهیم و ویژگی‌های فیزیکی، تصور می‌کند. براین اساس «مکان» را می‌توان تجربه «عرصه‌ای درونی» در برابر «عرصه بیرونی» دانست که در برگزیده جهات گوناگون و تعدادی «گشودگی» می‌باشد (افشارنادری، ۱۳۸۷).

دیوید سیمون<sup>۳</sup> از دیگر پدیدارشناسان محیط بوده که پژوهش‌های متعددی پیرامون مکان به انجام رسانده است. از نظراو درجات متفاوتی از حس بیرون و درون می‌تواند مکان‌های متفاوت با هویت‌های متفاوت خلق کند. انسانی که در درون باشد، ایمن است، هویت بیشتری احساس می‌کند، احساس اینجا بودن می‌کند و آرامش دارد. ولی انسانی که در بیرون است، جدا از مکان بوده، جدا از جهان است و به نوعی احساس غریبه بودن با مکان می‌کند (سیمون و جکوب، ۲۰۰۸: ۱۰۰).

بر اساس دیدگاه اکثر نظریه پردازان، می‌توان چنین برداشت نمود که ماهیت مکان توسط رفتارهای انسانی، همچنین معانی و ارزش‌های تاریخی، شکل گرفته است که در نتیجه آن، مکان‌هایی با مشخصه‌های متفاوت ایجاد شده و حس تعلق به مکان‌ها و تمایز بیرون و درون پدید می‌آید. با این تفاسیر، نظریه شولتز با دیگر دیدگاه‌ها در این زمینه مطابقت داشته است و به عقیده وی، معماری می‌تواند در هویت بخشی به مکان‌ها سهم بسزایی را ایفا نماید.

### ماهیت مکان امروز

معماری و شهرسازی امروز به مقوله مکان یا اصلاً توجه نمی‌کند یا اگر بخواهد آن را مد نظر قرار دهد، تنها به مثابه ابژه‌ای صرف به آن نگاه می‌کند؛ ابژه‌ای برای سوژه‌ای که در مقابل آن است، نه همراه با آن. در این تفکر انسان به سوژه‌ای صرف تبدیل شده که خود را در مقابل چیزها می‌بیند، نه در کنار آن‌ها و با آن‌ها.

1. Edwards Relph  
2. Seamon & Jacob  
3. David Seamon

از دست رفتن مکان	محیط امروزی، شگفتی و جذابیت خود را از دست داده و فاقد حس مکان می‌باشد. بر این اساس، اغلب فضاها، مدرن، با حیات تجریدی خود، پیوستگی با دیگر فضاها را از دست داده و باعث ایجاد حس ناامنی و ترس و همچنین بیگانگی در انسان‌ها می‌گردد.
احیای مکان	مستلزم آموزش و تربیت حواس و تخیل معماران می‌باشد. در این میان، «آموزش به واسطه هنر» جهت ادراک مکان مورد نیاز بوده تا در نتیجه آن، قادر به مشارکتی خلاقانه در محیط باشیم.



از دیدگاه هایدگر، مشکلی که گریبان‌گیر انسان امروز شده بی‌خانمانی و گم‌گشتگی است. هایدگر ریشه مشکل بی‌جهانی و بی‌خانمانی بشر را «غفلت از وجود» می‌داند. این غفلت به نظر او غفلتی تاریخی است. منظور از تاریخ، توجه به موجودات و غفلت از خود وجود است. انسانی که بی‌جهان است، بی‌بنیاد و بی‌خانمان نیز هست و لذا هر چه که در تمدن و تکنولوژی پیشرفت کند، از آن حیث که از داشتن جهان محروم مانده، بی‌خانمان است و از آن حیث که هستی را گم کرده، بی‌ریشه شده است. هایدگر برای رهایی از این مشکل راه‌حلی را ارائه می‌دهد: کشف معنایی اصیل برای جهان از طریق تحلیل وجودی انسان، تا ثابت شود که انسان بدون جهان نمی‌تواند باشد، از این طریق او از بی‌خانمانی رهایی می‌یابد (خاتمی، ۱۳۸۴: ۵۲-۵۴).

همچنین، کریستوفر الکساندر<sup>۱</sup> معتقد است که با از دست رفتن مکان، رویداد زندگی نیز انسجام و سامان خود را از دست می‌دهد. از آنجا که هویت هر بنا، ضرورتاً حاصل رویدادهایی است که غالباً و مکرراً در آن اتفاق می‌افتد و رویداد نیز در مکان رخ می‌دهد، پس هویت با مکان خاستگاه مشترکی پیدا می‌کند. «مکان» زمانی «مکان» می‌شود که رویدادهای واقع در آن باعث هویت شود و با وجود موجد در آنجا ارتباط برقرار کند (الکساندر، ۱۳۸۱: ۵۶).

بنابراین، با توجه به مطالب فوق، می‌توان چنین استنباط نمود که مکان‌های امروز بدون توجه به ذات و ماهیت وجودی انسان، از بشریت فاصله گرفته، که در نتیجه آن، انسان‌ها وابستگی و حس تعلق به مکان‌ها را از دست داده‌اند و هویت انسانی کم‌رنگ‌تر شده است. بر این اساس، به عقیده شولتز، یکی از مهم‌ترین وظایف معماران، توجه دوباره به مقوله روح مکان در طراحی فضاها می‌باشد.

به عقیده نوربرگ شولتز، زمانی که انسان در یک فضا مستقر می‌شود، در معرض دو شاخصه محیطی با عملکرد روان‌شناختی جهت‌یابی و شناسایی قرار می‌گیرد.

1. Christopher Alexander

جدول ۱۱. مؤلفه‌های اساسی تشخیص بخشی به مکان (نوربرگ شولتز، ۱۳۸۱: ۳۶)

ادراک و شناسایی	احساس دوستی با محیط است که به احساس تعلق خاطر درونی و وابستگی روحی تبدیل می‌شود. احساس امنیت عاطفی و لذت از مکان را به وجود می‌آورد.
جهت‌یابی	به واسطه آن انسان در فضا و زمان استقرار می‌یابد و توانایی کاربست محیط را می‌یابد.
	تحت تأثیر عناصر فیزیکی و فعالیت‌های اجتماعی می‌باشد.

**مفهوم فضا**

در رویکرد پدیدارشناسی، فضا دارای مؤلفه‌های تعریف‌پذیر متمایزی است که عبارتند از: دیالکتیک درون و بیرون، قلمرو و محدوده، محصوریت فضایی و مرکزیت.

جدول ۱۲. عوامل تعریف‌کننده فضا (محمودی نژاد و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۰-۱۲)

دیالکتیک درون و بیرون	فضاها از طریق برهمکنش عرصه درونی و عرصه بیرونی متمایز می‌گردند. ایجاد دیالکتیک از طریق دیوارها، کف‌ها و سقف‌ها در فضا میسر می‌شود. قوای کششی لازم را در فضای معماری ایجاد می‌کند.
قلمرو و محدوده	مرز نقطه جدایی و گسست فضاهای بیرونی و درونی است. محدوده، نزدیکی به یکدیگر را تسریع می‌نماید و حلقه تشکیل‌دهنده اشتراک می‌باشد. مؤلفه اصلی حس پردازی به مکان بوده و در مکان‌های دارای هویت بروز می‌یابد.
محصوریت فضایی	مهم‌ترین مؤلفه هویت‌ساز مکان‌ها به شمار می‌آید. توسط عواملی همچون اندازه، شکل، تداوم، ارتفاع، بدنه و کف‌سازی تعیین می‌شود. فضای محصور توسط عناصر کالبدی یا نمادین محاط شده و در ساختاری محبوس می‌گردند.
مرکزیت	به مثابه کانونی برای محیط اطراف خود عمل می‌کند. فضا از مرکز یا درجه متنوعی از تداوم در جهات گوناگون بسط می‌یابد. هر مکانی که در آن «معنی» آشکار شود، می‌تواند یک مرکز باشد.

از دیدگاه هایدگر، در فضاهایی که ناشی از مکان‌ها هستند، فضا همواره به منزله فاصله وجود دارد و در دل همین فاصله، فضا همچون امتدادی محض حضور دارد. انبساط و گسترش همواره این امکان را می‌دهد تا بتوان چیزها و آن‌چه را بر اساس فضا ایجاد شده‌اند، بنابر فاصله، طول و جهت اندازه گرفت (نوربرگ شولتز، ۱۳۸۲).



## ارتباط مکان و فضا

ادوارد رلف \_ جغرافیدان پدیدارشناس - در ارتباط بین مکان و فضا با اکثر جغرافیدانان که آن‌ها را جدا انگاشته‌اند و یا ارتباط وجودشناسانه آن‌ها را نادیده گرفتند، مخالف است. از نظر رلف مکان در کیفیت بی‌همتای خود قادر است مقاصد، تجربیات و رفتارهای انسان در فضا را منظم و متمرکز سازد. او مکان و فضا را در دیالکتیکی پویا تصور می‌کند که تجربیات انسان از محیط را می‌سازد. بنابراین درک فضا به مکانی مربوط است که ما در آن سکونت می‌کنیم و در مقابل از آن محیط معنا دریافت می‌نماییم (سیمون و جکوب، ۲۰۰۸: ۴۵).

از دیدگاه هایدگر نیز، فضا در ارتباط با مکان آشکار می‌شود. چرا که مکان به مثابه چیز جایگاهی است که عناصر چهارگانه یعنی زمین، آسمان، خدایان و میرایان در آن گرد هم می‌آیند و برای هر مورد از آن عناصر در «مکان»، فضایی فراهم آمده است (هایدگر، ۱۳۸۱: ۷۳).

گودال<sup>۱</sup> نیز معتقد است، مکان بخشی از فضا است که به وسیله شخص یا چیزی اشغال شده است و دارای بار معنایی و ارزشی است. برهمکنش افراد با این محیط بلادرنگ است که ویژگی‌های آن را متمایز از مناطق اطراف می‌گرداند (مدنی پور، ۱۳۸۴: ۳۲).



### طراحی فضا بر اساس نظریه پدیدارشناسی

به عقیده نوربرگ شولتر<sup>۲</sup> (۱۳۸۹) زیستگاه‌ها با محوطه پیرامونی یک مکان، در ارتباط بوده و اگر این رابطه قطع گردد، یک سکونتگاه می‌تواند هویت خود را از دست بدهد. او همچنین به مرکزیت، جهت و ریتم به عنوان مشخصه‌های عینی مکان اشاره کرده است. بر این اساس، نظم، نور، زمان و اشیاء (مبلمان و اجسام)، از عوامل ادراک طبیعی انسان از محیط اطراف خویش به شمار می‌آیند. نظم و نور می‌توانند توسط آسمان و زمان تعیین گشته و دلالت بر ثبات و تغییر داشته باشند و فضا را تبدیل به واقعیت زنده‌ای می‌کنند که به یک مکان خاص، روح مکان می‌بخشند. همان‌گونه که فرم‌های طبیعی دارای شکل، رنگ و بافت می‌باشند، لذا معماری نیز می‌تواند با تقلید از این عناصر، شخصیتی معنادار و برگرفته از محیط را برای خود به ارمغان آورد (میستری، ۲۰۱۱: ۱۰۴).

توجه به مطالب فوق و تجربه هرروزه به ما می‌گوید که اعمال گوناگون برای آنکه به طرز یقین‌کننده روی دهند، به محیط‌های متفاوتی نیاز داشته و حتی بنیادی‌ترین آن‌ها مثل خوابیدن و خوردن، در شیوه‌های بسیار متفاوتی رخ می‌دهند و مکان‌هایی را با خصوصیات متفاوت در

1. Godal



انطباق با سنت‌های فرهنگی متفاوت و موقعیت‌های محیطی متفاوت می‌طلبند (طهوری، ۱۳۸۶: ۴). براین اساس، توجه به کودکان به عنوان یکی از تأثیرپذیرترین قشرهای جامعه، حائز اهمیت بوده و لذا بررسی دیدگاه‌های روانشناختی و پدیدارشناسی، در طراحی فضا با توجه به نیازهای آن‌ها الزامی می‌باشد.

### لازمه توجه به جایگاه روح مکان در فضای کودکان

بررسی این مقوله با مفهوم مسکن آغاز می‌شود. مسکن واژه‌ای است که نوربرگ شولتز (۱۳۸۹) از آن استفاده کرده و هدف از معماری را ایجاد جایی که انسان بتواند جهت‌گیری کرده و خود را از طریق محیط بشناسد، می‌داند. در این معنا، خانه دلالت بر چیزی بیشتر از مفهوم عینی سرپناه داشته و نشان می‌دهد که زندگی در مکان‌ها اتفاق افتاده و در نتیجه یک مکان فضایی است که با فراهم نمودن زمینه زندگی برای انسان، دارای شخصیت متمایزی می‌باشد. نوربرگ شولتز نیز در این رابطه به مفاهیم کوبین لینچ درباره گره، مسیر و منطقه اشاره کرده است که این عوامل اجزای اصلی جهت‌یابی را مشخص نموده، یک تصویر محیطی خوب را برجا گذاشته و افراد را با یک حس امنیت عاطفی بدرقه می‌نماید. اگر یک سیستم در جهت‌گیری عملکرد ضعیفی داشته باشد، انسان گیج یا گم‌گردیده که منجر به داشتن تصویر ضعیفی از هویت محیطی می‌شود و در نتیجه معنای وجودی محیط بی‌کیفیت می‌گردد. ساخت خانه برگرفته از تمایل به احساس امنیت می‌باشد و اگر یک فرد احساسی متضاد با حس امنیت، همچون حس گم‌گشتگی داشته باشد، باعث می‌گردد تا هدف اصلی مسکن گزیدن از بین برود. تعلق خاطر درست به یک مکان، نیازمند جهت‌گیری و شناخت است. اجزای شناخت شامل عوامل محیطی می‌باشند که موجودیت آنها محسوس بوده و روابط افراد با آنها در طی دوران کودکی توسعه می‌یابد. پیازه معتقد است که یک کودک از جسم خود و در نتیجه حواس خویش در جهت شناخت محیط استفاده کرده و می‌تواند طرحواره‌های ادراکی را توسعه دهد که تعیین‌کننده تجربیات آینده کودک است. بنابراین، می‌توان گفت، که جهت‌گیری محیطی و شناخت در این زمینه، اساساً برای کودکان، حیاتی می‌باشد، زیرا هویت یک فرد در قالب این طرحواره‌ها تعریف گشته و هویت انسانی تابعی از مکان‌ها و اشیاء است، زیرا در نتیجه آن، هویت در ارتباط تنگاتنگی با تجربه مکان، به خصوص در طول سال‌های شکل‌گیری شخصیت می‌باشد (منین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳: ۶۹). به



همین جهت، درک روح مکان یک فضا به معنای احترام به عوامل اساسی محیطی می باشد، منین (۲۰۰۳) معتقد است که یکی از جنبه های مرتبط با احترام به روح مکان، استفاده مجدد یا بازیافت مصالحی است که در یک سایت وجود دارند، یا اگر مصالح جدیدی استفاده می شود، بایستی بومی باشند. با پای بندی به این اصل، کیفیت زیبایی شناختی نهایی یک ساختمان توسط یک هویت بومی شناخته شده و با مکانی که در آن قرار می گیرد، همخوان می گردد.

### طراحی فضای کودکان بر اساس دیدگاه شولتز

فضای یک نهاد بدون شکل و ناملموس بوده که ارزیابی و توصیف آن دشوار می باشد. اشکال مختلف فضا در زنجیره ای قرار گرفته است که در یک سر آن تجربه مستقیم و در سر دیگر، تفکر انتزاعی نهفته است. در این رابطه به اصطلاح فضای ابتدایی اشاره شده است که این فضا عبارت است از قرارگاه رفتارهای غریزی و واکنش های ناخود آگاهانه افرادی که بدون تأمل، حرکت و عمل می کنند. از این روش، می توان جهت توصیف بازی کودکان استفاده کرد. فضای ابتدایی در عناصر عینی و اشیای مادی ریشه دوانده است. این فضا توسط تجربیات شخصی اولیه شکل گرفته، در دوران کودکی آغاز گردیده و با حرکت بدن و حواس، در ارتباط است. این گونه درک فضا، مفاهیم اولیه چپ و راست، بالا و پایین، قابل دسترس و غیر قابل دسترس را ارائه می کند. تجارب به دست آمده در فضای ابتدایی برای همه مشترک بوده و باید به عنوان بخشی از مفاهیم بنیادین فضایی در همه گروه های فرهنگی، ادراک گردد. در حقیقت، فضا تهی نبوده بلکه حاوی محتوا و مفاهیم برگرفته از تخیل و تصور انسان می باشد که این عوامل شخصیت فضاها محسوب می شوند و مکان ها، برای کودکان، اساس و پایه خودشناسی را تشکیل می دهند. به همین جهت، مکان های دوران کودکی، اغلب حائز اهمیت بوده و با احترام از آن ها یاد می شود (رلف، ۱۹۷۶: ۱۱).

### بررسی چگونگی درک معنای محیط توسط کودکان

چگونه کودکان معانی و هدف محیط های فیزیکی که در آن رشد می کنند را درمی یابند؟ پاسخ به این پرسش را می توان منتج از درک هویت مکانی دانست که به عنوان زیربنای هویت شخصی یک فرد ادراک گردیده و در بردارنده شناخت هایی از محیط فیزیکی بوده که در جهت تعریف کیستی فرد به کار می رود. این همان جایی است که فردیت از دوران طفولیت آغاز گردیده و از





طریق تجارب حسی و ادراکی تکامل می‌یابد. روابط غیرمستقیمی که کودکان با افراد و اشیای دیگر برقرار می‌کنند، نمایانگر کیستی کودک برای خود و نیز دیگران می‌باشد. بنابراین اگر کودکان با فضاها یا اشیای خاصی، مأنوس گردیده و بتوانند آن‌ها را تحت کنترل خود قرار داده و به گونه‌ای نسبت به آن حس مالکیت داشته باشند، در این صورت حس خودباوری آنها تقویت و ارضا می‌گردد. لذا با توجه به نظریه رشدشناختی دوران کودکی و ادبیات روانشناسی ادراکی، محیط‌های انعطاف‌ناپذیر باعث ایجاد حس تعلق به مکان نمی‌گردد. از همه مهم‌تر، شناخت مکان در دوران کودکی یک فرد می‌تواند بعدها بیشترین تأثیر را در هویت مکان زندگی واپسین وی داشته باشد. کودکان هنگام مواجه شدن با محیط به دنبال راه‌هایی برای ارضای نیازهای خود هستند. نمونه‌ای از این امر می‌توان در یادگیری نحوه راه رفتن کودک در نظر گرفت، اگر آنها با بسیاری از سطوح روبرو شده و بتوانند سطوح را به منظور تمرین و تکمیل مهارت‌های راه رفتن، تغییر دهند، در این صورت موفقیت در خودسازی به ارتقای حس اعتماد به نفس و خودباوری آن‌ها کمک می‌کند. در میان انبوهی از محرک‌ها، کودکان می‌توانند فضاها و مکان‌های معنادار و همچنین چگونگی استفاده از آنها را تشخیص داده، شناسایی و درک کنند. در صورتی که این فرایند رشد ادامه یابد، کودکان ارتباطات مثبت، منفی و یا حتی بی‌طرفانه خود با فضاها و مکان‌ها را توسعه خواهند داد (دی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷؛ دودک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵؛ اسپنسر و بلیدز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). جنبه‌های مختلف طراحی به کودکان اجازه می‌دهد تا به صورت بی‌پروا به کاوش در محیط خود پرداخته، در نتیجه در حین حرکت به اطراف، آموزش ببینند و یاد بگیرند. این امر به آن‌ها امکان ارتقای روابط معنادار را در مدرسه و جامعه و از طریق تعامل با محیط فراهم می‌سازد. بر این اساس، ترکیب بخش‌های شفاف، دیوارهای صلب با جداره‌های توری شکل ناهموار سبک وزن، شرایط قابل تغییری را در فضاها ساختمان ایجاد کرده، بر حس پدیدارشناسی مکان در کودکان می‌افزاید (مستعدی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶: ۲۱۲).

1. Day
2. Dudek
3. Spencer & Blades
4. Mostaedi



تصویر ۱. طراحی فضای داخلی مختص کودکان (مستعدی، ۲۰۰۶: ۲۲۰ و ۲۴۱)

همچنین هنگامی که محیط ساخته شده، فضاهایی جهت یافتن پناهگاه را برای کودکان تأمین می‌کند که در آن به دور از والدین خود یا موقعیت‌های استرس‌زا باشند، در این صورت این امر امکان شناخت هویت مکان‌های معنادار و در نتیجه خودشناسی را در زمان رشد کودک فراهم می‌نماید. جنبه‌های محیط، مانند فضاهای بازی خارجی و داخلی می‌بایست دارای عناصر سازگار و انعطاف‌پذیری باشند تا در نتیجه آن، کودکان بتوانند با ساخت فرم‌های دلخواه خود در مکان، با آن ارتباط برقرار کنند. از این طریق معماری می‌تواند برای آنها معنادارتر بوده و میان زمان، احساسات و تجربیات با خاطرات مکان ارتباط برقرار کند. خاطره به خودی خود، نمونه‌ای از حس تعلق به مکان بوده و خاطرات مثبت از یک مکان بازی، به کودکان اجازه می‌دهد تا مکان را از دیدگاه ارزش‌ها و معانی ارزیابی کنند، لذا تجربه محیط، امری ضروری، حیاتی و غیرقابل جایگزین در رشد و عملکرد کودکان محسوب می‌گردد. (سعید، ۲۰۰۶: ۴).

خودآراکی‌ها و شناخت‌های اولیه‌ای که کودکان از هویت مکان به دست می‌آورند، نوع تجاربی

را که کودک به احتمال زیاد در محیط‌های آینده خواهد داشت، تعیین می‌کند. برخی مواقع کودکان از ساخت مکان، در جهت نگاهی باطنی به ایجاد چیزی توسط خودشان، استفاده کرده و از این طریق احساس خودباوری را ارتقا می‌دهند. پناهگاه‌ها و دیگر مکان‌های خاص، از جهت آرامش ذهن حائز اهمیت می‌باشند، به خصوص برای کودکانی که نیاز به رها شدن از قید زمان و مکان را دارند. از سوی دیگر، کودکانی که فرهنگ را به عنوان بخشی از مکان زندگی خود تجربه می‌کنند، درس‌هایی را در رابطه با شیوه زندگی و با چشم اندازی وسیع تر فرامی‌گیرند. قالب‌های داستانی خاطره‌انگیز، رابطه تنگاتنگی با چارچوب شخصیتی دارد زیرا داستان‌ها به ما کمک می‌کنند تا کیستی خود را درک کنیم، لذا روابط اجتماعی که کودکان در طول زمان رشد خود به دست می‌آورند، احساس تعلق به مکان را برای آن‌ها فراهم می‌کند و زمانی که این مقوله وجود نداشته باشد، آن‌ها مهم‌ترین تجربیات تعلیم و تربیت را از دست می‌دهند (میستری، ۲۰۱۱: ۱۰۹-۱۱۱).



### چگونگی کسب تجربه کودکان در فضا

بر اساس یافته‌های پژوهشگران، فضاهای کودکان شباهتی به فضای بزرگسالان نداشته، بلکه در حقیقت همچون فردی است که در تمام لحظات باید از آن‌ها مراقبت نماید و در جهت رشد قابلیت‌های بالقوه کودکان مؤثر واقع شود، از این جهت می‌بایست دارای ویژگی‌های منحصر به خود باشد. این فضا مجموعه‌ای از کنش‌های چندحسی و تعاملی می‌باشد که عملکردی همچون حواس بساوایی، بینایی و... دارد. بنابراین فضایی که همچون موجود زنده عمل کند، با فضای مادی بزرگسالان بسیار متفاوت است. در واقع، فضاهای بزرگسالان حالتی ایستا و ثابت داشته که به صورت انتزاعی و به دور از زمان و جسم شکل گرفته و در معماری امروزه فضایی وسیع و بدون هیچ‌گونه ارتباطی با حواس انسان می‌باشد. اما اگر معماران، فرضیه روانشناختی فضا را به عنوان یک اصل بپذیرند، می‌توانند فضاهایی را در قالب لایه‌های فرهنگی و سنتی برای بزرگسالان و به خصوص کودکان طراحی کنند. در این صورت، فضاها از هویت و روح مکان برخوردار بوده و فرایند ادراک در دنیایی واجد معنا تسهیل می‌یابد (کندی، ۱۹۹۱: ۱۰). تجارب زندگی ما توسط احساسات کنترل می‌شود و تمام مکان‌ها دارای تأثیر احساسی می‌باشند. اگر یک مکان، تجربیات حسی روانی متضادی را فراهم کند، احساسات یک فرد در چنین فضایی

توسط عناصر متضاد تعیین خواهد شد. مکان‌ها همچنین می‌توانند دارای قواعد رفتاری و آداب و رسوم مرتبط با آن‌ها باشند و طراحی مکان می‌تواند به تقویت یا تضعیف این رفتارها بپردازد. براین اساس، ظرفیت پردازش حسی یک کودک، از زمانی که در رحم قرار دارد آغاز شده و به‌طور متداوم در دوران کودکی پرورش می‌یابد. هر کدام از حواس انسان طبق درجه‌بندی خود توسعه یافته و دو عامل ژنتیک و محیط بر پرورش حواس تأثیرگذار می‌باشند. کودک، یک جهان را به گونه‌ای تجربه می‌نماید که در طی آن، بدن و محیط تمایل به ترکیب با یکدیگر دارند. مدت زیادی پیش از آن که کودک، بیان کلامی یا بصری داشته باشد، در جهت ایجاد تمایز میان جهان داخل و خارج گام برداشته که این تمایز از طریق فرایند تعاملات موفق یا ناموفق بدن کودک و محیط به دست آمده و در طی آن، کودک احساسات ناشی از داخل را به میزان احساسات خارج از بدن، دریافت کرده و پاسخ می‌دهد (ایزبل و ایزبل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷: ۱۴). براین اساس، در حین طراحی فضایی برای کودکان، معماران نیازمند توجه به جنبه‌های مختلف حواس انسان و ارتباط آن‌ها با معماری می‌باشند.



جدول ۱۳. تأثیر حواس پنجگانه کودک در شناخت محیط و کسب تجربه (تنظیم: نگارندگان، ۱۳۹۳)

کودک را در جهت لمس نمودن اجزای فضا تشویق نموده و شرایط را برای رویارویی با دیگر حواس، مهیا می‌سازد (دی، ۲۰۰۷: ۸۵).	بینایی
عناصر رایحه‌دار به کودکان اجازه می‌دهد تا با محیط ساخته‌شده پیرامون خود ارتباط برقرار کرده، کسب تجربه نمایند (آگوستین <sup>۱</sup> ، ۲۰۰۹).	بویایی
اصوات بر خلق و خو و احساسات کودک تأثیر داشته و حس افراد از فضا را افزایش می‌دهد.	شنوایی
کودکان از صداهای غیر معمول (تونل‌ها، غارها و دیوارهای منعکس‌کننده صدا) لذت برده، که باعث بسط تخیل آن‌ها می‌گردد (اسپینسر و بلیدز، ۲۰۰۶).	چشایی
کودکان بارها اجسام را توسط زبان‌شان مزه می‌کنند که این واکنشی طبیعی می‌باشد.	لامسه
پیوند قابل توجهی با احساسات و عواطف کودک داشته و کودک ذاتاً، به لمس اشیاء تمایل دارد.	
کودکان از این حس، جهت برقراری ارتباط با فضاها و مکان‌ها استفاده کرده که قابلیت ادراک آن‌ها از محیط را افزایش می‌دهد (دی، ۲۰۰۷: ۸۵).	



تصویر ۲. یک ساختمان، از طریق ایجاد بافت‌ها، الگوها و پوشش‌های گیاهی، می‌تواند پاسخگوی تمام حواس کودکان باشد (کرونر، ۱۹۹۴: ۱۸).

با توجه به مطالب فوق، می‌توان چنین استنباط نمود که احساس به فرد اجازه می‌دهد تا صمیمانه، حس مکان را تجربه کند و ادراک می‌تواند به عنوان عامل وحدت بخش حواس انسان در نظر گرفته شده، یک حس نهایی پیوسته را ایجاد نماید، که این همان ویژگی‌های مکان است. در نهایت توجه به حواس کودکان، باعث می‌گردد تا آن‌ها محیط پیرامون‌شان را کشف کنند و در نتیجه بتوانند معانی را از آن‌ها استنتاج نمایند. معماری نیز همچون هر نوع هنر دیگری، توانایی تأثیرگذاری بر زندگی افراد را به طرق متعددی داشته و دارد، زیرا ما محیط ساخته شده را توسط جسم و حواس خود تجربه می‌کنیم. تمام حواس به گونه‌ای پیچیده به یکدیگر مرتبط و وابسته‌اند و مکان‌هایی که به صورت ذهنی برای افراد طراحی می‌شوند، به درستی برای آن‌ها معنادار می‌گردند، زیرا این مکان‌ها احساسات را در مردم القا می‌کنند، ایجاد خاطره کرده و تجارب آن‌ها را افزایش می‌دهد.

### نتیجه‌گیری

آن‌طور که از قرائن برمی‌آید، ایجاد حس مکان یا پاسخدهی صحیح به روح مکان یک محیط، می‌تواند از طرق مختلف بر جنبه روانشناختی افراد تأثیرگذار باشد. حتی اگر معماران در حین طراحی مکان‌ها با بسیاری از چالش‌های فنی و مالی روبرو گردند، با این حال فرهنگ‌ها و

معانی، افراد و تاریخ یک مکان باید همیشه مورد توجه قرار گیرند. این همان عواملی است که مردم را با ریشه‌ها و سنت‌ها پیوند می‌دهد و اگر از بین برود، مردم احساس انسانیت و هویت را از دست خواهند داد. بر این اساس، شکل‌گیری هویت برای رشد همه کودکان نیز الزامی بوده و هویت شخصی در ارتباط با هویت مکانی و به عنوان بخشی از رویکرد پدیدارشناسی محسوب می‌گردد.

با توجه به مطالب فوق، می‌توان چنین استدلال کرد که محیط‌های معماری دارای تأثیر روانشناسی مستقیمی بر زندگی روزمره افراد، سلامت و رفاه آن‌ها می‌باشد. درک پیامدهای روانشناسی رنگ، نور، مقیاس، اشکال و فرم‌ها بر افراد الزامی است و معماری نقش واسطه مثبتی را میان افراد و محیط‌هایشان ایفا می‌کند. در حیطه وظیفه معماران، طراحی هرگونه محیطی برای کودکان، نیازمند فهم اختصاصی ادراک انسان می‌باشد. رشد کودکان به طور مستقیم تحت تأثیر استفاده آنها از حواس‌شان بوده و محیط‌ها دارای اثر ماندگاری بر قابلیت‌های عاطفی و اجتماعی آن‌ها است. عواملی که معمولاً برای بزرگسالان مسلم می‌باشد، می‌تواند برای کودکان قابل توجه باشد، همچنین در این میان، رنگ وسیله ارتباطی حائز اهمیت را تأمین می‌نماید. رنگ، نور، الگوها، بافت‌ها و مصالح در جوار دیگر عناصر معماری، باعث شکل‌گیری اساس قابلیت‌های بنیادین رشد کودک بوده، لذا به علت آنکه از لحاظ حسی برای کودکان خوشایند است، حائز اهمیت می‌باشد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که محیط معماری کودکان تأثیر مستقیم و پایداری بر پرورش و رشد آن‌ها، از جمله و از همه مهم‌تر هویت شخصی آنان دارد. بر این اساس، رشد مطلوب حس هویت به این معناست که می‌بایست ماهیت شرایط فرهنگی و تاریخی و معانی یک فرد تجربه گردد و این امر زمانی موفق خواهد بود که یک حس قوی از هویت مکان وجود داشته باشد. بنابراین، شاید بتوان یکی از وظایف اصلی معماران امروز را مقابله با بی‌مکانی انسان معاصر دانست که از جمله کارآمدترین راهکارها در این زمینه توجه به اهمیت پدیدارشناسی معماری می‌باشد. از این جهت، معمار می‌تواند با رویکرد پدیدارشناسانه معماری، گفت‌وگویی دو طرفه میان گذشته و حال ایجاد کند و انسان را در بدو شکل‌گیری شخصیت خود یعنی دوران کودکی، با گذشته پیوند داده و هویت و روح اصلی هر فرد را در قالب مکان به او بازگرداند.





## پی‌نوشت

۱. کریستین نوربرگ شولتز در سال ۱۹۲۶ متولد شد. در سن ۲۴ سالگی به عضویت کنگره بین‌المللی معماری مدرن نوژ در آمد و پس از اتمام پلی‌تکنیک زوریخ، در سال ۱۹۴۹، به تحصیل در رشته معماری در دانشگاه هاروارد پرداخت و سپس برای ادامه تحصیل به ایتالیا آمد. پایان نامه خود را در مورد «تاریخ معماری و تکنولوژی» با راهنمایی پیرلوییجی<sup>۱</sup> نوژی به پایان رساند. از سال ۱۹۴۶ به تدریس در رشته معماری پرداخت و به کسب دکترای افتخاری از دانشگاه هانور<sup>۲</sup> - و مدال طلا از آکادمی معماری فرانسه نایل شد. نوربرگ شولتز ۳۰ کتاب از خود به جای گذاشت که به اغلب زبان‌ها ترجمه شده‌اند.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۱۶۹

بازشناسی جایگاه  
روح مکان در ...



1. Pier Luigi
2. Hanover

## منابع

- آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۸). میان رشته‌ای‌ها در آموزش عالی. *فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی*، ۲(۲): ۴۰-۲۵.
- افشار نادری، کامران (۱۳۷۸). از کاربری تا مکان. *مجله معمار*، ۲(۶): ۵-۲.
- الکساندر، کریستوفر (۱۳۸۱). *معماری و راز جاودانگی: راه بی‌زمان ساختن* (ترجمه: مهرداد قیومی بیدهندی). تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- تنهایی، حسین ابوالحسن (۱۳۸۵). *درآمدی بر مکاتب و نظریه‌های جامعه‌شناسی*. تهران: نشر مردنیز- بامشاد.
- توفیقی، جعفر، جاودانی، حمید (۱۳۸۷). مفاهیم، رویکردها، دیرینه‌شناسی و گونه‌شناسی. *فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی*، ۱(۱): ۲۴-۱.
- جاودانی، حمید و توفیقی، جعفر (۱۳۸۸). میان رشته‌ای‌ها: مفاهیم، رویکردها، دیرینه‌شناسی و گونه‌شناسی، *فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی*، ۲(۵): ۵۶-۳۷.
- جمادی، سیاوش (۱۳۸۵). *زمینه و زمانه پدیدارشناسی؛ جستاری در زندگی و اندیشه‌های هوسرل و هاییدگر*. تهران: نشر ققنوس.
- خاتمی، محمود (۱۳۸۴). *جهان در اندیشه هاییدگر* (چاپ دوم). تهران: اندیشه معاصر.
- خورسندی طاسکوه، علی (۱۳۸۷). *گفتمان میان رشته‌ای دانش*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ریاضی، سید ابوالحسن (۱۳۹۱). تحلیل فضایی مسجدالحرام: رویکردی میان رشته‌ای. *فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی*، ۴(۳): ۶۱-۸۷.
- طهوری، نیر (۱۳۸۰). پدیده مکان. *مجله معمار*، ۴(۱۴): ۹-۴.
- علوی پور، محسن و همکاران (۱۳۸۷). *مبانی نظری و روش‌شناختی مطالعات میان رشته‌ای*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- کوکلمانس، یوزف (۱۳۸۴). *هاییدگر و هنر* (ترجمه: محمد جواد صافیان). آبادان: پرش فرهنگستان هنر.
- لائوکا، لیسار، لویس جی ویگت، و کیمبرلی کیوفات (۱۳۸۷). آیا میان‌رشته‌ای به بهبود یادگیری می‌انجامد (ترجمه سید محسن علوی پور). در *علوی پور و همکاران (۱۳۸۷) الف) چالش‌ها و چشم‌اندازهای مطالعات میان رشته‌ای*، صص ۸۱-۱۳۰.
- محمودی نژاد، هادی، پورجعفر، محمدرضا، بمانیان، محمدرضا، انصاری، مجتبی، تقوایی، علی اکبر (۱۳۸۷). پدیدارشناسی محیط شهری: تأملی در ارتقای فضا به مکان شهری. *فصلنامه علوم و تکنولوژی محیط زیست*، ۱۰(۴): ۲۹۷-۲۸۲.
- مدنی پور، علی (۱۳۸۴). *طراحی فضای شهری: نگرشی بر فرایندی اجتماعی- مکانی* (ترجمه: فرهاد مرتضایی). تهران: شرکت پردازش و برنامه‌ریزی شهری.
- نوربرگ شولتز، کریستین (۱۳۸۱). *مفهوم سکونت: به سوی معماری تمثیلی* (ترجمه: محمود امیریار احمدی). چاپ اول، تهران: نشر آگه.



نوربرگ شولتز، کریستین (۱۳۸۹). روح مکان به سوی پدیدارشناسی معماری (ترجمه: محمدرضا شیرازی). تهران: نشر رخ داد نو.

هایدگر، مارتین (۱۳۸۱). شعر زبان و اندیشه رهایی: هفت مقاله از مارتین هایدگر، همراه با زندگینامه تصویری هایدگر (ترجمه: عباس منوچهری). تهران: مولی.

هرست، پل، پیترز و استنلی، ریچارد (۱۳۸۹). منطق تربیت: تحلیل مفهوم تربیت از نگاه فلسفه تحلیلی (ترجمه: فرهاد کریمی). تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

Abbott, D., et al. (2006). *Development and presentation of the interdisciplinary course petroleum project evaluation: Integrating entrepreneurial and business concepts into a petroleum engineering curriculum*. Washington, D.C: American Society for Engineering Education.

Aboelela, S. W., Larson, E., Bakken, S., Carrasquillo, O., Formicola, A., Glied, S. A., et al. (2007). Defining interdisciplinary research: Conclusions from a critical review of the literature. *Health Research and Educational Trust*, 42(1), 329-346.

Augsburg, T. (2005). *Becoming interdisciplinary: An introduction to interdisciplinary studies*. Kendall/Hunt Publishing Company.

Augustin, S. (2009). *Place advantage: Applied psychology for interior design*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Colins, J. (2002). May you live in interesting times: Using multidisciplinary and interdisciplinary programs to cope with changes in life sciences, *BioScience*, 52(1), 75-83.

Davies, M. & Martin, D. (2007). *Interdisciplinary higher education: Implications for teaching and learning*. Australia: The University of Melbourne.

Day, C. (2007). *Environment and children – passive lessons from the everyday environment*. USA: Elsevier Press.

Dudek, M. (2005). *Children's spaces*. Oxford: Architectural Press.

Gardner, H. (2000). *The disciplined mind*. New York: John Wiley & Sons.

Isbell, C & Isbell, R. (2007). *Sensory integration: A guide for preschool teachers*. Beltsville: Gryphon House.

Kennedy, D. (1991). The young child's experience of space and child care center design: A practical meditation. *Children's environments quarterly*, 8(1), 37-48.

Klein, J. T. (1999). *Mapping interdisciplinary studies*. Washington, D. C. Association of American Colleges and Universities.

Klein, J. T. (2002). *Assessing interdisciplinary learning K-16*. In: J. T. Klein (Ed.) *Interdisciplinary education in K-12 and college*, New York: College Board Publications, PP. 179-96.

Kroner, W. (1994). *Architecture for Children*. Stuttgart, Zurich: Karl Kramer.

Mansilla, B. V. (2005). Assessing student work at disciplinary crossroads. *Change Magazine*, 37(1), 14-21.



- Max-Neef, M. A. (2005). Commentary: Foundations of transdisciplinarity. *Ecological Economics*, 53(1), 5-16.
- Menin, S. (2003). *Constructing place: Mind and matter*. London: Routledge.
- Mistrey, M. (2011). *Architectural psychology and its impact On child development: A Proposed Educational Facility for Physically Disabled Children*. Durban: University of KwaZulu-Natal.
- Mostaedi, A. (2006). *Preschool and kindergarten architecture*. Spain: Carles Broto i Comerma.
- Newell, W. H. & Green, W. J. (1982). *Defining and teaching interdisciplinary studies. Improving College and University Teaching*, 31(1), 22-30.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion Limited.
- Rowland, S. (2002). Interdisciplinarity as a site of contestation. Paper presented at the annual conference of the British Education Research Association, University of Exeter, 12-14 September.
- Said, I. (2006). Architecture for children: Understanding children's perceptions towards built environment. Malaysia: Paper written for the Department of Landscape Architecture, Faculty of the Built Environment, University of Teknologi Malaysia.
- Seamon, D. & Sowers, J. (2008). *Place and placelessness, Edward Relph*, London: Sage, PP.43-51.
- Seipel, M. (2005). *Interdisciplinarity: An introduction*. Missouri, kirksville: Truman State University.
- Spencer, C. & Blades, M. (2006). *Children and their environments-learning, Using and designing spaces*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Squires, G. (1992). Interdisciplinarity in higher education in the United Kingdom. *European Journal of Education*, 27(3), 201-210.
- Szostak, Rick. (2007). How and why to teach interdisciplinarity research practice. *Journal of Research Practice*, 3(2), 1-16.
- Vogler, A. & Vittori, A. (2006). Genius loci in the space-age. *1st Infra-Free Life Symposium*, Istanbul, December 11-15.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۷۲

دوره هفتم  
شماره ۱  
زمستان ۱۳۹۳

# Recognizing Genius loci in Designing Children's Spaces, Due to the Phenomenological Ideas of Norberg-Schulz

Reyhaneh Nikravesh<sup>1</sup>

Maryam Ghasemi Sichani<sup>2</sup>

## Abstract

Christian Norberg-Schulz explained his ideas about the phenomenology of architecture, indebted to Martin Heidegger's opinions and believed that one of the main strategies for identification of the place is creating meaningful environments. Schulz can be considered as one of theorists who created new ideas in architecture after Gideon and believed that considering to other scientific fields is necessary to achieve the true nature of architecture. In fact the phenomenological approach can be understood as an interdisciplinary species that explain about existence and cognition in other fields like designing different spaces. Accordingly emphasizing on interdisciplinary trends and studies can help to identify and understand the multiple issues and by studying the different approaches, the scientific expansion of the problem's aspects will be possible. This article with an Interdisciplinary and phenomenological point of view and due to the main ideas of Norberg-Schulz, analyses the concept of place and space and also the importance of concerning about children's spaces. So at first a brief knowledge about the book of Norberg-Schulz in phenomenological approach will be achieved and by studying the opinions of other theorists, some results about the importance of considering the concept of genius loci in architectural spaces will be achieved. In this document, by using the descriptive-analytical method and by means of data collection, including studies, library and documentation, the relating concepts and strategies of improving the quality of children's spaces, is analyzed. According to this article, It could be said that meanings, culture and history of a place, include identifying factors that cause creating memories and a sense of belonging to the place for individuals and thus the formation of their personality in childhood. So one of the main tasks of modern architects is creating a sense of space in children's spaces and reminding their tradition and cultural identity in this way, so that children can establish a close relationship between the past, present and future.

**Keywords:** Genius loci, children, phenomenology, Norberg Schulz, interdisciplinary.



فصلنامه علمی-پژوهشی

19

Abstract

1. M.A Student of Architecture, Islamic Azad University Isfahan Branch, Khorasgan (Corresponding Author). Reihannik@gmail.com

2. Assistant Professor, Islamic Azad University Isfahan Branch, Khorasgan. mghasemi@khuisf.ac.ir



## Bibliography

- Abbott, D., et al. (2006). *Development and presentation of the interdisciplinary course petroleum project evaluation: Integrating entrepreneurial and business concepts into a petroleum engineering curriculum*. Washington, D.C: American Society for Engineering Education.
- Aboelela, S. W., Larson, E., Bakken, S., Carrasquillo, O., Formicola, A., Glied, S. A., et al. (2007). Defining interdisciplinary research: Conclusions from a critical review of the literature. *Health Research and Educational Trust*, 42(1), 329-346.
- Augsburg, T. (2005). *Becoming interdisciplinary: An introduction to interdisciplinary studies*. Kendall/Hunt Publishing Company.
- Augustin, S. (2009). *Place advantage: Applied psychology for interior design*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Colins, J. (2002). May you live in interesting times: Using multidisciplinary and interdisciplinary programs to cope with changes in life sciences, *BioScience*, 52(1), 75-83.
- Davies, M. & Martin, D. (2007). *Interdisciplinary higher education: Implications for teaching and learning*. Australia: The University of Melbourne.
- Day, C. (2007). *Environment and children – passive lessons from the everyday environment*. USA: Elsevier Press.
- Dudek, M. (2005). *Children's spaces*. Oxford: Architectural Press.
- Gardner, H. (2000). *The disciplined mind*. New York: John Wiley & Sons.
- Isbell, C & Isbell, R. (2007). *Sensory integration: A guide for preschool teachers*. Beltsville: Gryphon House.
- Kennedy, D. (1991). The young child's experience of space and child care center design: A practical meditation. *Children's environments quarterly*, 8(1), 37-48.
- Klein, J. T. (1999). *Mapping interdisciplinary studies*. Washington, D. C. Association of American Colleges and Universities.
- Klein, J. T. (2002). *Assessing interdisciplinary learning K-16*. In: J. T. Klein (Ed.) *Interdisciplinary education in K-12 and college*, New York: College Board Publications, PP. 179-96.
- Kroner, W. (1994). *Architecture for Children*. Stuttgart, Zurich: Karl Kramer.
- Mansilla, B. V. (2005). Assessing student work at disciplinary crossroads. *Change Magazine*, 37(1), 14-21.
- Max-Neef, M. A. (2005). Commentary: Foundations of transdisciplinarity. *Ecological Economics*, 53(1), 5-16.
- Menin, S. (2003). *Constructing place: Mind and matter*. London: Routledge.
- Mistrey, M. (2011). *Architectural psychology and its impact On child development: A Proposed Educational Facility for Physically Disabled Children*. Durban: University of KwaZulu-Natal.
- Mostaedi, A. (2006). *Preschool and kindergarten architecture*. Spain: Carles Broto i Comerma.

Newell, W. H. & Green, W. J. (1982). *Defining and teaching interdisciplinary studies. Improving College and University Teaching*, 31(1), 22–30.

Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion Limited.

Rowland, S. (2002). Interdisciplinarity as a site of contestation. Paper presented at the annual conference of the British Education Research Association, University of Exeter, 12-14 September.

Said, I. (2006). Architecture for children: Understanding children's perceptions towards built environment. Malaysia: Paper written for the Department of Landscape Architecture, Faculty of the Built Environment, University of Teknologi Malaysia.

Seamon, D. & Sowers, J. (2008). *Place and placelessness*, Edward Relph, London: Sage, PP.43-51.

Seipel, M. (2005). *Interdisciplinarity: An introduction*. Missouri, kirksville: Truman State University.

Spencer, C. & Blades, M. (2006). *Children and their environments-learning, Using and designing spaces*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Squires, G. (1992). Interdisciplinarity in higher education in the United Kingdom. *European Journal of Education*, 27(3), 201–210.

Szostak, Rick. (2007). How and why to teach interdisciplinarity research practice. *Journal of Research Practice*, 3(2), 1-16.

'Alavi pur, M., & et al. (1387 [2008 A.D]). *Mabāni-e nazari va raveš šenāxti-e motāle'āt-e miyān rešteh-i*. Tehrān: Pažuheškadeh-ye Motāle'āt-e Farangi va Ejtemā'i.

Afšār Nāderi, K. (1378 [1999 A.D]). Az kārbari tā makān. *Majaleh-ye me'mār*, 2(6), 2-5.

Alexander, Ch. (1381 [2002 A.D]). *Me'māri va rāz-e jāvdānegi: rāh-e bi zamān-e sāxtan*. (Persian translation of The timeless way of building), translated by: Qayumi bidhendi, M. Tehrān: Enteshārāt-e Dānešgāh-e šahid behešti.

Ārāsteh, H. (1388 [2009 A.D]). Miyān rešteh-i hā dar āmuzeš-e āli. *Faslnāmeḥ-ye motāle'āt-e miyān rešteh-I dar 'olum-e ensāni*. 1(2), 25-40.

Heidegger, M. (1381 [2002 A.D]). Še'r-e zabān va andišeḥ-e rahāi: haft maqāleh az mārtin hāydiger, hamrah ba zendegināmeḥ-e tasviri-e hāydiger. (Persian translation of Genius Poetry, language, thought), translated by: Manučhri, 'A. Tehrān: Mulā.

Hirst, P., & Peters, R. *Manteq-e tarbiyat: tahlil-e mafhum-e tarbiyat az negāh-e falsafeh-e tahlili*. (Persian translation of The logic of education), translated by: Karimi, F. Tehrān: Šerkat-e Enteshārāt-e Elmi va Farhangī.

Jāvdāni, H., & Tufiqi, J. (1388 [2009 A.D]). Mafāhim, ruykardhā, dirineḥ šenāsi va guneh šenāsi. *Faslnāmeḥ-ye motāle'āt-e miyān rešteh-i dar 'olum-e ensāni*. 1(1), 1-24.

Jomādi, S. (1385 [2006 A.D]). *Zamineḥ va zamāneḥ-e padidāršenāsi; jostāri dar zendegi va andišeḥ hā-ye huserl va hāydiger*. Tehrān: Našr-e qoqnus.

Kockelmans, J. (1384 [2005 A.D]). *Haydiger va honar*. (Persian translation of Heidegger on art and art works), translated by: Sāfiyān, M.J. Ābādān: Porseš-e Farhangestān-e Honar.





- Lātukā, L. & et al. (1387 [2008 A.D]). *Āyā miyān reštegi beh behbud-e yādgiri mianjāmad*. Translated by: 'Alavi pur, S.M. *Čāleš hā va čašm andāz hā-ye motāle'āt-e miyān rešteh-I*. 'Alavi pur, S.M., & et al.
- Madani Pour, A. (1384 [2005 A.D]). *Tarāhi-e fazā-ye šahri: negareši bar farāyandi ejtemā'i makāni*. (Persian translation of Design of urban space: an inquiry into a socio - spatial process), translated by: mortezāi, F. Tehrān: Šerkat-e pardāzeš va barnāmeħ rizi-e šahri.
- Mahmudi nežād, H., & et al. (1387 [2008 A.D]). *Padidār šenāsi-e mohit-e šahri: ta'amoli dar erteqa-ye fazā beh makān-e šahri*. *Faslnāmeħ-ye 'olum va teknoloži-e mohit-e zist*, 10(4), 282-297.
- Norberg-Shulz, Ch. (1381 [2002 A.D]). *Mařum-e sokunat: beh su-ye me'māri-e tamsili*. (Persian translation of The concept of dwelling: on the way to figurative architecture), translated by: Yār ahmadi, A. (1st ed.). Tehrān: Nařr-e Āgah.
- Norberg-Shulz, Ch. (1389 [2010 A.D]). *Ruh-e makān beh su-ye padidār šenāsi-e me'māri*. (Persian translation of Genius loci: towards a phenomenology of architecture), translated by: Širāzi, M. R. Tehrān: Nařr-e Rox dād-e nu.
- Riyāzi, S. A. (1391 [2012 A.D]). *Tahlil-e fazāyi-e mařjed-olharām; ruykardi miyān rešteh-i*. *Faslnāmeħ- ye motāle'āt-e miyān rešteh-i dar 'olum-e ensāni*. 4(3), 61-87.
- Tahuri, N. (1380 [2001 A.D]). *Padideh-e makān*. *Majaleh-e me'mār*. 4(14), 4-9.
- Tanhāyi, H.A. (1385 [2006 A.D]). *Darāmadi bar makāteb va nazariyeh hā-ye jāme'e šenāsi*. Tehrān: Nařr-e Marandiz- bāmšād.
- Tufiqi, J., & Jāvdāni, H. (1387 [2008 A.D]). *Mafāhim, ruykardhā, dirineh šenāsi va guneħ šenāsi*. *Faslnāmeħ- ye motāle'āt-e miyān rešteh-i dar 'olum-e ensāni*. 1(1), 1-24.
- Xātami, M. (1384 [2005 A.D]). *Jahān dar andiřeh hāydiger*. (2nd ed.). Tehrān: Andiřeh-e Mo'āser.
- Xursandi Tāskuh, 'A. (1387 [2008 A.D]). *Goftmān-e miyān rešteh i-e dāneš*. Tehrān: Pažuheřkadeh-ye Motāle'āt-e Farangi va Ejtemā'i.