

آموزش معماری پایدار یا آموزش پایدار معماری

محمد ایرانمنش^۱، الهام خواجه پور^۲

^۱ استادیار دانشکده هنر و معماری، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

^۲ مربی دانشکده هنر و معماری، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

(تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۹/۱۸، تاریخ پذیرش نهایی: ۹۲/۱۲/۲۴)

چکیده

اقبال عمومی به موضوع پایداری و معماری پایدار که به موجی قوی در معماری امروز جهان و ایران تبدیل شده، ایجاب کننده نوعی بازنگری ناقدانه به منظور تنقیح و ارتقای گفتمان پایداری در معماری است. به ویژه اهمیت "آموزش معماری"، بذل توجه بیشتر را در این حیطه ضرورت می بخشد. با آنکه معماری سنتی ایران مفاهیم جوهری پایداری را به نحوی صادقانه و طبیعی در خود مستتر می داشته، در مقابل امروزه مواجهه سطحی با موضوع معماری پایدار تهدیدکننده اصالت آن است. نگرانی از چنین عارضه‌ای انگیزه تألیف این مقاله با نگاهی ناقدانه، آسیب شناسانه و متمایل به ارائه راهبردهایی در حیطه آموزش بوده است. بر این اساس، ابتدا به تفاوت معنی دار دو اصطلاح «آموزش معماری پایدار» و «آموزش پایدار معماری» پرداخته شده، ارجحیت عنوان دوم مورد ابرام قرار می گیرد. سپس به پیراستن مفهوم «معماری پایدار» از تصورات بدلی و نادرست پرداخته می شود. پس از این پیرایش مفهومی، فضای مقاله به سمت ارائه پیشنهادها راهبردی جهت می گیرد و در سه مقیاس، از کلی به جزئی، ابتدا سه مفهوم کلی بنیادی، سپس شش گرایش راهبردی و آنگاه شش توصیه آموزشی پیشنهاد می شود، تا نیل به «آموزش پایدار معماری» در جهت وصول به پایداری واقعی در محیط آموزشی معماری تسهیل گردد.

واژه‌های کلیدی

پایداری، آموزش پایدار، معماری پایدار، گرایش، جامعیت.

نویسنده مسئول: تلفن: ۰۹۱۳۱۴۱۵۴۵۰، شماره: ۰۳۴-۳۳۲۲۱۰۵۶، E-mail: mhmd14@uk.ac.ir.

مقدمه

مورد مراقبت مسئولانه قرار گیرد. چنین تأملی به ویژه در حیطه آموزش معماری ضرورت بیشتر دارد، چرا که بخش عمده‌ای از بنیان آنچه در عرصه‌ی معماری تحقق می‌یابد، متأثر از واقعیات موجود در عرصه‌ی آموزش معماران است. به تعبیر دیگر حساسیتی که در سه مفهوم «پایداری»، «معماری» و «آموزش» نهفته است، تأمل و دقت هر چه بیشتر را در فهم رابطه بین آنها ایجاب می‌کند.

موضوع پایداری در معماری و شهرسازی در سال‌های اخیر به طرز گسترده‌ای مورد توجه محیط‌های آموزشی و حرفه‌ای بوده و حجم صوری نوشته‌ها و گفته‌ها تحت این عنوان به طرز چشمگیری افزایش یافته است. بی‌شک توفیق حقیقی در نیل به اهدافی چون پایداری، نیازمند تأمل مقیاس و بازنگری کلی است، به گونه‌ای که صداقت و صحت انتساب به هدفی چون پایداری

تأمل در زوایای موضوع

از نظام قوام یافته و بهینه شده‌ای متکی بر بنیادهای هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی جامعه‌ی سنتی، پرورده و پرداخته و آزموده‌ی دانش و تجربه‌ی نسل‌ها و متکی بر اصول مورد اعتقاد و کهن‌الگوها بوده، که تبعیت از آن نه یک انتخاب استجابی بلکه ضرورتی مسلم و طبیعی قلمداد می‌شده و بدینسان سنجیه‌ی «پایداری» از معرفت سنتی ایران به معماری سریان می‌یافته است. اعتقادهای راسخی همچون تصور طبیعت به صورت قلمروی مقدسی که «نیروهای خلاق الهی» را منعکس می‌سازد (نصر، ۱۳۸۶، ۱۵)، ضامن چنین معرفتی بوده است. مردم جوامع غیرصنعتی، در «بصیرت بوم‌شناختی» سنتی خود محتوای زندگی متوازن و پایدار را داشته‌اند (Bechtel & Church, 2002, 151). در حالیکه امروز بدون وجود یا ایجاد چنین پس‌زمینه و بنیان معرفتی، به دنبال نتیجه‌انیم و به عبارتی میوه پایداری در معماری را بدون کاشتن درخت آن یعنی «معرفت پایدار» جستجو می‌کنیم. امروزه در برخی مجامع حرفه‌ای، پایداری بیشتر تبدیل به لقبی متظاهرانه و گاه عامل بزرگنمایی و ادعای روزآمدی و دانش محوری شده و عنوان معماری پایدار به جای آن که صفت ذاتی آثار باشد، صفتی قابل انضمام و الصاق بر بنا قلمداد می‌گردد. عملی که به قول برخی اندیشوران و منتقدان معاصر معماری ماهیتی جعلی و ریاکارانه دارد (Williamson et al, 2003, 27)، و به تعبیر برخی دیگر پنداشتن معماری پایدار بعنوان یک برجسب است (Guy and Farmer, 2001, 140). در جامعه‌ی آموزشی نیز که رستنگاه هرگونه امید نوزایی در معماری جامعه است، بعضاً سعی می‌شود معماری پایدار در قالب بیان برخی اطلاعات به صورتی تقریری و قالبی به معماران آینده انتقال یابد، بی‌آنکه ابتدا ساختار و هنجار فکری و نظام رویه‌ای آنان مورد تنقیح و تعدیل قرار گیرد. چنین روالی به معنای جستجوی پایداری در طراحی، بدون تحقق پایداری در نظام ذهنی و عملی طراحان است و نوعی بی‌توجهی به سنخیت خاستگاه معرفتی طراح با ماهیت طراحی به شمار می‌رود. همین‌گونه مسائل سبب می‌شود آموزش معماری پایدار در محیط‌های دانشگاهی فاقد بازده واقعی و تأثیر مشهود در جامعه‌ی امروز ایران باشد.

ورود به پژوهشی که هدف آن بازنگری راهبردی رابطه‌ی سه‌گانه‌ی آموزش، معماری و پایداری است و به تفاوت معنی‌دار دو رویکرد در این حیطه می‌پردازد، با پرداخت به پرسشی مهم زبینه به نظر می‌رسد: چرا و چگونه در معماری سنتی ایران، حضور جوهری و ذاتی آنچه امروز «پایداری» خوانده می‌شود با تمامی یا غالب مقومات آن وجود داشته در حالیکه استعمال صوری این عنوان یا تقریر و آموزش رسمی شیوه‌های آن رایج نبوده است. در مقابل، امروزه با همه‌ی انبوهی شگفت‌آور گفتمان «پایداری» در معماری و شهرسازی، ظهور واقعی و زیرساختی قابل اعتنایی برای پایداری در حیطه‌ی معماری دیده نمی‌شود. در واقع در معماری سنتی ایران مسمای پایداری بدون اسم، و در معماری امروز ایران اسم پایداری بدون مسمای آن قابل مشاهده است.

پاسخ این سؤال مشروط به دقتی عمیق در سرشت، شاکله و رویه‌ی معماری سنتی است، که در آن منظومه‌ی ایده‌ها، ارزش‌ها و هنجارها، نه به طور صوری و اسمی بلکه به گونه‌ای طبیعی و در عین حال عمقی، زیرساختی و واقعی در جانمایه‌ی معماری و مصادیق آن حلول می‌یافته و این خود به اتکای نوعی باور، اعتقاد قلبی و التزام عملی برخاسته از معرفتی درونی به تحقق درمی‌آمده است. در حیطه‌ی پایداری و ارزش‌های مندرج در آن نیز وضع به همین صورت بوده است. در واقع در نزد معماران عصر رونق معماری ایرانی، انواعی از معرفت، بینش، باور، تصدیق و گرایش جامع با تکیه بر بنیادهای هستی‌شناختی و مبتنی بر رابطه‌ای بین آسمان و زمین (نصر، ۱۳۸۶، ۱۹-۱۷)، منتهی به رویه‌ای جاری و طبیعی می‌گردیده که محصول آن همسو با آنچه امروز اهداف «پایداری» در معماری خوانده می‌شود بوده است. به عبارت دیگر، شاکله‌ی ذهنی و نوع نگرش معماران، نتیجه‌ای به غیر از پایداری در مقیاس جامع آن نمی‌توانسته داشته باشد.

معماری پایدار در جامعه سنتی، همچون ارزش‌های آن، حاصل «معرفت پایدار» است. این معرفت پایدار برخاسته

البته چنین مشکلی کما بیش در مقیاس جهانی نیز خود را نشان می‌دهد. چنانکه برخی صاحب‌نظران آموزش پایدار، از بی‌توجهی واقعی بدنه‌ی غالب آموزش به مفاهیم اصلی پایداری اظهار نگرانی می‌کنند (Stirling, 2005, 64).

توجه به وزن برخی مفاهیم کلیدی در آموزش معماری می‌تواند به تصحیح مسیر کمک شایانی نماید. اگر هدف معماری پایدار باشد، در آن صورت ایجاد انواعی از «گرایش» و «تعلق» به پایداری و نه صرفاً شناخت صوری آن ضروری خواهد بود، چنانکه در بیانیه مشترک AIA و UIA (۱۹۹۳) نیز آمده است: «معماری پایدار یک تجویز نیست. بلکه یک رویکرد است، یک گرایش است» (Guy & Farmer, 2001, 140). «گرایش» اصولاً ماهیتی رفتاری و جامع دارد و حاصل نوعی «تقید» و «تعلق» فکری و عملی است که شخص متخلق به آن است و با التزامی مجدانه و خودخواسته منبعث از نوعی معرفت و باور به ضرورت وجودی و معنایی موضوع همراه می‌شود. در صورت تحقق «گرایش»، ساختار و خوی اندیشه و نگاه و عمل شخص، صبغه‌ای خاص به خود می‌گیرد که به حالت «ملکه» منتهی می‌گردد. به تعبیر دیگر، «گرایش» عموماً وجوه انگیزش، رفتاری، ارزش‌گذاری شناختی و عقیدتی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Van Den Berg et al, 2006, Eagly & Chaiken, 1998).

در همین مقطع، توجه به برخی گزاره‌های صادق در باب معماری پایدار می‌تواند برای فهم بهتر موضوع بحث مفید واقع شود.

۱- معماری پایدار سبک نیست

از فحوای برخی گفته‌ها و نوشته‌ها و بسیاری روال‌های معمول در محیط‌های آموزشی یا حرفه‌ای چنین برمی‌آید که بعضی رسماً یا تلویحاً، خواسته یا ناخواسته، عنوان «پایداری» در معماری را همچون یک سبک یا مکتب، و اصطلاح «معماری پایدار» را چیزی نظیر عناوین ترکیبی بیانگر سبک‌ها و مکاتب پنداشته‌اند. بدین لحاظ «معماری پایدار» برای آنان چیزی شبیه به «معماری دیکانستراکتیو» یا نظایر آن است که می‌توان به انگیزه‌های شخصی و یا پیروی از موج، مدتی کوتاه یا طولانی به آن اشتغال و وانمودسازی داشت. چنین تصور نادرستی، آموزش معماری پایدار را نیز اشتبهاً چهره‌ای مشابه آموزش رایج سبک‌های معماری نشان می‌دهد که به انتقال مجموعه‌ای از اطلاعات و تمرین‌های مقلدانه و صورت‌گرا منحصر خواهد گشت. در حالیکه مفاهیم اصلی و اهداف پایداری نوعاً ماهیتی بنیادی، زیربنایی و فطری دارند و چنین نوع مفاهیمی اصولاً سبک‌پذیر نیستند.

۲- معماری پایدار گزینه انتخابی نیست

یکی دیگر از تصورات نادرست رایج، تلقی از معماری پایدار به عنوان گزینه‌ای است که در نزد معماران و یا محیط‌های آموزش معماری می‌تواند گاه بر حسب تمایل و به تناوب در برخی زمان‌ها و مکان‌ها مورد توجه قرار گیرد و گاه به کنار گذاشته شود. در حالیکه «پایداری» برای معماری صفتی است «ذاتی» و نه «عرضی» که قابل مفارقه یا تغییر باشد، «ضرورت» است نه «فضیلت»، و به تعبیری دیگر امری «وجوبی» و نه «استحبابی» است. چنین ضرورتی جنبه‌ی فرمایشی و برخاسته از جبر قرارداد ندارد، بلکه از نوع ضرورت ذاتی است. همچنان که تصور جسم بدون بُعد ممکن نیست، تصور معماری در معنای جامع و سلیم آن نیز بدون جوهره مفهوم پایداری به توهم نزدیک‌تر خواهد بود. در منشور کنفرانس بین‌المللی «محیط و جامعه، تحصیل و آگاهی عمومی برای پایداری» (یونسکو و دولت یونان، ۱۹۹۷)

گرایش به پایداری در معماری نیز تنها در صورتی حاصل می‌شود که شخص به انواعی از این معرفت، فهم و باور قلبی و درونی همراه با تمایل و تخلق و تعلق رفتاری نائل شود و این ویژگی در وی قوام یافته و به صورت سنت طبیعی و معمول او در راستای اهداف پایداری درآید. بدینسان گرایش به پایداری همچون هر گرایش دیگری به تعبیر یونگ (۱۹۲۱) بطور طبیعی «آمادگی روان برای عمل یا عکس‌العمل در مسیری مشخص» را که در اینجا پایداری حقیقی است تضمین خواهد کرد و شخص بطور ارگانیک آنچه را مستلزم تحقق پایداری در معماری است رعایت خواهد نمود؛ نظیر همان فرآیندی که در معماری سنتی ایرانی به وقوع می‌پیوسته است. بدون حصول این گرایش تنها می‌توان به نوعی آشنایی بیرونی از پایداری دست یافت و بدینسان «پایداری شناس» شده نه معماری که گرایش واقعی به پایداری دارد. همچنانکه با داشتن اطلاعاتی صرف در مورد اخلاق، بهداشت یا هنر نمی‌توان تخلق به اخلاق یا سلامتی یا هنرمندی را تضمین کرد.

اهدافی چون ایجاد گرایش، تعلق و ملکه‌ی ذهنی در رابطه با پایداری برای معماران، تنها از رهگذار تنقیح و ارتقای نظام اندیشه‌ی معماران آینده تحقق می‌یابد، و با دمیدن ضمنی نوعی فهم و بینش درونی و تقویت تمایل فطری آنان به اهداف پایداری در طی مراحل تدریجی آموزش ممکن می‌شود، و این متضمن نوعی آموزش است که می‌توان آن را «آموزش پایدار» نامید.

اکنون، تمایز مندرج در عنوان مقاله بین «آموزش معماری پایدار» و «آموزش پایدار معماری» روشن‌تر می‌شود. در «آموزش معماری پایدار» معیار «موضوع آموزش» است و فرض طبعاً و تلویحاً بر آن است که گویی نوعی آموزش معماری پایدار همانند آموزش هر عنوان دیگر از قبیل سبک‌ها یا موج‌های دوره‌ای معماری است و با

اغراق شده از عناصر یا عواملی پرداخته می‌شود که قرار است غالباً به طور شکلی و علامت‌وار تصویر سریع معماری پایدار را در ذهن بیننده‌ی عام ایجاد کند و بدین ترتیب رابطه‌ی معماری با مبحث زیربنایی پایداری، به جای رابطه‌ی ذاتی و عملی به رابطه‌ی علامت‌گرایانه و انضمامی تقلیل یابد. نگرانی از «سانتی مانتالیزه»^۲ شدن نگرش به پایداری امروزه دغدغه‌ی مهمی است (Knight, 2002, 221). تا آنجا که گاه حتی ممکن است برنامه‌ی مورد توافقی چون «آموزش برای توسعه پایدار»^۳ نیز برخی چالش‌های مهم‌تر و واقعی‌تر پایداری را به ویژه در عرصه آموزش بیوشاند و آن را از مقصود به دور دارد (Sterling, 2008, 64). اصطلاح «greenwash» (که ترجمه‌ی آن به یک کلمه‌ی فارسی دشوار است)، تعبیر مناسبی است که برای توصیف مواجهه‌ی متظاهرانه، تصنعی و تبلیغاتی با مسئله پایداری و طبیعت‌مداری به کار می‌رود (Williamson et al., 2003, 27). گاه خصوصاً در کشور ما سخن از «پایدارکردن» یک بنا که نهاد و شاکله‌ی ساختاری آن متعارض با اصول پایداری است، به میان می‌آید که به نوعی «گریم» ختم می‌شود. در حالیکه از پایداری در معماری می‌توان فعل لازم «پایداربودن» را ساخت نه فعل متعدی «پایدارکردن»؛ به این معنا که در فرآیند پیدایش یک اثر معماری براساس اندیشه‌ی پایدار، بنا باید همچون یک موجود زنده، ویژگی‌های جلی‌ی پایداری را تدریجاً کسب کند و براساس آن شکل و قوام نهایی خود را بیابد.

بنابرمه‌ی آنچه تاکنون بیان شد، ساختار «آموزش پایدار معماری» در سه سطح قابل ترسیم است و انتظار آن می‌رود که تحقق این نوع آموزش، دانشجویان معماری را به سمت نوعی بینش و گرایش و تعلق درونی و طبیعی به اهداف پایداری در معماری سوق دهد.

سطح اول: سه مفهوم کلی

سه مفهوم کلی بعنوان مفاهیم هادی و باطنی در آموزش پایدار معماری محوریت معنایی دارند. روح آموزش پایدار معماری وابسته به این سه مفهوم است و در تمامی راهبردها و شگردهای آموزشی توجه غایی به آنها اهمیت ویژه دارد. مفاهیم مورد ذکر باید بطور ضمنی و عمیق برای آموزش‌گیرندگان هم در نگاه بیرون (محیط) و هم نگاه به درون (معرفت شخص) ملکه‌ی ذهن شود.

۱-۱- جامعیت

به معنای توجه به همه‌ی وجوه ارکان و ساحت‌ها و قابلیت‌ها و عدم غفلت از هیچ‌یک و پرهیز از هر نوع انحصار یا تک بعدی‌گرایی.

۱-۲- تمامیت

به معنای کمال‌گرایی طولی و عرضی و عمقی، پرداختن کامل به وجوه و پرهیز از سطحی‌نگری و نقص و نارسایی. همچنانکه ذکر شد در مفهوم «جامعیت» پرداختن به جمیع وجوه و ساحت‌ها مورد نظر است، در حالیکه منظور از «تمامیت» این است که هر وجه به طور کامل و تمام مورد توجه قرار گیرد و بدین لحاظ

نیز آمده است: «پایداری، در تحلیل نهایی، عبارت است از یک الزام معنوی و اخلاقی که تنوع فرهنگی و دانش سنتی باید در آن ملحوظ باشد». همچنانکه مفاهیمی چون «سلامتی» و «اخلاق» برای یک انسان طبیعی، گزینه‌های اختیاری نیستند و لزوم آنها نیز نه برخاسته از یک جبر بیرونی، بلکه منبعث از نیازهای ذاتی است، پایداری در معماری نیز از همین مقوله و برخورد گزینه‌وار با آن به همان اندازه خطاست. برخوردی که عادت خواسته یا ناخواسته بسیاری در محوطه‌های آموزش و حرفه‌ای شده است.

۳- نیاز به پایداری امری فطری است

با تأمل در معنای پایداری و ذاتیات آن، به خوبی مشخص می‌شود که نیاز به پایداری در معماری امری فطری است و بنابراین بنیاد مواجهه با موضوع پایداری در معماری نیز نباید صبغه فطری خود را از دست بدهد. همچنانکه پیش‌تر مشخص شد اصولاً دغدغه پایداری در معماری تلاش برای حفظ پیوند طبیعی معماری به عنوان ظرف زندگی با ضروریات عقلی و مقتضیات فطری حیات بشری و توازن و تعادل مبتنی بر آن است، به گونه‌ای که به ارزش‌دهی و حمایت سعادت اجتماعی و اقتصادی و بوم‌شناختی بپردازد (Sterling, 2001, 22) و مرتبط با دغدغه‌هایی چون سلامتی، امنیت و صلح نیز هست (Nikolo-poulou et al., 2010, xii)، همچنانکه اهداف اصلی و راهکارهای کهن یا نوین پایداری در معماری هرگز از این حیطه خارج نبوده است. همین وجه اساسی جداکننده پایداری در معماری از سبک‌ها و گرایش‌های جزئی‌نگر و سلیقه‌محور است. حال اگر مفاد و اصول معماری پایداری چنان معرفی شود که گویی مواردی قراردادی نظیر مصوبات کنوانسیون‌ها هستند، با تضعیف نهاد فطری معماری پایدار، معماران آن را به صورت نوعی تحمیل یا تشریفات احساس خواهند کرد، چنان که گاه بتوانند از آن بگریزند یا به وانمود سازی صوری آن دست بزنند.

۴- پایداری یک ویژگی زیرساختی است

پایداری یک ویژگی زیرساختی است نه روساختی، و در مقیاس ذاتیات و مقومات معماری قابل تحقق است نه عرضیات و ظواهر آن، و این واقعیتی مهم است که از بازخوانی متاملانه اهداف و اصول اساسی پایداری به طور واضح فهمیده می‌شود، چرا که جنس و ماهیت این اهداف و اصول چنین ویژگی را ایجاد می‌کند. عدم توجه کافی به چنین واقعیت مسلمی در گستره بزرگی از جامعه‌ی حرفه‌ای و آموزشی، مواجهه با مبحث پایداری در معماری را به انواعی از مشغولیت‌های روساختی، صوری و پوسته‌ای تبدیل کرده است. بنظر می‌رسد همان رویکردی که در مواجهه با سبک‌های معماری جهان در کشور ما به صورت برداشت‌های سطحی و نمایشی صورت گرفته و می‌گیرد در سال‌های اخیر به معماری پایدار هم تسری یافته و از آنجا که به اشتباه این معماری نیز نوعی سبک و موج یا مد پنداشته می‌شود، به شیوه مألوف تنها به تظاهراتی روساختی با نام معماری پایدار اکتفا می‌گردد. بدینسان گاه برخی برای الصاق صفت پایدار به بنا، به استفاده

را به همراه خواهد آورد، یعنی همان چیزی که گاه «حساسیت بوم‌شناختی» خوانده می‌شود (Knight, 2009, 219). چرا که بی‌اعتنایی به مقتضیات محیطی و طبیعی، بیش از هر چیز حاصل دوری انسان از فطرت خویش است. قدری غیرعادی به نظر می‌آید که امروزه در آغاز هزاره سوم میلادی باید با صرف انرژی و هزینه، انسان‌ها را به بدیهیاتی چون مراعات طبیعت، تعامل با محیط، پرهیز از اتلاف و اسراف منابع و نظایر اینها فراخواند. درحالی‌که تمامی این ضروریات با عقل فطری و حس معمول بشر قابل درک و تبعیت است. اعتقاد به اینکه «طبیعت بهتر می‌داند» (Williamson et al, 2003, 29)، باوری عقلی-شهودی در نزد غالب انسان‌ها بوده است. احیای فطری‌گرایی در زندگی - به طور عام - و معماری - به طور خاص - می‌تواند نقش راهبردی در وصول به چنین اهدافی، به ویژه با تکیه بر آموزش پایدار معماری، داشته باشد.

۲-۲- جامع‌نگری

بی‌شک مهم‌ترین ضرورتی که مراعات آن پایه‌گذار گرایش به معماری پایدار در حیطه آموزش است، ویژگی مهمی است که می‌توان از آن تحت عنوان «جامع‌نگری» یا «جامع‌گرایی» در آموزش یاد کرد. در دوره اخیر، عنوان آموزش جامع‌نگر یا جامع‌گرا برای توصیف نوعی آموزش مشتمل بر همه‌ی وجوه و جوانب و با ماهیتی چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای، چندساحتی و در پهنای عرصه‌های متنوع زندگی به کار می‌رود. در آموزش جامع‌نگر، تلاش بر آن است تا معماری در ارتباط و پیوند طبیعی با تمامی این عرصه‌ها فهم شود و از انقطاع و قرنطینی‌گری معرفتی معماران نسبت به کلیت بدنه‌ی معرفت و شئون جامع آن جلوگیری به عمل آید. به تعبیر آنتونیاداس (۲۰۰۱)، «جامعیت به معنی رویکرد کشف ایده‌ها و ساختن اثری است که با دیدگاه‌های متعدد ژرف‌اندیشانه (نه تنها عملکردی، شکلی یا معنوی و نه تنها به عنوان بخشی از محیط تاریخی - سنتی یا معاصر) نسبت به رویکردهای محدود یا یک‌جانبه‌ی گذشته، ایجاد شده باشد» (آنتونیاداس، ۱۳۸۱، ۲۲) و نیز در این زمینه، مردم‌شناسی فرهنگی، مطالعات قومی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی محیطی، کمک‌های شایان‌تحمین می‌کنند (همان، ۲۳). آنتونیاداس تأکید می‌کند که «جامع‌گرایی نیازمند سرشت چندبعدی آموزش انتقادی است و ... باید هدف هر دانشکده معماری باشد» (همان، ۲۵).

در واقع اینکه معماری به هر روی ظرف زندگی است سبب می‌شود تا جامعیت نهفته در معنای زندگی به عنوان مظروف، ظرف را نیز ماهیتی جامعیت‌گرا بخشد که توجه به آن در آموزش معماری اهمیت مضاعف دارد. بر این اساس، آموزش جامع‌نگر، هم در بعد علمی و هم تجربی، هم در کسب جمعی معارف و هم هدایت پویه‌های شخصی، آموزش‌گیرندگان را با عرصه‌هایی که به همه‌ی قوا و قابلیت‌های وی اعم از عقلی و شهودی، منطقی یا احساسی، تجربی یا فراتجربی مرتبط باشد آشنا و دمساز می‌کند. نتیجه‌ی چنین نگاه جامعی، بی‌شک گرایش طبیعی به محتوای اصول و ارزش‌های اصلی پایداری است. چرا که اعراض یا تخطی از اهداف

«تمامیت» مکمل وجه «جامعیت» است، چرا که بدون آن ممکن است پرداختن گذرا و مروری، کمی‌گرا و سطحی و ناقص یا نارس رایج شود و به تعبیر مشهور «دریایی به عمق یک سانتیمتر» به وجود آید.

۱-۳- وحدت

به معنای تحقق نوعی یگانگی غایی و متعالی، به گونه‌ای که همه‌ی وجوه و ساحت‌ها، قابلیت‌ها و اجزاء، با وجود تعدد و تنوع، در منظومه‌ای واحد و هماهنگ درآیند و انسجام و یکپارچگی نهایی و وجودی و معرفتی تسهیل شود. توجه به مفهوم وحدت، ضامن پرهیز از آفاتی چون «بخشی‌اندیشی»^۴ نیز هست.

سطح دوم: پنج گرایش راهبردی

راهبردهای اصلی پیشنهادی در راستای «آموزش پایدار معماری» با عنایت به مفاهیم سه‌گانه مذکور، در قالب پنج راهبرد قابل ارائه است.

۱-۲- فطری‌گرایی

در آموزش پایدار معماری، احیای فطریات آموزش‌گیرندگان و تقویت نقش آن در نظام ارزش‌گذاری اهمیت بسیار دارد تا بنیاد چگونه‌اندیشیدن و نیز جنس و تبار اندیشه‌ها با انواعی از تشخیص بکرو و سلیم فطری مرتبط شود و بدینسان دخالت عرضیات تحمیلی بر تفکر معماران به حداقل رسد. در این صورت نظام تصمیم‌گیری و راهبرد اندیشی معماری غایتاً به طبع سلیم انسان بازخواهد گشت و گرایش به ارزش‌هایی نظیر آنچه در اهداف اصلی پایداری مستقر است به اتکای همین رویکرد فطری خودبخود تسهیل خواهد شد. اعتماد به گستره‌هایی چون دانش ضمنی^۵ (Polanyi, 1966)، دانش فطری^۶ (Warren, 1993)، دانش شخصی^۷ (Polanyi, 1958)، شهود^۸، و حتی حس معمول^۹ در این میان نباید از یاد برود.

علاوه بر مقیاس راهبردی، در مقیاس تدابیر و راه‌حل‌ها نیز اهمیت فطری‌گرایی قابل توجه است، چرا که راه‌حل‌ها یا پاسخ‌های فطری برای مسائل اصولاً ماهیتی پایدار دارند. تجربه‌ی معماری بشر در عرصه‌ی تاریخ و جغرافیا می‌تواند نشان دهد که در بسیاری موارد در انواعی از معماری که ممکن است «بومی»، «سنتی»، «معماری بدون معمار» و همانند آن خوانده شوند، معمولاً پاسخ‌های معمارانه‌ای که برای صورت مسئله‌های اساسی ارائه شده، بیش از هر چیز بر بینش فطری و دانش ضمن حاکم بر روح آن معماری و معماران تکیه داشته و امتیازاتی چون بهینگی، خلوص و سادگی، کارآ را برای پاسخ‌های معمارانه به ارمغان آورده است. این توفیق، با وجود تفصیل و رسمیت صوری طراحی و ساخت در محیط‌های مدرن غالباً به واسطه‌ی وجود نوعی تکلف تشکیلاتی زائد بر مبانی فطری از دست می‌رود؛ و همین امر زمینه‌ی دوری هر چه بیشتر از مسیر و اهداف پایداری را در جامعه فراهم می‌کند. فطری‌گرایی، اصالتاً توجه عمقی و راهبردی به محیط (به ویژه محیط طبیعی)

به نظرمی‌رسد یکی از مشکلات امروزی گفتمان معماری پایدار- به ویژه در ایران- انواعی از بی‌توجهی به مقتضیات و ملاحظات بومی هم در بُعد امکانات و هم محدودیت‌هاست. تکیه‌ی افراطی بر جوه فناورانه‌ی جدید، گاه ذهن معماران و خصوصاً دانشجویان جوان را از توجه دقیق و عمیق به قابلیت‌ها و موانع و ضرورت‌های زمینه‌ای و بومی باز می‌دارد. حال آنکه پایداری در معماری امری مرتبط با فرهنگ، جامعه‌شناسی و مباحثی از این دست نیز هست؛ و به همین دلایل در محدوده راهبردها و تدابیر طراحی متأثر از تفاوت‌های بومی است. بنابراین نگاه وارداتی و فرابومی به پایداری در معماری نگاه واقع‌بینانه‌ای نیست و به جای آن بهتر است نگرشی پویا و منعطف نسبت به تنوع‌های معنادار، بومی و منطقه‌ای مبنای کار قرار گیرد. به قول یکی از صاحب‌نظران: «معماری محیطی، در تعبیر دیگر، معماری‌های محیطی است؛ تنوعی از رویکردها، گاه با تأکید بیشتر بر رویه نسبت به نتیجه و گاه بالعکس» (Hagan, 2001, 4) گاه سخن از ضرورت نوعی کثرت‌گرایی^{۱۶} تخصصی در حیطه‌ی معماری پایدار به میان می‌آید (Guy & Moore, 2007).

۲-۴- تکیه بر قابلیت

یکی از اصول مهم آموزش پایدار در هر رشته‌ای به ویژه معماری، تکیه بر «قابلیت» به عنوان مفهومی بنیادی در ادراک و عمل است. توجه به «قابلیت» در آموزش معماری به دو صورت قابل تعبیر است. نخست در سیاست‌گذاری راهبردهای آموزشی که با تکیه و توجه به قابلیت‌های دانشجویان صورت می‌گیرد و دیگر در محتوای آموزش، که به قابلیت‌های محیط، مواد، جامعه و هر چه معماری با آن سروکار دارد، می‌پردازد. این تعبیر از قابلیت، به نوعی ضامن عملکرد و سودمندی در «چرخه‌ی حیات» بنا است (Koutamanis, 2006). تأکید بر قابلیت‌گرایی در آموزش معماری به نوعی مهم‌ترین پُل ارتباطی آموزش با پایداری است. تأمل در معنای پایداری، جایگاه مهم «قابلیت» را در مفهوم و فرآیند آن آشکار می‌کند. اساسی‌ترین مفهوم کلیدی که باطناً رویکرد پایداری را تحقق‌پذیر می‌کند، بهره‌وری آگاهانه از قابلیت‌های محیط و تعامل با آن است و بلکه این مفهوم «قابلیت» است که به معماری «نقش محیطی» می‌بخشد (Canter, 1980, 30-35). در آموزش پایدار معماری، این مفهوم هم به طور رسمی و نظری و هم به گونه‌ای حسی، درونی و همراه با پویای‌ها و تجربه‌های آزاد برای آموزش‌گیرنده وجدان می‌شود. انس یافتن دانشجویان با قابلیت‌گرایی، آنها را به طور طبیعی و خود به خودی تدریجاً به سمت گرایش پایداری در معماری سوق خواهد داد.

۲-۵- گرایش به الگوهای بنیادی

یکی از مهم‌ترین تمهیدات مفید جهت ایجاد گرایش طبیعی به اصول واقعی پایداری در معماری، خود دادن دانشجویان به درک و بهره‌گیری از الگوهای بنیادی است. این الگوها در مقیاس هستی‌شناختی با اعتقاد به «نیروهای خلاق الهی» در طبیعت (نصر، ۱۳۸۶، ۱۵)، در مقیاس کلان مفهومی به عنوان «کهن الگو»

پایداری، بیش از هر چیز معلول تفکر بخشی‌نگر و جزئی‌اندیش یا بی‌اطلاعی از واقعیت‌ها و اصول مهم در حیطه‌هایی چون شناخت انسان، محیط طبیعی و اجتماعی، اقتصاد و نظایر آن است. با تربیت جامع‌گرایانه‌ی معماران، با عنایت به همه‌ی این شئون و ساحات، زمینه‌ی بروز چنین ناهنجاری‌هایی به طور تدریجی از میان می‌رود. همچنانکه جامع‌گرایی مندرج در نگاه انسان سنتی، معماری جوامع آنان را به سمت درکی جامع و منسجم از همه‌ی شئون و ارزش‌های محیطی و نهایتاً پایداری حقیقی سوق می‌داده است.

۲-۳- زمینه‌گرایی

زمینه‌گرایی مورد نظر در این نوع آموزش، با نگاهی زیربنایی، ناظر به آن است که آموزش‌گیرنده بیاموزد در تمامی مراحل از جمله برنامه‌ریزی و طراحی، به «زمینه‌ی» موجود، اعم از فیزیکی و یا معنایی بیندیشد و مقتضیات آشکار و نهان زمینه را در ساختار برنامه و طرح‌ریزی خود به نحو مناسب و مؤثر ملحوظ دارد. بی‌تردید چنین رویکردی بیش از هر چیز به مراعات زمینه‌ی طبیعی- و یا در مقیاس وسیع‌تر- محیطی منتهی می‌شود که از ارکان اصلی طراحی پایدار است. همچنانکه «آموزش محیطی زمینه بنیاد^{۱۷}» به عنوان برنامه‌ی پیشنهادی قابل اعتنایی حتی در مقاطع ابتدایی تحصیل به طور جدی مطرح است (Knights, 2009, 221). در اصول و مبنای پایداری، مواردی مندرج است که فهم اهمیت «زمینه» و آموختن جایگاه آن در فرآیند طراحی، می‌تواند به عنوان دانشی پیشینی برای آن قلمداد شود. نوعی زمینه‌گرایی جامع که به یک تعبیر «طنین^{۱۸}» برای معماری بومی محسوب شود، در ادبیات معاصر معماری پایدار نیز مورد توجه است (Ibid, 25). چنین دانشی در آموزش پایدار به دانشجو تعلیم می‌شود تا برای وی به عنوان ملاحظه‌ای معمول و مألوف درآید. اگر در موضوعات یا صورت مسئله‌های طراحی تا حد امکان شرایطی واقعی به عنوان زمینه‌ی طرح در نظر گرفته شود، بخشی از عادت به زمینه‌گرایی تدریجاً در نزد دانشجو نهادینه خواهد شد که وی را در این وجه از گرایش پایداری توانا خواهد ساخت. وجه دیگری از راهبرد زمینه‌گرایی شامل بهره‌وری مناسب از سرمایه فکری- عملی نهفته در بستر سنت‌های بومی است. توجه به آنچه «دانش محلی^{۱۹}» (Geertz, 1993) و یا «دانش بوم‌شناختی سنتی^{۱۵}» (Bechtel & Churchman, 2002) خوانده می‌شود، در یکی دو دهه‌ی اخیر به رغم نگرش مدرن افراطی «سبک بین‌المللی» و فراتر از تظاهرات صوری پسامدرن در مقیاس عمیق ترو زیربنایی‌تر مطرح گشته است. بی‌شک در سرزمین ایران، پشتوانه‌ی گرانبار سنت فرهنگی در حیطه‌ی ارتباط سه‌گانه‌ی انسان، محیط و معماری به طرز مضاعفی تأمل کشف در این زمینه را اهمیت می‌بخشد. منابع مکتوب پیوسته و وابسته، فرهنگ شفاهی، رویه‌های عملی معماران سنتی و سایر خبرگان تجربی مجموعاً مخزن ارزشمندی برای معماران و دانشجویان معماری محسوب می‌شود که در آموزش پایدار بهره‌وری از آن به طور عملیاتی مورد توجه خواهد بود.

بردارهای منفی در مسیر تحقق معماری پایدار است و پرهیز از آن حکم شرط لازم را برای وصول به آموزش معماری پایدار دارد. به یاد بیاوریم که به باور بسیاری چون رنه گنون^{۲۱} (۱۹۴۵)، این «سیطرهٔ کمیت» بود که در جهان پس از انقلاب صنعتی جوامع را به سمت دوری هر چه بیشتر از ارزش‌هایی برد که امروزه ارزش‌های پایدار نامیده می‌شوند. بهره‌برداری بی‌رویه، اتلاف منابع انرژی و عدم صیانت آنها برای آیندگان، بی‌توجهی به مقیاس انسانی و نیازهای کیفی وی، نگرش ماشینی و کالایی به معماری، همه از عوارض این کمیت‌گرایی افراطی در جهان معاصر است که مطابق نظریات اندیشمندان چون گنون، از علائم کلیدی منفی این عصر به شمار می‌آید و امروزه تحت عناوینی چون «توسعه پایدار» و «معماری پایدار» ترمیم و تعدیل آنها مورد نظر است. نگرش کمیت‌گرا به راحتی در محیط‌های آموزش عالی نیز رسوخ کرده و رشته‌ی معماری نیز به رغم همه‌ی مقتضیات «فوق کمی» خود، از این عارضه مصون نمانده است. نکته‌ی جالب آن است که در کشور ما با وجود همه‌ی زمینه‌هایی که قاعداً باید مانع کمیت‌گرایی افراطی شود، در مقام عمل گاه این عارضه به شکلی حادث‌تر از کشورهای غربی به محیط‌های آموزش راه یافته و همین امر، معماری امروز ایران را وارث نتایج نامیمون کمیت‌گرایی در محیط‌های آموزشی می‌کند. ذهن کمیت‌زده‌ی دانشجوی معماری بی‌شک نمی‌تواند به کیفیات باطنی لازم برای آنچه پایداری در معماری خوانده می‌شود، دست یابد.

۳-۲- تقویت اعتماد به تشخیص درونی و دانش ضمنی

در راستای راهبرد فطری‌گرایی در آموزش معماری که پیش‌تر شرح آن آمد، مشخص شد که درک معنای حقیقی پایداری و تحقق طبیعی آن در معماری نه متکی بر تلقین، تقریر، تکلف و تظاهر، بلکه بر پایه‌ی نیازی طبیعی و مشروط به فهمی درونی، عمیق و فطری است. اهمیت این نوع فهم هم در ایجاد «باور»، و «گرایش» به پایداری در معماری و هم در برنامه‌ریزی و طراحی پایدار خود را نشان می‌دهد. بنابراین ضروری است ابزار معرفتی لازم برای چنین ارتباطی در دانشجو تقویت و نهادینه شود که غالباً از نوعی چون دانش ضمنی، دانش شخصی، دانش فطری و تشخیص شهودی در کنار تفکر منطقی است. این همان سرمایه‌ای بوده که جوامع سنتی با داشتن آن معنای پایداری را به طور طبیعی و خودجوش ظهور عینی و ساختاری داده‌اند.

۳-۳- توازن بین مفهوم‌گرایی و مصداق‌گرایی

تکیه‌ی متوازن بر هر دو گرایش مفهومی و مصداقی اهمیت ویژه‌ای در نیل به اهداف اصلی آموزش پایدار معماری دارد. گاه مصداق‌گرایی افراطی دانشجو را از مفهوم‌یابی یا مفهوم‌سازی^{۲۲} مناسب باز می‌دارد؛ و بدینسان ادراک عمقی وی مخدوش و با مجموعه‌ای از اطلاعات موردی مصادیق منفرد جابجا می‌شود. در سوی دیگر مفهوم‌گرایی افراطی نیز تجربه‌ی عینی و موردپژوهی دانشجو را به حاشیه می‌برد و وی را در

یا «سرنمون»^{۲۳} و در مقیاس عملیاتی‌تر و محسوس‌تر نظیر الگوهای زبانی و یا زبان الگو^{۲۴} محور مناسب و مؤثری جهت درک عمیق‌تر طبیعت و معماری هستند و به تناسب عمق این ادراک، حساسیت قلبی و ذهنی بیشتری در جهت حفظ توازن نظام ظرف و مظروف در زندگی بشر ایجاد می‌کنند و بدینسان مبانی پایداری را که در واقع متوجه صیانت از این توازن در رابطه حال و آیندهٔ معماری و محیط است نیز، ضمانت می‌نمایند.

یکی از وجوه مثبتی که در این الگوهای بنیادی نهفته، استقلال نسبی آنها از زمان و مکان است. این الگوها نوعاً مرتبط با مفاهیم و ویژگی‌های کلی، زیربنایی و ذاتی هستند و بنابراین بدون اختصاص کامل به زمان و مکانی خاص، نوعی اتصال و اتحاد راهبردی بین گذشته، حال و آینده برقرار می‌کنند. حتی ریشه‌ی لغوی کلمه «کهن الگو»^{۲۵}، به خوبی نمایانگر دیرپایی و تداوم قابل اعتنا در گسترهٔ زمان است. وقتی الگوهای بنیادی مورد توجه معماران واقع شوند، سیاست‌های افراطی متضمن انقطاع از گذشته یا بی‌توجهی به آینده اتخاذ نخواهد شد. تعریف مشهود توسعه‌ی پایدار (۱۹۸۷) نیز که بر رویارویی با نیازهای امروز بدون به مخاطره افکندن توانایی نسل‌های بعدی برای برآوردن نیازهایشان تأکید می‌ورزد، به روشنی مشعر بر همین تداوم زمانی و عدم انقطاع است که ماهیت فرازمانی و استمراری کهن الگوها می‌تواند بعنوان قابلیت‌ی راهبردی در راستای تحقق آن مورد استفاده قرار گیرد. بی‌تردید بخش مهمی از ریشه‌ی خطاهایی چون عدم اعتنای کافی به ملاحظات محیطی و اقلیمی، سوء مصرف انرژی و یا ضعف در بهره‌وری و اتلاف سرمایه‌های آیندگان، به سرمستی انسان صنعتی معاصر و غفلت او از الگوهای بنیادی زندگی و زیستگاه باز می‌گردد. مراعات این الگوها که به واسطه‌ی کلیت خود در تاریخ معماری بشر سابقه‌ای سترگ داشته، از یاد رفته و آینده در معرض خطر سرگردانی زیستی قرار گرفته است. از آنجا که خاستگاه اصلی الگوهای بنیادی، مبانی و اصول کلی هستی است که در نظام طبیعت تجلی یافته، بنابراین گرایش به این الگوها معمار را عملاً به سمت التفات به طبیعت و ارتباط و تعامل با آن پیش خواهد برد. با درک همین ضرورت، کریستوفر الکساندر^{۲۶} (۲۰۰۲) در مجموعه‌ی «سرشت نظم» که نوعی انتقال فهم معماری است، نخستین جلد را به «پدیدهٔ حیات» و استخراج و تدوین الگوهای بنیادی از نظام عالم تخصیص داده است. به هر روی تسلط و توان معرفتی کافی در بهره‌گیری از الگوهای بنیادی می‌تواند سرمایه‌ی فکری مناسبی جهت معماران علاقمند به معماری پایدار باشد و در آموزش پایدار معماری نیز تلاش در همین سمت اعمال می‌شود.

سطح سوم: شش توصیه‌ی آموزشی

۳-۱- پرهیز از کمیت‌گرایی در نظام آموزش معماری

کمیت‌گرایی، چه در سازوکار پذیرش دانشجوی معماری و چه در محتوا و روش‌های نظام آموزش، یکی از قوی‌ترین

توصیف شود. این وجه تمایز ایجاب می‌کند در آموزش پایدار معماری به شکل دهی و ارتقای مرتبت شخصیتی، فکری و عملی معماران آینده پرداخته شود. در این راستا، نهادینه کردن هوشمندانه و تدریجی برخی توانایی‌ها و ارزش‌های شخصیتی چون مسئولیت‌شناختی، تعمق، اعتماد به نفس، طمأنینه‌ی ذهنی و خلاقیت در طول فرآیند آموزش پایدار، اهمیتی ویژه می‌یابد. باید توجه داشت که تحقق این ویژگی‌ها نه یک شعار بلکه در حکم نوعی راهبرد جدی است که وجه تربیتی و پرورشی در کنار وجه آموزشی دارد، چرا که آموزش پایدار در هر رشته‌ای بدواً متضمن «پرورش» است و پردازش‌های تعالی‌گرای شخصیتی نه عاملی اضافی بلکه زیربنای کسب معارف تخصصی قلمداد می‌شود.

متأسفانه در نظام آموزشی امروز معماری ما برنامه‌ی رسمی قابل‌اعتنایی جهت تضمین این رکن مهم وجود ندارد و جای خالی راهبردها یا تدابیر مدون در این زمینه بیش از هر چیز به چشم می‌آید. گاه تصور بر این بوده که اندراج برخی توصیه‌های صوری در متن سرفصل پیشنهادی دروس می‌تواند کافی باشد، درحالی‌که این ماهیت و ساختار آموزش و راهبردهای آموزشی است که باید به طور رویه‌ای^{۲۵} و واقعی چنین وجوهی را در بطن خود جای داده باشد. بدین منظور در آموزش پایدار معماری، طراحی راهبردها و تدابیر لازم به طور ضمنی و تدریجی مصروف به ارتقای قابلیت‌ها و ظرفیت‌های شخصیتی، روانی و رفتاری دانشجویان خواهد بود. این حساسیت از آنجا برخاسته که تحقق معماری پایدار در معنای حقیقی آن، منوط به وجود معمارانی با ویژگی‌های شخصیتی با قوام و دارای «معرفت پایدار» است، بدانسان که قابلیت‌هایی مثبت و ممتاز شأن لازم جهت ایفای نقشی مهم در تحقق معماری پایدار را به آنان ببخشد. همچنانکه وجود چنین معمارانی در تاریخ معماری ایران، احراز سجایای حقیقی پایداری را تضمین می‌نمود.

۳-۶ - پرهیز از تکلف در آموزش

شاید هیچ ویژگی به اندازه پرهیز از تکلف در آموزش معماری مهم و در عین حال مغفول نباشد. «تکلف» عارضه‌ای است که گاه در سطح محتوا، راهبردها و روش‌های آموزش معماری شیوع نامحسوس می‌یابد و تدریجاً به یک ویژگی مزمن در این محیط‌ها تبدیل می‌شود. رویکرد متکلفانه به هر چیز، چه معماری پایدار باشد و چه عناوین دیگر، خلوص و صداقت را در ابعاد محتوایی و شکلی آموزش تحت تأثیر منفی خود قرار می‌دهد. همچنانکه در ابتدای بحث به طور مجمل بیان گشت، موضوع پایداری در معماری در سال‌های اخیر یکی از بارزترین و شاخص‌ترین موضوعاتی بوده که تکلف با عوارض نامیمون خود در آن ظهور و رواج یافته است. رویکرد متظاهرانه و به تعبیری «سانتی مانتالیست» (Knights, 2009, 221)، الصاق و انضمام عناوین به یافته‌های غیرمرتبط، پوسته‌گرایی و پرداختن به عرضیات به جای ذاتیات پایداری، از جمله آفات و عوارض رایج تکلف است که آموزش پایدار معماری از آن احتراز خواهد کرد.

انطباق مصادیق با مفاهیم دچار ضعف می‌کند. از سویی احراز فهم عمقی و درونی از مفاهیم بنیادی پایداری برای معماران ضرورت دارد تا گرفتار مفاهیم به‌ظاهر مشابه اما متفاوت نشوند، به ویژه آنکه در سال‌های اخیر، عنوان «پایداری» به شدت درگیر اشتراك لفظی و شبهات معنایی است. از سوی دیگر تلاش در جهت تعریف و بازشناسی مصادیق واقعی و صادق پایداری در معماری می‌تواند الهام‌بخش و در مقابل تظاهرات کاذب پایداری مصون‌کننده باشد. توازن دو سویه و جامع بین مفهوم‌گرایی و مصداق‌گرایی در آموزش پایدار معماری، جنبه‌ای راهگشا دارد.

۳-۴ - تقویت، تعدیل و تکمیل توانایی‌های فردی دانشجویان

یکی از اصول مهم آموزش پایدار معماری، توجه به واقعیت‌ها و قابلیت‌های انسانی آموزش‌گیرندگان است. این ویژگی در واقع در تمام راهبردهای جامع و کیفیت‌گرای آموزشی در همه‌ی رشته‌ها وجود دارد. از جمله مسائل مهم در این حیطه آن است که احاد دانشجویان دارای قابلیت‌ها، توانایی‌ها و ضعف‌های خاص خود هستند که لزوماً با یکدیگر همسان نیست. آموزش هوشمند به جای نادیده گرفتن تفاوت‌های طبیعی دانشجویان، آنها را در گروه‌های معنی‌دار براساس گرایش‌ها و قابلیت‌ها، گروه‌بندی کرده و براساس مقتضیات هر گروه، راهبردها و تدابیر مناسب را پیشنهاد و اجرا می‌کند. به عنوان مثال، بنا بر وجوهی که تفصیل آن خارج از زمینه‌ی بحث است، دو گروه منطبق‌محور و شهودمحور در بین دانشجویان قابل تعریف و تمییز است که هر یک به طور طبیعی مقتضیات و مختصات خود را از نظر قابلیت، نوع رسیدن از سؤال به جواب، استعداد یادگیری و همانند آن دارند. براین اساس برای هر یک از این دو گروه، تنظیم برنامه‌ای ضروری است که علاوه بر وجوه عمومی آموزش شامل بر راهبردها و تدابیر ویژه مقتضای هر گروه باشد. در این راستا اولاً سعی می‌شود گرایش نهادی دانشجویان به مثابه‌ی قابلیت ویژه او بارور و تقویت شود، ثانیاً جهت پرهیز از به افراط رفتن هر گرایش، راهبردهای تعدیلی برای هر گروه تدوین و اجرا گردد، ثالثاً جهت پرهیز از تک‌بُعدی‌گرایی، وابستگی هر گرایش با گرایش مکمل آن نیزالفت تدریجی یافته و خود را با وجوه دیگر نیز مجهز کنند. به عنوان مثال منطقی‌محوران با شهود و پردازش‌های شهودی‌آشنایی بیشتر یافته و بهره‌وری از این عرصه را نیز در حد ممکن مورد اعتنا قرار می‌دهند. بدین ترتیب سه اصل بنیادی جامعیت، تمامیت و وحدت نیز بیشتر قابل وصول می‌شود. نکته‌ی مهم آن است که تنها با داشتن معمارانی حتی‌المقدور جامع، متعادل و متکی بر قابلیت‌های طبیعی خویش می‌توان به معماری چنین که نام آن را پایدار می‌نهیم، دست یافت.

۳-۵ - ارتقای قابلیت‌های روانی

همچنانکه پیش‌تر ذکر شد، مفهوم پایداری ذاتاً متضمن انواعی از حساسیت و مسئولیت‌شناسی است که می‌تواند تحت عناوینی چون «حساسیت بوم‌شناختی»^{۲۳} (Knight, 2009) و «هوشیاری محیطی»^{۲۴} (Bechtel, 1997, Takalal, 1991)

نتیجه

چنین آموزشی، نه تظاهر بلکه تقید قلبی و گرایش درونی به جوهر مفهوم پایداری در معماری خواهد بود. در این راستا در مقیاس مفهومی تحقق ویژگی‌های جامعیت، تمامیت و وحدت در نهاد آموزش معماری، در مقیاس راهبردی گرایش‌هایی چون فطری‌گرایی، زمینه‌گرایی، جامع‌نگری، تکیه بر قابلیت، توجه به الگوهای بنیادی، و نیز توصیه‌هایی چون پرهیز از کمیت‌گرایی، تقویت اعتماد به تشخیص درونی و دانش ضمنی، توازن بین مفهوم‌گرایی و مصداق‌گرایی، تقویت، تعدیل و تکمیل توانایی فردی دانشجو، ارتقای قابلیت‌های روانی و پرهیز از تکلف در آموزش، در ساختار آموزش پایدار معماری مندرج و راهگشای نیل طبیعی دانشجویان به نوعی گرایش درونی و عمقی معماری پایدار خواهد بود.

پایداری نیازی فطری، زیربنایی و طبیعی، متضمن نوعی الزام معنوی اخلاقی و در برگیرنده‌ی وجوه جامعه‌شناختی، روان‌شناختی، اقتصادی، فنی و معناشناختی است. پایداری در معماری نیز ریشه در ارزش‌های جوهری معماری دارد و نباید معماری پایدار را در تعابیر سطحی با سبک، موج، مد یا گزینه‌های اضافی یکی پنداشت. تنها بازگشت به مقتضیات ذاتی مفهوم پایداری در معماری می‌تواند معماری را به طور طبیعی هویتی پایدار- چنانکه در معماری سنتی ایران داشته- بخشد. از آنجا که در آموزش معماری پایدار، غالباً نوع و ماهیت آموزش به حاشیه رانده می‌شود، تصحیح هدف به سمت «آموزش پایدار معماری» ضرورتی است که نتیجه مطلوب پایداری معماری را نیز به طور طبیعی حاصل خواهد نمود.

پی‌نوشت‌ها

Alexander, Christopher (2002), *the Nature of order, Book one, the phenomenon of life*, the center for Environmental structure, California.

Bechtel, R. B. (1997), *Environment and behavior: An introduction*, sage, London.

Bechtel, R. B and Churchman (2002), *A Hand book of Environmental psychology*, John Wiley and sons Inc, New York.

Canter, D and Walker, E (1980), Environmental role and the conceptualizations of housing, *Journal of Architectural Research*, Vol 7, No 3, pp. 30-35.

Eagly and Chaiken (1998), Attitude structure and function, Gilbert, D. T and Fiske, S. T and Lindzey, G. *the Hand book of social psychology*, 4thedn, vol 1, pp. 269-322, McGraw-Hill, New York.

Geertz, Clifford (1993), *local knowledge*, Fontana press, London.

Guy, Simon and Moore, Steven (2007), A Sustainable Architecture and the pluralist Imagination, *Journal of Architectural Education*, Vol 60, No 4, pp. 15-23.

Hagan, Susannah (2001), *taking shape: A New Contract Between Architecture and Nature*, Oxford Architectural press, London.

Jamison, Andrew (2001), *the Making of a Green Knowledge*, Cambridge university press, UK.

Knights, Paul (2009), *Virtue Ethics, Biodiversity and Environmental Educations*, Inter-Disciplinary Press, Oxfordshire, Freeland.

Koutamanis, A (2006), *Building and affordances, Design computing and cognition 06*, springer, New York.

Kruse, L (1991), Evolving the concept of sustainability in M. grey (ED), *Evolving Environmental ideals: proceedings of 14th International Association people Environment studies conference*, IAPS, Stokholm.

Major, Jonathan. R. A (2009), An affordance-based approach to Architecture theory and practice, *Design Studies Journal*, vol 30, No 4, pp. 393-414.

Nikolopoulou, Anastasia and Abraham, Taisha and Mirbagheir, Farid (2010), *Education for Sustainable Development*, Sage Publication Inc, California.

Oskamp, S(2000), A Sustainable future for humanity, *American psychologist*, vol 55, pp. 496-508.

Ouvann Winter, D and Koger. S. M (2004), *The Psychology of En-*

- 1 Option.
- 2 Sentimentalized.
- 3 ESD.
- 4 Partialism.
- 5 Tacit Knowledge.
- 6 Indigenous Knowledge.
- 7 Personal Knowledge.
- 8 Intuition.
- 9 Common Sense.
- 10 Ecological Sensitivity.
- 11 Inclusivism .
- 12 Field-based Environmental Education.
- 13 Echo.
- 14 Local Knowledge.
- 15 Traditional Ecological Knowledge.
- 16 Pluralism.
- 17 Archetype.
- 18 Pattern Language.
- 19 Archetype.
- 20 Christopher Alexander.
- 21 Rene Guenon.
- 22 Conceptualization.
- 23 Ecological Sensitivity.
- 24 Environmental Awareness.
- 25 Procedural.

فهرست منابع

آنتونیداس، آنتونی‌سی (۱۳۸۱)، *بوطیقای معماری*، ترجمه احمدرضا‌آی، انتشارات سروش، تهران.

گنون، رنه (۱۳۹۲)، *سیطره کمیت و علائم آخرالزمان*، ترجمه علی محمد کاردان، مرکز نشر دانشگاهی، تهران.

نصر، سیدحسین (۱۳۸۹)، *اسلام و تنگناهای انسان متجدد*، ترجمه انشالله رحمتی، دفتر پژوهش و نشر سهروردی، تهران.

نصر، سیدحسین (۱۳۸۵)، *دین و نظم طبیعت*، ترجمه انشالله رحمتی، نشر نی، تهران.

Vandenberg, H and Manstead, A. S. R and vanderplight, J and Wigboldus, D. HJ (2006), Impact of affective and cognitive focus on attitude formation, *Journal of Experimental social psychology*, Vol 42, pp. 373-379.

Warren, D. M (1993), *Using Indigenous Knowledge (IK) for agriculture and rural development*, Indigenous Knowledge and development Monitor.

Weber, E, Stelle, L (2009), *Environmental Ethics, sustainability and Education*, Interdisciplinary press, Oxford, UK.

Williamson, T and Radford, R and Bennetts, H (2003), *Understanding sustainable Architecture*, sponpress, Taylor and Francis group, London.

vironmental problems, Lawrence Erlbaum Associates publishers, second edition, New York.

Rudofsky, B (1964), *Architecture without architects: A short Introduction to Non-Pedigreed Architecture*, Doubleday, New York.

Stern, P.C (2000), Psychology and the science of human environment interactions, *American psychologists*, Vol 55, No 5, pp. 523-530.

Sterling, Stephen (2008), Sustainable Education towards A deep learning Response to unsustainability, Education for sustainable development, *Policy And Practice*, Vol 6, pp. 63-68.

Takala, M (1991), Environmental awareness and human activity, *International Journal of Psychology*, Vol 26, No 6, pp. 565-597.

